



# EL PORTAFOLIO DIGITAL EDUCATIVO

Sus virtualidades y limitaciones para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación durante la Formación Inicial Docente. Un estudio de casos

Laura de la Concepción Muñoz González

Dirigida por:


Encarna Soto Gómez

Ángel I. Pérez Gómez



UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA

AUTOR: Laura de la Concepción Muñoz González

 <http://orcid.org/0000-0003-1073-9098>

EDITA: Publicaciones y Divulgación Científica. Universidad de Málaga



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode>

Cualquier parte de esta obra se puede reproducir sin autorización pero con el reconocimiento y atribución de los autores.

No se puede hacer uso comercial de la obra y no se puede alterar, transformar o hacer obras derivadas.

Esta Tesis Doctoral está depositada en el Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga (RIUMA): [riuma.uma.es](http://riuma.uma.es)





UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA

Departamento de Didáctica y  
Organización Escolar

D<sup>a</sup> **Encarnación Soto Gómez** y D. **Ángel I. Pérez Gómez**, profesores del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga, como directores del trabajo titulado ***“El Portafolio Digital Educativo. Sus virtualidades y limitaciones para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación durante la Formación Inicial Docente. Un estudio de casos”***, presentado por D<sup>a</sup>. **Laura De la Concepción Muñoz González** para la obtención del título de Doctora, nos complace informar que reúne las condiciones científicas requeridas para presentarse como Tesis por compendio así como que ninguno de los artículos que la constituyen han sido utilizados en tesis anteriores. Por lo cual, autorizamos su presentación, lectura y defensa pública.

Málaga, 31 de Julio de 2020



UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA

---

Facultad de Ciencias de la Educación. Campus de Teatinos, s/n, 29071-Málaga. Tlf.: 952132620-Fax: 952131460  
<http://webdeptos.uma.es/doe/>





## DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y ORIGINALIDAD DE LA TESIS PRESENTADA PARA OBTENER EL TÍTULO DE DOCTOR

D./Dña LAURA DE LA CONCEPCIÓN MUÑOZ GONZÁLEZ

Estudiante del programa de doctorado EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN SOCIAL de la Universidad de Málaga, autor/a de la tesis, presentada para la obtención del título de doctor por la Universidad de Málaga, titulada: EL PORTAFOLIO DIGITAL EDUCATIVO. SUS VIRTUALIDADES Y LIMITACIONES PARA LA ENSEÑANZA, EL APRENDIZAJE Y LA EVALUACIÓN DURANTE LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE. UN ESTUDIO DE CASOS

Realizada bajo la tutorización de ENCARNA SOTO GÓMEZ y dirección de ÁNGEL I. PÉREZ GÓMEZ Y ENCARNA SOTO GÓMEZ (si tuviera varios directores deberá hacer constar el nombre de todos)

DECLARO QUE:

La tesis presentada es una obra original que no infringe los derechos de propiedad intelectual ni los derechos de propiedad industrial u otros, conforme al ordenamiento jurídico vigente (Real Decreto Legislativo 1/1996, de 12 de abril, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Propiedad Intelectual, regularizando, aclarando y armonizando las disposiciones legales vigentes sobre la materia), modificado por la Ley 2/2019, de 1 de marzo.

Igualmente asumo, ante a la Universidad de Málaga y ante cualquier otra instancia, la responsabilidad que pudiera derivarse en caso de plagio de contenidos en la tesis presentada, conforme al ordenamiento jurídico vigente.

En Málaga, a 29 de JULIO de 2020



UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA



Escuela de Doctorado



UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA



**EFQM**  **AENOR**



Edificio Pabellón de Gobierno. Campus El Ejido.  
29071  
Tel.: 952 13 10 28 / 952 13 14 61 / 952 13 71 10  
E-mail: [doctorado@uma.es](mailto:doctorado@uma.es)



UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR  
Programa de Doctorado en Educación y Comunicación Social

TESIS DOCTORAL

## EL PORTAFOLIO DIGITAL EDUCATIVO

Sus virtualidades y limitaciones para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación durante la Formación Inicial Docente. Un estudio de casos

*Tesis Doctoral que opta a la Mención Internacional*

AUTORA

Laura de la Concepción Muñoz González

DIRECTORES

Dra. Encarna Soto Gómez

Dr. Ángel Ignacio Pérez Gómez

Málaga, 2020



Conserva celosamente tu derecho a reflexionar,  
porque incluso el hecho de pensar erróneamente  
es mejor que no pensar en absoluto.

Hipatia de Alejandría



## AGRADECIMIENTOS

---

A Encarna Soto, mi directora y tutora de tesis, por su mirada educativa llena de futuros posibles, su ejemplo y pasión inspiradora, su sabia orientación y cariñosa entrega a lo largo de esta travesía.

A Ángel I. Pérez, mi director, por su reconfortante apoyo y respaldo. Por su visión sobre la naturaleza y sentido de la acción educativa. Por su valioso legado.

Al profesorado del Máster de Políticas y Prácticas de Innovación Educativa, referentes profesionales, por conformar un admirable equipo comprometido con la Escuela Pública y dedicado a su urgente transformación pedagógica, entre ellos a Nacho Rivas y Analía Leite, quienes me alentaron a solicitar la beca que me dio acceso al doctorado.

A M<sup>a</sup> José Serván, por acompañarme desde el inicio, por sus recomendaciones y sugerencias sustanciales. Por estar ahí, tendiendo su mano, siempre que la he necesitado.

A mis compañeras y compañeros de doctorado. A quienes me acogieron cuando concluían su investigación, haciéndome sentir como en casa. A mi tocaya Laura Pérez, por guiarme durante los primeros días en mis nuevas responsabilidades, por las anécdotas y risas compartidas, por todos sus ánimos y consejos. A Noemí Peña, por ser espejo en el que reflejarme, por su capacidad de escucha y empatía, por enriquecer mis reflexiones. Por otro lado, a los compañeros y compañeras que iniciaron o realizaron parte del camino conmigo, compartiendo congresos y múltiples encuentros, custodiando “la famosa Coca-Cola” del seminario. A Diego Martín, por su optimismo, sus trucos de magia y su paciencia resolviendo todas mis dudas hasta la culminación de mi tesis. A Cristina Rodríguez, por su cercanía, su entusiasmo y creatividad, porque me enseñó a ver la cosas desde nuevas perspectivas. A Gonzalo Maldonado, Ana Márquez e Isabel Fernández por sus sensibilidades hacia la infancia, transparencia, buen hacer y numerosas recomendaciones bibliográficas y cinéfilas. Gracias por compartiros y permitirme aprender de vosotros/as. Asimismo, me siento agradecida a todos aquellos compañeros y compañeras, cuyos intercambios —aunque breves por las circunstancias— también fueron gustosos y/o significativos: Ana Fátima, Adrián, Elena, Laura, Marcos.

A Nieves Blanco, por organizar encuentros ricos y resolver solícitamente todas mis dudas y cuestiones.

A Rosa Caparrós, porque su enfoque y experiencias fueron muy importantes para el desarrollo de este trabajo.

A toda la muestra de participantes de la investigación de Málaga y Saskatchewan por contarme parte de su historia y dedicarme uno de los bienes actuales más escasos: su tiempo. A mi mentor en Canadá y a su familia que desde el principio me acogieron como a una más.

Al equipo profesional del departamento de Didáctica y Organización Escolar. A los que durante el proceso me dedicaron palabras de cariño y ánimo: Juan Carlos Pavón, Miguel Sola, Carmen Ortiz, Lourdes de la Rosa, Monsalud Gallardo.

A Pilar Montijanos, por ofrecer su ayuda, por revisar alguna que otra traducción urgente.

A Paul Smith, por encargarse de la traducción del resumen de la tesis.

A mis abuelos Pedro y Conchi, por descubrirme la belleza de la palabra hablada, escrita y cantada. A mi abuela Antonia, por ser ejemplo de fortaleza y resiliencia.

A mi padre y a mi madre, por los valores que me transmitieron desde pequeña, por llenar mi habitación de libros y mis recuerdos de canciones, por ofrecerme espacio y libertad para encontrarme y ser.

A mi hermana, por su honestidad y complicidad. Por sus puntos de vista divergentes que me ayudan a ampliar mi entendimiento sobre las cosas.

A mis titos Pedro y Sonia, por su confianza y apoyo *in aeternum*. A mi tita Esther, por potenciar mi creatividad e imaginación, por sus cuentos con leche y mucha azúcar.

A Julieta, por mantener viva la magia y mi vínculo con la infancia. Por hacerme conectar con mi niña interior.

A Dani, por su rebeldía, entusiasmo e idealismo. Por nuestros numerosos debates en torno a las necesidades de la Escuela Pública y la relación práctica-teoría. Por nuestro amor y principios compartidos. Por todas las aventuras vividas y las que aún están por llegar.

A mi otra familia, por los momentos de desconexión en la naturaleza, viendo pelis o jugando a juegos de mesa. Por todas las tareas que me evitaron realizar. Por su inmensa generosidad.

A Jessi, Rocío y Mery, por sus palabras de aliento y sostén, por perdonarme todas mis ausencias. Por su amistad incondicional.

A María von Thode, por perseguir sus sueños y dar vida a la portada y contraportada de este trabajo, mejorando con creces las ilustraciones que torpemente había imaginado.

A Sawedal, maestro de vida, por enseñarme la importancia de conocerse a uno mismo y no dejar de hacerse preguntas, por su integridad hasta el último de sus días.

A todas las personas que han luchado o luchan por una educación pública y de calidad, capaz de promover el desarrollo de valores humanos. Por ser fuentes de inspiración.

A los niños y a las niñas, por recordarnos lo esencial. Porque, al fin y al cabo, son los que les confieren sentido a esta investigación.







El aprendizaje y su relación con los estímulos externos continúa siendo, aún hoy, un misterio. Lo es, también, el funcionamiento del cerebro cuya complejidad suele ser comparada con la del inescrutable universo. No obstante, los avances en ciertos campos del conocimiento entre los que destaca la neurociencia han logrado revelar, en los últimos años, algunos de sus secretos. Ahora sabemos que durante los procesos de aprendizaje nuestro cerebro crea neuronas y establece conexiones entre ellas, una actividad que se desarrolla a lo largo de toda la vida. Lo curioso de este asunto es que disciplinas tan dispares como la cosmología, la física cuántica, la computación, la biología o la psicología trabajan codo con codo para arrojar luz sobre lo que, de un modo u otro, pretende ayudarnos a comprender el mundo a la par que a nosotros mismos. En este sentido, investigaciones recientes han encontrado que el comportamiento de las abejas de una colmena se asemeja al de nuestras neuronas y que la danza que utilizan para comunicarse es análoga a los mecanismos de nuestro cerebro para constituir redes o sinapsis. Aparecen, así, nuevas sensibilidades y una mirada más holística —se desconoce aún si sustancial o anecdótica— hacia el orden del universo y las leyes que lo rigen.







---

ABSTRACT AND CONCLUSION	25
EL PORTAFOLIO DIGITAL EDUCATIVO	43
PREÁMBULO	45
<b>CAPÍTULO I: DECLARACIÓN DE INTENCIONES</b>	<b>49</b>
<b>1. INTRODUCCIÓN</b>	<b>51</b>
1.1. Antecedentes	51
1.2. El foco de la investigación	56
1.3. Importancia del estudio	57
1.4. Propósitos que se persiguen	58
<b>CAPÍTULO II: CONTEXTUALIZACIÓN TEÓRICA</b>	<b>61</b>
<b>2. MARCO REFERENCIAL</b>	<b>63</b>
2.1. La formación inicial docente en España. De la estructura gremial al desarrollo de competencias en la universidad	64
2.1.1. Paradigma tradicional (hasta 1970)	64
2.1.1.1. Formación docente no regularizada (hasta 1370)	66
2.1.1.2. Hacia la acreditación del ejercicio docente (1370-1780)	67
2.1.1.3. Institucionalización de la formación docente (1780-1857)	68
2.1.1.4. Primeras legislaciones educativas (1857)	70
2.1.2. Paradigma técnico, científico y/o positivista (1970-1990)	74
2.1.2.1. La Ley General de Educación de 1970 y el Plan de Estudios de 1971	75
2.1.2.2. La Ley de Reforma Universitaria de 1983	77
2.1.3. Paradigma práctico, interpretativo, crítico o hermenéutico: El desarrollo de competencias (hasta la actualidad)	77
2.1.3.1. Un salto en el tiempo. La formación docente durante la II República	78
2.1.3.2. La Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990	80
2.1.4. La incorporación al EEES. Hacia la formación en competencias	82
2.1.5. A modo de síntesis	85
2.2. Los nuevos retos de la sociedad del siglo XXI. Reinventando la profesión docente: el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación	89
2.2.1. Acercamiento al aprendizaje a través de la neurociencia	90
2.2.2. Una enseñanza que persiga el desarrollo de competencias	98
2.2.3. La práctica reflexiva como parte indisoluble del proceso educativo	106
2.2.4. La evaluación cualitativa. Una evaluación para el aprendizaje	111
2.3. El portafolio: terminología, historia, tipos y definición	116
2.3.1. El portafolio y su ambigüedad terminológica	116
2.3.2. Genealogía del portafolio: orígenes y evolución	119
2.3.2.1. Su cuna artística: el portafolio como tarjeta de presentación	119
2.3.2.2. Inicios educativos: el portafolio de enseñanza para el reconocimiento y evaluación del profesorado universitario. De Canadá al resto del mundo	120
2.3.2.3. Su nacimiento paralelo en EEUU: el portafolio didáctico como	126

herramienta de promoción y acceso a la docencia.	
2.3.2.4. El portafolio educativo del estudiante: cómo su uso trascendió a la enseñanza, aprendizaje y evaluación de estudiantes de diversas disciplinas	128
2.3.2.5. El portafolio educativo como aliado del desarrollo de competencias durante la Formación Inicial Docente: Hacia una cultura del portafolio	132
2.3.3. Tipos de portafolio: según su usuario, formato, contenido, audiencia y finalidad	134
2.3.3.1. El portafolio según su usuario	136
2.3.3.2. El portafolio según su escenario	137
2.3.3.3. El portafolio según su formato	137
2.3.3.4. El portafolio según su contenido	138
2.3.3.5. El portafolio según su audiencia	138
2.3.3.6. El portafolio según su finalidad	139
2.3.4. El Portafolio Educativo: definición y características	140
2.4. La versión virtual del portafolio educativo: su adaptación a los nuevos tiempos	147
2.4.1. El Portafolio Digital Educativo: características, componentes, estructuras y procedimientos para su elaboración y evaluación	149
2.4.1.1. Características del Portafolio Digital Educativo	150
2.4.1.2. Componentes que integran el Portafolio Digital Educativo	151
2.4.1.3. Estructura del Portafolio Digital Educativo	153
2.4.1.4. Procedimientos para elaborar un Portafolio Digital Educativo	155
2.4.1.5. Evaluación del Portafolio Digital Educativo	157
2.4.2. Creando una cultura del Portafolio Digital Educativo	160
2.4.2.1. Principios Fundamentales	161
2.4.2.2. Situación y tendencias	164
2.4.3. Breve recorrido por algunas herramientas electrónicas utilizadas para la elaboración del ePortafolio	167
2.4.4. Mahara como Portafolio Digital Educativo	169
2.4.4.1. Un acercamiento a su definición, orígenes e historia	169
2.4.4.2. Componentes y funcionalidades de Mahara	171
2.4.4.3. Características que propician el portencial educativo de Mahara	175
2.5. Resumiendo. El Portafolio Digital Educativo como promotor del cambio pedagógico en las escuelas	176

## CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN 179

3. DISEÑO METODOLÓGICO	181
3.1. La investigación cualitativa	181
3.2. Enfoque metodológico: modelo mixto o multidisciplinar	183
3.3. Modalidad de investigación: el estudio de casos	184
3.4. Etapas que han guiado la investigación	185
3.5. Los procedimientos de la investigación: paso a paso	188
3.5.1. Planteamiento del problema y construcción del marco teórico	188
3.5.2. Selección de la muestra	190
3.5.3. Recogida de información	192
3.5.3.1. El Diario de Campo de las observaciones (DC)	193
3.5.3.2. Los Cuestionarios Abiertos (CA) y Cerrados (CC)	194
3.5.3.3. Los Grupos Focales (GF)	195
3.5.3.4. El Análisis Documental de los Portafolios (AP)	196

3.5.3.5. Las Entrevistas semiestructuradas (ED y EE) . . . . .	196
3.5.3.6. Las Entrevistas Finales figuro-analógicas al estudiantado (EEF) . . . . .	197
3.5.4. Análisis y triangulación . . . . .	198
<b>CAPÍTULO IV: FRUTOS DE LA ACTIVIDAD INVESTIGADORA</b>	<b>203</b>
<b>4. REPORTE DE RESULTADOS</b>	<b>205</b>
4.1. Artículos . . . . .	207
4.1.1. Artículo I. El Portafolio Digital ¿Una herramienta para aprender a ser docentes críticos? Un estudio de casos . . . . .	209
4.1.2. Artículo II. Las Competencias Docentes y el Portafolio Digital: Crear Espacios de Aprendizaje y Evaluación en la Formación Inicial del Profesorado. Un estudio de casos . . . . .	213
4.1.3. Artículo III. Mahara como Red Social y Portafolio Digital en los nuevos contextos de Formación Inicial Docente. Un estudio de casos . . . . .	217
4.2. El Portafolio Mahara en el Grado de Educación Infantil de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga: el relato de la experiencia . . . . .	221
4.2.1. Proyección: Construyendo una cultura del portafolio . . . . .	222
4.2.2. Impactos: Desafíos y dificultades de la propuesta. Un choque metodológico . . . . .	232
4.2.3. Adaptación: Aprendizajes fuera de la zona de confort . . . . .	250
4.2.4. Transformación: Incidencias, prevalencia y evolución de los resultados tras el uso prolongado del portafolio . . . . .	260
4.2.4.1. Emma y Nora: punto de partida . . . . .	262
4.2.4.2. Una práctica vivida y pensada . . . . .	270
4.3. Breve paso por Canadá. Una investigación exploratoria . . . . .	291
4.3.1. ¿Cómo comenzó todo? Primera toma de contacto . . . . .	291
4.3.2. Objetivos, metodología, temporalización, tamaño de la muestra e instrumentos de investigación . . . . .	294
4.3.3. Resultados ¿Todos los caminos conducen a Roma? . . . . .	297
4.3.4. Contraste: Semejanzas y divergencias entre ambas experiencias . . . . .	308
<b>CAPÍTULO V: CONCLUSIONES</b>	<b>313</b>
<b>5. A MODO DE RECAPITULACIÓN</b>	<b>315</b>
5.1. Sobre la metodología de la investigación . . . . .	315
5.1.1. ¿Cómo ha funcionado la metodología? . . . . .	315
5.1.2. ¿Cómo me he sentido como investigadora? . . . . .	317
5.1.3. ¿Qué cambiaría para futuros trabajos y proyectos? . . . . .	319
5.2. Sobre los resultados de la investigación . . . . .	320
5.2.1. Inferencias sustantivas sobre el Portafolio Digital Educativo para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación . . . . .	320
5.2.2. Problemas o interrogantes para futuros proyectos . . . . .	325
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>327</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>347</b>
<b>SIGNIFICADO DE LA PORTADA Y CONTRAPORTADA</b>	<b>511</b>







## SUMMARY AND CONCLUSION

The Educational Digital Portfolio. Its potential and limitations for teaching, learning and assessment during Initial Teacher Training. A case study.

### 1. Research focus and objectives

This research analyses the nature and meaning of the Educational Digital Portfolio, as well as its influence on teaching, learning and assessment processes during Initial Teacher Training. It consists of two parallel, interdependent case studies:

- A cross-sectional or synchronous study involving year-one students on the Infant Education Degree at University of Málaga, where the Educational Digital Portfolio via the Mahara platform is at the heart of the project to coordinate three different subjects imparted over the term. The sample comprises 60 classroom students and 4 teachers (Casandra, Telma, Irene and Valeria).
- A longitudinal or asynchronous study over the next three years, with a sample of 2 students from the class group (Nora and Emma), who continued to use Mahara during their practical training.

Eight students from different academic years (Patricia, Avril, Leonor, Almudena, Mabel, Héctor, Paul and Inés), who had experienced the same and/or similar project in previous years and were still using the Educational Digital Portfolio, also took part in the study. The total research sample therefore amounts to 72 participants.

It should be noted that I carried out a three-month research stay in Saskatchewan (Canada) in order to learn about experiences with the Mahara portfolio in other University Schools of Education, taking advantage of the opportunities offered by the FPU grant to obtain international mention. I therefore completed a third exploratory case study, i.e. an initial approach to a hitherto unknown experience, but failed to come to any definitive or conclusive results. This is an independent (albeit related) piece of research, and its contrast with the main experience is significant for the drafting of the final conclusions.

More specifically, the goals that led to the study being developed were as follows:

- To extend knowledge of Initial Teacher Training and the Educational Digital Portfolio.
- To learn about real experiences in which the Educational Digital Portfolio has been used during Initial Teacher Training, both in Spain and internationally.
- To analyse the nature and meaning of the Educational Digital Portfolio as a tool for teaching, learning and assessment.

- To understand the influence the Educational Digital Portfolio has on methodology, teaching strategies, the construction or reconstruction of knowledge, student interest, general welfare, and all elements that affect learning in one way or another.
- To discover the potential and limitations of the Educational Digital Portfolio applied in a context of Initial Teacher Training.

## 2. Structure of the thesis

The work is developed within the framework of qualitative research (Rodríguez, Gil and García, 1999; Strauss and Corbin, 2002, and Grimaldo, 2009), but following a mixed or multidisciplinary model (Pereira, 2011) under the so-called "concurrent nested strategy" (Tashakkori and Teddlie, 2003). The research modality is the case study (Yin, 1984; Walker, 1983 and Stake, 1999), from which the aim is to know, understand, describe and interpret, through a complex, unique experience, the possibilities and limitations of the Educational Digital Portfolio during Initial Teacher Training.

A wide-ranging theoretical framework was configured for in-depth knowledge of the case, allowing us to fully understand the historical moment we now find ourselves in with regards to Initial Teacher Training and the Educational Digital Portfolio. Only in this way did it seem possible to correctly define the reasons that led to the development of the experience and the way in which the protagonists came to live it.

The thesis is divided into five chapters, thus making it easier to outline the information and establish relationships between the different sections. Chapter 1, "**Declaration of Intent**", sets out the background to the study, its focus of inquiry, the interests behind it, and its main aims. Chapter 2, "**Theory Contextualisation**", details the reference framework, i.e. the conceptual basis that underpins the proposal and helps interpret and understand the results. Chapter 3, "**Research Methodology**", describes the methodological design behind the research, its approach, modality, stages completed, and procedures. Chapter 4, "**Research Findings**", contains the final account of the experience, the results of the international research stay, and the three articles that make up the thesis as a compendium of articles:

- **Article 1:** Muñoz González, L. de la C. and Soto, E. (2019). El Portafolio Digital ¿Una herramienta para aprender a ser docentes críticos? Un estudio de casos. [*The Digital Portfolio: A Tool for Learning To Be Critical Teachers? A Case Study.*] *Actualidades Investigativas en Educación*, 19(3), 1–32.  
<http://dx.doi.org/10.15517/aie.v19i3.38632>

- **Article 2:** Muñoz González, L. de la C., Serván, M.J. and Soto, E. (2019). Las Competencias Docentes y el Portafolio Digital: Crear Espacios de Aprendizaje y Evaluación en la Formación Inicial del Profesorado. Un estudio de casos. *[Teaching Competences and the Digital Portfolio: Creating Learning and Assessment Spaces in Initial Teacher Training. A Case Study.] Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(2), 111–131.  
<https://doi.org/10.15366/iee2019.12.2.006>
- **Article 3:** Muñoz González, L. de la C., and Soto, E. (2020). Mahara como Red Social y Portafolio Digital en los nuevos contextos de Formación Inicial Docente. Un estudio de casos. *[Mahara as a Social Network and Digital Portfolio in the new contexts of Initial Teacher Training. A Case Study.] Revista de Educación a Distancia (RED)*, 62(20), 1–25.  
<http://dx.doi.org/10.6018/red.397021>

Finally, Chapter 5, "**Conclusions**", evaluates the research methodology, integrating all inferences from the articles, the final story, and the international experience.

The contents of each of the chapters are then discussed in more detail.

## 2.1. CHAPTER I: STATEMENT OF INTENT

The first chapter of the thesis sets out the reasons that led to this research. It is divided into four sections.

Section "**1.1. Background**" includes the reasons that led me to develop a study focused on the Educational Digital Portfolio, the origins of my interest in the subject, and the scenarios that helped develop this research.

Section "**1.2. Research focus**" frames the central theme of the study. It also questions the reasons that prevent the practical proliferation of the Educational Digital Portfolio during Initial Teacher Training, where it appears to have transcended much less than in the theory-based sphere.

Section "**1.3. Importance of the study**" then includes some of the reasons why the study is of interest, such as the continued existence of a transmissive school that still promotes passivity and memorisation, and the importance of training reflective, critical, problem-solving teachers.

Finally, section "**1.4. Purposes pursued**" indicates the aims of the study, most notably "To extend our knowledge of Initial Teacher Training and the Educational Digital Portfolio" and "To learn about real experiences in which the Educational Digital Portfolio has been used during Initial Teacher Training, both in Spain and internationally".

## 2.2. CHAPTER II: THEORY BACKGROUND

Understanding the nature and meaning of an experience with the Educational Digital Portfolio during Initial Teacher Training involves literary review and conscientious construction of a solid base theory. This is an essential exercise, not only to enrich previous knowledge and guide future dissertations, but also to help clarify concepts, interpret results and inspire new lines of inquiry.

This chapter, divided into five sections and their resulting subsections, examines the key approaches underpinning the research case study from a historical and conceptual perspective.

The first of these, entitled "**2.1. Initial teacher training in Spain. From the guild structure to the development of competences in the university**", analyses in depth the evolution experienced by Initial Teacher Training in Spain, from a rudimentary, artisan formation through to systematisation (Domínguez, 1983; Gonzalez, 1994; Lorenzo, 1995; Rodríguez, 1996; Baelo and Arias, 2011; Egido, 2011). This analysis gives us an idea of the social, political and cultural needs of yesteryear that shaped current educational values, as well as the origin of certain stigmas that prevail today:

- *Traditional paradigm (until 1970)*: characterised by transmissive, passive, rote, repetitive teaching, as well as achievement based on quantitative assessment. Teacher training went through different stages during this period:
  - Up to 1370: Learning is based on observation of other teachers, who were generally older men with links to the church.
  - 1370–1780: The first examinations and accreditations to exercise the profession appear. Teaching is a form of ideological guild that defends the interests of its members.
  - 1780–1857: The first institutions dedicated to offering theory-based preparation appear: Normal Schools.
  - 1857–1970: The Moyano Act sets out the first educational legislation and provides for Normal Schools, which, highly conditioned by political power, represent more of a cultural than a pedagogical form of education.
- *Technological paradigm (1970-1990)*: this period saw an attempt to professionalise teaching through positivist values, framing it as a science focused on planning and fulfilling objectives with certain pedagogical content, even though practice remained trapped in the traditionalist model. The General Education Act and the University Reform Act integrated teacher training within the University sphere.
- *Interpretive paradigm (1990s)*: the concern with overcoming curricular objectives

coexisted alongside the ideal of developing active methodologies. This led to a call for reflexive, critical learning, as well as formative, educational or qualitative assessment, inspired by the Second Republic, with the aim of recovering coeducational and pedagogical training as a cultural platform. However, despite the timid improvements implemented via the LOGSE Education Act, teacher training still failed to meet the interests pursued or acquire much-sought socio-professional prestige.

- *Competential perspective (through to today)*: shares the values of the previous stage, but seeks more comprehensive training for teachers and students. It also advocates participatory learning, in which students can make decisions about their own progress. The teacher is therefore a figure who offers guidance or orientation, and entrusted with designing strategies to promote the development of competences. The goal is ultimately qualitative assessment focused on processes, placing value on students' ability to know, behave and be. Initial Teacher Training in Spain is now starting to be regulated by the Bologna Plan, which seeks to harmonise higher education in different European countries. Teaching is equated, at least superficially, with other disciplines, and multiple attempts are being made to elevate the profession, although teaching and learning strategies from more archaic perspectives still predominate.

In this regard, the turning point we are now at starts to be noticeable towards the end of the section, when the espoused theories of teaching, learning and assessment contrast with a practice that oft continues to be anchored in technical and traditionalist currents. This discrepancy between the ideal and what actually happens in the classroom ensures there is no loss of interest in innovating, reinventing and reformulating a profession that is becoming as complex as contemporary society in its incessant social, technological, political, economic and environmental evolution.

Section "**2.2. Reinventing the teaching profession. Learning, Teaching, and Assessment**" examines some of the current educational foundations, considering:

- *Advances in emerging disciplines such as neuroeducation* (Rubia, 2006; Ortiz, 2015; Pérez Gómez, 2017 and Mora, 2019): a new research field formed by the coming together of different disciplines such as neuroscience, psychology and pedagogy, combining natural and social sciences in order to study the different brain dimensions involved in teaching and learning process throughout life.
- *New demands around the development of competences* (García and Sabán, 2008; Gimeno, 2008; Pérez Gómez, 2012): knowing the neuronal processes involved in learning implies reformulating the way teaching is imparted throughout the education system, starting with Initial Teacher Training. Over recent years,

education has sought to promote the development of competences, understood as a combination of motivations, knowledge, practical skills, emotions, values, attitudes and other social components that are mobilised together to achieve effective action (OECD, 2003).

- *The importance of reflection* (Stenhouse, 1975; Schön, 1983; Kolb, 1984; Dewey, 1989; Contreras, 1997; Klenowski, 2005; Chomsky, 2007; Pérez Gómez, 2017): today we know that teaching aimed at developing competences and focused on strengthening higher-order cognitive skills implies, as indicated above, a process of constant reflective practice that allows trainee teachers to build meanings associated with educational action. Reflective practice matters as long as it is a way of developing our most humane side, transcending what we are or what we have been, taking advantage of multiple possibilities in terms of choosing, creating and being.
- *Qualitative assessment or assessment for learning, capable of coherently accepting the values pursued* (Gimeno, 1992, Fernández, 1996, Álvarez, 2001, Santos Guerra, 2003, Cano, 2005, López, 2005, Alcaraz, 2009b, Pérez Gómez, 2012): we now know that assessment, understood as a process for evaluating or judging manifest actions, conditions the teaching-learning processes more than any other aspect. All these approaches lead to a global reconsideration of assessment as opposed to evaluation, i.e. as an instrument that should help to – without judgement– identify achievements and improvements, offering the time and support necessary to achieve the proposed objectives and develop the competences needed for life in society.

In short, reinventing the teaching profession involves valuing the learning processes recognised by neuroeducation, nurturing teaching methods that help develop competences, and promoting qualitative assessment that allows for continued learning in a cycle with constant feedback.

Section "**2.3. The educational portfolio: terminology, history, typologies and definition**" clarifies the evolution experienced by the portfolio over the years, showing how it is multifaceted, flexible, adaptable tool that inherits elements from the contexts in which it is applied, bringing about different types and ways to use it. The educational portfolio (Paulson and Paulson, 1991; Diez, 1996; Lyons, 2003; Gibson and Barret, 2003; Barberá, 2005; Pérez Gómez, 2016) is merely that which helps students become critical of their own elaborations and actions, develop higher-order cognitive skills, use reflective contrast, and interpret, recreate and construct their own knowledge.

Once its particularities and methodological implications have been clarified, the portfolio in digital format is examined in more detail in section "**2.4. The online version of**

the educational portfolio: its adaptation to new times", which includes its main characteristics, components, structures and tools, as well as the most common procedures for elaboration and assessment (Danielson and Abruntyn, 1997; Barret, 2000; Cano, 2005; Barberá, 2009, Bozu and Imbernon, 2012; Soto, 2012).

The chapter concludes with section "2.5. In summary. The Educational Digital Portfolio as a promoter of pedagogical change in schools", which summarises the previous sections and links the potential of the portfolio to the opportunity to train teachers capable of offering education adapted to the times.

### 2.3. CHAPTER III: RESEARCH METHODOLOGY

This chapter further analyses the methodological design of the research, and is divided into five subsections.

The first of these sections is "3.1. Qualitative research", where reality is conceived as a changing, multiple, indivisible social construction, influenced by political, cultural, financial and social factors.

The second section, "3.2. Methodological approach: mixed or multidisciplinary model", defines its QUAL + QUAN character in keeping with the concurrent nested strategy.

The third section, "3.3. Research mode: the case study", describes the coexistence of cross-sectional or synchronic study and longitudinal or diachronic study.

The next section, "3.4. Stages that have guided the research", describes the different phases, starting from an exploratory stage as an approach to the purpose of the study and the collection of information; a descriptive stage, in which the information analysed is presented in detail; and an interpretative stage, in which meaning is attributed to the information collected and analysed.

Finally, the fifth and final section of this chapter, "3.5. Research procedures: step by step", describes in detail those tasks that have guided the study and given it its shape.

### 2.4. CHAPTER IV: RESEARCH FINDINGS

The fourth chapter sets out the results of the research (as shown in table 22 of the paper), distinguishing two main categories:

- *The challenges of the Educational Digital Portfolio*, which sets out the main challenges and limitations involved in the researched experience. This consists of four key categories that tell us about the lack of previous knowledge of the tool, its close relationship with a particular methodology, the different aspects involved

in its implementation, as well as the difficulties in handling it, in terms of both contextual and also technical or methodological factors.

- *The potential of the Educational Digital Portfolio*, which tells us about the portfolio's most favourable aspects in terms of training, along with its technical potential and how it stimulates active learning, promotes professional competences, helps build teaching identity, and makes it easier to carry out all-inclusive assessment.

This chapter is divided into three main sections. The first chapter, "**4.1. The articles**", incorporates the three publications, as published in prestigious research journals, that make up the thesis by compendium. Each one focuses on a different topic, and also contains different research evidence:

**Article 1.** Muñoz González, L. de la C. and Soto, E. (2019): El Portafolio Digital ¿Una herramienta para aprender a ser docentes críticos? Un estudio de casos. [*The Digital Portfolio: A Tool for Learning To Be Critical Teachers? A Case Study.*] *Actualidades Investigativas en Educación*, 19(3), 1–32.  
<http://dx.doi.org/10.15517/aie.v19i3.38632>

This offers in-depth analysis of the 21st century challenges facing citizens, the new educational needs arising from the latest trends, and how they can be addressed from Initial Teacher Training through the Educational Digital Portfolio. The results set out in this publication evince the need to generate a shared methodological definition and strategy for use of the portfolio, its potential for constructing knowledge, developing professional competences and reconstructing practical thinking, and the possibilities offered by the tool to carry comprehensive assessment.

**Article 2.** Muñoz González, L. de la C., Serván, M.J. and Soto, E. (2019): Las Competencias Docentes y el Portafolio Digital: Crear Espacios de Aprendizaje y Evaluación en la Formación Inicial del Profesorado. Un estudio de casos. [*Teaching Competences and the Digital Portfolio: Creating Learning and Assessment Spaces in Initial Teacher Training. A Case Study.*] *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(2), 111–131.  
<https://doi.org/10.15366/iee2019.12.2.006>

This explains in detail how the interdisciplinary educational experience –the focus of the research– is developed, consisting of three subjects from year one of the Infant Education degree that share a particular methodology, and in which the Educational Digital Portfolio plays a key role. The results show

how the portfolio allows the teaching-learning process to focus on students, promotes reflection, favours the reconstruction of practical knowledge and facilitates educational assessment, highlighting some of the challenges involved, such as the significant investment in time required.

**Article 3.** Muñoz González, L. de la C., and Soto, E. (2020): Mahara como Red Social y Portafolio Digital en los nuevos contextos de Formación Inicial Docente. Un estudio de casos. [*Mahara as a Social Network and Digital Portfolio in the new contexts of Initial Teacher Training.*] *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 62(20), 1–25.  
<http://dx.doi.org/10.6018/red.397021>

This examines the new online reality, the socio-cultural changes it has brought about, the opportunity for social media as a way to promote teaching-learning processes, and how Mahara, thanks to its social network, blog and digital portfolio functions, can combine academic or formal aspects with the features of these new social environments. The results show some of the difficulties involved in the experience, such as the general lack of knowledge of the Mahara portfolio and what it implies, the importance of the teaching methodology in order to give Mahara pedagogical meaning, and the challenges its use represented for students and teachers alike. Similarly, some of the potential benefits of the tool are addressed, such as the possibility of transforming students into the protagonists of their learning, encouraging the development of digital competence, promoting metacognition and self-knowledge, and improving reflective self-assessment.

The second section "**4.2. The story of the experience: the Mahara portfolio in the Infant Education Degree at University of Málaga School of Education Sciences**" sets out the experience researched from a narrative perspective, including all evidence that could not be included in the articles. The aim is to delve deeper into the results, in order to know, relate and understand the different parts that make up the project. This section is divided into four subsections:

- "**4.2.1. Starting out: Building a portfolio culture**" describes the guidelines to be followed by the four teachers involved in the study, in order to coordinate implementation of the Educational Digital Portfolio project in the three subjects (Infant Education Didactics, School Organisation, and Towards an Inclusive School), and also to distribute tutoring of the work groups so as to encourage monitoring, feedback and personalised attention of students. The ultimate aim is a holistic, interdisciplinary system consistent with the educational values pursued,

which seeks to mobilise a series of beliefs, values and emotions in order to generate new habits, knowledge and attitudes in students, and to establish a shared training culture in which the portfolio deploys its potential and is significant for the overall experience, all achieved through active, reflective methodological strategies and all-inclusive assessment.

- **"4.2.2. Impacts: Challenges and difficulties of the proposal. A methodological clash"** sets out the different challenges teachers faced in implementing the Educational Digital Portfolio as they looked to ensure the success of the proposal. These include, most notably, the lack of knowledge and a degree of rejection of the Educational Digital Portfolio, trainee teachers' excessive attachment to academic tradition, their difficulties when it came to reflecting, the feeling of being overwhelmed due to the lack of autonomy among students, as well as some technical difficulties.
- **"4.2.3. Adaptation: Learning outside the comfort zone"** focuses on the potential and outstanding advances that were noticed during students' gradual adaptation to the new teaching, learning and assessment model. These included, in particular, developing responsibility and autonomy, constructing knowledge, the relationship between theory and practice, developing critical spirit, forming a teaching identity, and reconstructing practical thinking.
- **"4.2.4. Transformation: Incidence, prevalence and evolution of results after prolonged use of the portfolio"** sets out the results of the longitudinal case study, investigating the effects on student training of extending the experience during the practicum, i.e. in a real educational context in which the teaching role can be exercised while continuing to use the Educational Digital Portfolio. In this regard, we present Emma and Nora –the two protagonists of this study–, detailing their similarities, their differences, and how they evolve throughout the practicums. Aesthetics and organisation became more harmonious, reflecting advances in the development of their digital competence, while developing reflection and establishing relations with theory did not take on great relevance during the first practicum when compared to the previous year (this was not the case in subsequent years, where in-depth introspective analysis began to displace mere descriptions), and progress was made in the construction of their teaching identity.

The fourth chapter ends with section **"4.3. A brief stopover in Canada. Exploratory research"**. This is independent from the main research, albeit closely related to it. Here I explore in depth the reasons why I carried out a research stay at the University of Saskatchewan, namely, to know other ways to implement the Educational Digital Portfolio in Initial Teacher Training. Thanks to this study, I was able to discover similarities

and differences in the way the Educational Digital Portfolio is used during Initial Teacher Training at University of Málaga and University of Saskatchewan.

In both cases, the reasons that led to it being incorporated and managed are related to its digital, interactive potential, its possibilities for unifying, its architectural and organisational flexibility, the ability to collect evidence in multiple formats, its ease of use in mapping progress through continuous assessment, and the fact that its interactive nature encourages feedback and the development of digital competence.

Similarly, the two universities share some of the challenges faced by users with regards to difficulties in handling the portfolio and the time involved in developing it, and issues related to the problems of Internet access and working online.

However, there is also a significant difference between the two experiences in terms of the way the Educational Digital Portfolio is conceived. In this regard, in Saskatchewan it is geared more towards a product portfolio (qualified or otherwise), even offering a specific structural design through the fifteen teaching competences that students had to develop and set out on fifteen pages (one for each competence). In Málaga, in contrast, it is a process portfolio, which values the originality of each student in order to evince their learning, and is flexibly designed whenever key tasks are included, most notably the class diary.

## 2.5. CHAPTER V: CONCLUSIONS

The final chapter of the thesis sets out the conclusions of the research in two sections:

- **5.1. On research methodology**, which deals with the questions: How well did the methodology work? How did I feel as a researcher? What would I change for future work and projects?
- **5.2. On research results**, where I set out substantive inferences on the Educational Digital Portfolio for teaching, learning and assessment, as well as problems or questions for future projects.

These conclusions are summarised below, most notably those focusing on the results of the research, in order to provide a comprehensive overview.

\*\*\*

Knowing the potential and limitations of the Educational Digital Portfolio during Initial Teacher Training, along with the agents and variables that were part of the experience, required extensive in-depth research, this being especially true due to the incorporation of a longitudinal study. My purpose has always been to understand how a tool such as the Educational Digital Portfolio, which is designed as an alternative to conventional methods for teaching, learning and assessment, is implemented and managed, and

whether it truly facilitates the development of the professional competences required by the EHEA, especially those related to teaching.

The mixed research approach ensured a plurality of instruments for collecting qualitative and quantitative information, making it made it possible to study the complexity of procedures and perspectives of the experience. However, the demands of the longitudinal study required **the project to be extended** several months beyond the four years initially outlined.

When I began my search for the focus of the research, I considered the Educational Digital Portfolio to be a tool for teaching, learning and assessment. A unique tool, indeed, but ultimately just another tool. While it would not be wrong to use this term to describe the educational ePortfolio, it should be borne in mind that to speak in such terms without offering a careful definition that includes all the processes involved in its use would be very much incomplete.

The Educational Digital Portfolio is more than just a teaching, learning and assessment tool.

As stated in section "2.4.2. Creating an educational ePortfolio culture", its use is related to a series of principles that affect all components making up the methodological and didactic corpus. Whenever it is not possible to further analyse its functions, it would therefore be more appropriate to refer to the educational portfolio in terms of a **strategy, system** or **culture**, even when the terms tools and/or instruments are more naturalised. This discovery required me to broaden both my outlook and the variables taken into account to ensure the results of the research gained in significance.

In this regard, the case study allowed me to identify one of the initial challenges teachers face when they decide to embark on use of the Educational Digital Portfolio: **the design and coherent planning of all the methodological components involved in the experience**. This is particularly true when, as in this case, it is a cooperative project that forms part of three subjects and counts on the participation of four different teachers, and, furthermore, other wide-ranging strategies, such as Lesson Study or Learning and Service, are applied. Designing sessions congruent with methodological principles and capable of promoting cognitive conflict and reflection, as well as adapting to the different case studies, therefore involves continuous questioning or self-assessment, as maintained by the professional team over the years in order to enrich and improve the project that had been ongoing since academic year 2010-2011.

The cross-sectional research revealed another of the difficulties of the experience, namely the **adaptation process** students must go through, and which they are not always predisposed to. This was due, among other reasons, to the **lack of knowledge of the portfolio** among the class group (which had previously used it under completely different

principles that left them unimpressed, thus justifying the **need to generate a shared methodological definition and strategy** for the Educational Digital Portfolio) and, above all, to the **previous educational context** (role of the expert teacher, transmission of knowledge, passive-recipient students, memorisation and repetition, etc.).

It is therefore the case that a **dichotomy** between a system that continues to reproduce methods inherited from times past while proclaiming an education theory far removed such methods appears during Initial Teacher Training.

In this regard, the focus of the research experience, framed by the use of the Educational Digital Portfolio, is simply one of many that can help **apply the pedagogical principles of the new school**, break away from the dynamics of traditional teaching, learning and assessment, stimulate the reconstruction of future teachers' knowledge and practical thinking, and, finally, bring about a change that can transcend the school.

**Mahara**, a platform with digital portfolio, blog and social media functions, was the tool chosen to develop the experience, both in terms of the main research and also the part carried out at University of Saskatchewan. Both universities recognised the fact that **unifying, privacy control, online work, evidence collection** in multiple formats, **flexible architecture** and **teamwork** were all possible, along with **monitoring** and **feedback** with the potential to combine the demands of academia with the peculiarities that trap us both on social media and in the digital environment in which we operate, as stated in article three above.

Not surprisingly, the class group in which the experience took place was initially characterised by **passivity, academic tradition** and **lack of participation**. Their **mistrust** of assessment that was subject to long-term processes and continuous work through the Educational Digital Portfolio forced them to leave their comfort zone. While it is true that a good number of students were **satisfied and motivated** by the new processes proposed, another part of the group –accustomed to the traditional models of teaching, learning and assessment, where most of the effort is concentrated on the final dissertation or exam– expressed **some opposition**.

Finding justification in the **lack of time** caused by the multiple on-campus activities being developed, as typical of a hyper-productive society, they tended to leave the tasks for the last moment. In this regard, when the time came for feedback and review, some students experienced feelings such as **anxiety, stress, insecurity** and **concern**, forcing the teachers to address the issue in several assemblies as they looked to ensure student adaptation.

The portfolio was absolutely key to this process, since the diary showed to what extent **mentoring** was leading to full acclimatisation to the set of teaching, learning and assessment strategies.

It should be noted that some **technical difficulties** related to handling Mahara also appeared at the beginning, although they disappeared within a few weeks of the students starting to use the tool.

Towards the end of the experience, the participants recognised that making full use of the training opportunities offered by the Educational Digital Portfolio was, above all, subject to their **own commitment**, and that it would be possible to benefit from its potential once duly adapted. In this regard, the results of the cross-sectional study show that introducing this methodological strategy in the first year of the degree course stimulates **active learning**, gives **students a voice**, facilitates the **construction of their own knowledge**, and helps **establish relations between theory and practice**. It also promotes the development of **professional competences** such as expression, responsibility, autonomy, reflection, critical spirit, emotional intelligence, self-knowledge, metacognition, planning, self-regulation, creativity and teamwork, without forgetting the development of digital competence. Nor should we forget that it lays the foundations for the formation of **teaching identity** through the reconstruction of knowledge and practical thinking. The Educational Digital Portfolio also favours **all-inclusive assessment**, identifying the processes, progress and evolution involved while also promoting follow-up, mentoring and feedback. Indeed it is this series of processes that allow comprehensive assessment by teachers and reflective self-assessment, leading to the majority of students declaring that they **preferred the portfolio** as an assessment tool.

The longitudinal study with Emma and Nora allowed us to delve deeper into these variables. It was found that all the initial challenges disappeared, with the exception of the difficulties relating to the intensive use of time throughout this stage.

However, continued use of the Educational Digital Portfolio over the next three years allowed all its potential to take shape, with some aspects experiencing further development.

In this regard, **expressive, reflective competence** improves considerably, making students focus on moving away from plain, literal description towards developing more complex, nuanced inferences, favouring the building of **relations between theory and practice**, especially from the Practicum II onwards. These advances can be seen in the portfolio with greater **technical skill** and **creativity**. At this stage it is also possible to more easily identify the **contradictions between their espoused theories and theories-in-use** which, through **monitoring** and tutorial **feedback**, allow a more significant reconstruction of their own knowledge and practical thinking, from which they build and **establish their teaching identity**. Moreover, the protagonists of the study reveal and evince a **more refined look**, a **deeper connection with their emotions**, and a transfer or empathy towards the childhood of the human processes they discover in themselves, leading to more pronounced development of **emotional competence**, **metacognition**, **self-knowledge** and

**critical thinking**. In this regard, a chronological tour of the portfolio helps **recognise their progress and evolution**, which at the same time favours **reflective self-assessment**.

As far as the exploratory part of my research stay is concerned, there were also significant discoveries.

Several **aspects coincide** when comparing experience of the Mahara Portfolio in Málaga and Saskatchewan. With regard to the challenges, both universities recognise the technical difficulties Mahara may involve when trying to supplement guides or tutorials through training workshops, along with some fears around using online resources and the possibility of problems with the server and loss of material. From a methodological point of view, they also mention the time involved in preparation.

Other coinciding aspects include recognition of some of Mahara's potential, e.g. for collecting evidence of learning in multiple formats, along with its structural flexibility, its possibilities for interaction, feedback and continuous assessment, as well as the development of digital competence that can be transferred to the use of other types of tools.

Their **differences** are mainly formal and methodological in nature. Much of the experience with the educational ePortfolio at University of Málaga and University of Saskatchewan takes place during the practical training period. At University of Málaga, expression and representation of knowledge are more open, focusing on daily reflections about experiences and their relation to the theory concepts worked on (indirectly allowing us to identify the development of student competences). At University of Saskatchewan, in contrast, the contents of the portfolio focus directly on competences, setting them out in a template that is consistent for all students. These are experiences that, as stated in section X of the thesis, can be mutually enriching.

In conclusion, the Educational Digital Portfolio and its application during Initial Teacher Training implies the harmonisation of active methodological strategies, all didactically, organisationally and pedagogically integrated in a tool, in this case Mahara. While it may be a complex process, it is also in line with the principles of EHEA and the development of competences in order to meet the educational challenges of the 21st century.

Moreover, the work paves the way for improvements in the **design and functions of tools** dedicated to creating and unifying educational ePortfolios through a network connecting the different platforms, with a view to favouring communication and connectivity among professionals and students with similar pedagogical interests, promoting educational exchange and debate, and encouraging international dialogue.

Finally, I believe that the study also invites us to look **in depth at the innovative methodological strategies** being carried out in Initial Teacher Training, with the aim of

promoting the development of competences consistent with the challenges of the 21st century, and the role **new technologies** are playing in this whole process.

I would not wish to end without noting that this research may have certain limitations. Notwithstanding, its extension over time, the use of a range of instruments to collect information, as well as methodological and inter-participant triangulation have all provided contrast and distance. Moreover, the aim right from the outset was to avoid any types of generalisation, duly recognising the weight and influence of a unique context. In this regard, the practice developed can only be transferred by adapting to the circumstances of the environment, without any guarantee that the results will be identical or even similar.





## EL PORTAFOLIO DIGITAL EDUCATIVO EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

El término portafolio pertenece a ese grupo de vocablos difusos que, cuando es referido, debe ir acompañado de una profusa aclaración a fin de garantizar que su interpretación se ajuste, lo más posible, a aquella que quiso concedérsele.

El Portafolio Digital Educativo no es más que uno de sus numerosos sobrenombres y situarlo en la Formación Inicial Docente, una manera de acotar su ámbito, formato y alcance. Sin embargo, tales precisiones tampoco logran romper su ambigüedad ¿Se trata de un instrumento? ¿De una herramienta de trabajo? ¿Es una estrategia de enseñanza? ¿Un sistema de aprendizaje?

Comprender su naturaleza y sentido, así como el papel que juega dentro del ámbito educativo, implica profundizar en la trayectoria que tanto la Formación Inicial Docente, en general, como el portafolio, en particular, han recorrido hasta encontrarse en ese punto de intersección donde se abrazan y benefician mutuamente. No obstante, para iniciar al lector o lectora en su multidimensionalidad, avanzaré que el Portafolio Digital Educativo...

...tiene que ver con el aprendizaje

...tiene que ver con la enseñanza

...también con la evaluación

...se relaciona con el autoconocimiento

...con el desarrollo de competencias

...con la práctica y hábitos reflexivos

...con los procesos extrínsecos e intrínsecos, visibles e invisibles, conscientes e inconscientes del pensamiento y su modo de combinarlos, conectarlos y comunicarlos para configurar el propio conocimiento.

No es solo un instrumento. Tampoco un medio o receptáculo. Por el contrario, su labor como promotor e incitador de procesos lo representan con mayor fidelidad. Metáforas como el espejo, que favorece el autoconocimiento; el mapa, que guía los propios pasos y el soneto, que estimula la creatividad (Dietz, 1994b), han sido utilizadas para describirlo.

Actualmente, el portafolio tiene muchas denominaciones y funcionalidades. A lo largo de esta investigación se sobrevuela sobre buena parte de ellas y se analizan otras tantas hasta aterrizar en las concepciones que configuran o considero que deberían configurar el Portafolio Digital Educativo de nuestro tiempo. Solo entonces podrían llegar a identificarse sus virtualidades y desafíos en la actual Formación Inicial Docente.



La presente tesis doctoral, denominada “El Portafolio Digital Educativo. Sus virtualidades y limitaciones para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación durante la Formación Inicial docente. Un estudio de casos” se encuentra financiada por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (actual Ministerio de Educación y Formación Profesional) bajo la concesión de un contrato predoctoral perteneciente al programa de Ayudas a la Formación del Profesorado Universitario (FPU), cuya referencia es la siguiente: FPU014/05630.

La investigación se desarrolló dentro del grupo de investigación de la Junta de Andalucía HUM-311: del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga.

A fin de cumplimentar los requisitos para obtener el título de Doctor con Mención Internacional, durante el desarrollo del estudio he llevado a cabo una estancia de investigación en el College of Education de la University of Saskatchewan (Canadá) de tres meses de duración (02/03/2017 al 02/06/2017), bajo la supervisión del Dr. Tim Molnar (Department of Curriculum Studies).

Asimismo, cabe destacar que la investigación se presenta bajo la modalidad de “Tesis por compendio de publicaciones”, respetando las exigencias de los artículos 21 y 22 del reglamento de doctorado de la Universidad de Málaga. De este modo, se incluyen tres artículos publicados en revista científicas conformes a los Criterios de Calidad para la Evaluación y Defensa de las Tesis Doctorales, aprobados por la Comisión Académica del Programa de Doctorado en Educación y Comunicación Social (22 de junio de 2015) y por la Comisión de Posgrado (22 de julio de 2015) de la Universidad de Málaga.

- **Artículo 1:** Muñoz González, L. de la C. y Soto, E. (2019). El Portafolio Digital ¿Una herramienta para aprender a ser docentes críticos? Un estudio de casos. *Actualidades Investigativas en Educación*, 19(3), 1-32.  
<http://dx.doi.org/10.15517/aie.v19i3.38632>
- **Artículo 2:** Muñoz González, L. de la C., Serván, M.J. y Soto, E. (2019). Las Competencias Docentes y el Portafolio Digital: Crear Espacios de Aprendizaje y Evaluación en la Formación Inicial del Profesorado. Un estudio de casos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(2), 111-131.  
<https://doi.org/10.15366/riee2019.12.2.006>
- **Artículo 3:** Muñoz González, L. de la C, y Soto, E. (2020). Mahara como Red Social y Portafolio Digital en los nuevos contextos de Formación Inicial Docente. Un estudio de casos. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 62(20), 1-25.  
<http://dx.doi.org/10.6018/red.397021>

Asimismo, atendiendo a los requisitos del reglamento que regula la presentación de tesis doctorales por compendio, los capítulos se organizan del siguiente modo:

- **Capítulo I. Declaración de intenciones:** a modo de introducción, recoge los antecedentes del estudio, su foco de indagación, los intereses que lo motivan y sus principales propósitos.
- **Capítulo II. Contextualización teórica:** contiene el marco referencial, es decir, la base o sustento conceptual de la propuesta del estudio que pueda facilitar la interpretación y comprensión de los resultados.
- **Capítulo III. Metodología de la investigación:** describe el diseño metodológico de la investigación, su enfoque, modalidad, fases atravesadas y procedimientos.
- **Capítulo IV. Frutos de la actividad investigadora:** contiene los artículos que conforman la tesis por compendio, el relato final de la experiencia y los resultados de la estancia de investigación internacional.
- **Capítulo V. Conclusiones:** reúne e integra todas aquellas inferencias procedentes de los artículos, el relato final y la experiencia internacional.
- **Referencias bibliográficas:** agrupa las fuentes en las que se apoya la investigación.
- **Anexos:** incluye buena parte de los materiales utilizados en el trabajo de campo.







# CAPÍTULO I

## DECLARACIÓN DE INTENCIONES

Quizás fuera preferible que no existiera ninguna escuela a tener una que deforme los espíritus para hacerlos esclavos, que enseñe dogmáticamente para evitar pensar y reflexionar, que reprima y aniquile, con frecuencia, toda actividad personal.

*Célestin Freinet*





## 1. INTRODUCCIÓN

Las personas no empiezan a pensar fácilmente; pero así que empiezan, no cesan. Quien ha pensado, pensará siempre y, ejercitado el entendimiento en la reflexión, ya no puede permanecer en el sosiego.

*Jean Jacques Rousseau*

### 1.1. ANTECEDENTES

¿Por qué decidí embarcarme en el estudio del Portafolio Digital Educativo durante la Formación Inicial Docente? ¿Cuáles fueron las motivaciones intrínsecas que despertaron mi interés en la temática? ¿Y los escenarios que favorecieron el desarrollo de la presente investigación? Al tratar de dar respuesta a todos estos interrogantes, una sucesión de recuerdos inherentes a la propia escolaridad y relacionados con los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación —muy especialmente, con los procesos de evaluación— interrumpen mi disertación.

Se trata de momentos puntuales que, de un modo u otro, llaman la atención sobre las incongruencias de un sistema educativo arcaico que, aún hoy, permanece inalterable.

Me encuentro, de repente, en uno de los cursos iniciales de primaria, el día que recibí mi primera nota. La maestra nos devolvió la hoja de ejercicios. A diferencia de las anteriores, tenía un número en la parte superior, subrayado en rojo. Nos explicó, entonces, que se trataba de un examen sorpresa y que no había querido mencionarlo para no asustarnos. Hasta el momento, nunca había oído hablar de los exámenes y no entendía por qué algo como aquello debía producirnos temor. De hecho, al principio creí que se trataba de algún juego y que nos habían repartido aquellos números para hacer equipos, como ocurría, a veces, en Educación Física. Me acerqué a mi compañera y me desilusionó ver que no estábamos en el mismo grupo. Luego le pregunté si quería cambiar su siete por mi cinco, ya que el cinco era su número favorito y a mí me gustaba más el siete. Más al corriente que yo de la situación —quizás por tener hermanos mayores— me explicó que no funcionaba de ese modo y que mi cinco significaba que había hecho los ejercicios peor que ella. Me pregunté qué tenía que ver aquel número con los ejercicios de lengua. La maestra continuó diciendo que no nos preocupásemos, ya que se encargaría de resolver todas nuestras dudas. Algunos de mis compañeros y compañeras también eran conscientes de las implicaciones de aquellos valores sobre sus fichas y pude percibir cierta aflicción en sus rostros. Parecía un tema bastante serio.

Fue fácil advertir que cada ejercicio otorgaba una serie de puntos y que había que resolverlos correctamente para alcanzar la máxima nota. Hacerlo te garantizaba —y esto era repetido con harta frecuencia— llegar a ser alguien en la vida. Asimismo, las calificaciones obtenidas con mayor asiduidad, comunicadas en voz alta por orden de lista, llegaban a afectar al trato y consideración hacia uno mismo y hacia los demás. En cierto modo,

no había sido descabellado pensar que aquellas cifras servían para establecer agrupaciones, categorías enmascaradas con efectos evidentes. Por suerte, haber formado parte de una generación en la que los resultados finales aparecían en términos de “Progresada Adecuadamente (PA)” o “No Progresada (NP)” rebajaba la presión relativa a la calificación.

En secundaria, los contenidos aumentaron su complejidad y, en ocasiones, los resultados de las pruebas creaban más confusión que certidumbre. Podía llegar a comprender que a un ejercicio de respuesta única mal resuelto se le restase puntuación. Pero ¿De dónde surgían los valores de los exámenes de desarrollo? ¿Por qué algunas redacciones obtenían un siete, otras un ocho y en ocasiones —esto era realmente sorprendente— un ocho “y medio”? ¿Qué significaba ese “y medio”? El profesorado atribuía la calificación a los contenidos que se habían introducido, así como a la adecuación, coherencia, cohesión y corrección del texto, una amalgama terminológica que podía definir de memoria. Sin embargo, desconocía lo que había que hacer una vez obtenía el resultado —si es que había que hacer algo más— Fue en esta etapa donde comenzaron a surgir los primeros rumores de desconfianza hacia la labor docente: “los profes no leen los trabajos”, “la nota va al peso”, “a mí es que me tienen manía”. Proclamas generalizadas en buena parte de los centros, derivadas del curriculum oculto que, por momentos, coloniza el discurso adolescente con mayor entusiasmo que los contenidos del currículum oficial.

La preocupación hacia la calificación fue *in crescendo* con el paso de los años, alcanzando su cota máxima en bachillerato. Aún resuena en mi mente el emocionante pregón de bienvenida, pronunciado en el salón de actos. En él se comparaba nuestro ingreso en la educación secundaria postobligatoria con la entrada en las viejas escuelas de sabiduría neoplatónicas, subrayándose el enorme privilegio de poder acceder al conocimiento como así lo hicieron intelectuales de épocas pretéritas, hombres y mujeres que lograron hacer del mundo un lugar mejor. Una oportunidad para convivir, compartir e intercambiar saberes y experiencias en torno a la ciencia, el arte, los valores y la razón. Desafortunadamente, aquellas palabras inspiradoras se encontraban muy alejadas de la realidad. No estábamos allí para aprender —no, realmente— sino para memorizar, bajo presiones curriculares, una cantidad ingente de postulados que no dejaban tiempo al debate, la reflexión o el cuestionamiento. Fue en ese momento cuando comencé a cuestionar, con seriedad, el sistema educativo ¿Ese era su objetivo? ¿La reproducción coreográfica de contenidos, incluso a veces, sin llegar a comprenderlos? Todos sabíamos que a pesar del gasto desmesurado de tiempo, ánimo y energía, la teoría retenida —a través de la reiteración— se desvanecería, casi por completo, una vez realizásemos el examen de selectividad ¿Qué valor se le estaba dando al conocimiento? ¿Y a nuestro verdadero desarrollo? ¿Qué capacidades se estaban valorando? ¿Tenía todo aquello algún sentido?

Sin embargo, durante esta etapa, hubo una estrategia de enseñanza, aprendizaje y evaluación reconfortante que supuso una auténtica liberación para el propio pensamiento, sometido al acopio constante de información. Se trataba del diario reflexivo de historia de las religiones, una asignatura que carecía de prueba en selectividad y, por ende, se desarrollaba sin presiones. Los debates, lecturas, visualización de películas y dinámicas focalizadas en temas éticos, políticos y socioculturales, eran habituales y estimulaban el desarrollo del pensamiento crítico. Cada uno de los temas trabajados debía pasar por nosotros mismos y conectarse con el mundo exterior. El diario reflexivo era la manera de establecer estas relaciones y dar forma al conocimiento compartido. Su entrega —en papel y escrito a mano— era el único requisito para la evaluación. Esta metodología representaba una manera diferente de aprender y su impacto en mí fue mayor que las del resto de asignaturas, encorsetadas en un constreñido programa bajo el yugo de las pruebas semanales. Definitivamente, existía otra manera de hacer las cosas.

Cuando llegué a la universidad y comencé a cursar el Grado de Educación Primaria, me entusiasmó descubrir los principios de la escuela nueva (el interés como punto de partida, la actividad como esencia, el aprendizaje como proceso, el alumnado como protagonista, etc.) y aunque buena parte del profesorado continuaba impartiendo sus sesiones a través de los métodos tradicionales, tuve la suerte de cursar asignaturas que se guiaban por los fundamentos innovadores que formaban parte de la teoría.

En este sentido, en varias ocasiones, la aplicación práctica de contenidos en contextos reales —capaces de reflejar el desarrollo de competencias— se impuso a la toma de apuntes y posterior memorización para el examen, llegando a ocupar un importante peso en la evaluación y calificación final. Algunas materias también proponían la elaboración de un diario o portafolio de aprendizaje. A este respecto, la asignatura de Organización Educativa de Centros e Instituciones, impartida por Nacho Rivas y Analía Leite, invitaba al desarrollo de un diario reflexivo voluntario a través de una wiki, una herramienta que no dudé en utilizar. Asimismo, durante el desarrollo del prácticum elaboré mi primer portafolio electrónico —luego impresos y entregados en papel— al que mi tutora académica, Carmen Ortiz, supo conferirle su potencial educativo.

La reflexión y el análisis sobre lo vivido y la conexión con mis propios pensamientos e ideas que incentivaban este tipo de estrategias, aumentaban mi interés y motivación hacia el aprendizaje ¿A qué se debería? ¿Y por qué continuaba predominando, entonces, el modelo de enseñanza tradicional?

Al concluir la carrera —y alentada por este tipo de cuestionamientos— decidí continuar mi formación. De este modo, y al mismo tiempo que preparaba las oposiciones para ingresar en el cuerpo de maestros y maestras de Educación Primaria, realicé el Máster en Políticas y Prácticas de Innovación Educativa. La asignatura de Procesos y Experiencias, impartidas por Encarna Soto —quien se convertiría en mi tutora de Trabajo Fin de Máster

y, más tarde, en mi directora de Tesis Doctoral— y M<sup>a</sup> José Serván, promovía el uso del Portafolio Digital Educativo como estrategia de enseñanza, aprendizaje y evaluación a través de la Plataforma Mahara. Se trataba de una manera diferente de elaborar el portafolio y aunque, en algunos aspectos, coincidía con las experiencias anteriormente mencionadas, abrazaba elementos novedosos vinculados a sus virtualidades técnicas, como la arquitectura flexible, la incorporación de archivos en distintos formatos y el seguimiento o retroalimentación en tiempo real. Aunque no era obligatorio llevarlo a cabo en todas las asignaturas, lograba enriquecerme de tal modo que decidí aprovecharlo en cada una de ellas, sin importar que llegase o no a ser evaluado.

Paralelamente, el máster estimulaba la búsqueda del sentido educativo a través de los textos, dinámicas y debates, en el que la reflexión ocupaba un lugar protagónico:

“¿Qué es el conocimiento? ¿Qué significa aprender? ¿Cómo aprendemos? ¿Qué significa enseñar? ¿Y evaluar? ¿Para qué sirve la evaluación? ¿Son eficaces los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en las escuelas? ¿Facilitan u obstaculizan el aprendizaje? ¿Qué escuela se necesita para formar a los individuos del siglo XXI? ¿Por qué es importante la innovación educativa?” [Interrogantes que forman parte de mi Portafolio Mahara, elaborado durante el Máster de Políticas y Prácticas de Innovación Educativa, 2014-2015]

Decidí focalizar mi Trabajo Fin de Máster en las salidas escolares y su potencial educativo, aprovechando los procesos y experiencias que se estaban llevando a cabo en el centro de prácticas en el que me encontraba. No obstante, la evaluación y cómo llegaba a influir sobre la enseñanza y el aprendizaje, continuaban llamando poderosamente mi atención, así como los textos trabajados que se encontraban relacionados:

Desde la etapa infantil hasta la universidad, existe el convencimiento de que el examen es la herramienta más poderosa en manos de los docentes, no solo para acreditar los aprendizajes y rendimientos, sino también y de modo muy especial, para estimular o forzar el aprendizaje, especialmente de quienes no quieren o no saben aprender lo que la escuela les exige [...] un instrumento de calificación sencillo y económico, de papel y lápiz, denominado prueba objetiva de respuesta corta y normalmente de elección múltiple [...] que pueden medir con fiabilidad aprendizajes superficiales [...] Sin embargo, no hay manera de detectar mediante tales pruebas el desarrollo de las capacidades mentales de orden superior, las cualidades o competencias que requiere la formación del ciudadano contemporáneo, como por ejemplo: observar, indagar, analizar y valorar. (Pérez Gómez, 2012, p. 96)

En ocasiones, estas ideas generaban debates en el aula. El alumnado —algunos de ellos, docentes en ejercicio— ponían en tela de juicio la “demonización” de los exámenes, argumentando que los extremos absolutos también podían resultar perniciosos. En este

sentido, se concluía que este tipo de pruebas era aceptable siempre y cuando se tratase de un recurso, entre otros muchos.

“Un examen bien planteado, no tiene por qué ser perjudicial; siempre y cuando no sea el único instrumento de evaluación ni el fin en sí mismo del aprendizaje, sino una herramienta más” [Referencia que forma parte de mi Portafolio Mahara, elaborado durante el Máster de Políticas y Prácticas de Innovación Educativa, 2014-2015]

La clave parecía encontrarse en el foco de la evaluación. Un foco que debía situarse, no solo en los resultados, sino también y sobre todo, en los procesos y que, además, fuese capaz de informar de los objetivos que se habían alcanzado, aquellos que se tenían que continuar trabajando y las recomendaciones de mejora. En otras palabras, debía ser una evaluación para el aprendizaje.

Los textos de Santos Guerra (2003) también me ayudaron a identificar el verdadero sentido de este mecanismo que, “más que un proceso de naturaleza técnica y aséptica es una actividad penetrada de dimensiones psicológicas, políticas y morales” (pág. 69) que, “de alguna manera condiciona todo el proceso de enseñanza/aprendizaje” (pág. 72)

Resultaba paradójico dedicar las tardes al debate en torno a estas concepciones, así como al desarrollo de prácticas coherentes con los fines educativos perseguidos, al mismo tiempo que ocupaba mis mañanas en el estudio de los veinticinco temas de oposiciones ¿Cómo podría llegar a producirse un cambio real en el sistema educativo —a pesar de contar con un currículum que lo facilita— cuando tanto el acceso a la formación docente, como buena parte del desarrollo de la carrera, así como el ingreso en un centro público continuaba promoviendo el modelo tradicional? ¿En qué momento se llevaban a cabo intervenciones que provocasen el desarrollo de una identidad docente acorde a las teorías proclamadas?

Por aquel entonces, Nacho y Analía me recomendaron solicitar la Beca FPU, de la que no había escuchado hablar, hasta el momento. Tras informarme y meditarlo durante algún tiempo, me pareció una buena idea continuar ampliando mi formación y profundizar en la investigación educativa.

Al principio, no estaba segura si presentar un proyecto que ampliase mi TFM en torno a las salidas escolares o enfocarme en otra temática. Teniendo en cuenta que se trataba de un proyecto a largo plazo, era muy importante escoger una línea de indagación que me incentivase y que, al mismo tiempo, fuese significativa y consonante con las del grupo de investigación del que formaría parte.

Durante una tutoría, compartí mis dudas con Encarna y me recordó una de las prácticas que se estaba desarrollando en el primer curso del Grado de Educación Infantil que llegaron a entusiasmarme cuando se mencionaron en una de las sesiones del máster. En

ellas se utilizaba el Portafolio Mahara como estrategia de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Se trataba de una experiencia que aunaba todo lo que, en aquellos momentos, me interesaba: la evaluación cualitativa, el portafolio y la formación inicial docente. Gracias a una última reunión con mi Encarna y Ángel Pérez (mis directores de tesis), en la que me asesoraron sobre la manera en que podría abordar el estudio, recomendándome lecturas de interés y mostrándome su apoyo, decidí embarcarme en la investigación.

En aquel curso 2014/2015, me concedieron la beca FPU y también aprobaría mis primeras oposiciones (aunque sin plaza). Dos puertas se abrieron al mismo tiempo y ambas me atraían sobremanera. Los próximos tres años y medio me concentré, casi por completo, en la investigación, una etapa que me enriquecería tanto a nivel personal como profesional y en mayo de 2019 —cuando aún me quedaban seis meses para concluir la ayuda— me convocaron de la bolsa de maestros interinos de Educación Primaria. Mi interés por conocer y experimentar, en primera persona, la realidad educativa en los centros escolares me impidió desaprovechar esta oportunidad. De este modo, rechacé la beca y comencé a formar parte de la escuela pública al mismo tiempo que continuaba desarrollando mi investigación. Una experiencia que me permitió comprobar que aún quedaba mucho trabajo por hacer, lo que confería aún más sentido a mi estudio.

## 1.2. EL FOCO DE LA INVESTIGACIÓN

Desde que el ser humano tiene conciencia de sí mismo, se ha esforzado en refinar el diseño, construcción y manejo de todas aquellas herramientas y estrategias empleadas por sus antecesores, en una búsqueda constante del perfeccionamiento y conquista de nuevas aspiraciones. En el ámbito educativo, el interés se sitúa en los métodos o modelos pedagógicos utilizados durante los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, y trata de responder a interrogantes tales como ¿Cuál es la mejor forma de acercarse al conocimiento? ¿De qué manera debe proceder el o la docente para que el alumnado desarrolle las competencias fundamentales para la vida? ¿Cómo se puede conocer si el grupo de estudiantes ha aprendido?

Llegados a este punto, cabe destacar que no existen herramientas o estrategias metodológicas que, aplicadas de una determinada manera, puedan obtener los mismos resultados en distintos grupos humanos. Es lo que ocurre cuando la naturaleza sistémica de los fenómenos tiene un importante componente contextual y social, sujeto a pensamientos, vivencias, sentimiento o emociones impredecibles.

Sin embargo, la ausencia de fórmulas secretas o recetas mágicas no implica que no existan ingredientes compartidos por todos aquellos modelos pedagógicos de éxito.

Las implicaciones del uso del Portafolio Educativo y su versión digital durante la Formación Inicial Docente se ha presentado, en numerosas ocasiones (Lyons, 2003; Barberá,

2005; Cano, 2005; Barrett, 2007; Bozu e Imbernón, 2009; Marquina, 2014; Balart y Cortés, 2015; Pérez Gómez, 2016), como una excelente manera de cultivar la reflexión y responder a las demandas del Espacio Europeo de Educación Superior. Sin embargo, a pesar de que la información en torno al Portafolio es amplia, su empleo parece no haber trascendido en la misma medida ¿A qué se debe? ¿Cuáles son las potencialidades de la herramienta que la hacen tan recurrente en los postulados teóricos? ¿Cuáles son las limitaciones, retos y desafíos que le impiden un mayor alcance práctico?

El foco de la presente investigación profundiza en el Portafolio Digital Educativo durante la Formación Inicial Docente, un eje que se abordará a través de la investigación cualitativa en su modalidad de estudio de casos, tal y como se recoge en el tercer apartado del trabajo, referente al “Diseño metodológico”.

### 1.3. IMPORTANCIA DEL ESTUDIO

Hace varios meses atrás le pregunté a mi prima, quien cursa quinto de primaria, qué era lo más interesante que había aprendido en la escuela en las últimas semanas. Tras cavilar un buen rato me respondió que llevaba algún tiempo estudiando el tema de las plantas y que pronto tendría un examen. —Y ¿Qué es lo que estáis trabajando?—.

En esos momentos, me acababa de leer un libro escrito por el ingeniero forestal Peter Wohlleben, denominado: La vida secreta de los árboles y me preguntaba si alguno de los descubrimientos mencionados en la obra formarían parte de los contenidos o, al menos, de las curiosidades, debatidas en las aulas actuales ¿Investigarían sobre la interconexión arbórea e intercambio nutricional a través de las raíces? ¿De sus vestigios comunicativos? ¿Quizás de la interdependencia entre diferentes especies y de la importancia de cuidar la diversidad de organismos que forman parte de un ecosistema?

—Pues... el pistilo, el estambre y esas cosas—Me respondió. —Ah...— Musité un poco decepcionada. —Pero, de todo lo que has aprendido ¿Qué es lo que más te ha gustado? ¿Qué es lo que te ha parecido más útil?— Tras varios segundos meditando, señaló convencida —Que no debemos dormir con plantas en la habitación. Nos roba el oxígeno y puede ser peligroso—

Siendo el mundo natural una de mis aficiones y conociendo que aquello no era más que un mito falaz, continué profundizando — ¿Eso lo dijo la seño o alguno de tus compañeros?— Era posible que aquel “aprendizaje clave” formase parte de alguna anécdota acontecida durante el tiempo de recreación —Lo dijo la seño, que como por la noche las plantas respiran oxígeno, es malo tenerlas en la habitación—

Dedicamos parte de la tarde a debatir sobre aquel asunto y tras consultar distintas fuentes a través de Internet descubrimos que las personas y mascotas respiran una cantidad de oxígeno mucho mayor que las de una planta, además, durante el día y la noche ¿Por qué, entonces, sí que podíamos compartir habitación con ellas?

Debo confesar que, hacía ya quince años atrás, la escuela también me había transmitido aquella leyenda como verdadera. Asimismo, los contenidos del que fuera mi libro de texto tampoco se diferenciaban demasiado de los actuales.

¿Cómo era posible que continuaran perpetuándose, de aquel modo, los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación? ¿Por qué los profesionales de la educación tendían a seguir reproduciendo incluso las falacias capaces de revocar la más mínima reflexión? ¿Qué se estaba haciendo desde la Formación Inicial Docente para favorecer la capacitación de profesionales reflexivos, críticos, creativos y conscientes de su labor?

En 2007, cuando el Plan Bolonia llegó a implementarse en España, la renovación pedagógica experimentó un notable impulso en el ámbito universitario, favoreciendo la aplicación de estrategias educativas centradas en el alumnado, así como una transformación en el rol del profesorado que buscaba nuevas maneras de guiar y orientar el desarrollo de competencias. Por aquel entonces, el uso del Portafolio y su versión digital, comenzaría a adquirir especial relevancia, sobre todo durante la Formación Inicial Docente. Se trataba de una estrategia relativamente reciente en el ámbito educativo que parecía favorecer las nuevas demandas formativas.

La importancia de este estudio radica en los beneficios que implican conocer la experiencia docente, una tarea fundamental y necesaria para su desarrollo y mejora, pero poco explorado en estos términos como saber para la formación del profesorado. En este sentido, visibilizar el Portafolio Digital Educativo como estrategia de enseñanza, aprendizaje y evaluación alternativa durante la Formación Inicial Docente podría ayudar a comprender si es capaz de promover algún tipo de saber profesional peculiar, producto de la experiencia vivida y pensada.

#### 1.4. PROPÓSITOS QUE SE PERSIGUEN

Los objetivos que motivan el desarrollo del estudio, son los siguientes:

- Profundizar en el conocimiento en torno a la Formación Inicial Docente y el Portafolio Digital Educativo.
- Conocer experiencias reales en las que se haya hecho uso del Portafolio Digital Educativo durante la Formación Inicial Docente, tanto en España como en países pertenecientes al ámbito internacional.

- Analizar la naturaleza y sentido del Portafolio Digital Educativo como herramienta de enseñanza, aprendizaje y evaluación.
- Comprender la influencia que el Portafolio Digital Educativo ejerce en la metodología, estrategias de enseñanza, construcción o reconstrucción del conocimiento, interés del alumnado, bienestar general y todos aquellos elementos que inciden, de un modo u otro, en el aprendizaje.
- Descubrir las potencialidades y limitaciones del Portafolio Digital Educativo aplicado en un contexto de Formación Inicial Docente.





## CAPÍTULO II

### CONTEXTUALIZACIÓN TEÓRICA

“Tenemos una escuela pensada en el siglo XIX, con un profesorado del siglo XX y con un alumnado que tiene que ser educado para el siglo XXI”

*Jaume Carbonell*







## 2. MARCO REFERENCIAL

La teoría nos ayuda a soportar nuestra ignorancia sobre los hechos.

*George Santayana*

Comprender la naturaleza y el sentido de una experiencia con el Portafolio Digital Educativo durante la Formación Inicial Docente, entraña la revisión literaria y construcción concienzuda de una base teórica sólida. Se trata de un ejercicio imprescindible, no solo para enriquecer los conocimientos previos y orientar las disertaciones futuras, sino también para ayudar a clarificar conceptos, interpretar resultados e inspirar nuevas líneas de indagación. En este capítulo, dividido en cinco apartados y sus consecuentes subapartados, se examinan los planteamientos claves que sostienen el estudio de casos foco de la investigación; todos ello, desde una perspectiva histórica y conceptual.

El primer apartado, denominado “2.1. La formación inicial docente en España. De la estructura gremial al desarrollo de competencias en la universidad” profundiza en la evolución que ha experimentado la Formación Inicial Docente en España, desde una época en la que no se necesitaba ninguna preparación pedagógica para ejercer la profesión hasta su posterior sistematización. Este recorrido favorece la comprensión de aquellas necesidades sociales, políticas y culturales que configuraron los valores educativos actuales, así como la procedencia de ciertos estigmas que aún prevalecen arraigados.

A continuación, en “2.2. Reinventando la profesión docente. El aprendizaje, la enseñanza y la evaluación” se analizan algunos de los fundamentos educativos actuales, teniendo en consideración los avances en disciplinas incipientes como la neuroeducación, las nuevas demandas en torno al desarrollo de competencias, la importancia de la reflexión y la evaluación cualitativa o evaluación para el aprendizaje, capaz de acoger con coherencia los principios abordados.

En el siguiente apartado “2.3. El portafolio educativo: terminología, historia, tipologías y definición” se procede a clarificar la evolución que ha experimentado el portafolio a lo largo de los años. Una herramienta polifacética, flexible y adaptable, que hereda elementos procedentes de aquellos contextos en los que se lo aplica, originando distintos tipos y maneras de utilizarlo. El análisis de sus diferencias y combinación con los principios pedagógicos anteriormente descritos, favorecen la definición detallada del tipo de portafolio que nos atañe: el portafolio educativo.

Una vez aclaradas sus particularidades e implicaciones metodológicas, se profundiza en su modalidad digital del portafolio, a través del apartado “2.4. La versión virtual del portafolio educativo: su adaptación a los nuevos tiempos”, que recoge sus principales características, componentes y estructuras, así como los procedimientos más habituales para su elaboración y evaluación.

El capítulo concluye con el apartado “2.5. Resumiendo. El Portafolio Digital Educativo como promotor del cambio pedagógico en las escuelas”, donde se resumen los epígrafes anteriores y se vincula las potencialidades del portafolio con la oportunidad de formar docentes capaces de ofrecer una educación adaptada a los nuevos tiempos.

Asimismo, ha de tenerse en cuenta que todos estos apartados son complementados y ampliados por el marco teórico de los artículos recogidos en el capítulo 4.

## 2.1. LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN ESPAÑA. DE LA ESTRUCTURA GREMIAL AL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN LA UNIVERSIDAD

La Formación Inicial Docente ha experimentado importantes transformaciones a lo largo de los siglos, suscitadas por los referentes ideológicos propios de su época y emplazamiento. Sin embargo, ningún país se halla completamente aislado de las influencias procedentes del ámbito internacional. En este sentido, tal y como señala Egido (2011), las particularidades específicas de un sistema “se entremezclan con las experiencias que tienen lugar en otros lugares y con las ideas que proceden de fuera, dando lugar a un resultado que es, en cierta medida, una mezcla de factores propios y foráneos” (p. 34).

Durante el desarrollo de este apartado examinaré, tan solo, las transformaciones experimentadas por el sistema de formación y acceso a la docencia de los maestros y maestras en España, desde sus primeras referencias como organismo gremial, hasta la formación universitaria que insta al desarrollo de competencias. Esto no impedirá que, en determinadas ocasiones, establezca una panorámica general que amplíe, enmarque y contextualice las referencias posteriores.

Teniendo en cuenta que cada uno de los periodos históricos abordados puede vincularse con un enfoque educativo particular, parece relevante y pertinente profundizar en su análisis. De esta manera, podremos comprender cómo han evolucionado las concepciones en torno al aprendizaje, la enseñanza y la evaluación, así como su influencia en el rol docente y el papel del alumnado. Del mismo modo, ayudará a vislumbrar en qué momento nos encontramos ahora y cuáles son los posibles escenarios futuros.

A fin de favorecer la organización y buen entendimiento del recorrido, me apoyo en la división histórica propuesta por Rodríguez (1996) y Baelo y Arias (2011), sujeta a los enfoques propios de las ciencias sociales. Se avanzará, entonces, a través de cinco paradigmas educativos: el tradicional, el tecnológico o positivista, el interpretativo o fenomenológico, el sociocrítico o reconstruccionista y el competencial.

### 2.1.1. Paradigma tradicional (hasta 1970)

El paradigma tradicional se caracteriza por la figura del docente autoritario —único poseedor de la verdad— cuyo poder se encuentra supeditado al saber disciplinar. Un

maestro o maestra protagonista, inflexible y con escasa autocrítica que instruye, transmite, impone, exige, moldea y alecciona al alumnado. En España, fue el enfoque educativo más predominante hasta 1970, con un breve periodo de excepcionalidad durante la segunda república.

Aunque bien es cierto que los principios de este enfoque responden a una filosofía arcaica que difícilmente pueda ser ubicada en el tiempo, uno de sus principales referentes históricos se encuentra en el siglo XVII.

Durante este periodo, la pedagogía eclesial —instaurada por San Ignacio de Loyola y reforzada por los jesuitas— se encontraba en pleno apogeo, hasta que en 1657 apareció la cosmovisión renovada de *Jan Amos Komensky* o Comenio, recogida en su *Didáctica Magna*. Como señalan Belenguer y González (1988) “su pensamiento fundamenta la enseñanza tradicional que, con absoluto dominio sobre otras corrientes, llega hasta nuestros días” (p. 124). A pesar de mantener varios de los criterios educativos anteriores, su *Didáctica Magna* trata de ofrecer alternativas al estado en que se encontraba la educación “verbalista, carente de objetivos y programas y con maestros corrompidos que utilizan métodos pedagógicos brutales” (Delgado, 2004, p. 91) lo que supuso cierto avance humanista en el modo de concebir la enseñanza y la labor del docente o preceptor.

Entre otras cosas, Comenio exigía con firmeza la obligatoriedad de la educación primaria y la necesidad de transformar “un método tan duro”, aterrador y destructor de los ingenios, desde el que se obligaba al estudiante a “acudir a los talleres de los artesanos o a tomar otro cualquier género de vida” (Comenio, 1998, p. 27) en uno que hiciese al grupo de estudiantes sentirse deseoso de aprender. Del mismo modo, impulsó el uso del libro de texto y defendió una enseñanza que “forme el entendimiento antes que la lengua [...], las enseñanzas reales vayan antes que las orgánicas [...] y los ejemplos precedan a las reglas”. (Comenio, 1998, p. 45).

Se trataba de una pedagogía tradicional renovada que abogaba por la eficiencia, lo que requería una mayor amenidad en la manera de explicar, en la organización de los contenidos —de menor a mayor complejidad— y una transmisión directa a todo el alumnado, del mismo modo y al mismo tiempo. Su *Didáctica Magna* también abordó la necesidad de dividir al alumnado por etapas y criticó el despropósito de los castigos ante la incompreensión de la materia, responsabilizando al docente de los avances de sus aprendices. Asimismo, defendió la educación para todos, sin importar la clase o sexo:

No existe ninguna razón por la que el sexo femenino [...] deba ser excluido en absoluto de los estudios científicos (ya se den en lengua latina, ya en idioma patrio) [...] Está igualmente dotada de entendimiento ágil y capaz de la ciencia (a veces superiores a nuestro sexo) y lo mismo destinada a elevadas misiones, puesto que muchas veces han sido las mujeres elegidas por Dios para el gobierno

de los pueblos, para dar saludables consejos a los Reyes y los Príncipes, para la ciencia de la Medicina y otras cosas saludables para el humano linaje [...] ¿Por qué hemos de admitirlas a las primeras letras y hemos de alejarlas después de los libros? (Comenio, 1998, p. 22).

No obstante, Delgado (2004) tilda estas palabras de contradictorias, indicando que Comenio prefiere “que se eduque a la mujer en valores de la honestidad y santidad [...] el cuidado de la familia, de los hijos y del marido” (p. 93).

Otra idea reforzada por su obra fue la importancia de la disciplina, el orden y el buen método, así como la concepción de la docencia como un arte o noble oficio que se puede dominar siguiendo una serie de preceptos. A este respecto, resumía: “No requiere otra cosa el arte de enseñar que una ingeniosa disposición del tiempo, los objetos y el método. Si podemos conseguirla, no será difícil enseñar todo a la juventud escolar, cualquiera que sea su número (Comenio, 1998, p. 36).

La Didáctica Magna se convirtió, durante mucho tiempo, en el abecé del docente en formación y aunque a finales del siglo XIX aparecieron nuevas corrientes pedagógicas europeas que conformarían lo que se conoce como Escuela Nueva –un modo de concebir la enseñanza que trataba de respetar la mirada y necesidades de la infancia– su influencia en las prácticas españolas no fue verdaderamente significativa, ni en los que se refiere a la enseñanza en las escuelas, ni a la formación inicial docente, hasta tiempo después.

Llegados a este punto, cabe destacar que el paradigma tradicional comprende una etapa bastante amplia, donde el dominio de las disciplinas vertebraba la formación del profesorado, considerándose este conocimiento único y definitivo. Un modelo que genera docentes excesivamente directivos, promotores de la memorización y reproducción de contenidos, que transmiten acríticamente los saberes y normas socialmente asumidas.

Pero ¿Cómo se desarrolló la formación inicial docente en España bajo este paradigma? ¿De qué forma aprendían a ejercer los maestros y maestras? A continuación, se analizarán los distintos modelos formativos, desde antes de su reglamentación hasta el nacimiento de las primeras legislaciones educativas.

#### *2.1.1.1. Formación docente no regularizada (Hasta 1370)*

En un principio, la formación del profesorado no se encontraba institucionalizada, por lo que todo aquel con conocimientos básicos que pudieran ser de utilidad y que, además, se encontrase en disposición de transmitirlos, podía ejercer el magisterio.

Una de las primeras referencias encontradas en torno a la búsqueda de cierta regularización educativa pertenece a San Isidoro de Sevilla, allá por el siglo VI, quien consideraba oportuno la presencia de una persona que educase a la infancia en cada monasterio.

Así lo cita Domínguez (1983): “Esta persona, el pedagogo, deberá poseer una gran cultura y preferentemente será de edad avanzada. Su cometido ha de ser el de la enseñanza de las letras a la vez que la enseñanza de las virtudes” (p. 165). Otro antecedente lo encontramos dos siglos después, durante el reinado de Carlo Magno, donde el arte de enseñar era adquirido a través de la observación de aquellos que también enseñaban, debiéndose reunir “los jóvenes que aspiraban a la enseñanza, para aprender de visu, de los docentes en ejercicio” (p. 165).

Podría afirmarse, entonces, que en una primera época la formación docente se encontraba supeditada a lo que Baelo y Arias (2011) denominan “empirismo espontáneo” (p. 106), es decir, un aprendizaje supeditado a la mera observación y reproducción. En otras palabras, una formación artesanal, similar a la que acontecía en los talleres y desde la que se perseguía el dominio de un arte —el arte de educar— entendido como saber hacer o “conjunto de habilidades y de conocimientos que nacen de la experiencia práctica y se nutren de ella” (Mateos, 2014, p. 16).

Este paradigma propugna una concepción de la enseñanza como oficio y de los profesores como trabajadores [...] relacionando la enseñanza con <<lo que me han enseñado>>. [...] El saber se va acumulando a lo largo de los años, transmitido de generación en generación a través del contacto directo con la práctica del maestro experimentado. (Rodríguez, 1996, p. 142).

Sin embargo, este tipo de formación presentaba ciertas limitaciones, entre las que destaca la reproducción de las malas prácticas, ya que el aspirante a la docencia no solo hacía suyos los métodos y estrategias de enseñanza más virtuosas, sino que también imitaba los vicios y rutinas insensatas, estancando la mejora y avance profesional.

#### **2.1.1.2. *Hacia la acreditación del ejercicio docente (1370-1780)***

Con el paso del tiempo, comenzó a considerarse necesario que el profesorado poseyera algún tipo de acreditación que probase sus conocimientos. Así fue como en 1370, la Real Cédula de Enrique II impuso un examen. Todos aquellos que quisiesen desempeñar el oficio deberían superarlo. El Consejo de Castilla fue la autoridad encargada de establecer los requisitos que debían reunir los aspirantes, nombrar a los interventores que inspeccionarían las escuelas cada cuatro meses, así como conceder títulos que autorizaran el ejercicio docente.

Según Baelo y Arias (2011) dicha prueba incluía ejercicios en torno a la “teoría y práctica de la lectura y escritura, reglas de aritmética y ortografía, arte de gobernar a los niños, doctrina cristiana, historia sagrada y nociones de historia de España” (p. 108). Asimismo,

era necesario evidenciar la limpieza de sangre y fe de bautismo, entregando un informe positivo del sacerdote del lugar.

La fuerte influencia religiosa llegaría a afianzarse formalmente en 1642, cuando la Congregación de San Casiano obtuvo la potestad definitiva para examinar a los candidatos al magisterio de Madrid, una medida que se extendería, luego, a otras ciudades y llevaría a establecer una estructura gremial de la profesión con un rígido control ideológico. Supervisión que se volvería más rigurosa —si cabe— a partir de 1771, cuando los candidatos a la docencia también tuvieron que comenzar a superar una prueba de Doctrina Cristiana, haciendo constar en un documento de “Vita et Moribus” su buena conducta. Del mismo modo, debía pasar un examen que probase su pericia en la lectura, escritura y cálculo. Una vez superado, el candidato podía recibir el título de Maestro Real.

Las maestras también debían cumplir los mismos requisitos y en 1783 se les comenzó a solicitar, junto a la prueba de labores, otra de lectura; aunque la lectura para ellas fuese de carácter voluntario, ya que su formación se focalizaba en las labores y los rezos.

Como explica Domínguez (1983), durante esta etapa “la profesión docente seguía los mismos pasos que otras profesiones de la época: aprendiz, oficial y maestro, y para devenir maestro se requerían cuatro años de aprendizajes en la escuela como ayudante” (p. 171). Asimismo, según este mismo autor (p. 168) en función de la formación y prácticas adquiridas, podía distinguirse:

- *El maestro real o titular*: examinado por la Hermandad de San Casiano, era el mejor considerado. Poseía un título dado por el Supremo Consejo de Castilla.
- *El pasante*: aquel que se preparaba al lado del maestro real, siendo candidato a sucederlo u ocupar una vacante.
- *El leccionista*: ayo o maestro sin escuela, que daba clases de forma asalariada. En 1668 se recomienda su ejercicio solo a los clérigos o ayudantes de maestros examinados y en 1695 deben ser igualmente examinados por la congregación.
- *El maestro de lectura*: se dedicaba, únicamente, a enseñar a leer, suponiendo el aprendizaje de la escritura un alza en la tarifa.
- *El maestro de escasa preparación*: las poblaciones más pequeñas eran poco exigentes con la contratación de maestros, por lo que en ocasiones se podía acceder a la docencia en estas zonas a través de un simple concurso de méritos que exigía escasos requisitos.

### 2.1.1.3. Institucionalización de la formación docente (1780-1857)

Con la llegada de la ilustración y la revolución industrial, la estructura gremial a la que se acogían los docentes, comenzaría a deteriorarse.

Por aquel entonces, la Congregación de San Casiano, desde la que se defendían los intereses de la iglesia suscitaba gran indignación entre las gentes por su excesivo clasicismo, lo que llevaría a anularla en 1780 (Lorenzo, 1995), dando paso al Colegio Académico del Noble Arte de Primeras Letras.

Desde esta nueva institución, se comenzó a trabajar en una verdadera preparación teórica como parte de la formación docente. No obstante, aunque su finalidad principal era favorecer el desarrollo formativo, también ejercía un importante control entre los aspirantes que accedían y la regulación de las escuelas públicas, ya que ni unos ni otros podían desarrollarse sin las titulaciones expedidas para su consentimiento.

En ese momento, los conocimientos específicos que un candidato a la docencia debía demostrar eran la caligrafía y paleografía, la ortografía y gramática, la aritmética, así como el catecismo y la doctrina cristiana (Domínguez, 1983). También surgió una nueva clasificación docente que el Ministerio de Cultura y Deporte (s.f.), recoge en los siguientes términos: maestros de escuelas públicas de la corte, maestros de escuelas públicas de fuera de la corte, regentes, lectores de escuelas públicas y leccionistas. Al parecer, la mayor parte de maestros que concluían sus estudios en el Colegio fueron los encargados de dirigir las escuelas públicas de la Corte, impartiendo gramática o aritmética.

En 1791, Carlos IV suprimió el Colegio Académico y lo sustituyó por la Academia de Primera Educación, legislando una serie de normas sobre la enseñanza, a fin de “arreglar el establecimiento y métodos en las Escuelas Normales o Colegios de Profesores de primeras letras” (Domínguez, 1983, p. 171). Sin embargo, como señala González (1994):

La actividad de esta Academia destacó significativamente por la publicación del primer Reglamento General de Escuelas y por sus Estatutos —elaborados en el año 1797— en los que se citaba la creación de una <<Cátedra de Educación>>, en la cual el catedrático asumía la formación teórico-práctica de sus alumnos. Por otra parte, concebía el aprendizaje de las técnicas de enseñanza como un entrenamiento junto a un maestro experimentado; esa formación práctica se realizaría en las escuelas públicas de Madrid, denominadas <<escuelas normales>> [...] término equivalente a <<escuelas modelo>> que marcarían la pauta educativa a la que debían atenerse el resto de las escuelas públicas. Con posterioridad, esta acepción se generaliza para designar los centros de formación de maestros. (p. 177)

Sin embargo, a pesar de la supresión de la Congregación de San Casiano, el tribunal examinador de la época seguía estando conformado por maestros pertenecientes a la Hermandad, lo que resultaba bastante restrictivo. Esto cambiaría siete años más tarde, cuando se puso en marcha una iniciativa que pretendía desarrollar un sistema educativo nacional bajo del control del Estado. Así fue como en 1804 se anuló el Colegio Académico y se sustituyó por la Junta de Exámenes, encargada de las pruebas docentes hasta su

asunción por parte de la Diputación (González, 1994). De este modo, se pondría un broche definitivo a la etapa gremial del magisterio y la educación comenzaría a tener mayor presencia legislativa.

Según Domínguez (1983), el primer texto legal en materia educativa de la enseñanza primaria aparece en 1821, con el Reglamento General de Instrucción Pública, considerándose también significativo el Plan y Reglamento de Estudios de Primeras Letras del Reino de 1825, desde el que se determina el sueldo del maestro y también el de la maestra, un tercio inferior al de aquel.

El 21 de julio de 1838 llegaría, entonces, la Ley del Marqués de Someruelo que menciona por primera vez —en su artículo 11 y 12— la creación de una Escuela Normal de enseñanza primaria para la disposición de maestros y maestras en cada provincia y cinco años más tarde apareció un plan de estudios cultural recogido en el Reglamento Orgánico para las Escuelas Normales de Instrucción Primaria del Reino. A partir de ese momento, se presentan los conocimientos generales básico que debían ser desarrollados en la Enseñanza Primaria Elemental, así como la forma de llevarlos a cabo.

#### 2.1.1.4. *Primeras legislaciones educativas (1857)*

En 1857 la educación se consolida a través de la Ley de Instrucción Pública, también conocida como Ley Moyano. Cabe destacar que es considerada la primera ley de educación española, ya que sistematizó todo el proceso educativo y llegó a darle por primera vez un valor profesional a las Escuelas Normales (González, 1994). Asimismo, logró equilibrar —durante algún tiempo— la enseñanza de las letras y las ciencias en la formación del magisterio elemental, que luego volvería a distinguirse en favor de las letras. Al parecer, los candidatos a la docencia carecían de unos saberes sólidos sobre ellas, por lo que la ya de por sí escasa formación pedagógica se redujo aún más, en favor de la formación disciplinar.

La Ley Moyano reconocería, entonces, cuatro tipos diferentes de maestros (Lorenzo, 1995) en función de las disciplinas cursadas que se establecían en el Plan de Estudio de 1857, citado por Baelo y Arias (2011, p. 110):

- *Maestro incompleto*: a los que se les concedía la titulación de aptitud pedagógica tras una prueba, sin haber realizado estudios anteriores.
- *Maestro de la primera enseñanza elemental*: acudía a la Escuela Normal durante dos años. Durante este periodo recibía formación en catecismo, historia sagrada, lectura, caligrafía, gramática, aritmética, nociones de geometría, dibujo lineal y agrimensura, elementos de geografía, historia de España, nociones de agricultura, principios de educación, métodos de enseñanza y prácticas de enseñanza.

- *Maestro de la primera enseñanza superior*: cursaba dos años más, lo que hacían un total de cuatro años. Por lo tanto, a lo anterior se le sumaban nociones de álgebra, de historia universal y de los fenómenos comunes de la naturaleza.
- *Maestros normales*: cursaban cinco años en total y junto a los contenidos de los maestros de primera enseñanza elemental y primera enseñanza superior, recibían formación en nociones de elementos de retórica y poética, un curso de pedagogía (relacionado con primeras enseñanzas y atención a sordomudos y ciegos) y nociones de derecho administrativo.

Pero este extenso currículum no parece mejorar la precaria preparación pedagógica de los docentes, preocupación que se pone de manifiesto en el Congreso Pedagógico de 1882. De este modo y con el fin de enmendar la situación, en 1898 se reconstituyen las Escuelas Normales de Madrid y se instaura un Curso Normal Académico que imparte materias tales como: Religión, moral e Historia Sagrada; Antropología y Pedagogía Fundamental; Historia de la Pedagogía; Derecho, Economía Social y Legislación Social; Estética y Literatura General y Española; Inglés o Alemán.

Sin embargo, a finales del siglo XIX, las críticas continúan. Macías (1899), reprocha la situación en los siguientes términos:

La masa popular, para quien es, principalmente este grado de la enseñanza, sale de sus manos tan inhábil, tosca y en bloque como la metieran. Ya el maestro es en España un ser horriblemente formado, mejor dicho, deformado. En las Normales nada se les enseña, pero en cambio le desquician la natural inteligencia, el buen sentido y el sano juicio de las cosas. (p. 122)

A partir de 1901, la formación inicial docente comienza a ser responsabilidad de los Institutos, quedando anulada la clase de Maestros Normales. Para acceder a los estudios se requería haber cumplido los 16 años y superar los exámenes de ingreso.

Los institucionistas comenzaron a promover la innovación y trataron de vigorizar el desarrollo de la formación de los maestros, subrayando su extraordinaria labor. En este sentido, pedagogos como Cossío o Giner de los Ríos defendieron la importancia de la formación docente: “formad maestros, aumentad los maestros, gastad en los maestros [...] no estriba en la calidad, sino en la cualidad toda eficacia de la obra educadora [...] más saber profesional pedagógico” (Cossío, 1904, p. 44, citado por González, 1994, 180)

Así fue como en 1914 se establece un programa de formación novedoso, también denominado Plan Bergamín. Gracias a él se consolida la titulación del Magisterio, para la que es necesaria la superación de cuatro cursos que culminan con la obtención de un único título. Según Baelo y Arias (2011), “este plan no cambia el sentido de los estudios,

en los que priman los contenidos culturales sobre los profesionales, pero instaura escuelas anexas a las Normales en las que se impulsa la experimentación pedagógica” (p. 111).

Es preciso señalar que, por aquel entonces, la formación docente respondía a unos principios sexistas. Es decir, no existía coeducación y las aspirantes a maestras recibían la enseñanza en centros separados al de los maestros. En su currículum también se incluían otras asignaturas como labores y economía doméstica. Y aunque fue en 1858 cuando se inauguró la primera escuela Normal para Maestras en Madrid, en 1915 la profesión ya parecía haberse feminizado, habiendo mayor número de estos centros para maestras –cuarenta y seis– que para maestros –cuarenta y dos–. Marín (1989) indica que “estas instituciones eran las de menos categoría profesional, la más indefinidas [...], las más vuleadas por los altibajos de la política. Todo ello hizo que esta profesión fuera menos atractiva para hombres y de más fácil acceso para mujeres” (p. 158). Asimismo, mientras que los hombres podían acceder a la universidad, la Escuela Normal era para las mujeres, casi la única formación oficial que se les ofrecía para mejorar su cultura y poder acceder a una profesión.

El 14 de abril de 1931 fue decretada la II República que haría de la reforma educativa uno de sus principales objetivos. No me detendré aquí a profundizar en el carácter de dichas transformaciones, ya que forman parte del paradigma práctico, crítico o hermenéutico que se tratará con posterioridad. Sin embargo, sí señalaré que a lo largo de este periodo se trató de aumentar el nivel socio-cultural de toda la población, independientemente de su clase o sexo. Del mismo modo, se persiguió “la autonomía racional y liberadora del ser humano, a la que se accede gracias a la formación de los sujetos para participar activamente en el proceso de transformación social” (Baelo y Arias, 2011, p. 119). Todos estos cambios estuvieron apoyados por el decreto de 29 de septiembre de 1931, donde se establecía un Plan Profesional en las Escuelas Normales que exigía el título de Bachiller Universitario. Esto suponía un ingreso u oposición a plazas limitadas, prácticas de tres años con sueldos de maestro interino, así como una reválida eliminatoria. Según Domínguez (1983): “en pocos años se crearon más escuelas y se promocionó más la educación básica que en los treinta años anteriores” (p. 176).

Sin embargo, tales iniciativas fueron bruscamente interrumpidas por la Guerra Civil Española que a partir de 1939 transformó la educación en un sistema propagandístico de los ideales políticos del Movimiento Nacional. El profesorado fue sometido a un proceso de “purga” y, en muchos casos, sustituidos por sujetos con reconocida adhesión al régimen, aun cuando carecían de las suficientes competencias profesionales. Incluso los docentes ya titulados tuvieron que acudir a cursos y superar unos exámenes que los empapasen del contenido patriótico, religioso y moral católico que se pretendían inculcar (Domínguez, 1983).

Con el Decreto de 10 de febrero de 1940, se aprobó el Plan Bachiller, haciendo retroceder la formación docente al Plan Bergamín de 1914, que reduciría a lo mínimo los contenidos científicos en post de los políticos y/o religiosos y en 1942 se desarrolló un Plan Profesional que permitiría el acceso a los estudios de magisterio a partir de los 12 años, superando un examen de cultura primaria (Baelo y Arias, 2011). Una vez dentro, el alumnado se formaría durante tres años en cultural general y uno en formación profesional.

En 1945, concluida la depuración docente, se implanta la Ley de Enseñanza Primaria que establece la posesión del título de Bachiller Elemental, la división de sexos, así como llevar a cabo una prueba de acceso para poder comenzar a formarse como docente. Estos estudios se extenderían tres años y la obtención del título iría unido a un examen con eminente carácter doctrinal. La escasa preparación cultural y el olvido de los indicadores profesionales se extenderían a lo largo de varios años. Las Escuelas Normales fueron desvalorizada y descalificadas, hasta el punto de que el término fue sustituido por el de Escuelas de Magisterio. La Revista Nacional de Pedagogía en 1948, citada por González (1994), lo expresaba en dichos términos;

Desaparecen así de nuestra vista las viejas Normales, una de tantas fracasadas creaciones del enciclopedismo liberal, para convertirse en las nuevas Escuelas del Magisterio, que son como seminarios pedagógicos vivos, donde el futuro maestro va a educarse en la difícil profesión de enseñar. (p. 194)

Con la Ley de 21 de diciembre de 1965, se lleva a cabo una Reforma de la Educación Primaria. Se suprime, entonces, el examen de ingreso y se les solicita a los aspirantes el título de Bachiller Superior que también daba acceso a la universidad. Esta disposición se termina de desarrollar a través del Plan de 1967 y, por primera vez, sitúa la formación docente en el vestíbulo de los estudios universitarios. En 1968, el Ministerio de Educación y Ciencias mantiene el espíritu reformador del sistema educativo y, como señala Domínguez (1983) las instituciones dedicadas a la formación docente pasan a denominarse “Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de E.G.B.” cuyo control es ejercido por el Distrito Universitario. Es a partir de ese momento cuando los estudios que se desarrollan en ella comienzan a ser considerados superiores.

Como explican Baelo y Arias (2011) los estudios del primer par de años se dividieron en cuatrimestres, con un elevado número de asignaturas, alguna de las cuales de índole pedagógica (didáctica y organización escolar, pedagogía, historia de la educación,), psicológica (psicología general), sociológica (sociología de la educación) y filosófica (filosofía de la educación). Del mismo modo, comenzaron a cursarse las designadas como didácticas específicas (didáctica de la lengua española, didáctica de la física y química, didáctica de las matemáticas, etc.) con el fin de armonizar las dos propensiones características de la formación docentes: la profesional y la cultural.

Estos dos primeros años finalizaban con un examen de reválida y el tercer curso se dedicaba a prácticas retribuidas (4500 ptas. cada tres meses) en horario completo de mañana y tarde. Finalmente, el alumnado recibía su titulación de Maestro de Enseñanza Primaria, dejando a su disposición un porcentaje de plazas de acceso directo a la docencia que, en ocasiones, llegaría al 30% para aquellos aspirantes con mejores expedientes. Este Plan pretendía ajustarse a las transformaciones socioeconómicas y tecnológicas, así como al desarrollo industrial que demandan una mayor preparación.

### 2.1.2. Paradigma técnico, científico y/o positivista (1970-1990)

Esta nueva etapa reavivó un amplio y antiguo dilema en torno a la naturaleza y sentido de la educación, que se debatía entre el arte o la ciencia.

Por un lado, se subrayaba su condición artesanal sujeta a “experiencias individuales, sentimientos, emociones y valores que parecen escaparse de los moldes de las ciencias” (Beltrán y Bueno, 1995, p. 19), lo que implica vocación, inspiración, innovación, cierto talento y una pasión por el saber capaz de seducir, atrapar la atención del grupo de estudiantes y despertar su interés hacia el conocimiento. Por otro lado, se aducía a su profesionalización científica, que estudia las evidencias conductuales, analiza los aciertos y errores y tiene en cuenta el desarrollo evolutivo del niño y la niña en relación a un contexto, manteniéndose en continua actualización a fin de introducir en su ejercicio los descubrimientos que pudieran favorecer los procesos de enseñanza aprendizaje.

Desde una perspectiva imparcial, cabría destacar, como señala Alegre (2016), que el proceso educativo tiene un poco de ambas: “debe ser ciencia y debe ser arte. Una ciencia que respeta la evidencia y que se preocupa de generar otra nueva; un arte que innova e inventa soluciones audaces a problemas no resueltos” (n/a).

Durante el periodo situado en el paradigma anterior, la balanza se inclinaba hacia lo artesanal. La formación docente consistía, ante todo, en una transmisión de procesos y métodos concretos que respondían a ideales y sentires personales, sin atender o acaso estudiar en profundidad, las evidencias empíricas que lo justificasen. Sin embargo, a partir de 1970, las nuevas corrientes ideológicas inclinaron la balanza hacia el otro lado. El ámbito de las ciencias prometía conferirle el rigor del que carecía la práctica tradicional.

Esta perspectiva —derivada de una visión de la ciencia como herramienta clave para resolver y controlar el proceso educativo— fue una de la más influyente en la concepción del currículum educativo que trasciende hasta la actualidad. Con su desarrollo se trató, así, de dar un mayor rigor y reconocimiento a la enseñanza (Baelo y Arias, 2011, p. 113).

Asimismo, bajo influencias del enfoque tyleriano que ya había comenzado a calar en otros países, se comenzó a considerar que todo proceder debía estar planificado sobre la

base de un fin específico y determinado (Tyler, 1949). En este sentido, la formación docente estuvo dirigida al tratamiento de los medios para alcanzar los objetivos, más que al diálogo, debate, discusión o replanteamiento de la naturaleza, principios y finalidades de los procesos educativos. Por otro lado, el sentido metafísico y religioso del conocimiento fue cuestionado, ganando peso el conocimiento elaborado por los especialistas, que llegaron a configurar la nueva base teórica e impulsora de las actividades que se llevaban a cabo en las escuelas. También decayó la evaluación basada en la norma, donde el rendimiento se obtiene al compararse con otro individuo o grupo, dando paso a la evaluación criterial, apoyada en la enunciación de objetivos curriculares, que estudia el rendimiento en relación a un estándar y su consecución.

Este paradigma también estuvo condicionado por el crecimiento de la psicología conductista, lo que le transfiere una marcada orientación positivista desde la que solo se admitían como válidos aquellos conocimientos corroborados por las ciencias empíricas. A este respecto, Rodríguez (1996), también destaca que se encuentra estrechamente ligado al movimiento educativo del "*accountability*" desde el que se considera que los modelos didácticos condicionan la relación causa-efecto producidos entre docentes y estudiantes, influyendo en el rendimiento.

Fue así como, al reconocerse la responsabilidad personal del docente en el logro, el estado comenzó a "rendir cuentas" de sus inversiones, lo que supuso la creación de programas de evaluación internacionales tales como PISA y PIRLSS.

#### 2.1.2.1. *La Ley General de Educación de 1970 y el Plan de Estudios de 1971*

Como ya vimos con anterioridad, a finales de la década de los sesenta creció el interés por renovar la Formación Inicial Docente en España. Una necesidad que aterrizaría en 1970, con el establecimiento de la Ley General de Educación (LGE). A partir de entonces, su enseñanza se elevaría a la condición de estudios universitarios. "España fue, de hecho, uno de los primeros países en incorporar la formación del profesorado a la Universidad, a la par que sistemas como el de Finlandia y antes que la mayoría de nuestros vecinos europeos" (Egido, 2011, p. 37).

Un año más tarde –con el Plan de Estudios de 1971– los aspirantes a la formación docente también debían superar el bachillerato unificado y Polivalente (BUP), así como el Curso de Orientación Universitaria (COU). Sin embargo, no se exigiría, aún, la superación de un examen previo como la selectividad.

Estas reformas estuvieron destinadas a la mejora de los contenidos de carácter científico y pedagógico, añadiendo nuevas disciplinas y especialidades, a fin de adecuarse a las transformaciones del sistema escolar. En este sentido, cabe destacar la especialización en ciencias, ciencias humanas, filología, educación especial y educación preescolar. Los

estudios de Magisterio en las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado duraban tres años y el alumnado que lograba titularse ya no recibían la denominación de Maestro/a de Educación Primaria, sino la de Profesor/a de Enseñanza General Básica.

No obstante, y aunque la nueva ley implicase un adelanto significativo en la formación docente, no se alcanzó la anhelada equivalencia con la de otros estudios universitarios. Por lo tanto, los profesores o profesoras que impartían las sesiones de didácticas especializadas carecían de la preparación suficiente y los contenidos pedagógicos, a pesar de los intentos por ampliarse y mejorarse, continuaron siendo escasos, con un predominio del carácter cultural por sobre el profesional. El hábito y la tradición impidieron que los cambios legislativos se acataran por completo y, en muchos casos, la formación docente siguió funcionando como una institución ajena a la universidad (Gutiérrez Zuloaga, 1991; Guzmán, 1986, citado por Egado, 2011).

Asimismo, comenzaron a cuestionarse las transformaciones educativas que se habían llevado a cabo, preguntándose si la ampliación de los estudios para acceder a la docencia, así como las nuevas materias incorporadas a la formación, constituían una mejora. En este sentido, Domínguez (1983) señaló que los nuevos Diplomados en Educación General Básica estaban peor preparados para impartir ciertas materias sobre las que ya no reciben ningún tipo de formación específica, ni científica, ni pedagógica. Pareciera como si las escuelas del profesorado suministrasen la titulación, pero sin llegar a formar docentes. Este autor responsabiliza de ello a la falta de atención y abandono por parte de la anterior Administración Central y las universidades.

En consonancia con lo anterior, este mismo autor explica que a finales de 1981, el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) organizó el primer Encuentro Nacional de Escuelas Universitarias de Magisterio, patrocinado por el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad de Málaga. Acudieron a él más de trescientos profesionales, entre los que se encontraban catedráticos, docentes y algún que otro representante del Ministerio, a fin de anotar las propuestas que se llevasen a cabo. Una asamblea donde se priorizó la renovación pedagógica de las escuelas y se aunó las voces de los distintos miembros de la comunidad educativa, pero sin llegar a ningún tipo de acuerdo claro y contundente.

Hubo opiniones de todos los colores. Los catedráticos de Universidad con sus ponencias ilustradas, se dedicaron a teorizar sobre cómo debe ser el Profesorado en general y el de Educación Básica en particular. Los catedráticos de Escuelas Universitarias de Magisterio expusieron el programa ideal a desarrollar en los distintos cursos y materias más adecuadas para ellos. Y los profesores interinos, preocupados por su inestabilidad, se entregaron fundamentalmente a observar y comentar lo que allí ocurría y a preguntarse qué sería de ellos. (Domínguez, 1983, p. 180).

### 2.1.2.2. *La Ley de Reforma Universitaria de 1983*

El 11 de junio de 1982 se estableció, por Orden Ministerial (B.O.E. del 19 de junio), un comité encargado de mejorar la formación de profesores de E.G.B. Dicho grupo (denominado grupo XV) se encargaría de analizar la realidad presente en los centros escolares, teniendo en cuenta las dificultades a afrontar, sus motivos, así como las acciones que se podrían llevar a cabo para mejorar la situación. Su estudio, titulado: “La reforma de la formación de profesores de educación general básica”, tenía el carácter de informe y reconocía al docente como una pieza fundamental del sistema educativo. Asimismo, subrayaba la necesidad de aumentar la calidad de su formación y aprobar leyes que dispusiesen cambios asesorados por verdaderos expertos en la materia y con la máxima objetividad posible, rehuyendo de los intereses particulares (Domínguez, 1983). Esta nueva disposición llegaría en 1983 con la Ley de Reforma Universitaria (LRU).

Sin modificar la estructura de las enseñanzas o los programas de estudio, reorganizó al profesorado en departamentos, que se unificaron en áreas concreta de conocimiento. En algunas ocasiones, los docentes tuvieron que reunirse en departamentos que les eran ajenos, lo que en un principio supuso ciertas dificultades.

Si en unos casos, la relación directa con otros sectores del profesorado y de áreas científicas aportó ventajas indudables de toda índole, en otros debilitó el sentido de pertenencia a las viejas raíces. Movido por las exigencias departamentales, el profesorado alternó su dedicación académica y se ajustó a la nueva dinámica. (Molero, 2000, p. 79)

Como señala Baelo y Arias (2011), hasta el establecimiento de esta ley no se lleva realmente a cabo una integración del magisterio dentro de los estudios superiores, que llegarían a asentarse por completo en 1990 con la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo.

### 2.1.3. Paradigma práctico, interpretativo, crítico o hermenéutico: el desarrollo de competencias (1990-actualidad)

Con el paso del tiempo, se configura un nuevo paradigma educativo, más reflexivo y crítico que el anterior, desde el que se cuestiona la uniformidad de la enseñanza, aseverando que los procesos educativos no pueden consistir en seguir normas o recetas. Para este modelo, la educación es un proceso complejo que acontece en escenarios singulares, donde las situaciones son imposibles de prever y exigen resoluciones que difícilmente puedan ser regladas o sistematizadas.

Si tradicionalmente el docente era el agente principal en el proceso de enseñanza-aprendizaje, una fuente de autoridad y de saber, que elaboraba los contenidos de

la materia que debía aprenderse, exponía sus conocimientos y los transmitía, ahora su función consiste en orientar la actividad de los estudiantes para que sean ellos quienes construyan su propio conocimiento. (Sayós y Torras, 2019, p. 28).

Desde la Formación Inicial Docente comienzan a surgir nuevas voces que reclaman la promoción del pensamiento reflexivo, a fin de que los profesionales de la educación aprendan a analizar su propia práctica y a guiar al alumnado, dejándoles espacio a su participación (Baelo y Arias, 2011). Solo así el profesorado puede llegar a ser un investigador capaz de enfrentar “situaciones complejas, cambiantes, inciertas y conflictiva [...] superando la relación lineal-mecánica entre el conocimiento científico-técnico y la práctica en el aula que otros modelos proponían” (Portilla, 2002, 128).

En este sentido, el paradigma práctico pretende formar docentes que valoren e interpreten las experiencias, a la vez que analizan y deciden los procesos educativos más enriquecedores que pueden llevarse a cabo en un determinado contexto. De un modo u otro, lo que se busca es ayudar al docente a enfrentar la incertidumbre, huyendo de la imitación o reproducción, lo que requiere una profunda transformación.

A partir de este momento, se promueve la participación activa de los maestros y maestras en formación, invitándolos a formar parte de sus propios procesos de enseñanza aprendizaje. En definitiva, comienza a trascender la idea de que no se puede enseñar cómo enseñar a través de la mera transmisión de comportamientos y conocimientos definidos, sino a través de una orientación hacia el autodescubrimiento personal y profesional, donde el desarrollo de la reflexión pasa a convertirse en una pieza clave.

### 2.1.3.1. Un salto en el tiempo. La formación docente durante la II República

El paradigma práctico, interpretativo, crítico o hermenéutico comenzó a cobrar impulso en España en la II República (1931-1939), un momento histórico desde el que la educación buscaba promover la democracia, el cambio social, la justicia y la igualdad de oportunidades (Baelo y Arias, 2011), algo que requería una transformación de fondo en aquellas instituciones dedicadas a la enseñanza y a la formación docente.

Según Pérez (2000) los principios educativos impulsados por la legislación durante este periodo estuvieron fuertemente influenciados por la Institución Libre de Enseñanza (ILE), concepciones que armonizaban con las vanguardias educativas de la época. Estos ideales se habían inspirado y nutrido de los Congresos Pedagógicos que llevaban celebrándose desde 1882. A través de ellos habían llegado a España las ambiciones de la Escuela Nueva, la escuela activa, la escuela unificada o la escuela laica, desde las que, como indica Lorenzo (1995):

- Se considera al niño o niña protagonista del proceso educativo, promoviéndose el interés por el estudio científico de la infancia.
- Se acentúa la necesidad de introducir en la formación docente las didácticas y/o metodologías educativas especiales.
- Se defiende el interés de relacionar la teoría con la práctica durante la formación universitaria, teniendo en cuenta el contexto sociocultural.

A este respecto, algunos de los objetivos planteados por la reforma fueron profesionalizar la docencia, impulsar la actualización educativa de la programación, metodología, contenidos y recursos de los centros, así como evitar que hubiese españoles de diferentes categorías. “Era una tarea difícil porque faltaban, en primer lugar, escuelas: después, suficiente número de maestros, institutos, profesores, textos, etc. [...] medios para que cualquier campesino o habitante de una población pequeña fuera tan ciudadano como uno de la ciudad” (Lorenzo, 1995, p. 224). Las famosas Misiones Pedagógicas contribuyeron a esta labor, propagando la cultura entre los pueblos más aislados, donde Cossío, citado por Otero (1982) siempre repetía las mismas palabras al llegar a un nuevo destino:

Somos una escuela ambulante que quiere ir de pueblo en pueblo. Pero una escuela donde no hay libros de matrícula, donde no hay que aprender con lágrimas, donde no se pondrá a nadie de rodillas, donde no se necesita hacer novillos. Porque el Gobierno que nos envía nos ha dicho que vengamos ante todo a las aldeas, a las más pobres, a las más escondidas, a las más abandonadas, y que vengamos a enseñaros algo, algo de lo que no sabéis por estar siempre tan solos y tan lejos de donde otros lo aprenden, y porque nadie, hasta ahora, ha venido a enseñároslo; pero que vengamos también, y lo primero, a divertirlos. (p. 42)

Sin embargo, alcanzar tales propósitos requería formar al profesorado en los nuevos principios pedagógicos, así como crear un mayor número de plazas docentes. Así fue como, con el Decreto de 29 de septiembre de 1931 comenzaron las transformaciones que lograría granjear un alto nivel de solidez y exigencias en la formación de los maestros y maestras. Como explica Pérez (2000), en primer lugar, se establecieron tres etapas para la formación docente: la cultural, a través de la superación del bachillerato; la profesional, dentro de las Escuelas Normales y la práctica, en una escuela primaria nacional. Asimismo, con la fundación de los Consejos Universitarios, provinciales, locales y escolares se trató de rescatar a la escuela de su aislamiento, vinculándola con todos los niveles educativos y otros sectores sociales. Del mismo modo, se establecería la coeducación, donde los maestros y maestras podían aprender a ejercer la profesión en los mismos centros.

Las críticas al sistema no se hicieron esperar. Algunos autores como Fuster (1934), citado por González (1994) cuestionaban la ampliación de los estudios, preguntándose si

era necesaria una formación científica previa de once años para poder ejercer la profesión. No entendía como se había pasado de un extremo a otro: de conocer unos cuantos retazos del saber enciclopédico, a una teorización excesiva que haría que las clases sociales modestas –las que generalmente se veían atraídas por estos estudios– encontrasen el acceso al ejercicio demasiado complejo y agotador. Del mismo modo, también se criticaba que el diseño no se correspondía completamente con lo preestablecido, lo que Manso (2010) resume como una teorización demasiado alejada de la realidad, una falta de formación del profesorado de las Escuelas Normales o las dificultades económicas del alumnado para completar el programa completo.

No obstante, a pesar de las asperezas, la reforma republicana fue la primera en profesionalizar la docencia y enaltecer su condición académica, así como tratar de poner en marcha principios metodológicos innovadores (González, 1994). Entre otras cosas, en el currículum aparecían asignaturas que le otorgaban al magisterio un perfil que iba más allá de lo meramente cultural, también se defendía una nueva concepción educativa de la infancia y se subrayaba la necesidad de que el profesorado adquiriese didácticas y metodologías especiales. En este sentido, como señalan Valera y Ortega (1984):

Por primera vez en la historia, los maestros encontraron en el Estado apoyo y reconocimiento de su profesión —más allá de la hueca palabrería—, actitud que incrementaba su valor en la medida en que las funciones de control y de ideologización mixtificadora dejaban paso a un trabajo de enriquecimiento social y cultural al servicio de las comunidades. (p. 33).

Antes de finalizar este apartado, cabe destacar que coincidió con Baelo y Arias (2011), cuando señala que este periodo poseía un talante ideológico más radical que lo que se ha considerado como paradigma práctico, interpretativo, crítico o hermenéutico, ya que: “la reflexión crítica no se circunscribía, únicamente, a la reflexión sobre la propia práctica como docentes sino que iba más allá, analizando y cuestionando las estructuras en las que los procesos educativos se desarrollaban” (p. 118). Tal es así, que fue la base e inspiración pedagógica que impulsarían las transformaciones pedagógicas posteriores a la sublevación militar de 1936 y la dictadura franquista, responsables de la inmovilización prematura de estos principios.

### 2.1.3.2. *La Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990*

A finales de la década de los ochenta volvería a emerger este paradigma “que nos recuerda constantemente que la educación, como faceta humana, es un pensar y repensar, un leer y releer, una múltiple y constante interpretación” (Moreu y Prats, 2010, citado por García y Martín, 2013, p. 57). La reflexión en torno a la enseñanza marcó el inicio de una nueva ola de cambios en la formación inicial docente, provocando una eclosión

de modelos pedagógicos. Rodríguez (1996) menciona así, al profesor humanista (Combs, Blume, Newman y Wass, 1974) y al profesor personalizado (Fuller, 1974). A este respecto, también se acentuaron los debates centrados en la educación psicológica, el aprendizaje, la enseñanza y, muy especialmente, en la evaluación, lo que trajo a la palestra múltiples enfoques que ya se encontraban asentados en otros países, entre los que Escudero (2003) destaca: la evaluación responsable (Stake, 1975), la evaluación democrática (Macdonald, 1976), la evaluación iluminaria (Parlett y Hamilton, 1977) o la evaluación como crítica artística (Eisner, 1985). Escudero se apoya, en parte, en la sistematización que hace Pérez Gómez (1992) y Gimeno Sacristán (1989) en “La enseñanza: su teoría y su práctica”, así como en “Comprender y transformar la enseñanza”.

Del mismo modo, parece que a partir de ese momento comenzaría a acrecentarse el interés en la cualificación y especialización del docente, que debía favorecer la educación de una población escolar cada vez más diversa. Se trataba de una preocupación compartida por el resto de sistemas educativos occidentales y que en España trató de abordarse con la aprobación, en 1990, de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo que trató de tener en cuenta todos estos ideales, promoviendo la educación permanente y la preparación del alumnado para aprender por sí mismo. En este sentido, sus principios fundamentales pueden resumirse del siguiente modo:

- Formación personalizada e integral en conocimientos, destrezas y valores en todos los ámbitos de la vida.
- Participación de las familias o tutores en la consecución de objetivos educativos.
- Igualdad de derechos entre los sexos, respeto a las diferentes culturas y rechazo a cualquier tipo de discriminación
- Desarrollo de las capacidades creativas y del espíritu crítico.
- Fomento del comportamiento democrático.
- Autonomía pedagógica de los centros dentro de los límites legales
- Actividad investigadora de los profesores a partir de su práctica docente.
- Atención psicopedagógica y la orientación educativa y profesional.
- Metodología activa durante procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los centros docentes y de los diversos elementos del sistema.
- Relación directa con el entorno social, económico y cultural.
- Formación en el respeto y defensa del medio ambiente.

(LOGSE, 1990, p. 22)

Para acceder a las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado o Escuelas de Magisterio, el alumnado debía superar una prueba de selectividad. Asimismo, como se-

ñala Egido (2011) se reformularon los planes de formación de los contenidos del magisterio de infantil y primaria, pero conservando su estructura y nivel dentro del primer ciclo de enseñanzas universitarias. Se trataba de un programa de tres cursos, con la posibilidad de estudiar siete especialidades: Educación Infantil, Audición y Lenguaje, Educación Especial, Lengua Extranjera, Educación Primaria, Educación Musical y Educación Física. También se estableció un período de prácticas de enseñanza o Prácticum en centros educativos donde los aprendices, generalmente, debían elaborar un diario reflexivo evaluado por su tutor académico. El objetivo era formar profesionales críticos y orientados a la indagación.

En esta sociedad del futuro, configurada progresivamente como una sociedad del saber, la educación compartirá con otras instancias sociales la transmisión de información y conocimientos, pero adquirirá aun mayor relevancia su capacidad para ordenarlos críticamente, para darles un sentido personal y moral, para generar actitudes y hábitos individuales y colectivos, para desarrollar aptitudes, para preservar en su esencia, adaptándolos a las situaciones emergentes, los valores con los que nos identificamos individual y colectivamente. (LOGSE, 1990, p. 17)

Todas estas transformaciones fueron determinantes para integrar, definitivamente, la formación docente en los estudios universitarios.

#### 2.1.4. La incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior. Hacia la formación en competencias

Las transformaciones políticas, sociales y económicas impulsadas por los avances en las nuevas tecnologías, así como la cada vez más acuciante globalización, que tomaría impulso en la última etapa del siglo XX, llevaron a reflexionar sobre los cambios que irremisiblemente deberían llevarse a cabo en el ámbito educativo.

La facilidad de acceso a la cultura a través de los medios tecnológicos hizo que se bautizara este periodo como “era de la información”, un preámbulo o etapa intermedia que se dirige a la “era del conocimiento”. Según Bozu y Canto (2009), esta última etapa no existe actualmente, sino que se trata del momento final hacia el que se conduce la sociedad. “Una teoría económica que coloca al conocimiento en el centro de la producción de la riqueza” (p. 88) impulsando la transformación social, donde el saber y voluntad de aplicarlo para obtener más conocimiento constituya la base del sistema.

Nos encontramos, entonces, en un momento histórico que invita a replantear el sistema educativo, en el que aún sobreviven retazos de las prácticas tradicionales. Estos nuevos escenarios sociales parecen requerir el desarrollo de lo que Baelo y Arias (2011) denominan “capacitación personal crítica adaptativa” (p. 123) que implica el desarrollo

de competencias para formular los propios saberes a partir del batiburrillo informativo circundante, lo que se traduce como la necesidad de entregar a las personas las herramientas necesarias para que puedan actualizar, seleccionar y utilizar la información en un contexto determinado, adaptándolo a situaciones novedosas. Es decir, la capacidad de transformar los datos e información en verdadero conocimiento.

Los principios propuestos por el paradigma práctico, interpretativo, crítico y hermenéutico que se recogían en el apartado anterior, continúan vigente. No obstante, ahora se ha dado un paso más allá, hacia el desarrollo de competencias como eje vertebrador de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La incorporación de las competencias clave a la legislación educativa no se produjo en España hasta la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), no obstante, la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990) ya adelantó algo sobre la manera de enfocar el aprendizaje. Bien es cierto que la LOGSE no utilizaba el término competencias, puesto que según Valle (2014): “en el momento de la aprobación de la ley estaba reservada casi de forma exclusiva al ámbito laboral y dentro del cuerpo lingüístico de la pedagogía no se empleaba para los niveles de educación general” (p. 2). Sin embargo, sí que se aludía al desarrollo de capacidades de una manera similar. Asimismo, algunos documentos previos a la nueva legislación, abren camino a la idea de competencia.

Los orígenes podrían situarse en 1996, cuando la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI publica su informe a la Unesco, coordinado por Delors (1996). En él se manifiesta que en los años anteriores los currículums educativos han estado más centrados en los contenidos que en el aprendizaje y que a partir de ahora deben apoyarse en lo que se consideran cuatro pilares básicos del conocimiento: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser. Asimismo, se proclama explícitamente la necesidad de pasar “de la noción de calificación a la noción de competencias” (p. 49). En 2003 también aparece el informe de la OCDE denominado Definición y Selección de Competencias (DeSeCo, 2003) que asentaría este término, definido como algo “más que conocimientos y destrezas. Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizándolo recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular” (p. 3).

Con la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), las competencias se incorporan definitivamente al programa curricular y a finales de 2007, España se acoge al Espacio Europeo de Educación Superior, desde el que se pone en marcha el Proceso Bolonia. Se trata de un acuerdo impulsado por las universidades europeas en 1999 que pretende adaptar la educación superior a las nuevas necesidades del siglo, entre las que se encuentran la autonomía, la compatibilidad de grados entre los distintos países de Europa y el desarrollo de competencias. Esto prometía la valoración, reconocimiento y respaldo “desde un

marco normativo, por primera vez, [...] de las prácticas innovadoras que se venían desarrollando en las aulas por profesorado voluntarista y comprometido con la mejora docente” (Mérida Serrano, 2013, p. 187). Asimismo, impulsaba el abandono de viejas prácticas de enseñanza, aprendizaje y evaluación, descontextualizadas y obsoletas que, como señala Pérez Gómez en el prólogo de Vergara (2015), aportan poco al desarrollo de las cualidades esenciales (conocimientos, habilidades, actitudes, valores y emociones) para el ciudadano del siglo XXI. Dicho de otro modo:

El propósito de la formación universitaria no puede reducirse ni a la adquisición de informaciones ni al entrenamiento de habilidades específicas, sino que debe procurar el desarrollo de competencias genéricas, críticas y creativas que capaciten al estudiante para generar y utilizar conocimientos y habilidades adaptados a las exigencias de cada situación. (Pérez Gómez, Soto, Sola y Serván 2009b, p. 13).

Con estos cambios pretendían alcanzar dos objetivos fundamentales: la reformulación estructural de los estudios y el establecimiento de una nueva duración, en consonancia con la regulación del resto de títulos universitarios (Egido, 2011), lo que también venía a dar respuesta a la antigua aspiración de equiparar la categoría de los maestros y maestras de infantil y primaria al de otras titulaciones (Molero, 2000). Del mismo modo, la reforma pretendía transformar sustancialmente el sistema de formación del profesorado que, a partir de ese momento, se sistematizaría en torno al desarrollo de competencias profesionales, “un modelo acorde con la complejidad del proceso educativo y con la singularidad de las situaciones educativas, circunstancias que reclaman propuestas adaptadas a contextos específicos, junto con el control y reajuste permanente de la práctica” (Mérida Serrano et al., 2019, p. 6).

En este sentido, la formación docente pasa a organizarse en una titulación de Grado de cuatro años de duración —tratándose de igualar al de otros estudios universitarios— con 240 créditos a superar, cuatro menciones a escoger en Educación Primaria (lengua inglesa, educación especial, educación física y música) y tres periodos de prácticums en centros que comienzan a partir del segundo año. No obstante, parece preciso indagar en profundidad si, aumentar a cuatro años la formación de Grado en Educación (a diferencia de los tres que se cursaban en la diplomatura), ha implicado una verdadera equiparación de créditos y número de horas, en relación a otras disciplinas o, por el contrario, supone un arreglo más cosmético que sustancial, manteniendo los estudios en su condición tradicional de segunda categoría. De un modo u otro, este grado configura un primer nivel de los tres posibles ciclos ascendentes de estudio: grado, máster y doctorado; y tras concluirlo, los aspirantes reciben su título como “Graduado/a en Educación Primaria” o “Graduado/a en Educación Infantil”, que les será requerido para participar en un exigente proceso de oposición si desean incorporarse al cuerpo de maestros y maestras de primera enseñanza de la educación pública.

Lo interesante del modelo de formación en competencias —al menos, desde su cariz ideológico— es que no persigue, como sí lo hacía el tradicional o artesanal, la mera transmisión y adquisición memorística de saberes. Por el contrario, su discurso preconiza el desarrollo de unos principios y mirada pedagógica capaz de armonizar los procesos de enseñanza con la voluntad, intereses y necesidades del individuo, colocando al estudiante en el centro del aprendizaje, a fin de que asuma la responsabilidad de su desarrollo e integre las competencias en función de sus capacidades. Es decir, se trata de formar maestros y maestras que reconozcan su labor, no como la de un simple transmisor de conocimientos, sino como la de un guía u orientador que ayude a cada estudiante a desarrollar su propia manera de interpretar las experiencias y afrontarlas con lucidez (Pérez Gómez, 2012, 2016 y 2017).

Otra cuestión —más compleja de abordar y en la que no se profundizará en este trabajo— sería, ya, la efectividad de la configuración de los marcos legislativos universitarios, cuestionado por varias autorías como Mérida Serrano (2013) cuando señala que “del discurso teórico profesado al discurso practicado hay una distancia enorme” (p. 190). En este sentido, y aunque bien es cierto que las nuevas ordenanzas promueven el desarrollo de modelos pedagógicos flexibles e innovadores, que muchos docentes han aprovechado para llevar a cabo “procesos creativos, ricos y estimulantes, tanto para su desarrollo profesional como para la mejora del aprendizaje de su alumnado” (Mérida Serrano, 2013, p. 192), no impide que se continúen aplicando estrategias tradicionales que, de un modo u otro, entorpecen la adaptación a las nuevas corrientes. Es así como, al llegar a la Facultad de Educación, el alumnado se encuentra con dos metodologías formativas opuestas, lo que suscita confusión y desconfianza. Esta dicotomía parece reflejar la necesidad de formular unos planes de estudio más complejos y disciplinares, acogidos a una evaluación procesual, así como propuestas y modelos estructurales académicos capaces de garantizar la coherencia entre la filosofía que acompaña el discurso en los últimos años y su verdadera manifestación en la práctica.

#### 2.1.5. A modo de síntesis

A lo largo de los apartados anteriores se ha trazado el recorrido histórico que ha experimentado la formación docente en España, desde finales del siglo XIV hasta la actualidad. El propósito no era otro que conocer cómo ha evolucionado, tanto ideológica como legislativamente, la Formación Inicial Docente. A este respecto, no se ha llevado a cabo un análisis profundo, sino delimitado por los acontecimientos fundamentales y concernientes a las transformaciones profesionales en los momentos históricos relevantes. De este modo, ha sido posible determinar las concepciones predominantes en torno la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, así como el papel que ocupaba el profesorado y alumnado dentro del aula que pueden resumirse del siguiente modo:

- *Paradigma tradicional (hasta 1970)*: caracterizado por una enseñanza transmisiva, un aprendizaje pasivo a través de la observación, escucha, memorización y repetición, así como una evaluación cuantitativa, centrada en el logro. Durante este periodo, la formación docente pasó por diferentes etapas:
  - Hasta 1370: Se trataba de un oficio cuya formación no estaba institucionalizada. Se aprendía a través de la observación de otros docentes en ejercicio. Cualquiera con ciertos conocimientos básicos podía dedicarse a ello, una responsabilidad que solía recaer en hombres de avanzada edad, cercanos a la iglesia.
  - 1370-1780: continuaba sin recibirse formación teórica alguna. No obstante, aparecen los primeros exámenes y acreditaciones para ejercer la profesión bajo la regulación de la Congregación de San Casiano. La docencia tiene un carácter gremial que defiende los intereses de los cofrades. Hay un fuerte control ideológico.
  - 1780-1857: la estructura gremial comienza a deteriorarse y aparecen las primeras instituciones dedicadas a ofrecer una preparación teórica. Esto conduciría al establecimiento de las Escuelas Normales. Asimismo, se producen tímidos intentos de elevar el nivel formativo de los docentes.
  - 1857-1970: aparece la Ley Moyano, primera legislación educativa. Del mismo modo se consolidan, salvo breves excepciones, las Escuelas Normales o Escuelas de Magisterio como centros de formación docente. No obstante, cabe destacar que se encuentran muy condicionadas por el poder político. Del mismo modo, comienza a existir preocupación por la escasa formación que se centra, sobre todo, en la formación cultural, y no la pedagógica.
  
- *Paradigma tecnológico (1970-1990)*: caracterizado por una cuidada organización de los contenidos curriculares y objetivos propuestos. El aprendizaje continuó siendo pasivo, con escasa participación del alumnado y una evaluación centrada en los resultados. Durante este periodo, también se trató de profesionalizar la docencia a través de los valores positivista, configurándola como una ciencia centrada en la planificación y cumplimiento de objetivos. Asimismo, se trató de mejorar los contenidos científicos y pedagógicos. Con la Ley General de Educación y la Ley de Reforma Universitaria, la formación docente se integró dentro de la Universidad. No obstante, en muchos casos, la tradición pesó más y continuaron funcionando de una manera similar a la que lo habían hecho hasta el momento.
  
- *Paradigma interpretativo (década de los 90)*: la preocupación por superar objetivos curriculares convivió con el ideal de desarrollar metodologías activas. En este sentido, se reclamó un aprendizaje reflexivo en el que el grupo de estudiantes

tuviese mayor protagonismo, defendiéndose valores como la evaluación formativa, educativa o cualitativa. Esta perspectiva comenzó a tomar impulso durante la II República, manifestándose en una formación docente coeducativa, mayor preparación pedagógica y el interés por trasladar la cultura a todos los rincones del país a través de las Misiones Pedagógicas. El conflicto armado y la posterior dictadura impidieron progresar en esta línea. No obstante, a partir de la década de los 90, esta visión retomó fuerzas, sirviendo como inspiración la filosofía de la escuela nueva. Desde el ámbito educativo se defiende la importancia de la reflexión, el desarrollo del espíritu crítico y la personalización de la enseñanza, adaptada a un contexto que debe interpretarse a fin de decidir la acción educativa más eficaz. Sin embargo, y a pesar de las mejoras implantadas con la LOGSE, la formación docente, a pesar de las tímidas mejoras, continúa sin responder, del todo, a los intereses perseguidos o a adquirir el prestigio socioprofesional deseable.

- *Perspectiva competencial (hasta la actualidad)*: comparte los valores de la etapa anterior, pero busca una formación más íntegra del docente y del alumnado. Asimismo, defiende un aprendizaje participativo, donde el grupo de estudiantes también pueda tomar decisiones sobre su propio aprendizaje. El y la docente se configura, entonces, como un guía u orientador que tiene la función de diseñar estrategias que favorezcan el desarrollo de competencias. De esta manera, se insta a una evaluación cualitativa, centrada en los procesos, que valore un saber hacer, saber convivir y saber ser. Durante esta perspectiva, se aprueban múltiples leyes educativas que responden a los intereses de los partidos políticos en funciones. No obstante, todas ellas se enfocan en el desarrollo de competencias, ya que así lo establece la Unión Europea. La Formación Inicial Docente en España comienza a estar regulada por el Plan Bolonia, desde el que se armonizan los estudios superiores de los distintos países europeos. A este respecto, la diplomatura pasa a denominarse grado, repartidos en cursos de cuatro años. La docencia se ha equiparado, definitivamente, a otras disciplinas y se llevan a cabo múltiples intentos por valorizar la profesión. No obstante, cabe destacar que las teorías declaradas en la legislación y las teorías en uso no son siempre coincidentes, predominando, aún, las estrategias de enseñanza aprendizaje propias de perspectivas más arcaicas.

La siguiente tabla (tabla 1), inspirada en Cano (2005, p. 22) simplifica los cambios teóricos y legislativos experimentados por los procesos de enseñanza-aprendizaje a lo largo de la historia, tanto en las escuelas, como en la Formación Inicial Docente. Una serie de transformaciones epistemológicas que, como se ha podido comprobar, ha evolucionado progresivamente aunque —podría aseverarse— sin llegar a alcanzar, todavía, una transposición completa del ideal perseguido aplicado a la verdadera práctica.

	Antes	Ahora
Aprendizaje	Pasivo Descontextualizado Jerárquico De información Memorístico	Activo Situado Conectado De conocimiento Comprensivo
Enseñanza	Transmisiva Directa Basada en objetivos	Constructiva Andamiaje Basada en competencias
Currículo	Fijo	Maleable
Tareas	Aisladas	Auténticas
Mediación social	Individual Competición Recitación	Comunidad de aprendices Cooperación Dialogante
Herramientas	Papel y lápiz	Múltiples herramientas (TIC)
Evaluación	Cuantitativa Sumativa	Cualitativa Formativa
Formación Docente	Cultural Rol autoritario: “el que todo lo sabe”	Cultural, científica y pedagógica Rol de orientador, guía y acompañante: “construimos el conocimiento en compañía”

Tabla 1. Evolución de la perspectiva educativa. Fuente: elaboración personal basada en la tabla de Cano (2005, p. 22).

En resumen, como señalan Hernández Reyes y Martínez Sánchez, (2019), la Formación Inicial Docente y su evolución se ha distinguido por “la búsqueda del mejoramiento de la práctica docente que se ha ido conformando a través de la historia. Sin embargo, los modelos de formación han pasado de una visión a otra sin obtener resultados significativos en la realidad educativa” (p. 138). Es decir, en todos los casos se trata de fórmulas que defienden el desarrollo del intelecto, pero parece que aún no se ha llegado a encontrar la manera de operativizar y armonizar la teoría y la práctica.

## 2.2. LOS NUEVOS RETOS DE LA SOCIEDAD DEL SIGLO XXI. REINVENTANDO LA PROFESIÓN DOCENTE: EL APRENDIZAJE, LA ENSEÑANZA Y LA EVALUACIÓN

Como resume Pérez Gómez (2015), educarse, educar, representa hoy, una tarea mucho más compleja que la que se consideraba en antaño. En base a las nuevas corrientes, podría definirse como una reconstrucción, ya no solo de los mecanismos mentales conscientes, sino muy especialmente, de los modelos inconscientes que rigen nuestros deseos, inclinaciones y reacciones automáticas.

Esta reconstrucción del piloto automático requiere la experiencia, la acción y la reflexión sobre el sentido y la eficacia de nuestra acción. En consecuencia, la finalidad de la escuela educativa contemporánea o de cualquier institución dedicada a la formación de los ciudadanos no puede situarse en la enseñanza y aprendizaje de contenidos disciplinares, debe procurar, más bien, el desarrollo singular en cada individuo de estas cualidades, capacidades o competencias como sistemas complejos de comprensión y actuación, que incluyen, al mismo nivel y con la misma relevancia, conocimientos, habilidades, emociones, actitudes y valores, conscientes e inconscientes. (p. 16)

El apartado anterior identifica algunos de los fundamentos pedagógicos claves característicos de cada época, así como la evolución que — en conformidad—ha experimentado la Formación Inicial Docente en España. A este respecto, es posible advertir el punto de inflexión en el que nos encontramos ahora, donde las teorías declaradas en torno a la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación se contraponen con una práctica que, en muchos casos, continúa anclada en las corrientes técnicas y tradicionalistas.

A esta situación han de sumársele los nuevos desafíos del siglo XXI, un periodo histórico caracterizado por la falta de certezas, la sobrecarga informativa, el hiperconsumo e individualidad, la hiperproductividad como fin último, el síndrome de la impaciencia o la nueva identidad digital. Desafíos en los que se profundiza con detenimiento en el primer artículo del compendio (Muñoz González y Soto, 2019).

Estas contradicciones entre las nuevas necesidades, el ideal perseguido y lo que realmente acontece en las aulas, mantiene intacto el interés por la innovación, la reinención y la reformulación de una profesión que se complejiza a la par que lo hace la sociedad contemporánea en su incesante evolutivo social, tecnológico, político, económico y medioambiental.

Desde que se anulase la LOGSE —activa durante veinte años— las nuevas propuestas no han dejado de sucederse, renovándose en cada gobierno. Tal es así que entre 1990 y 2019 se han sucedido tres leyes educativas diferentes, con la promesa de otro cambio a finales de 2020. Una situación que pone en evidencia las dificultades para armonizar los

intereses de todos los miembros de la comunidad educativa, incapaz de poner fin al interminable vaivén de reformas y contrarreformas.

En este sentido, considero oportuno compartir los últimos hallazgos en disciplinas tan incipientes como la neurociencia que llaman a revolucionar los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, así como a enriquecer la reflexión en torno al desarrollo de competencias. Se trata de referentes que podrían ayudar a reconocer los procesos que intervienen en la tarea de educar, acordar propuestas definitivas, así como transmutar la mirada tecnócrata a otra más caleidoscópica y holística del ser y su aprendizaje.

### 2.2.1. Acercamiento al aprendizaje a través de la neurociencia

El aprendizaje, así sea consciente o inconsciente, es uno de los procesos de reorganización cognitiva más primitivos del ser humano. Es más, es posible hablar de una particularidad intrínseca e innata a la vida misma ya que todos los seres sintientes, en mayor o menor medida, disponen de ella como estrategia de adaptación al medio (Mora, 2019). Pero, ¿qué sabemos hoy sobre el aprendizaje?

A lo largo de la historia, numerosas investigaciones han tratado de descubrir la naturaleza y sentido de los procesos que participan en la transformación y adquisición de conductas, conocimientos y/o habilidades. Teorías como las del condicionamiento de Pavlov, Watson y Skinner, el aprendizaje social de Bandura, la teoría gestalt de Wertheimer o las teorías cognitivas de Piaget, Bruner, Ausubel y Vigotsky son algunos ejemplos. Sin embargo, es ahora, gracias a los avances en neurociencias y, más específicamente, en neuroeducación, cuando disponemos de evidencias y argumentos más contundentes.

Durante la década de los noventa se manifestó un creciente interés en el estudio del cerebro, tal es así que los descubrimientos neurocientíficos —aún incipientes— que comenzaron a divulgarse llegaron a inspirar diversas vertientes. En este sentido, como señala Ortiz (2015), hoy encontramos que:

Las librerías están abarrotadas de obras dedicadas a entender el complejo funcionamiento de la mente y el cerebro humano; las revistas publican artículos experimentales; la tecnología intenta imitar el funcionamiento del cerebro; en internet existen más de 10.000 páginas dedicadas al estudio de la mente y se han patentado mundialmente diversas teorías y herramientas fundamentales para desarrollar la potencialidad de la mente, tales como: la inteligencia emocional, la programación neurolingüística, el instrumento de dominación cerebral, el mapeo mental, el mapeo de información, las inteligencias múltiples y los pensamientos: lateral, convergente y divergente. (p. 11)

La neuroeducación, como nuevo campo de investigación dentro de la neurociencia, se encarga de estudiar aquellas dimensiones cerebrales que intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje a lo largo de toda la vida y cuenta, en la actualidad, “con recursos de alta tecnología como las imágenes cerebrales, las pruebas genéticas o las simulaciones computacionales” (Ranz y Giménez, 2019, p. 156).

Algunos autores como Álvarez (2013), Aparicio (2009) o Mayordomo (2015), consideran que la neuroeducación es un nuevo paradigma conformado por la unión de diferentes disciplinas como la neurociencia, la psicología y la pedagogía (figura 1) que aúnan las ciencias naturales y las ciencias sociales. Un enfoque que podría favorecer la explicación de viejas teorías del aprendizaje, conduciéndonos a una nueva manera de entender las acciones humanas en su contexto sociocultural y establecer nuevas teorías cognitivas.

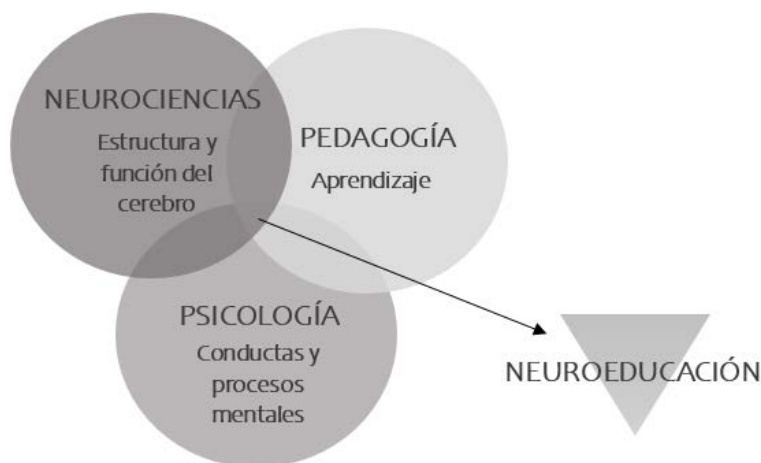


Figura 1. Relación de la neuroeducación con otras disciplinas. Fuente: CogniFit (2017), citado por Intriago y Navarrete (2019)

En los últimos años, la atención y publicaciones en torno a esta disciplina también se han multiplicado y su objetivo no es otro que “conocer mejor el funcionamiento del cerebro, de estudiar e investigar dónde, cuándo y cómo generar más neuronas y conexiones cerebrales durante la etapa escolar y de contribuir a un desarrollo integral del cerebro de los niños” (Ortiz, 2009, p. 262).

A este respecto, Mora (2019) sostiene que el creciente interés y esfuerzos en su investigación permitirían mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje en los centros educativos, la Formación Inicial Docente, así como el diseño de herramientas capaces de detectar, tratar o restablecer las alteraciones que interfieran en el aprendizaje.

En esta misma línea, Ortiz (2015) defiende la necesidad de instituir una pedagogía del cerebro, es decir, una neuropedagogía y neurodidáctica capaz de adaptar las estrategias pedagógicas y curriculares a la manera natural en la que funciona el cerebro, aprovechando su potencial, de manera que se estimule “la creación de nuevas redes y circuitos

de comunicación neuronal, que permitan formar a los estudiantes en función de los avances de las neurociencias” (p. 117)

Pero ¿Qué es lo que se ha descubierto hasta el momento? ¿Cuáles han sido las principales revelaciones de la neurociencia y, específicamente, de la neuroeducación?

Teniendo en cuenta las aportaciones de numerosas autorías, entre las que destacan Rubia (2006), Pérez Gómez (2012, 2016, 2017), Ortiz (2015) y, muy especialmente, Mora (2019), se sintetizan, a continuación, algunos de los hallazgos principales:

- *La plasticidad cerebral*: en el pasado, el cerebro era considerado un órgano rígido y limitado, incapaz de continuar aprendiendo cuando llegaba a una cierta etapa. Y, aunque bien es cierto que la estimulación temprana es de vital importancia para potenciar el desarrollo motor, cognitivo, social y emocional, la neurociencia ha constatado que el cerebro es un órgano plástico —sujeto al cambio constante— moldeable y adaptable, capaz de crear nuevas neuronas y conexiones a lo largo de todo el ciclo vital, siempre y cuando se le proporcione la adecuada estimulación y exista voluntad para hacerlo (Damasio, 2010 y Gazzaniga, 2012). La arquitectura particular de cada cerebro es el resultado de la actividad consciente e inconsciente en la que el individuo se implica de manera voluntaria o impuesta. De este modo, tal y como señala Ortiz (2015) “Si nos lo proponemos, podemos incidir positivamente y modificar los varios miles de millones de neuronas que existen en los circuitos de nuestro cerebro [...] mediante el entrenamiento mental” (p. 132). En este sentido, este mismo autor destaca la metafectividad y la metacognición “acompañadas de un alto esfuerzo intelectual mediante preguntas problematizadoras” (p. 132) como las dos herramientas con mayor potencial configurador del cerebro humano.
- *Las neuronas espejo*: además de adaptarse al entorno físico, el cerebro también se acomoda al entorno cultural y social. En este sentido, disponemos de mecanismos cerebrales que se activan cuando observamos a alguien realizar una acción, de la misma forma en que lo haría si la realizásemos nosotros mismos. Poseemos, lo que se denomina, neuronas espejo o especulares que hacen posible que comprendamos la mente de nuestros iguales, pero no con el razonamiento conceptual, sino poniéndonos en su lugar, sintiéndolo. En este sentido, la observación e imitación —a pesar de sus estigmas académicos— constituye una poderosa herramienta de aprendizaje. Asimismo, como señala Álvarez (2013), el cerebro humano se encuentra biológicamente capacitado para recibir y adquirir cultura, desarrollar el lenguaje (Chomsky, 1965), la moral (Mikhail, 2007) y regular los pensamientos y comportamientos adaptándose a los grupos sociales del que forme

parte. Estos descubrimientos se consideran la base de la empatía y aportan evidencias sobre el aprendizaje social fundado por Bandura, asimismo, nos da idea de que, como afirma Pérez Gómez en el prólogo de Vergara (2015) “el ser humano aprende participando en redes de intercambio de información, conocimiento y experiencias [...] la creación compartida de cultura y contextos humanos, redes sociales y académicas [...] no mediante la limitada instrucción unidireccional del escenario escolar” (p. 13).

- *El poder de la curiosidad*: la curiosidad garantiza un alto nivel de desempeño intelectual. Hoy sabemos que nadie puede aprender aquello que no le motive, ya sea porque rompe la monotonía, es cercano a sus intereses o sobresale del entorno. Pudiéndose definir como un chispazo, una lumbre, un destello capaz de capturar la atención; la curiosidad promueve el comportamiento inquisitivo, la exploración y la investigación, sin la cual, no habría conocimiento. Tal es la importancia de este impulso que Charles Sherrington (1940), considerado el padre de la neurociencia moderna, se refería a ella en términos de “curiosidad sagrada” (p. 404),
- *La atención como foco*: teniendo en cuenta el punto anterior, una de las tareas fundamentales del docente, sea cual fuere el nivel académico en el que se encuentre, es captar la atención del estudiante, pues todo aquello en lo que no se deposita permanece a la sombra, en penumbra, invisibilizado. Hoy sabemos que la atención sostenida es caduca y que se concentra en los primeros diez minutos en los que se desarrolla una actividad. A este respecto, Mora (2019) señala que “Valen más 50 clases de 10 minutos que 10 clases de 50 minutos” (p. 85) o alternar el discurso con dinámicas más activas cada 10-15 minutos.
- *El imperio emocional*: las emociones, descritas como impulsos que motivan la acción (Goleman, 1998), reacciones psicofisiológicas ante la consecución de objetivos (Lazarus, 2000) o respuestas fisiológicas simples que reflejan lo que las personas sienten ante un estímulo determinado (Barragán y Morales, 2014), constituyen un atributo fundamental que impregna y fortalece el recuerdo y aprendizaje. En este sentido, el vínculo emoción-cognición es inmovible y nada de lo que tiene lugar en el cerebro es aséptico a su influencia. Como señala Mora (2019): “lo que se ve, se oye, se toca [...] pasa por el filtro del sistema emocional, etiquetándose de bueno o malo, interesante o aburrido [...] y luego pasa a las áreas de asociación [...] donde se construyen los procesos mentales de razón y pensamiento” (pág. 52). Esto explicaría porque algunos docentes que poseen muchos conocimientos pero no consiguen emocionar al alumnado, logran menos avances que aquellos que logran emocionarlos a pesar de sus menores experiencias o saberes. Desde el punto de vista educativo, la neurociencia ha permitido descubrir

que todo aquello que hace posible la adquisición de conocimientos, como la atención, la curiosidad, la memoria, etc. precisa de esta energía, de este componente emocional. En definitiva, parece que, como señala Pérez Gómez (2019) “los seres humanos no somos seres pensantes que sienten, sino seres sentimentales que piensan. Abrazamos o rechazamos ideas, situaciones o personas en virtud de las emociones que nos despiertan” (p. 6). Conocer esta información es trascendental para un profesional de la educación, en tanto y en cuanto permiten identificar el núcleo de procesamiento de los procesos cognitivos y afectivos, imprescindibles para el desarrollo del aprendizaje.

- *La memoria, guardiana de nuestra individualidad*: la memoria es de vital importancia en el proceso de aprendizaje. En ella almacenamos recuerdos conscientes e inconscientes que nos identifican, haciéndonos ser quienes somos. Hoy sabemos que la memoria se forma a causa de un conjunto de sinapsis producidas en un determinado circuito neuronal como respuesta a una experiencia o aprendizaje relevante. Pero para que la memoria haga su tarea —y como se viene señalando en los puntos anteriores— es necesario despertar la curiosidad, capturar la atención y empapar de emoción las tareas que traten de promover los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- *La relevancia del inconsciente*: el ser humano es la criatura que más tiempo permanece vulnerable, inadaptada al entorno y dependiente de estrictas atenciones por parte de sus congéneres. “A diferencia de otros seres vivos, que nacen determinados por un código de comportamiento genético, los seres humanos nacemos asombrosamente indeterminados; casi podríamos decir, antes de tiempo, indefensos y sin los instrumentos necesarios para poder sobrevivir” (Simons, 2018, p. 1174). Es decir, una vez salimos al mundo, necesitamos de la sociedad y la cultura para aprender, para llegar a convertirnos en lo que somos o lo que podemos llegar a ser. Este aprendizaje se inicia desde que el cerebro es capaz de gestionar información, un proceso exigente que supone enormes gastos de energía durante los primeros años de vida. El inconsciente es una manera de facilitar la tarea.

Hay que tener en cuenta que el complejo cableado, redes y/o conexiones neuronales, deben organizarse, esculpiendo primero pequeños senderos, que pasan a transformarse en carreteras, luego en autovías y finalmente en lo que podríamos llamar autopistas neuronales, gracias a las cuales desarrollamos automatismos que favorecen la funcionalidad y rendimiento (Pérez Gómez, 2012). Y es que, al parecer, “actuar de manera automática es el estilo preferido del cerebro con el propósito de ahorrar energía, minimizar el peligro y maximizar recompensas” (Pérez Gómez, 2015, p. 3). Estos automatismos se instalan en nuestro inconsciente que se ocupa de una parte importante de nuestros aprendizajes.

A diferencia de la consciencia, que se puede simplificar como “nuestra experiencia del mundo [...] vivencia interna, un darse cuenta de las cosas” (Nuñez, 1998, p. 7); el inconsciente es el conjunto de “procesos cognitivos propios del organismo que son relevantes para explicar su funcionamiento tanto interno como externo, pero de los que no puede dar cuenta por carecer de una vivencia subjetiva clara de los mismos” (Nuñez, 1998, p. 41).

A lo largo de nuestra experiencia vital, los procesos conscientes e inconscientes se producen simultáneamente, en un continuo bucle interactivo. Sin embargo, el inconsciente y su influencia en nuestro comportamiento y aprendizajes, parece tener un papel más importante del que se le ha concedido históricamente.

La vida sin el inconsciente sería casi imposible. Lo encontramos en nuestros actos más cotidianos, desde los automatismos que nos permiten levantarnos por la mañana y vestirnos y caminar hasta los sentimientos más profundos que nos impulsan a proteger a nuestros seres queridos. Es el conjunto de todos los sentimientos y pensamientos que se gestan en nuestra mente, momento a momento, a los que no podemos acceder. Se encarga de ayudarnos a entender el mundo que nos rodea y a tomar las decisiones que mejor nos convengan. Es una especie de piloto automático en el que podemos confiar. Un GPS emocional, una guía de conducta que seguimos sin darnos cuenta de ello... Y al final resulta que la idea que tenemos de nosotros mismos, esa entidad que habitamos cada día y que llamamos yo, nuestra consciencia, no es más que el producto más sofisticado del inconsciente, la última creación de una mente compleja que apenas podemos vislumbrar. (Smart Planet y Punset, 2009, 05:15).

A este respecto, hoy sabemos que “El 80 y 90% de los mecanismos y procesos que utilizamos en nuestra vida cotidiana para percibir, interpretar, tomar decisiones y actuar, se realizan por debajo de la conciencia, no necesitan la conciencia para funcionar” (Pérez Gómez, 2015, p. 3). Tal es así que, incluso el potencial de los aprendizajes conscientes, parecen encontrarse supeditados a factores inconscientes relacionados con la confianza en uno mismo, la percepción personal que nos construimos por el reflejo de los otros —como parece demostrar el efecto Pigmalión (Sánchez y López, 2005)— o el propio entorno social, que nos empuja a actuar de una manera que, como individuos separados del grupo, podría llegar a resultarnos incomprensible.

Han tenido que pasar varias décadas, desde que Freud comenzase a reconocer la relevancia del inconsciente, para que la ciencia y la tecnología nos dotaran de una instrumentación capaz de medir con exactitud respuestas no conscientes, tales

como la electroencefalografía, la codificación facial, el seguimiento ocular, la asociación implícita o las técnicas biométricas. Gracias a ellas, hoy podemos conocer algunos datos interesantes sobre nuestra capacidad de procesamiento y el papel que el inconsciente tiene en todo esto.

Si tu mente fuera un ordenador, podrías decir orgulloso que tu inconsciente procesa once millones de bits de información a cada segundo que pasa, que llegan a través de tus cinco sentidos y a partir de estos bits decide qué hacer ante cada situación. Pero tú no te das cuenta de eso y eso es bueno, porque confiar en tu consciencia para solucionar tus problemas no es la mejor opción. Los científicos han calculado que cuando multiplicas dos números procesas 12 bits por segundo y si lees en silencio puedes llegar hasta los 30 bits y al leer en voz alta, 45 bits... La capacidad de procesamiento de datos de la consciencia humana tiene un tope máximo de 50 bits en un segundo, lo cual es un resultado ridículo en comparación con los once millones de bits que gestionas sin que ni te enteres. Aunque te crees que sabes mucho es el inconsciente el que sabe y decide por ti. Imagina, por ejemplo, que vas a comprar un apartamento. Lo miras, lo remiras y en poco rato ya sabes si te gusta o no, si te sientes a gusto en él, si vivirías allí. En realidad, esa sensación tan indefinida es el final de un análisis frenético de datos que tu inconsciente ha llevado a cabo mientras tú comprobabas los acabados y la distribución de las habitaciones. En diez minutos de exploración, tu inconsciente ha recibido seis mil millones de bits de información. Si tuvieras que confiar en tu consciencia no irías tan rápido. Sabiendo al ritmo en que funciona, deberías dedicarle cuatro años de tu vida antes de alcanzar a procesar el número de bits necesarios para tomar una decisión. (Smart Planet y Punset, 2009, 08:18)

A este respecto, la manera en la que actúa el inconsciente hace que, en muchas ocasiones, nos dejemos llevar por prejuicios, ideas infundadas, hábitos y toda clase de conductas —positivas o negativas— que configuran lo que se denomina conocimiento práctico, que no es otra cosa que el “repertorio de imágenes, mapas o artefactos [...] asociaciones lógicas y connotaciones emotivas [...] inconscientes, emocionales e intuitivas [...] que activamos en cada situación concreta” producto de experiencias anteriores (Pérez Gómez, Soto y Serván, 2015, p. 83).

Sin embargo, a pesar de la demostrada relevancia del inconsciente, la escuela continúa prestando atención, únicamente a ese 10 o 20% del aprendizaje que se produce de manera consciente. Olvida, una vez más, los principales mecanismos que deciden realmente quienes somos, cómo somos y por qué actuamos como lo hacemos (Pérez Gómez, 2015).

Educar requiere, entonces, de un proceso de reconstrucción de la identidad completa, porque son esos mecanismos inconscientes, automáticos, poderosos y re-

ticentes al cambio, contruidos en base a la experiencia del individuo en su entorno vital —que puede ser más o menos beneficioso o desfavorable— los que impiden la conquista de la propia autonomía y desarrollo pleno.

La buena noticia es que gracias a la neuroplasticidad autodirigida (Claxton, 2008) es posible producir tales reconexiones y reconstruir ese conocimiento previo, tomando consciencia del mismo a través del pensamiento práctico que “incluye el conocimiento en la acción más el conocimiento reflexivo sobre la acción” (Pérez Gómez, Soto y Serván, 2015, p. 83).

No obstante, para que esto ocurra, para que estos mecanismos se disuelvan, deben combinarse todos los ingredientes que estimulan el aprendizaje, mencionados con anterioridad, algo improbable en sesiones de clases expositivas o académicas como las que, a día de hoy, se siguen reproduciendo.

Gracias a los descubrimientos en neurociencia somos capaces de descifrar los códigos que gobiernan el funcionamiento de nuestro cerebro, lo que también ha permitido desmascarar mitos o neuromitos que, en las últimas décadas, se han generalizado, aun careciendo de validez científica. Bien es cierto, que algunos de ellos tienen una base certera, pero se han simplificado y manipulado de tal modo que constituyen creencias erróneas sobre cómo funciona el cerebro.

Uno de los neuromitos más extendidos es aquel que asegura que el ser humano solo utiliza el 10% de su cerebro. Hoy sabemos que este órgano permanece activo durante todo el tiempo y que ninguna de sus áreas llega a estar inactiva por completo en ningún momento, ni siquiera durante el sueño (OECD, 2007, p. 113). Como señala Rubia (2006) “Esta afirmación es absolutamente falsa. Nunca se han podido observar con el electroencefalograma [...] zonas silentes en la corteza” (p. 225).

Otra idea divulgada pero que se considera errada es aquella que considera que los aprendizajes más importantes se configuran en los primeros tres años de vida. A pesar de que este sea un periodo importante y sensible, no se trata de una etapa crítica, por lo que los impactos recibidos pueden ser reversibles a lo largo del tiempo (Lipina, 2014, p. 74, citado por Pallarés, 2016, p. 946).

La lateralización cerebral conforma otro neuromito popular, desde el que se considera que, según el hemisferio cerebral predominante, tendremos un tipo de actitudes diferentes, más enfocado al análisis, la lógica y la abstracción si es el izquierdo o a la creatividad, la intuición y las emociones si es el derecho. Se trata de una interpretación muy simplista, puesto que el cerebro se encuentra conformado por variados subsistemas móviles e interactivos y “ambos trabajan conjuntamente en cualquier tarea cognitiva (Gazaniga, 2012, p. 59, citado por Pallarés, 2016, p. 947).

Finalmente, también se ha de destacar la confusión en torno a los estilos de aprendizaje, desde los que se consideran que el alumnado tiene facilidades para adquirir conocimientos en función de su modalidad cognitiva, ya sea sensorial visual, auditiva o kinestésica. En algunos centros se han llegado a realizar pruebas para descubrir cuál es la de cada alumno o alumna, enseñándoles conforme a ella. Sin embargo, que un estudiante prefiere un estilo por sobre el otro solo significa que le gusta más por causas que pueden ser muy variadas y no porque su aprendizaje vaya a resultar más efectivo. En este sentido, “la neuroeducación ha destacado que es incorrecto asumir que sólo una modalidad de procesamiento sensorial está involucrada en cualquier tipo de aprendizaje” (Pallarés, 2016, p. 948).

En definitiva, hoy sabemos que aprender se encuentra más relacionado con asociar ideas y encontrar en ellas nuevos significados que con adquirir y memorizar información. Asimismo, supone un proceso laborioso que precisa de un tiempo pausado y emociones que nos motiven (Mora, 2019). En términos neurobiológicos, aprender significa producir cambios profundos en el cerebro a partir de estímulos del entorno desde el que se instiga el encendido cerebral.

De este modo, en tanto y en cuanto la enseñanza debe ser un proceso que facilite el aprendizaje relevante del alumnado y el desarrollo de competencias; los descubrimientos y avances en neuroeducación no pueden ser ignorados. La docencia, como campo interdisciplinar, tiene que prestar atención a las nuevas disciplinas relacionadas, directa o indirectamente, con el desarrollo de procesos educativos. En este sentido, podemos destacar las aportaciones procedentes de la neuroética, neurosociología o neuroeconomía, sin olvidar la neuroestética o neuroarquitectura, desde la que se estudia como la luz, la temperatura, el ruido, etc. influye en el aprendizaje, pudiendo ayudar a mejorar el diseño de las escuelas a fin de que alcancen sus objetivos.

### 2.2.2. Una enseñanza que persiga el desarrollo de competencias

Conocer los procesos neuronales que intervienen en el aprendizaje implica reformular la manera en la que se enseña en todos los ámbitos del sistema educativo, comenzando por la Formación Inicial Docente. Dictar cátedra a través de un proceso rígido, pasivo, homogeneizador, verbalista, jerárquico o enciclopédico —que ya se ha demostrado ineficiente— tendría que formar parte del pasado. Como señala Ortiz (2015):

Debemos estar preparados porque podemos incluso salir afectados en nuestra estabilidad emocional. Por ejemplo, cada diez años se duplica la información y los conocimientos generados por la humanidad; sin embargo, cada diez años se vuelve obsoleta una cuarta parte de la información existente. (p. 12)

A este respecto, cabe destacar que en los últimos años, la enseñanza a través de la transmisión de conocimientos se ha encaminado hacia una enseñanza que trata de promover el desarrollo de competencias, un elemento que aparece como prioridad en los marcos legislativos de las diferentes etapas, ya que favorece la manera de abordar la complejidad y multidimensionalidad del aprendizaje y, por consiguiente, de la enseñanza. Ocurrió así cuando España se sumó al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), donde las competencias se situaron en el foco de atención, forjando una nueva y revolucionaria manera de promover la enseñanza superior.

No obstante, atendiendo a García y Sabán (2008), “en educación, la noción de competencia que se emplea habitualmente no proviene de un único paradigma, sino que se ha ido conformando con aportes provenientes de diferentes ámbitos teóricos” (p. 7). Al parecer, esta variedad de perspectivas ha obstaculizado la comprensión y orientación a la práctica de las competencias, un viejo concepto, resurgido como nuevo constructo (Pérez Gómez, 2012). Es por ello que Gimeno (2008) indica que aunque sabemos lo que significa “competente”, porque se dice de alguien que muestra un determinado saber hacer, nos cuesta comprender la competencia como abstracción, cuando no se refiere a nada en particular. “En ciertos casos, cabría decir que cuanto más nos lo explican, más comprendemos que no nos dicen lo que creíamos que querían decir” (p. 35).

Mucho se ha analizado, discutido, publicado, dialogado y debatido en torno a las competencias y muchas son las maneras en las que se han tratado de concretar. No obstante, y sin por ello menospreciar las numerosas autorías, destaco la definición de Pérez Gómez (2012), quien las describe como:

Sistemas complejos, personales, de comprensión y de actuación [...] combinaciones personales de conocimientos, habilidades, emociones, actitudes y valores que orientan la interpretación, la toma de decisiones y la actuación de los individuos humanos en sus interacciones con el escenario en el que habitan, tanto en la vida personal, social como profesional. (p. 145)

Llegados a este punto, es posible aseverar que la docencia ha ganado en complejidad en tanto y cuando no solo implica el continuo desarrollo de las propias competencias sino que, además, entraña la responsabilidad de motivar al alumnado en el desarrollo autónomo y responsable de aquellas competencias que también les son propias. A este respecto, es imprescindible que el profesorado disponga, además de un poderoso, sólido y crítico bagaje en investigación científica y humanística, la capacidad “de saber y expresar emocionalmente lo que sabe, que siempre va infinitamente más allá que un libro de texto [...] convertir siempre lo que es soso en algo interesante [...] transmitir y despertar la curiosidad sagrada” (Mora, 2019, p. 191).

La Formación Inicial Docente lleva años tratando de actualizarse en este sentido, asumiendo que la conquista de conocimientos académicos y/o pedagógicos es tan importantes como el desarrollo sólido y permanente de competencias profesionales y humanas, coherentes y adaptadas a los nuevos tiempos. Pero ¿Cuáles son o deberían ser estas competencias?

El cuaderno del EEES de la Junta de Andalucía (Pérez Gómez, Soto, Sola y Serván, 2009a, pág. 7) establece las siguientes para el alumnado que forma parte de la Educación Superior:

- Conocimiento comprensivo de su respectivo ámbito del saber.
- Aplicación del conocimiento de manera profesional, argumentada y responsable.
- Capacidad de valorar y evaluar de forma crítica los fenómenos habituales en dicho campo de estudio.
- Comunicación de información, ideas o problemas, adaptando su registro lingüístico al interlocutor.
- Trabajo en equipo, siendo capaz de respetar la diversidad y discrepancias.
- Competencia para continuar aprendiendo dentro de dicho ámbito del saber con un elevado grado de autonomía.

De manera más concreta, Pérez Gómez (2012, p. 249 y 2019, p. 12) selecciona las que debería desarrollar, específicamente, todos los profesionales de la educación:

- Competencia para comprender y diagnosticar fenómenos, situaciones, procesos y sistemas educativos.
- Competencia para codiseñar, planificar, desarrollar y evaluar de manera personalizada el currículum a fin de fomentar el desarrollo de las cualidades humanas deseables y un clima positivo de aprendizaje.
- Crear y mantener contextos de aprendizajes abiertos, flexibles, democráticos y ricos culturalmente. En definitiva, contextos potentes de apoyo mutuo, basados en las comunidades de aprendizaje, permeados por los valores éticos de la convivencia democrática, la solidaridad y la justicia social y epistemológicamente saturados por las exigencias de la investigación científica, el diseño y la experimentación artística y técnica.
- Competencia para autorregular la propia formación y desarrollo profesional con los colegas y resto de agentes educativos implicados lo largo de toda la vida.

Todas estas competencias giran en torno a la comprensión, aplicación, valoración, comunicación, cooperación, desarrollo e interés por el aprendizaje y nos conduce a un

nuevo interrogante ¿Cuál es la mejor forma de promover el desarrollo de competencias durante la Formación Inicial Docente?

En primer lugar, se ha de tener en cuenta que el alumnado que inicia el magisterio trae consigo unas concepciones previas sobre lo que es aprender y lo que significa enseñar, desarrolladas a lo largo de toda su escolaridad. La docencia es una profesión con la que han estado en contacto durante gran parte de su vida, por lo que su memoria atesora múltiples situaciones educativas y maneras de afrontarlas. Es lo que se conoce como conocimiento práctico, un tipo de hábitos, saberes, valores, emociones y actitudes adquiridas en la acción de manera inconsciente (Pérez Gómez, Soto y Serván, 2015) que difícilmente desaparecerán ante meras clases magistrales o sermones academicistas. Por el contrario, se ha evidenciado que este tipo de formación conduce a que existan grandes diferencias entre lo que se sabe desde lo teórico pero termina llevándose a cabo desde lo práctico (Vásquez, 2017). Es decir, entre las teorías declaradas y las teorías en uso.

Nos encontramos, entonces, que para desarrollar las competencias, el maestro o maestra en formación precisa transformar sus conocimientos conscientes, pero también los inconscientes, con el fin de adaptar su ejercicio a las verdaderas necesidades educativas de sus estudiantes. A este respecto, García y Sabán (2008) invitan a un replanteamiento curricular capaz de favorecer la relación teoría-práctica en la universidad, así como la interdisciplinariedad entre materias que son impartidas sin ninguna relación entre sí. Del mismo modo, proponen reducir y combinar la tradicional clase magistral con otras estrategias de enseñanza aprendizaje escogidas con criterio, en la que el alumnado pueda ocupar el papel protagonista. “Tengamos presentes que el desarrollo de competencias requiere de una acción en la persona que aprende. Es decir, en la medida de lo posible, el participante debe ser activo en todo momento y debe responsabilizarse de su aprendizaje” (pág. 96)

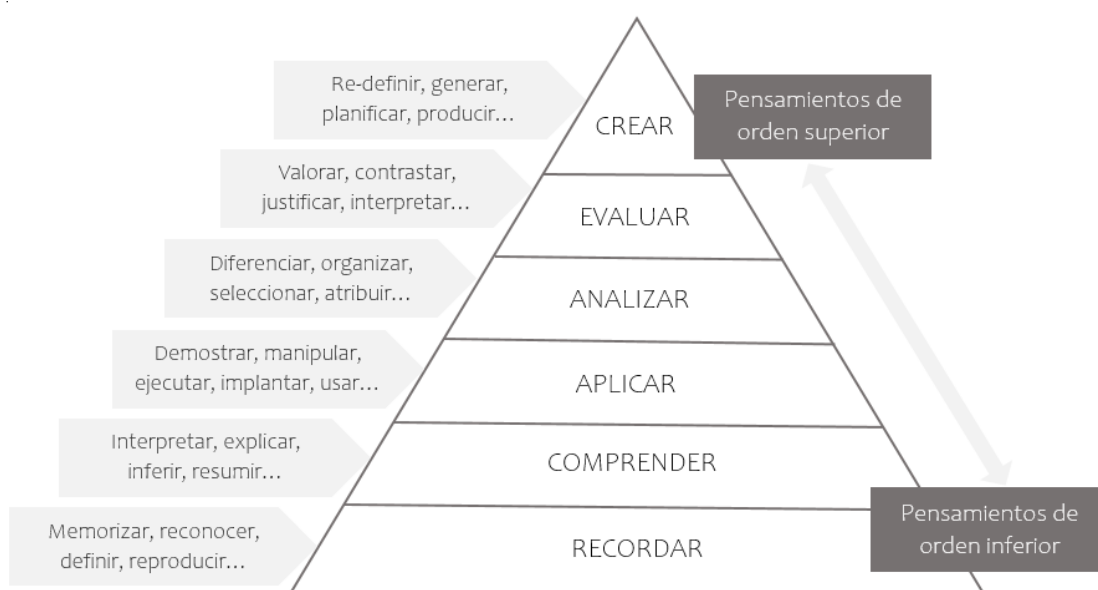


Figura 2. Taxonomía de Bloom. Fuente: elaboración propia a partir de diversas fuentes

A este respecto, y atendiendo a la Taxonomía de Bloom reformulada (Vásquez, 2010), la enseñanza centrada en competencias implicaría diseñar experiencias educativas que promuevan el desarrollo de pensamientos de orden superior por sobre los de orden inferior, cuyas diferencias se recogen en la figura 2.

Halpern (1994), citado por Vásquez (2010) describe el pensamiento de orden superior como una serie de habilidades cognitivas complejas que “requieren juicio, análisis, y no son aplicadas de manera puramente memorística o mecánica [...] es un pensamiento de carácter reflexivo, sensible al contexto, y monitoreado” (p. 59). Se trata, en definitiva, de un conjunto de acciones que favorecen un adecuado procesamiento de la información y la aplicación de conocimientos desde la reflexión, el pensamiento crítico, la metacognición y la autoevaluación.

Asimismo, los descubrimientos en neurociencia, desde los que se reconoce la importancia de la curiosidad, la atención y la emoción para provocar un verdadero aprendizaje, apoyan el diseño de tareas que implican la participación directa del estudiante. En este sentido, las competencias no entienden de simulaciones, ya que solo pueden desarrollarse y demostrarse a través de experiencias prácticas y en contextos reales; los únicos que permiten advertir cómo se han combinado e integrado los saberes, cuáles son las propias fortalezas y debilidades y qué reflexiones son necesarias para progresar.

Dado que la competencia se define como la respuesta eficiente ante una situación real, concreta y en un lugar y momento determinado, podemos llegar a la fácil conclusión de que la evaluación de competencias, propiamente dicha, es imposible si no se realiza en el mismo momento en que se plantea la circunstancia que exige ser competente. (Zabala y Arnay, 2008, p. 4)

Por otra parte, parece que pensar acerca de las propias experiencias es la única manera de alcanzar un desarrollo coherente del pensamiento pedagógico, así como aproximar las teorías proclamadas a las teorías en uso (Argyris, 1998). En este sentido, el desarrollo de competencias desde la Formación Inicial Docente precisa un aprendizaje práctico que promueva la reflexión y le permita al alumnado adquirir los conocimientos teóricos vinculados a modelos apropiados de acción.

Con todo ello, cabe destacar que no consiste en incluir las competencias en el currículo como si se tratasen de nuevos contenidos, sino en transformarlas en un marco referencial que favorezca la selección de conocimientos que verdaderamente merezcan la pena aprender, donde la calidad prime por sobre la cantidad y los contenidos que se trabajen en la escuela incluyan conocimientos, habilidades, actitudes, emociones y valores, es decir, el desarrollo holístico de la personalidad. Es decir, conocimientos cuidadosamente seleccionados para su trabajo en profundidad; útiles, relevantes, actuales, originales, interdisciplinarios, flexibles y emergentes.

A este respecto, Pérez, Soto, Sola y Serván (2009b, p. 9) sugieren tener en cuenta una serie de principios que podrían ayudar a favorecer el desarrollo de competencias durante la Formación Inicial Docente:

- *La autenticidad*: tal y como señalan los autores anteriores “la obsesión academicista ha llevado a la enseñanza universitaria a prescindir de las vivencias y partir desde el principio con formalizaciones abstractas que pueden tener sentido para el profesor o experto pero que frecuentemente ahuyentan al aprendiz” (p. 9). A este respecto, parece oportuno que las facultades de educación fortalezcan las dinámicas o diseño de situaciones reales que puedan ser puestas en práctica durante los procesos de enseñanza-aprendizaje. Solo de ese modo, el grupo de estudiantes será capaz de comprender, analizar, valorar y mejorar sus propias intervenciones y acercarse de una forma más significativa a la teoría educativa. Cabe destacar que desde esta perspectiva, la formación posee un importante componente práctico donde el aprendizaje es fruto de la experiencia, apoyada por la reflexión, lo que le permite al estudiante hacerse cada vez más consciente de sus propios progresos.
- *Un aprendizaje basado en la investigación*: en consonancia con lo anterior, el alumnado, al mismo tiempo que adquiere un papel protagonista, debe fortalecer su deseo de indagar, descubrir, aprender, compartir y discutir en torno a las ideas. Solo de este modo, parece posible favorecer esa necesidad incontenible de los seres humanos de confrontar lo desconocido, buscar la comprensión y crear el hábito de supervisión en torno a la propia práctica y vivencias que los ayude a mejorar el ejercicio docente. Como señala Bowen (1987), citado por Boyer (1990) —uno de los primeros autores en defender esta perspectiva— el aprendizaje basado en la investigación “está ligado inextricablemente a la libertad de pensar, de ver propuestas de todo tipo bajo una luz siempre cambiante y celebrar la euforia especial que viene de una nueva idea” (p. 17). Pero para que esta estrategia metodológica pueda desarrollarse, es preciso que los centros de formación lleven a cabo propuesta como las que recomienda Stenhouse (1975), citado por Klenowski (2005, p. 49):
  - Iniciar un proceso de planteamiento de preguntas.
  - Instruir sobre la metodología de la investigación para que el alumnado busque la información que responda a las cuestiones que han surgido utilizando marcos desarrollados en el curso para aplicar a nuevas áreas.
  - Ayudar al grupo de estudiantes a desarrollar la capacidad de utilizar una variedad de fuentes de primera mano, como evidencias desde donde desarrollar hipótesis y trazar conclusiones.
  - Conducir las discusiones en las que el alumnado aprende, promoviendo la escucha y la expresión de ideas de sus propios puntos de vista.

- Legitimar la investigación, esto es, apoyar las discusiones abiertas en las que no se busquen respuestas definitivas a las diversas cuestiones.
- Motivar al alumnado a reflexionar sobre sus propias experiencias.
- Crear un nuevo papel para el profesor para que sea considerado como un recurso y no como una autoridad.

Análogamente, y dado que el desarrollo de competencias implica la actuación en contextos reales, parece fundamental promover el aprendizaje a través de la investigación de las propias experiencias –a poder ser, auténticas– y no simulaciones. Por lo tanto, la investigación debería comenzar a formar parte de la vida profesional desde sus inicios en la Formación Inicial Docente y no una vez se haya egresado.

- *La reflexión:* “Nadie puede decirle a otra persona cómo debe pensar, del mismo modo que nadie debe instruirlo en cómo ha de respirar o hacer que circule su sangre” (Dewey, 1989, p. 21), sin embargo, sí que es posible fomentar el hábito o la práctica reflexiva, así como orientar al alumnado durante sus propios procesos de indagación. Si deseamos que lleguen a las escuelas docentes reflexivos, este tipo de pensamiento deberá comenzar a trabajarse desde el principio de su formación —tal y como se refiere en el próximo apartado—. A este respecto, podríamos decir que esta competencia armoniza con el aprendizaje basado en la investigación y la autenticidad, descritos con anterioridad. Sin embargo, dado que es una tarea a la que no todo estudiante están habituado —en detrimento de las clases magistrales y aprendizaje memorístico— requiere de una importante labor por parte del profesorado encargado de su formación quienes, como señala Klenowski (2005, p. 50), deberán:
  - Ayudar al alumnado a cuestionar su propio aprendizaje, identificando los puntos fuertes y las áreas que deben perfeccionar.
  - Desarrollar una cultura constructiva de la crítica.
  - Proporcionar oportunidades para que las construcciones de aprendizaje del grupo de estudiantes sea válida.
  - Tratar que el alumnado considere al docente un guía, más que un mero proveedor de información.
- *La cooperación:* en muchas ocasiones, si una idea no se comparte y enriquece con otros puntos de vista permanece incompleta, difusa y no termina de madurar. En la vida cotidiana, las distintas situaciones a las que nos enfrentamos raramente son sobrellevadas por un único individuo. Incluso los procesos reflexivos que señalábamos con anterioridad requieren del contraste de ideas con otras personas, ni que decir tiene la necesidad de miradas divergentes cuando se desea promover el aprendizaje basado en la investigación. Según McCombs (2004), citado por Pérez Gómez, Soto, Sola y Serván (2009b) cuando el alumnado construye conexiones de apoyo mutuo,

experimentan una sensación de pertenencia y regulación de los propios procesos, lo que enriquece el aprendizaje. Del mismo modo, Gil, Baños, Alías y Gil (2007) mencionan algunos estudios (Johnson y Johnson, 1989, Slavin, 1987 y Panitz, 1999) que evidencian los beneficios de la cooperación en relación a otros modos de trabajar más individualistas o competitivos, como un elevado nivel de logros, una retención de los aprendizajes más acusada, el aumento de la voluntad a la hora de llevar a cabo tareas complejas y alcanzar los objetivos, un razonamiento más lúcido, mayor desenvoltura para trasladar lo aprendido en una situación a otra similar, así como el aumento de la motivación intrínseca y tiempo de dedicación a la tarea. En este sentido, la cooperación o aprendizaje cooperativo es fundamental para el desarrollo de competencias, en tanto y cuando el y la docente en formación deberá saber trabajar en equipo durante el ejercicio de su profesión. Pero la promoción de este tipo de estructuras de trabajo debe comenzar desde la propia formación. El mismo Kagan (2003), docente diseñador de estructuras de aprendizaje cooperativo, es claro “Podemos conseguir que cualquier persona sea extremadamente cooperativa o extremadamente competitiva, dependiendo del tipo de situación que vivan [...] todos los alumnos se vuelven mucho más cooperativos en determinados tipos de situaciones, y mucho más competitivos en otras” (p. 3). La formación docente debería favorecer las situaciones del primer tipo.

- *El refuerzo de la autoestima*: hoy sabemos que nos comportamos en función de lo que sentimos o pensamos acerca de una cosa. En este sentido, la opinión que tenemos sobre nosotros mismos, sobre nuestras habilidades o capacidades, ejerce una importante influencia en el modo en que nos enfrentamos a la vida. Asimismo, la autoestima o auto-concepto se encuentra estrechamente relacionada con la inteligencia emocional, definida por Goleman (1998) como “la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, de motivarnos y de manejar adecuadamente las relaciones” (p. 24) o por Baron (2006) citado por Fragoso (2015) como el “núcleo de las habilidades para razonar con las emociones” (p. 118). El maestro o maestra en formación requiere ganar confianza y seguridad en sí mismo, en tanto y en cuanto ocupará una función de liderazgo, sin olvidar que de su ejercicio también dependerá el desarrollo de la autoestima de sus estudiantes. Dedicar tiempo en clase a identificar las propias emociones, reflexionar cómo nos influyen y valorar con un enfoque positivo y, al mismo tiempo, realista, las tareas que son capaces de desarrollar puede convertirse en una importante fuente de motivación, facilitadora del aprendizaje relevante. En última instancia, consiste en que el alumnado cree unas expectativas positivas sobre sí mismo, lo que ayuda a favorecer el desarrollo de sus competencias docentes que con el tiempo llegarán a traducirse en un mayor bienestar social.
- *El fomento del uso de las TIC*: las nuevas tecnologías forman parte indiscutible de nuestro día a día, ofreciéndonos la oportunidad de innovar y desarrollar procesos de ense-

ñanza aprendizaje más creativos, interactivos y motivadores. Del mismo modo, favorecen la producción de recursos, así como el acceso a todo tipo de información. Sin embargo, investigaciones recientes (Ramírez y González, 2016) señalan que la competencia digital y mediática de los docentes se encuentra en un nivel bastante básico, a pesar de los intentos de promoverla por parte de algunas instituciones. En este sentido, podemos mencionar la Agenda de París de 2007 desde la que se subrayó la necesidad de trabajar tales destrezas con el profesorado y el alumnado, o el informe *Media and Information Literacy Curriculum for Teachers* de la UNESCO (Wilson, Grizzle, Tuazón, Akyempong y Cheung, 2011), que propugna estos mismos intereses a fin de construir una ciudadanía activa que coloca al profesorado como agente principal de las transformaciones. Sin embargo, recientemente Mateus (2018) hace referencia, a un estudio desarrollado por la universidad de Stanford que pone de manifiesto: “la incapacidad de los estudiantes para razonar sobre la información que ven en internet, diferenciar artículos de publicidad, reconocer de dónde viene la información, o mostrar algún reparo o escepticismo frente a un artículo [...] que leen”. A este respecto, parece oportuno fomentar el uso de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación desde la Formación Inicial Docente, pero no como recurso anexo a una metodología tradicional, sino como herramientas que apoye e impulse el cambio en la manera de aprender y de enseñar.

Llevar a cabo todos estos principios y estrategias —en post del desarrollo de competencias— implica establecer en el aula un clima armónico en el que fluya la participación, calidez, apertura y curiosidad intelectual sobre la que descansa la pluralidad metodológica (Pérez Gómez, Soto, Sola, Serván, 2009b). Es decir, la combinación de clases magistrales con otras estrategias no lineales que tengan en cuenta la complejidad y multidimensionalidad del aprendizaje, tales como: el Aprendizaje Basado en Problemas, el Aprendizaje Basado en Proyectos, el Aprendizaje y Servicio o la Lesson Study, entre otras.

### 2.2.3. La práctica reflexiva como parte indisoluble del proceso educativo

La reflexión nunca ha gozado de excesiva popularidad social, más bien, todo lo contrario. Por un lado, hace emerger ideas divergentes entre quienes la practican, en ocasiones contrarias a las comúnmente establecidas, que conducen al conflicto y a la difícil tarea del consenso. Por otro lado, parece más sencillo dejarse llevar por las corrientes de pensamientos ordinarias, aun cuando no armonizan con nuestra visión particular.

A lo largo de la historia, las sociedades han dejado claro que pensar demasiado puede acarrear graves consecuencias. La lista de filósofos o libre pensadores que se atrevieron a hacerse preguntas y enunciar respuestas diferentes a las instauradas —recibiendo el desprecio, humillación, calumnia e incluso la muerte— de sus contemporáneos, resultaría interminable.

Hoy sabemos, en cambio, que una enseñanza orientada al desarrollo de competencias, suscritas al fortalecimiento de habilidades cognitivas de orden superior, implica — como se ha hecho constar anteriormente— de una práctica reflexiva constante, que le permita al docente en formación construir significados asociados al accionar educativo.

Podría decirse que fue Dewey (1989), a través de su obra *How we think* o cómo pensamos, quien llevaría a popularizar la práctica reflexiva en el ámbito académico. En ella, describe la reflexión como “el 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” (p. 25). Un tipo de pensamiento que parece ir más allá del mero discurrir de ideas, que tiene una meta, un objetivo que controla su secuenciación, un estado de vacilación que motiva la búsqueda a fin de desvanecer la duda. Es decir, “el tipo de pensamiento que consiste en darle vueltas a un tema en la cabeza y tomárselo en serio con todas sus consecuencias” (pág. 22).

¿Y qué tiene que ver todo esto con el aprendizaje, la enseñanza o la Formación Inicial Docente? La respuesta podemos encontrarla en Chomsky (2007) citado por González Calvo y Barba (2014) quienes señalan que el profesorado, a la hora de desarrollar su ejercicio, debe decidir si: “comportarse como un intelectual crítico en la comprensión del mundo o ser un comisario cultural que enseñe sin cuestionarse la realidad de la educación” (p. 399).

Escoger la primera opción implicaría comprometerse con la profesión docente hasta el punto de aceptar el propio rol como el del perpetuo aprendiz, aunque pudiera parecer paradójico. Esto supone llegar a la premisa establecida por Perrenoud (2010), cuando subraya que el maestro o maestra debe ser “capaz de dominar su propia evolución, construyendo competencias y saberes nuevos o más precisos a partir de lo que ha adquirido y de la experiencia” (p. 23). Y es aquí donde se halla el valor del pensamiento reflexivo, porque ¿de qué otro modo podría desarrollarse tales procesos si no es a través de la reflexión?

A este respecto, autores como Stenhouse (1975), referente de la investigación-acción, Kolb (1984), autor del aprendizaje experiencial o Schön (1983), referente de la reflexión sobre la acción indican que las personas aprenden mucho mejor cuando desarrollan un proceso reflexivo posterior a unas determinadas vivencias. Es decir, cuando dedican un espacio de tiempo a reflexionar sobre sucesos significativos una vez los han experimentado. Parece que esto les permite ampliar sus concepciones iniciales, establecer mejores conexiones, aplicar los conceptos poniéndolos a prueba, así como volver a reflexionar en un ciclo continuo que puede ampliarse indefinidamente y mejorar sus acciones futuras. Pero, ¿cómo deberían desarrollarse estas prácticas reflexivas en la Formación Inicial Docente? ¿Qué tipo de preguntas deben hacerse?

En primer lugar, parece oportuno poner de relieve la creciente inquietud en torno a la reflexión y su precipitada expansión. Se trata de un término tan reiterado en el ámbito educativo que corre el riesgo de teorizarse o reducirse a sus mínimos axiomas, producto de la moda o superficialidad. Contreras (1997) ya reveló su preocupación ante esta situación, señalando que “la mención a la reflexión ha cobrado tal extensión que ha pasado a ser de uso obligado para cualquier corriente pedagógica, [...], convirtiéndose en un eslogan [...] vacío de contenido” (Contreras, 1997, p. 99).

Para que esto no ocurra, se debe tener en cuenta que la estimulación del aprendizaje reflexivo en el grupo de estudiantes se encuentra estrechamente relacionado con el ejercicio de la práctica reflexiva sobre la propia acción educativa. En este sentido, debe ser el educador y, por lo tanto, el propio educador de educadores, quien en su interés por mejorar sus prácticas haga lo posible por “relacionarse de forma diferente con los estudiantes, pasando de ser un transmisor de contenidos, a [...] un cuestionador del aprendizaje” (Galbán, 2004, p. 315). Esto implica, tal y como plantea Bigge (1980), la presencia de problemas verdaderos que induzcan al alumnado “a dudar de lo que aceptaban hasta entonces” (p. 385), ayudándolo, a través del diálogo, a analizar las cuestiones planteadas.

A este respecto, parece fundamental aprender a hacerse preguntas. Como señalan Elder y Paul (2002):

Las preguntas definen las tareas, expresan problemas y delimitan asuntos. Impulsan el pensar hacia adelante. Las contestaciones, por otra parte, a menudo indican una pausa en el pensar. Es solamente cuando una contestación genera otras preguntas que el pensamiento continúa la indagación. Una mente sin preguntas es una mente que no está viva intelectualmente. El no hacer preguntas equivale a no lograr comprensión. Las preguntas superficiales equivalen a comprensión superficial, las preguntas que no son claras equivalen a comprensión que no es clara. Si su mente no genera preguntas activamente, usted no está involucrado en un aprendizaje sustancial. (p. 5)

En la misma línea, Sayós y Torras (2019) señalan que la formulación de preguntas durante la formación son importantes y facilitan el hábito de la reflexión. En este sentido, proponen algunos ejemplos:

- “Preguntas para fomentar la práctica reflexiva: ¿Qué he hecho? ¿Qué he sentido? ¿Cuál es mi objetivo? ¿Qué ha pasado? ¿Cuál es mi lectura de la situación? ¿Cuáles son los principios teóricos que me permiten descodificar la situación? ¿Qué lecciones puedo extraer de la situación? ¿Habría podido hacer otra cosa? ¿Qué habría podido hacer y por qué? ¿Cuáles son los otros enfoques posibles? ¿Qué tengo la intención de hacer una próxima vez?”

- Preguntas para generar reflexión ante una actividad: ¿Por qué y para qué voy a realizar esta actividad? ¿He alcanzado los objetivos previstos? ¿Cómo ha funcionado el método utilizado? ¿He gestionado bien el tiempo? ¿Qué incidencia ha tenido el contexto? ¿Cómo han funcionado las ayudas? ¿Cuál es tu valoración del resultado?” (p. 33).

Pero ¿Cuáles son las características fundamentales de la práctica reflexiva? Kemmis (1999), citado por González Calvo y Barba (2014) y Rico (2002), citado por Velázquez, Ulloa y Hernández (2007) comparten una serie de requisitos asociados a la reflexión, cuya combinación se recoge a continuación. Desde ambos puntos de vista, la práctica reflexiva:

- *Adopta una posición de duda*: siendo los contenidos que se aprenden y los resultados que se obtienen mecanismos de retroalimentación para la mejora de los procesos que participan.
- *Es personal*: el alumnado trae consigo una historia cimentada sobre valores, hábitos, capacidades, habilidades, actitudes, sentimientos y afectos particulares, producto de su contexto cultural, político y/o social, lo que influye en su manera de inferir, asociar, transferir y crear nuevos conocimientos.
- *Implica observación, análisis e investigación*: a través del planteamiento de problemas y la búsqueda de soluciones.
- *Promueve la autonomía ideológica*: haciendo consciente al individuo de sus propios pensamientos, aumentando la autorregulación y responsabilidad ante sus decisiones, los nuevos aprendizajes y el modo de aplicarlos.
- *Necesita de la comunicación e intercambio*: bien es cierto que para convertirse en un estudiante crítico es necesaria la reflexión en solitario, pero no debe guardarse para sí, por el contrario, la reflexión debe nutrirse de la creación de significados a través de las relaciones con el grupo social.
- *Se dirige a la acción*: existe una estrecha relación entre el pensamiento reflexivo y la acción. Solo a través del primero se es capaz de valorar las posibilidades adyacentes a una determinada situación y actuar en consecuencia.
- *Busca la transformación*: a través de la práctica reflexiva el individuo se transforma y llega a ser capaz de decidir conscientemente aquellos procesos que desea mantener y aquellos que prefiere cambiar, participando activamente en la reconstrucción del orden social y la toma de decisiones.

Gracias al aprendizaje reflexivo “el sujeto se modifica y transita de un estado inicial a otro final cualitativamente superior, como resultado de su actividad reflexiva y, por tanto, de la regulación de su propio proceso de aprender” (Velázquez, Ulloa y Hernández, 2007,

p. 15). Asimismo, solo a través de la reflexión parece posible alcanzar el inherente componente crítico. Una consciencia crítica, referida por autores como Freire (1969), a quien le parece imprescindible que el y la docente conozca la realidad y contexto de sus estudiantes para poder construir el hecho educativo o Giroux (1990), citado por González Calvo y Barba (2014), quien considera que el educador debe trabajar “por la superación de las injusticias sociales [...] por un mundo cualitativamente mejor para todas las personas” (p. 399).

La reflexión crítica implica, por lo tanto, que el profesorado analice su práctica más allá de los eventos que acontecen en su aula, teniendo en consideración el contexto social e histórico en el que se encuentra, haciéndose consciente de sus creencias a fin de darle un sentido a las propias acciones y cuestionarlas. Se trata, entonces, de un nivel superior de pensamiento reflexivo que según Villalobos y Cabrera (2009), citado por González y Barba (2014) posee las siguientes dimensiones del pensamiento:

- El cuestionamiento de creencias implícitas, subjetividades y valores que el y la docente se hace respecto de su práctica educativa.
- Una atención consciente sobre las implicaciones éticas y las consecuencias de ciertas prácticas en relación con el alumnado y su aprendizaje.
- Una exploración acerca de la manera en que las prácticas educativas contribuyen a la equidad social.
- El desarrollo de una mayor conciencia que vaya más allá de las circunstancias educativas inmediatas y que incluya una consideración por las instituciones democráticas y la promoción de acciones que tengan un impacto social. (p. 400)

En este sentido, la práctica reflexiva importa en tanto y en cuanto se configuran una manera de desarrollar nuestra faceta más humana, trascendiendo lo que se es o lo que se ha sido; aprovechando las múltiples posibilidades de escoger, crear y ser. Por lo tanto, como señala Daros (2009) “en las instituciones escolares, si pretenden ser educativas, no se trata de que los alumnos aprendan "algo" (de historia, de geografía o de medicina); sino se trata de aprender a aprender para ser y hacernos humanos”. (p. 6)

Desde este punto de vista, la Formación Inicial del Docente debe promover el desarrollo de profesionales reflexivos y críticos, con capacidad de afrontar la incertidumbre (Pérez Gómez, 2012, 2017) y establecer su propio criterio sobre la educación y los procesos educativos. Un intelectual que tenga control sobre sus progresos, evolución y desarrollo de competencias (Perrenoud, 2010) a través de la introspección, la retrospectiva y la metacognición, lo que le permitirá desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje verdaderamente significativos.

## 2.2.4. La evaluación cualitativa: una evaluación para el aprendizaje

Hoy sabemos que la evaluación —como proceso de valoración o juicio sobre acciones manifiestas— condiciona, más que ninguna otra cosa, los procesos de enseñanza-aprendizaje; de esta manera, si se otorga un mayor valor a los resultados obtenidos en una prueba de lápiz y papel que a los procedimientos, esfuerzos y actitudes que se ponen en marcha durante el desarrollo de actividades en el aula, el alumnado hará exactamente lo mismo: memorizará los contenidos que formen parte del examen y se implicará, más bien poco, en aquellas tareas ajenas al resultado final. A este respecto, parece incoherente poner en práctica metodologías innovadoras, críticas, reflexivas y promotoras del desarrollo de competencias si los principios y estrategias de evaluación no evolucionan en coherencia y correspondencia.

Son muchas las autorías (Gimeno, 1992, Fernández Sierra, 1996, Álvarez, 2001, Santos Guerra, 2003, Cano, 2005, López, 2005, Alcaraz, 2009b, Pérez Gómez, 2012) que a lo largo de los años han tratado de establecer las diferencias existentes entre la evaluación formativa, continua, educativa, holística o globalizadora y la evaluación cuantitativa o sumativa, también denominada: calificación. Dos concepciones que se confunden a pesar de guiarse por criterios diferentes, tal y como recoge la siguiente tabla (tabla 2):

	Evaluación	
	Cuantitativa	Cualitativa
Otras Designaciones	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Evaluación sumativa</li> <li>– Calificación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Evaluación continua</li> <li>– Evaluación formativa</li> <li>– Evaluación educativa</li> <li>– Evaluación holística</li> <li>– Evaluación globalizadora</li> </ul>
Características	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Centrada en los resultados</li> <li>– Valora el rendimiento</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Centrada en los procesos</li> <li>– Valora el progreso y evolución</li> </ul>
Funciones	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Diagnosticar niveles de aprendizaje</li> <li>– Jerarquizar al alumnado por niveles de rendimiento</li> <li>– Favorecer los estudios comparativos y estadísticos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Conocer los logros y necesidades del alumnado.</li> <li>– Identificar las potencialidades y limitaciones de los procesos de enseñanza aprendizaje.</li> <li>– Explorar y diseñar nuevas vías para alcanzar los objetivos y desarrollar las competencias.</li> </ul>

Rol docente	Activo, directivo, transmisivo, Autoritarismo	Guía, orientador, dialogante
Alumnado	Pasivo	Protagonista
Procedimiento	Estadístico	Inductivo
Metodología Asociada	Conductismo	Constructivismo
Estrategias Metodológicas	Sesiones magistrales	Aprendizaje basado en Proyectos (ABP), Aprendizaje basado en Problemas (ABP), Aprendizaje y Servicio (APS), etc.
Instrumentos de evaluación	Pruebas objetivas en situaciones controladas, en un determinado espacio y tiempo	Observación, entrevista, pruebas abiertas, exposiciones, ensayos, rúbricas, portafolios, etc.

Tabla 2. Diferencias entre la evaluación cuantitativa y la evaluación cualitativa. Fuente: elaboración propia a partir de las aportaciones de múltiples autorías.

Por un lado, como señala Alcaraz (2009b), parece que la calificación “encuentra su origen en aquella pretensión clásica de la medición de los años treinta que, históricamente, consistió en tratar de cuantificar los atributos presentes en objetos o individuos” (p. 211). Por otro lado, la evaluación “resulta ser, más que la medida objetiva y precisa de unos logros, la expresión de unas expectativas, en gran medida subjetivas, pero con una gran influencia sobre el comportamiento de los estudiantes y de los mismo profesores” (Sánchez, Gil y Martínez, 1996, p. 16).

Desde esta última perspectiva, se defiende que la complejidad del conocimiento, actitudes y comportamiento humano resulta incapaz de objetivarse, por lo que la calificación no posee un sentido realmente educativo, ni siquiera informativo, porque ¿Qué significa obtener un siete u ocho en un examen de lengua y literatura? ¿Qué información aportan esos dos o tres puntos no obtenidos que hubiesen permitido alcanzar la máxima nota? ¿Y si hubiese obtenido un 10? ¿Significaría, acaso, un mayor aprendizaje que los

que han obtenido un nueve o simplemente es una muestra de que se supo responder con “lo que el docente considera acertado”?

Alcaraz (2015a) se muestra contundente: “en un clima calificador, difícilmente la información que fluye a través de los canales de comunicación [...] pueda ser valiosa, ya que el porqué y el para qué de la comunicación y la información que interesa intercambiar está supeditada a la nota” (pág.117). En este sentido, cabe preguntarse ¿Qué podría esperarse que aprenda o trate de demostrar que ha aprendido un grupo de estudiantes preocupados por la calificación? Pues aquello que el o la docente considera que deben aprender, lo que, de un modo u otro, focaliza el esfuerzo y la motivación a lograr el aprobado, dejando fuera todos aquellos aprendizajes que podría formar parte de los verdaderos intereses y necesidades del alumnado.

Santos Guerra (1993), citado por López (2005), recoge algunas de las consecuencias principales de un proceso de enseñanza-aprendizaje que finaliza con la calificación:

- Se estudia únicamente para el examen, lo que lleva a que no existan reparos en copiar o utilizar “chuletas”, ya que lo importante es la calificación final.
- La educación se pone al servicio del examen y lo importante llega a ser que el grupo de estudiantes aprenda a superar este tipo de pruebas.
- Se relaciona la nota obtenida en la prueba con la inteligencia o valor del aprendiz, dando lugar a comparaciones y proliferación de apodosos como “el listo de la clase” o “el tonto de la clase”.
- Los resultados de las pruebas estándar comienzan a constituir una suerte de meritocracia que no respeta las diferencias individuales del alumnado que exige de personalización.
- La burocratización de la enseñanza que convierte al docente en un administrador de su práctica calificadora.

Todos estos planteamientos conducen a una reconsideración global de la evaluación, que se diferencia de la calificación y comienza a ser considerada una herramienta de intervención, no una mera constatación. Es decir, un instrumento que debe ayudar a identificar los logros y las mejoras, ofreciendo el tiempo y apoyo necesario para alcanzar los objetivos propuestos y desarrollar las competencias necesarias para la vida en sociedad.

Sin embargo, como señaló Álvarez (2000) hace unos veinte años atrás, sin por ello haber perdido un atisbo de vigencia: “La evaluación educativa [...] es todavía poco frecuente en nuestras aulas universitarias donde más que evaluar, lo que hacemos es calificar” (p. 12). Es decir, como indica Alcaraz (2015a) parece que existen acusadas diferencias entre el discurso y las prácticas que se llevan a cabo durante la Formación Inicial Docente,

como si la institución escolar tuviera la intención de “desprofesionalizarnos y así nos asignan –y acabamos reconociéndolo cómodamente– el papel de vigilante, pasando mucho más tiempo estableciendo objetivos y comprobando su consecución que, pensando en cómo diseñar contextos ricos y potentes que favorezcan el aprendizaje” (p. 103).

Esta misma autora (2015a) reconoce, sin embargo, que en los actuales contextos educativos la coexistencia entre evaluación y calificación es inevitable. En este sentido, hace un llamado a la reflexión sobre la convivencia entre ambos procesos, defendiendo la separación de uno para con el otro, tanto en el tiempo, como en el espacio y las formas (p. 171) a fin de evitar que la evaluación se contamine por los procedimientos que son propios de la calificación. En este sentido, recuerda que:

La evaluación no puede centrarse principalmente en los productos, sino en los procesos y contextos; no es una cuestión de poder y control sobre el alumnado sino una cuestión de confianza; no se hace para poner nota, sino para garantizar la autenticidad de la comunicación y del aprendizaje; no puede penalizar el error, sino promover su superación; no puede obviar la voz y la participación del alumnado, sino alimentarla para aprender a vivir en democracia; no debe ser un punto de vista, sino un acto colectivo; no puede perjudicar a nadie, porque la educación es un derecho (p. 139-154).

Por lo tanto, parece que la transformación en la manera de valorar los procesos de enseñanza-aprendizaje deben concretarse en “el paso de la evaluación de los aprendizajes a la evaluación para los aprendizajes y a la evaluación como aprendizaje” (Pérez Gómez, Soto, Sola, Serván, 2009c, p. 6). Es decir, el paso de una evaluación cuantitativa o calificación a una evaluación cualitativa; una utilizada como requisito de control, clasificación y calificación a otra que permita identificar las evidencias de aprendizaje, el momento en el que se encuentra el alumnado y las transformaciones necesarias para lograr una mejora y ayudar “al estudiante a formar sus competencias reconociendo sus logros y aspectos a seguir mejorando, no como medio de sanción ni para detectar sus carencias” (García y Sabán, 2008, p 135).

Este cambio conceptual que, en los últimos años, ha ido experimentado la evaluación, se encuentra reflejada en la tabla 3:

LA EVALUACIÓN		
Tradicionalmente	Actualmente	Por lo que...
Ha estado orientada a la acreditación o certificación.	Debe tener un propósito formativo y utilizarse la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje.	Hay que dotarse de instrumentos que permitan reflejar el proceso y reorientarlo.

No ha estado lo suficientemente vinculada a los objetivos de aprendizaje.	Ha de estar íntimamente ligada a los objetivos propuestos y las competencias que necesita desarrollar el alumnado.	Si se pretende formar docentes reflexivos, creativos, autónomos y responsables he de dar posibilidades de que lo sean y lo demuestren.
No ha explicado el proceso ni los instrumentos.	Ha de estar bien planificada, previendo todos los pasos e instrumentos a usar en cada fase.	Se pueden eliminar algunas restricciones tradicionales (examen en un sitio y tiempo limitado) y usar herramientas alternativas.
Ha sido impuesta unilateralmente por el profesorado.	Se ha de compartir y negociar con el alumnado.	Debe permitir la autoevaluación y coevaluación, haciendo partícipe al aprendiz.
Se ha centrado únicamente en la evaluación de contenidos conceptuales.	Ha de abordar todo tipo de contenidos curriculares (conceptuales, procedimentales, actitudinales).	Es interesante disponer de instrumentos que permitan conocer qué sabe el alumnado, qué sabe hacer y cuáles son sus valores.
Se ha desarrollado con cierto secretismo, dado su carácter punitivo.	Ha de ser un proceso público y abierto y ha de tener un carácter honesto y una voluntad de mejora.	Pueden proponerse itinerarios o fórmulas evaluativas flexibles, por las que el profesorado en formación pueda optar.
Se ha limitado a comprobar hasta qué punto se sabe aquello que ha explicado el profesor o formador.	Debe recoger evidencias de aprendizaje del alumnado utilizando, para ello, múltiples estrategias.	Debe estimular el papel activo del profesor novel como constructor de su propio aprendizaje.

Tabla 3. Evolución conceptual de la evaluación. Fuente: Cano (2005, p. 50), con modificaciones.

Una lectura crítica y analítica de lo anterior implicaría reconocer, asimismo, que la evaluación encierra un importante componente ético y político (Santos Guerra, 2017) que remueve —tanto en el alumnado como en el profesorado— emociones y sentimientos que, como se reconoce desde la neuroeducación, pueden llegar a influir considerablemente en el desarrollo, el progreso y la vida del aprendiz. Así lo expresa Santos Guerra (2003) cuando señala que “una determinada forma de practicar la evaluación, eminentemente tecnicista, pretendidamente aséptica, obsesionada con mediciones estandarizadas, es poco sensible a las diferencias económicas, sociales y culturales” (p. 77). ¿Acaso esto no conduce al docente a desatender los principios básicos de las relaciones humanas que son las que denotan la verdadera profesionalidad?

Así pues, concebida como una forma de proporcionar información fiable sobre los procesos educativos a fin de mejorarlos, la evaluación cualitativa nos recuerda que el aprendizaje es un proceso complejo y que nuestras estrategias de valoración, no pueden limitarse a la expedición de una nota numérica. Dicho de otro modo:

No debe ser un acto aislado realizado al final del proceso, como frecuentemente hacemos ahora, sino que debe ser una constante durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, como instrumento que nos ofrezca información a los docentes y a los estudiantes, sobre la marcha del proceso. Tal información debe poder ser utilizada para intervenir en ese proceso en orden a provocar un aprendizaje más relevantes y educativo. (Pérez Gómez, Soto, Sola y Serván, 2009c, pág. 5)

En definitiva, reinventar la profesión docente implica valorar los procesos de aprendizaje reconocidos por la neuroeducación, fomentar métodos de enseñanza que favorezcan el desarrollo de competencias y promover una evaluación cualitativa que —en un ciclo que se retroalimenta constantemente— permita continuar aprendiendo.

### 2.3. EL PORTAFOLIO EDUCATIVO: TERMINOLOGÍA, HISTORIA, TIPOS Y DEFINICIÓN

Adentrarse en el estudio del portafolio educativo precisa bucear por un vasto océano bibliográfico, abundante en especímenes de todo tipo: libros, artículos, comunicaciones en congresos, publicaciones webs, presentaciones expertas en Power Point o Prezi, opiniones en blogs, discusiones en foros, vídeos, noticias, entrevistas, etc. Un fecundo caudal documental que advierte del elevado interés en torno a una herramienta de enseñanza, aprendizaje y evaluación que lleva formando parte de la esfera pedagógica desde hace, aproximadamente, cuarenta años.

Las primeras zambullidas exploratorias en la temática resultan fascinantes. Enormes bancos informativos al alcance y total disposición parecen garantizar una incursión profunda en fuentes y fundamentos. Tiempo después, sobreviene el sofoco. Al igual que en muchas otras materias, el portafolio educativo cuenta con innumerables posiciones, generalmente afines y vinculadas, pero también sutilmente diferentes y, en ocasiones, contradictorias o reinventadas. Desenmarañar las redes, reconocer las aserciones válidas y encontrarle un valor coherente a la diversidad de significantes e interpretaciones se torna un auténtico desafío.

A lo largo de este apartado se recoge el origen etimológico del portafolio, distintos vocablos con el que se le han hecho o hacen mención, su transferencia disciplinar al ámbito educativo, los tipos de portafolio que podemos encontrar, así como un recorrido evolutivo por las referencias que lo definen.

#### 2.3.1. El portafolio y su ambigüedad terminológica

Una de las primeras dificultades que sobrevienen al iniciar la investigación es el carácter impreciso de la propia terminología. Portafolio, del latín *portare* (llevar) y *folium* (hoja), un préstamo del francés *portefeuille*, procedente a su vez del italiano *portafoglio*, que la Real Academia Española (2019) describe, únicamente, como “cartera de mano

para llevar libros, papeles, etc.”. Hay que recurrir a diccionarios foráneos para profundizar en su definición. En este sentido, *Le Trésor de la Langue Française Informatisé*: TLFi (2019), incorpora una nueva acepción que pone de manifiesto el pasado más representativo de la herramienta: “utilizado por pintores y coleccionistas para guardar dibujos y grabados, o por escritores y músicos para guardar manuscritos”. Pero solo su versión anglófona “*portfolio*”, introduce la interpretación más cercana –aunque no por ello, precisa– del sentido del portafolio que se abordará a lo largo del presente estudio: “Colección de dibujos, documentos, etc. que representan el trabajo de una persona, especialmente de un artista” (*Cambridge Advanced Learner's Dictionary*, 2019).

En España, los portafolios anteriormente descritos están presente en el ámbito escolar desde hace varias décadas, sobre todo en los grados más elementales. Cada niño o niña suele tener su propio portafolio, lo que viene a ser una carpeta con gomillas o anillas en la que introducen las tareas que desarrollan durante el año escolar. El objetivo es almacenar su trabajo a fin de poder compartirlo con sus familiares una vez lleguen las vacaciones, dando muestras de sus esfuerzos y avances. Asimismo, en cursos superiores, los alumnos y alumnas también denominan portafolio a aquel archivador provisto de folios, fundas plásticas y separadores que favorece la organización de apuntes y tareas.

Como señala Alcaraz (2015a) se trata “de una concepción completamente estática del portafolios que, poco a poco, va tratando de superarse en un intento por abandonar el sentido literal de éste, como mero contenedor de los materiales producidos” (pp. 188)

Afortunadamente, el término portafolio no ha llegado a imponerse con el sentido de *dossier*, cartera financiera, informe o memoria de un proyecto, aunque en ocasiones se haya utilizado como equivalente. Esto ha favorecido la separación entre ámbitos, haciendo posible que las palabras anteriores continúen manteniendo vivas sus connotaciones, mientras se adopta el término portafolio para lo que, poco a poco, ha venido a designar: “un retrato a través del tiempo” (Martínez Sánchez, 2016) que evidencia las aspiraciones, desarrollo de competencias, reflexiones y progresos de su propietario.

Sin embargo, su pérdida de sentido literal y conquista como herramienta formativa, también ha aumentado la sensación de estar frente a un vocablo genérico e indeterminado. Smith y Tillema (2003), citados por Sobrino, Pérez y Naval (2009) indican que el portafolio ha llegado a convertirse en un término muy sonado, es decir una palabra de moda (*buzzword*), lo que en cierta manera impide conocer con certeza a qué se refiere, pues nos encontramos ante numerosas variables y, por lo tanto, posibilidades. A este respecto, muchas autorías se han visto forzadas a apellidar el término con el fin de concretar su enfoque, así como dar muestras del sentido o uso al que hacen referencia. Es aquí donde la búsqueda de información se complejiza. El escaso consenso hace que el portafolio cuente con numerosos sobrenombres que, de un modo u otro, divide las referencias y obstaculiza los hallazgos.

Autores como Meeus, Van Petegem y Van Looy, tras un profundo trabajo de indagación, han encontrado en la literatura reciente 49 nomenclaturas anglófonas distintas para referirse al portafolio presente en el ámbito educativo (Pérez Gómez, 2016, pág. 23). La siguiente tabla (tabla 4) recoge alguno de sus calificativos más habituales en español, junto al número de resultados ofrecidos por Internet tras una simple búsqueda. Esto puede ayudar a hacerse una idea de sus variadas designaciones y prolífera citación. Para ello, no se ha tenido en cuenta las posibles combinaciones con el también frecuentado “portafolios” en plural, tan válido como su versión en singular.

Término	Resultados por herramienta de búsqueda		
	Google	Google Scholar	Google Libros
Portafolio	60.200.000	131.000	107.000
Portafolios	4.850.000	35.600	64.400
Portafolio académico	55.800	347	969
Portafolio de aprendizaje	1.170.000	404	1.470
Portafolio de enseñanza	323.000	82	605
Portafolio de evidencias	542.000	2.560	1.950
Portafolio de evaluación	986.000	251	1.700
Portafolio de formación	726.000	65	689
Portafolio de trabajo	6.990.000	350	3.520
Portafolio del alumno	23.800	373	728
Portafolio del estudiante	57.600	803	804
Portafolio del profesor	24.500	269	400
Portafolio del profesorado	12.300	71	124
Portafolio didáctico	3.980	135	172
Portafolio digital	209.000	1.580	1.130
Portafolio docente	87.000	1.760	1.210
Portafolio educativo	24.100	279	556
Portafolio electrónico	67.700	1.740	1.040
Portafolio escolar	33.900	50	132
Portafolio estudiantil	71.700	162	400

Portafolio etnográfico	759	144	465
Portafolio reflexivo	3.970	287	487
Portafolio universitario	1.600	69	180

Tabla 4. Denominaciones más usuales del portafolio y los resultados de su búsqueda en Internet. Fuente. Elaboración personal a partir de la información de búsqueda el 10 de octubre de 2019

A lo largo de la presente investigación se utilizará el término “portafolio educativo”, pues aunque no corresponde con el apelativo más frecuente, sí con aquel que identifica mejor las cualidades u objetivos del portafolio que son foco del estudio.

### 2.3.2. Genealogía del portafolio: orígenes y evolución

El portafolio lleva escasos cincuenta años formando parte de la esfera educativa, tiempo que se reduce, aún más, si se tiene en cuenta que hace tan solo treinta que comenzó a proliferar en nuestro país. Tal es así que los principales diccionarios de la lengua española, francesa e inglesa, lentos en la incorporación de nueva terminología, aún carecen de acepciones que lo sitúen dentro de este ámbito.

A lo largo de los siguientes apartados se detallan aquellas circunstancias históricas que configuraron y direccionaron la herramienta, un recorrido que va desde sus umbrales en el arte hasta su afianzamiento como estrategia de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

#### 2.3.2.1. Su cuna artística: el portafolio como tarjeta de presentación

Hace algunos siglos atrás, cuando las tecnologías de la información y la comunicación aún no se habían modernizado, artistas de diferentes ámbitos comenzaron a utilizar el denominado “portafolio” para proteger y transportar sus obras. Se trataba de un rudimentario sistema de dos cartones, unidos con goma o cinta, que albergaba las creaciones más significativas del individuo (Rey, 2015). Una carpeta que tenía el propósito de evidenciar las propias habilidades, talentos y evolución profesional a contratistas potenciales que pudiesen solicitar nuevos encargos.

El portafolio llegó a ser clave en la vida de pintores, dibujantes, escultores, arquitectos, escritores y toda suerte de profesionales del arte y así lo constatan algunas referencias del siglo XIX:

“Un muchacho alto de unos dieciséis años de edad, con un portafolio bajo el brazo, procedió a abrir y desplegar una cantidad considerable de dibujos originales a lápiz, de los cuales parecía muy orgulloso” (Lawrence, 1839, pp. 150)

“El puente es extraordinariamente pintoresco y, de hecho, el artista podría enriquecer aquí su portafolio con varios estudios a su elección” (Ford, 1840, pp. 87)

“Me pregunta si lo amo y abre presto su cajón, su portafolio. Me lee su poema, se lo lee a varios otros” (Sainte-Beuve, 1870, pp. 444)

Estas prácticas configuraron el principio de la relación artista-cliente y se popularizaron tanto que, hoy en día, las carreras artísticas mencionadas con anterioridad —a las que se les suman otras como la fotografía, publicidad, moda o diseño gráfico— dependen, casi por completo, de la documentación que un autor o autora puede ofrecer sobre sus propias creaciones.

En esas profesiones, una persona compone un portafolios que contiene ejemplos de trabajo que se muestran a los clientes potenciales y a los empleadores. Los portafolios incluyen generalmente el mejor trabajo. Por otra parte, el contenido del portafolios también debe responder a los intereses y necesidades del cliente o empleador. (Oosterhof, 1996, p. 165, citado por Alcaraz, 2015a, p.183)

Pero ¿Por qué una herramienta como aquella trascendió al ámbito educativo? ¿En qué momento los profesionales de la educación comenzaron a sentir la necesidad de utilizar el portafolio para recabar evidencias de su trabajo? ¿Cuándo se dieron cuenta de sus potencialidades como estrategia de enseñanza-aprendizaje y evaluación? ¿Cómo llegó a constituirse como herramienta para la Formación Inicial Docente en buena parte de universidades del mundo? ¿Qué llevó a los maestros y maestras a promoverla entre sus estudiantes en las escuelas e institutos?

### 2.3.2.2. Inicios educativos: el portafolio de enseñanza para el reconocimiento y evaluación del profesorado universitario. De Canadá al resto del mundo.

Aunque buena parte del material bibliográfico de referencia suele situar el salto disciplinar del portafolio —de lo artístico a lo educativo— en la década de los ochenta o noventa, momento de relevante auge y expansión de la herramienta por Norteamérica y Europa, sus orígenes más primigenios se sitúan en la década de los setenta, concretamente, en Canadá.

Con objeto de llamar la atención sobre la escasa importancia que se le concedía a la docencia universitaria, la *Canadian Association of University Teachers* o CAUT (Asociación Canadiense de Profesores Universitarios) creó, en 1969, un Comité de Orientación Profesional conformado por Christopher Knapper, Bruce McFarlane y Joseph Scanlon. Su primera tarea consistió en desarrollar una nueva política de evaluación de la enseñanza que

no solo tuviese en cuenta los cuestionarios de respuestas múltiples con el que el alumnado valoraba al profesorado que le daba clase, único material utilizado con dicho fin. A este respecto, el comité argumentó que una evaluación formativa verdaderamente efectiva no podía limitarse a un único tipo de muestra. La participación del profesorado parecía clave en el proceso, por lo que instaron a sus colegas a ser mucho más proactivos en la recopilación de evidencias sobre su propio desempeño (Knapper, 1995, p. 2).

En 1973, el Dr. Bruce Shore ocupó la presidencia de Christopher Knapper y dio una conferencia pública en la universidad de Dalhousie, titulada: *Moving beyond the course evaluation questionnaire in evaluating university teaching* (Más allá del cuestionario en la evaluación de la enseñanza universitaria). En ella articuló, por primera vez, la idea de un portafolio de enseñanza, capaz de documentar, comprobar y valorar los esfuerzos y resultados de los docentes:

Vamos a intentar redactar un manual que aborde aquellos asuntos sobre los que el profesorado pueda tener cierto control [...] Un portafolio de evidencias sobre qué significa ser un docente competente. Al mismo tiempo, trataremos de pensar estrategias que convengan a los administradores para que acepten este tipo de información. No se tratará de enumerar aquello que debe hacer un profesor, sino de seleccionar un conjunto de evidencias de enseñanza que sugieran lo que podría ser apropiado en cada momento, a fin de orientar las mejoras. (Shore, 1975, p. 8)

El manual mencionado: *Guide to the teaching Dossier: It preparation and Use* (Shore, Foster, Knapper, Nadeau, Neil y Sim, 1980) que se traduce como “Guía del dossier didáctico: preparación y uso” no se publicó hasta 1980 y, temporalmente, sustituiría el término portafolio por el de dossier didáctico que con el tiempo recuperaría su denominación original, al que definió como: “un resumen de los principales logros y fortalezas de un profesor [...] para proporcionar descripciones cortas seleccionadas que transmitan con precisión el alcance y la calidad de los esfuerzos de enseñanza del profesor” (Shore et al., 1980, p. 2).

Los creadores de la guía trataron de ofrecer una herramienta capaz de capturar la evolución profesional del profesorado y que, al mismo tiempo, resultase práctica tanto a los docentes como los evaluadores. En este sentido, desde el principio, tuvieron en cuenta las dificultades que suponía elaborar y revisar un documento demasiado extenso, por lo que aconsejaron que no ocupase más de tres páginas, lo que también favorecería su introducción en el Currículum Vitae (CV). Entre otras cosas, el *dossier* debía incluir las propias responsabilidades docentes (cursos que se impartían, estudiantes supervisados, obligaciones en el comité, etc.), una breve declaración reflexiva sobre la filosofía pedagó-

gica, los propios objetivos educativos, muestras de algunos resultados, así como la opinión del alumnado sobre la enseñanza recibida. Para facilitar la comprensión, la guía contenía algunos ejemplos sobre experiencias que podían ser catalogadas como buenas prácticas docentes. Asimismo, sugería respetar el siguiente recorrido (Shore et al., 1980):

1. Esclarecer las responsabilidades de enseñanza
2. Seleccionar los criterios para una enseñanza efectiva
3. Organizar dichos criterios
4. Recopilar evidencias que los respalden
5. Incorporar el dossier al CV
6. Añadir ejemplos y materiales (opcional)

Esta guía se distribuyó con el Boletín CAUT, dirigido a todo el profesorado universitario canadienses y ayudó a contrarrestar el desprestigio de las estrategias de enseñanza-aprendizaje del profesorado, colocando la responsabilidad de documentar la efectividad de los procesos educativos en manos de los y las docentes y no solo en la del alumnado o administradores. No obstante, con el tiempo se llegó a advertir que aunque estas pautas ayudaban a valorar la importancia de resumir la propia erudición y concretar las evidencias, eran excesivamente restrictivas (Knapper, 1995).

Por aquel entonces, el estadounidense Peter Seldin, el autodenominado "*Johnny Appleseed*" del movimiento del portafolio de enseñanza (McDonall et al., 2016), conoció el concepto por uno de los autores y recibió una copia de la guía antes de ser publicada. Al parecer, le resultó tan interesante que incluyó un breve apartado sobre el portafolio de enseñanza en el libro que estaba a punto de publicar: *Successful faculty evaluation programs: a practical guide to improve faculty performance and promotion/tenure decisions* (Seldin, 1980), traducido como "Programas exitosos de evaluación del profesorado: una guía práctica para mejorar el rendimiento del profesorado y las decisiones de promoción". Esto favoreció la expansión de la idea por EEUU.

Seldin fue metódico con el reconocimiento de los orígenes canadienses de la idea, y citó generosamente un artículo de Knapper de 1978 que había sido presentado en la conferencia *Improving University Teaching* traducida como "Mejora de la Enseñanza Universitaria" en Aachen. Sin embargo, el propio Knapper (1995) señala que no hay pretensiones de reclamar ningún monopolio canadiense sobre la idea de documentar solícitamente los procesos de enseñanza para favorecer la evaluación formativa. A este respecto, nombra varios colegios y universidades que había estado utilizando enfoques similares sin hacer uso del término específico de portafolio o *dossier*, entre ellos se encontraba el Evergreen College que trabajaba con ensayos autorreflexivos para la promoción. Asimismo, Seldin (1980, p. 79) cita un grupo de trabajo de la Universidad de Harvard fo-

calizado en la mejora pedagógica y que hace uso de *evidentiary sources of teaching performance* que viene a significar “recursos que evidencian el desempeño docente” en los que se incluían materiales del curso (programas, listas de lectura, tareas del grupo de estudiantes, etc.) o cintas de video de presentaciones en el aula.

No obstante, es preciso reconocer la labor del CAUT en la articulación y expansión del portafolio, ya que favoreció el empuje de la idea alrededor del mundo. Su guía comenzaría a ser reimpresa y distribuida ampliamente por EEUU cuando el país atravesaba un periodo marcado por la crisis educativa, tal y como alertaban algunos informes: *A nation at risk* (National Commission on Excellence in Education, 1983), traducido como “Una nación en riesgo”. El bajo rendimiento del alumnado inició una discusión sobre la función de las instituciones de educación superior, concluyendo que la docencia universitaria había permanecido descuidada demasiado tiempo, ya que se les otorgaba un grado de importancia menor que a la investigación: “Las facultades contrataban profesores para enseñar pero se les reconocía ante todo por sus labores de investigación” (Moreno, 1996, p. 72). Esta situación exigía la revisión del papel docente y la metodología de enseñanza, una búsqueda de soluciones en la que apareció el concepto de portafolio, el cual parecía un instrumento adecuado para el análisis y documentación.

En este sentido, se subrayó que la enseñanza no solo contribuía a la transmisión de conocimientos, sino que además favorecía su ampliación y transformación, por lo que la docencia debía ser tenida más en cuenta. Así fue como los responsables de la reforma educativa meditaron sobre la necesidad de incluir conceptos nuevos en la educación norteamericana que favoreciesen el desarrollo de habilidades intelectuales superiores en el alumnado (Lyons, 2003, p. 15). Lo que realmente deseaban las autoridades era instar al profesorado a flexibilizar su desempeño, de modo que los docentes no parecieran meros intérpretes o marionetas de la burocracia. Se esperaba, así, que se involucrasen en la planificación y revisión de su propio trabajo (Gavari, 2008).

Como describe Knapper (1995), a partir de ese momento, el portafolio apareció en distintas publicaciones a lo largo y ancho del mundo. En 1981, él mismo lo describió en el Boletín de la Sociedad de Investigación y Desarrollo de la Educación Superior de Australasia (Knapper, 1981) y al año siguiente ofreció talleres para aprender a utilizarlo en varias universidades australianas. Seis años después, la *Federation of Australian University Staff Association* (FAUSA) publicó su propia guía: *How to compile a Teaching Portfolio* (Roe, 1987) o “Cómo compilar un portafolio de enseñanza”, con una introducción que también reconoce los orígenes canadienses del concepto. Casi al mismo tiempo, Gibbs (1988) adaptó la idea para expandir su uso en universidades británicas, utilizando el término *Teaching profile* o perfil de enseñanza.

En 1991, la *American Association for Higher Education* (Asociación Americana de Educación Superior), publicó *The teaching Portfolio: Capturing the Scholarship in Teaching*

(Edgerton, Hutchings y Quinlan, 1991), traducido como “El Portafolio de enseñanza: conquistando el conocimiento en la enseñanza”.

Ese mismo año aparecería, también, la monografía de Peter Seldin (1991): *The Teaching Portfolio: A Practical guide to Improved Performance and Promotion/Ternure Decisions* traducida como “El Portafolio de Enseñanza: Una guía práctica para mejorar el desempeño y la promoción”. Ambas publicaciones definían la finalidad, forma y contenido de un portafolio docente, exhibiendo ejemplos sobre su uso en distintas áreas del conocimiento. Un par de años después, Seldin (1993) y sus asociados publicaron *Successful use of teaching portfolios* o “Uso exitoso de portafolios de enseñanza” que advertía sobre las más de 400 instituciones que ya habían incorporado el instrumento, cifra que aumentaría a 600 en 1994, según la AAHE.

Cabe destacar que el portafolio docente llegó a otras regiones como Australia, Reino Unido o Países Bajos convirtiéndose en una herramienta de evaluación fundamental en la denominada sociedad de la información, así como el vehículo a través del cual, los docentes podían mostrar sus habilidades profesionales, el rendimiento efectivo y el dominio de su profesión (González y Pujolá, 2008). También se conocen experiencias con el portafolio docente en Latinoamérica. Es el caso de la universidad de Zamorano, en Honduras que en 1994 llevó a cabo una serie de conferencias para dar a conocer la herramienta como un medio capaz de favorecer la mejora y calidad de la enseñanza. A finales de ese mismo año, cinco docentes comenzaron a utilizarlo, lo que motivaría a otros colegas a comprometerse con su uso. En 1995 tuvieron lugar una serie de talleres denominados: “Hagamos un portafolio”, lo que animaría a instruirse a unos sesenta docentes más, a fin de realizar su primer documento (Moreno, 1996).

Sin embargo, su acelerada difusión instó a reflexionar sobre la naturaleza de la herramienta ¿Se trataba de un instrumento aprovechable desde cualquier posición epistemológica o poseía una entidad propia, vinculada a una manera concreta de concebir la docencia? A partir de ese momento, comenzarían a surgir varias voces (Bird, 1988 y Shulman, 2003) que relacionaban el portafolio docente con una concepción formativa y constructivista de los procesos de enseñanza-aprendizaje, desde la que el profesorado tiene la oportunidad de construir, a partir de su práctica profesional, su propio conocimiento, así como transferirlos a aquellos contextos que lo faciliten. “Será la teoría que se sostenga acerca de la enseñanza la que determine lo que constituye un ítem conveniente para incluir en el portafolio. Lo que vale la pena documentar, considerar para la reflexión, lo que se cree útil...” (Shulman, 2003, p. 45).

A este respecto, la elaboración de un portafolio superaría aquella concepción técnica desde la que se le asigna el papel de un mero instrumento de evaluación de la actuación docente, puesto que circunscribe propósitos educativos que superan la valoración y acre-

ditación del profesorado. En otras palabras, se hacía preciso tener en cuenta “dos consideraciones distintas del portafolio docente: su visión procesal o formativa y su visión como producto de la enseñanza, que se interrelacionan y se complementan dentro de una misma acepción” (Bozu e Imbernón, 2009, p. 242). En este sentido, el portafolio docente permitía, por un lado, comprender el modo de pensar y actuar del profesorado, cubriendo un vacío incapaz de llenar por las prácticas de evaluación habitual y, por el otro, lo invitaría a someterse a una reflexión continua, favoreciendo su apertura a nuevos desafíos y participación en sus procesos de crecimiento profesional, lo que beneficia directamente a la enseñanza.

En relación a España, las referencias al portafolio docente en la universidad son bastante escasas. La mayor parte de fuentes bibliográficas se focalizan en el portafolio del estudiante, sobretudo, en el ámbito de la educación universitaria, donde en algunas facultades se utiliza para la evaluación, acreditación y obtención de certificados de graduación. No obstante, como indican Bozu e Imbernón (2009):

En un contexto universitario en el que el profesorado se habitúa a que se le compute como mérito únicamente la investigación, encontramos también usos del portafolio docente para acreditar la calidad de la docencia; así ocurre en la Universidad Politécnica de Cataluña, en la Universidad Politécnica de Valencia y en la Universidad de Barcelona. En todas ellas, el portafolio viene a ser otra forma de evaluación de la docencia, que estimula la reflexión sobre lo que se hace, sobre por qué y cómo se hace, al tiempo que estimula la mejora de la calidad de la enseñanza y de la labor de los profesores. (pág. 243).

En la actualidad, y sin olvidar esa voluntariedad por valorar y mejorar la enseñanza, el portafolio docente también se elabora como exigencia profesional. Es el caso de algunas universidades de Canadá o EEUU, donde no solo se encuentra institucionalizado como requisito para la acreditación en algunos de los estadios de promoción, sino que además se solicita para tener acceso al empleo docente (Pastor, 2012).

Para concluir este apartado, es preciso destacar que, aunque el portafolio docente se ha extendido más de lo que sus autores originales pudieron prever y, aún hoy, la idea continúa evolucionando, los objetivos iniciales y las razones explicadas por Shore y sus colegas continúan siendo notablemente similares a la guía CAUT. Asimismo, su sentido formativo hizo que su uso se transfiera fácilmente a otros ámbitos, como la Formación Inicial Docente o del alumnado de cualquier otra disciplina, siendo este el formato más frecuente en España.

### 2.3.2.3. Su nacimiento paralelo en EEUU: el portafolio didáctico como herramienta de promoción y acceso a la docencia

Si el apartado anterior recoge el nacimiento y evolución del portafolio de enseñanza en la docencia universitaria canadiense, así como su expansión por otras partes del mundo –primeras evidencias formales que se conocen de la herramienta en el ámbito educativo– en este otro punto se describe su desarrollo y establecimiento paralelo en EEUU como instrumento de promoción y de acceso a la docencia una vez se ha completado la formación. Es decir, se describe aquí el origen de su incorporación a la vida académica universitaria en una etapa diferente, ya no entre el profesorado, sino entre el alumnado que se forma para la docencia quienes, una vez concluyen la carrera, desean promocionar, trabajar y establecerse en una escuela.

Se podría aseverar, además, que las motivaciones para su desarrollo comparten cierta simultaneidad con el país vecino y se remontan a 1975, cuando la *Michigan State University* fundó el *Institute for Research on Teaching* o “Instituto de Investigaciones sobre la Enseñanza” bajo el liderazgo de Lee Shulman, que sería posteriormente ocupado por Jere Brophy y Andy Porter (Marzano, 2009).

Por aquel entonces, solo había dos maneras de evaluar a los candidatos a docentes: El *National Teacher Examination* y la observación en el aula, procesos que la crítica catalogó como excesivamente conductistas, generalistas y apartados del contexto real (Rey, 2015). En este sentido, predominaba la idea de la docencia como un campo de especialización disciplinar, donde lo importante era el producto resultante de los procesos. Sin embargo, la institución no estaba de acuerdo con dicho enfoque, que obviaba la complejidad y multidimensionalidad de la educación. Para ellos, la enseñanza era, más bien, una manera de pensar, una forma en la que se creaban oportunidades para que los y las estudiantes alcanzaran los objetivos educativos en función de su contexto (Shulman, 2003). A este respecto, se dieron cuenta que urgía desarrollar un nuevo paradigma de investigación de la docencia que tuviese más en cuenta las características individuales y distintivas de los objetos de estudio.

De este modo, en 1985, Lee Shulman –que luego llegaría a convertirse en uno de los principales abanderados del portafolio– y su equipo, como participantes del *Teacher Assessment Project* (TAP) o “Proyecto de evaluación docente”, crearon la *Nation Board for Professional Teaching Standards* o “Junta Nacional para la Determinación de Estándares en la Profesión Docente” con el fin de desarrollar nuevos parámetros y modalidades de evaluación de los aspirantes. El objetivo era definir otros medios que permitiesen captar y valorar las estrategias de enseñanza de una manera más amplia (a través de vídeos de las sesiones de clase, entrevistas al alumnado, etc.) y aunque, en un principio, dichos métodos parecían más honestos que cualesquiera que se hubiesen probado antes, las evi-

dencias continuaban estando muy alejadas del contexto. En este sentido, sintieron la necesidad de promover algún tipo de documentación en la que los candidatos docentes reflejaran lo que ocurría en sus aulas durante las prácticas. Shulman (2003), lo expresa del siguiente modo:

No recuerdo cuando comenzamos a denominar portafolio a ese material; simplemente sucedió así. Lo que sí que recuerdo es que en cierto momento mi colega Tom Bird [...] llamó por teléfono a algunos arquitectos que figuraban en las Páginas Amarillas y les preguntó “¿Tiene un portafolio?” y, en caso afirmativo “¿Por qué?” (pág. 48)

Más adelante Bird escribiría un primer artículo focalizado en los portafolios didácticos, un texto que sería el primer capítulo de la obra de Millman y Darling-Hammond sobre nuevos métodos para evaluar la docencia (Bird, 1988). Dicho documento reflejaba, tan solo, cómo sería el portafolio en caso de llevarlo a cabo, ya que la experiencia formal llegaría después.

Tal y como ocurrió en Canadá, Shulman y su equipo diseñaron una guía sobre cómo elaborar el portafolio, especificando el tipo de entradas que debían contener. Los docentes en formación debían elaborarlo a lo largo del año de prácticas para presentarlo ante la Junta Nacional, responsable de su evaluación. Sin embargo, varias reflexiones llevaron a que el portafolio se convirtiera en una actividad guiada y conjunta.

Recuerdo claramente que el año que comenzamos nuestra tarea, se me acercó alguien en el encuentro anual de la *American Educational Research Association* (AERA) y me dijo: “Quiero ahorrarle una cantidad de problemas. En mi estado hemos probado los portafolios; no sirven”. “Bien, ¿Por qué no sirven?” pregunté. Y así, con ese maravilloso modo como las personas cuentan secretitos que no quieren que nadie conozca, se inclinó hacia mí y me dijo: “Los maestros hacen trampas”. Dije: “oh, oh ¿Qué hacen?”, y continuó: “Se ayudan mutuamente para elaborar sus portafolios. Eso los invalida. Son como los estudiantes que se copian en los exámenes” [...] En respuesta le indiqué que la razón por la cual habíamos emprendido el proyecto de evaluación en la Junta Nacional había sido para ayudar a crear las condiciones en las cuales los docentes pudieran llevar una vida que fuera más profesional en el mejor uso de la palabra. Una de las cosas que los miembros de las profesiones hacían eran trabajar juntos, cooperar, hablar entre ellos, aconsejarse y ser tutores unos de otros, y ¿no es eso lo que tenemos en mente? Negando con la cabeza dijo: “Eso es trampa. Hacer trampa”. (Shulman, 2003, pág. 49).

Al parecer, Shulman no pudo dejar de pensar en aquella conversación. En su opinión, buena parte de los logros personales, incluso cuando forman parte de un contexto de

evaluación, son fruto del acompañamiento, el intercambio o el trabajo en equipo, no de ninguna clase de retiro monacal. Convencido, buscó la forma de hacérselo entender a sus interlocutores en posteriores oportunidades, llevando a cabo analogías con la consecución de un doctorado, que a pesar de ser guiado, apoyado y corregido por otros docentes y/o profesionales, no era considerado un trabajo tramposo. “La respuesta característica era: “Bueno, eso es otra cosa” (Shulman, 2003, p. 50).

Así fue como Shulman y su equipo propusieron que el diseño y desarrollo de cada entrada en el portafolio fuera revisada, analizada y guiada por un preparador, profesor o tutor. No obstante, parece que este requisito no siempre pudo cumplirse. Algunos candidatos no pudieron recibir ese tipo de asesoramiento, lo que causó cierta preocupación por las diferencias que podían existir entre unos portafolios y otros, aunque esto no impidió que siguieran insistiendo en la idea de trabajo en equipo.

En 1989, el diseño final de las evaluaciones fue entregado a la Junta Nacional. Constaba de tres partes: la preparación de un portafolio por parte de los candidatos (elaborado en sus propias clases), el envío para su revisión al proyecto TAP de Stanford y una entrevista a los candidatos, quienes debían asistir a Stanford para responder preguntas sobre el trabajo entregado, teniendo la oportunidad de criticar y defender sus portafolios de una forma similar a una lectura de tesis. Cinco años más tarde, la Junta Nacional recibió 1500 portafolios y en 2003 volvieron a tratar el tema del trabajo en equipo. En 2004, después de diez años de desarrollo, solo tres estados (y un estado, donde el portafolio es opcional) ha adoptado el sistema de evaluación del portafolio como requisito de su programa de iniciación docente que conduzca a la concesión de una licencia inicial (Kennedy, 2010)

Actualmente, el portafolio sigue formando parte de programas que habilitan la obtención de licencias iniciales a profesionales de la educación, como es el caso del INSTAC (Pérez, Alcaraz y Fernández, 2016) o la *Performance Review Program for Initial Licensure* (PRPIL) “Programa de Revisión del Desempeño para la Licencia Inicial” en Massachusetts (Class Measures, 2019).

#### 2.3.2.4. El portafolio educativo del estudiante: cómo su uso trascendió a la enseñanza, aprendizaje y evaluación entre estudiantes de muy diversas disciplinas

La búsqueda de procedimientos de evaluación alternativos, más multidimensionales y cualitativos, tanto en la docencia universitaria canadiense, como en la obtención de licencias para el desempeño docente en las escuelas de EEUU, fueron solo una pequeña muestra del descontento generalizado hacia el sistema educativo tradicional, extensible a todos los niveles. A lo largo de este apartado se desatacarán algunos hechos que llevaron a popularizar el portafolio, ya no solo como instrumento de evaluación o promoción

profesional, sino también, como herramienta de enseñanza, aprendizaje y evaluación entre estudiantes de muy diversas disciplinas y niveles educativos.

Como vimos con anterioridad, la insatisfacción hacia la escuela tradicional comenzó a manifestarse en la década de 1970 y 1980, concretándose en diversos informes que secundaron al alarmante y ya mencionado *A nation at risk* (National Commission on Excellence in Education, 1983). Al parecer, los centros educativos no estaban haciendo bien su trabajo. La rigidez curricular, la estandarización de la enseñanza o la evaluación sumativa, estaban siendo cuestionadas y reformuladas.

Las metas de la reforma requerían, fundamentalmente, nuevos conceptos sobre la naturaleza del conocimiento y la competencia, la aplicación inmediata de la enseñanza de habilidades intelectuales superiores que pusieran el acento en la resolución de problemas, el desarrollo de la capacidad de los estudiantes para ejercer el juicio personal y un currículum diseñado para que pudieran alcanzar estos objetivos todos los estudiantes, y no solo una pequeña élite. (Lyons, 2003, pág. 15)

Pero si la educación aspiraba a formar personas reflexivas, críticas y creativas, un buen maestro o maestra precisaba algo más que el dominio científico o técnico de las disciplinas que impartía. Empezar el cambio comportaba, entonces, renovar la formación del profesorado, mejorar el desarrollo de sus conocimientos y habilidades desde sus inicios formativos, así como replantear los métodos empleados en el diseño de estrategias pedagógicas ajustadas a las verdaderas necesidades de los niños y las niñas. Además, como parte de una educación que poco a poco abogaba por la integración y más tarde también lo haría por la inclusión, el profesorado debía aprender a personalizar sus sesiones y adaptarlas a la diversidad a fin de que ningún estudiante quedase excluido. Todo ello, implicaba el desarrollo de nuevas destrezas y habilidades.

Se constituyó, así, un nuevo profesionalismo docente (Lyons, 2003) centrado en las necesidades del educando y que comenzaría a concretarse en 1990, víspera del cambio de siglo. Desde esta perspectiva, se pretendía formar maestras y maestros capaces de hacer frente a la incertidumbre características de la nueva realidad social. En este sentido, la medición de conocimientos declarativos a través de la superación de exámenes memorísticos ya no era suficiente para demostrar sus aptitudes; ahora se necesitaba una herramienta que pudiese valorar los contenidos procedimentales, el cómo los docentes en formación desarrollaban su pensamiento, aplicaban el conocimiento y se desenvolvían en situaciones de la vida real. Apareció, entonces, el concepto de *authentic assessment* o “evaluación auténtica” de la que Wiggins (1990) destaca lo siguiente:

La evaluación es auténtica cuando examinamos directamente el desempeño del estudiante en tareas intelectualmente dignas. Por el contrario, la evaluación es tra-

dicional cuando se basa en la valoración de elementos indirectos –sustitutos eficientes y simplistas– que consideramos adecuados para hacer inferencias sobre el desempeño del estudiante en esos valiosos desafíos. (p. 1)

Esto impulsó el diseño de experiencias educativas cercanas a la realidad, así como la búsqueda de modalidades de evaluación innovadoras más fidedignas desde la que no solo se tuviesen en cuenta los resultados sino, muy especialmente, los procesos.

Gracias al trabajo de Shore (1975) en Canadá y Shulman (2003) en EEUU –junto al de sus respectivos equipos– la idea del portafolio educativo como herramienta capaz de recoger evidencias y acompañar procesos de enseñanza-aprendizaje, fue adquiriendo fuerza y extrapolándose a las escuelas e institutos. No obstante, cabe destacar que los procesos intrínsecos a los que animaba el portafolio: selección de trabajos, recogida de evidencias de determinados procesos de aprendizajes o la reflexión, no eran completamente novedosos. En el pasado, autores como Freinet y su texto libre o “Libro de la vida” (González Monteagudo, 2014, 269) o Dewey (1989) y su práctica reflexiva, ayudaron al profesorado a estar familiarizados con muchas de las ideas promovidas por la herramienta, lo que, en cierto modo, favoreció su acogimiento a lo largo y ancho del mundo. Sin embargo, como señala García Doval (2005), sus orígenes han hecho que posea una tradición bastante más amplia y prolifera en países anglosajones.

De este modo, aquellos profesionales de la educación que querían adaptar sus metodologías a los nuevos principios educativos comenzaron a incorporar herramientas como el portafolio del estudiante dentro de sus aulas, independientemente del nivel educativo. Si la herramienta era capaz de recoger evidencias de aprendizaje profesionales ¿Por qué no iba ser capaz de hacerlo con las destrezas de los niños y las niñas? Así fue como su uso –hasta el momento de índole profesional– se amplió al alumnado.

A este respecto, uno de los primeros portafolios educativos elaborado por estudiantes del que se tiene constancia es *The European Language Portfolio* (ELP) o “El Portafolio Europeo de las Lenguas”. La idea fue propuesta, por primera vez, en 1991, en el Simposio de Rüsclikon del *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR) o “Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas” que tuvo lugar en Suiza desde el que se abogaba por la transparencia y coherencia europea en el aprendizaje de idiomas. El proyecto, además de impulsar la reflexión sobre los propios procesos de aprendizaje, la evolución y los progresos, pretendía:

Propiciar y facilitar la cooperación entre instituciones educativas en diferentes países; proporcionar una base sólida para el reconocimiento mutuo de las calificaciones lingüísticas; [y] ayudar a los alumnos, maestros, diseñadores de cursos, organismos examinadores y administradores educativos a ubicar y coordinar sus esfuerzos. (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002, p. 5)

Entre 1998 y 2000, se desarrollaron y pusieron a prueba versiones del ELP en quince estados miembros del Consejo de Europa: Austria, República Checa, Finlandia, Francia, Alemania, Hungría, Irlanda, Italia, Países Bajos, Portugal, Rusia, Eslovenia, Suecia, Suiza y el Reino Unido; cubriendo todos los sectores educativos: primaria, secundaria inferior, secundaria superior, profesional, universidad, adultos. Los proyectos piloto variaron mucho en tamaño y alcance, siendo el suizo el de más alta trayectoria, al involucrar hasta 10,000 de los 30,000 estudiantes estimados. Dicho modelo llegaría a España en 2003, siendo su objetivo recoger evidencias concretas de las competencias y logros lingüísticos, documentar el aprendizaje de idiomas que se ha llevado a cabo tanto fuera como dentro de la educación formal, así como plasmar información adicional sobre la experiencia de aprendizaje de idiomas del propietario. Asimismo, el ELP pretendía promover el plurilingüismo, aumentar la conciencia cultural, hacer que el proceso de aprendizaje de idiomas fuese más transparente y fomentar el desarrollo de la autonomía del alumnado dentro de un proceso continuo de autoevaluación (Little, Goullier y Hughes, 2011).

El ELP constituyó una herramienta que podía ser utilizada tanto desde la perspectiva del docente como desde la perspectiva del alumnado y, actualmente, la página oficial del proyecto la describe como:

Un documento en el que aquellos que están aprendiendo o han aprendido uno o más idiomas pueden guardar y reflexionar sobre su aprendizaje y experiencias interculturales. Tiene tres componentes: un pasaporte de idiomas, una biografía de idiomas y un dossier. El ELP apoya el desarrollo de la autonomía del alumno, el plurilingüismo y la conciencia intercultural. (European Language Portfolio, 2019)

También se conocen experiencias tempranas con el portafolio del estudiante en niveles educativos superiores, como en las escuelas de enfermería y en la carrera de medicina (Webb et al., 2002; Elizondo, Aguirre, Hernández y Aguilar, 2004), desde la que se considera que el aprendizaje se encuentra compuesto por diversos ciclos que el portafolio puede ayudar a promover y registrar.

Se podría decir que la expansión de esta herramienta por Europa estuvo estrechamente relacionada con la publicación del informe Delors (1996) y la Conferencia Mundial sobre Educación Superior (UNESCO, 1998), determinantes para promover la adaptación del sistema educativo a las nuevas exigencias del siglo XXI. Tales principios se materializarían con la Declaración de la Sorbona de 1998, la Declaración de Bolonia de 1999 y la creación del EEES. Desde este nuevo modelo, se proponía una enseñanza centrada en el alumnado capaz de promover el desarrollo de “ciudadanos bien informados y profundamente motivados, provistos de un sentido crítico y capaces de analizar los problemas de la sociedad, buscar soluciones para los que se planteen a la sociedad, aplicar éstas y asumir responsabilidades sociales” (UNESCO, 1998).

Hoy es posible encontrar experiencias con el portafolio educativo del estudiante en todas las etapas o niveles académicos: infantil (Morrison, 2005, p. 34), primaria (Mesías y Gómez-Ulla, 2006; García, Rey y Gil, 2017), secundaria (Caro y González, 2009; Alcaraz, 2015a), formación profesional (Sainz, 2015) y, por supuesto, en la universidad (Navarrete, Azcárate y Oliva, 2005; Orietta, 2014).

Al parecer, su uso permite superar —de una vez por todas— la potestad cognoscitiva de las disciplinas, incorporando nuevos planteamientos pedagógicos que favorecen el desarrollo de competencias del alumnado durante los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación (Cotta et al., 2018), algo que cobra un especial sentido en la Formación Inicial Docente, pues, tal y como indicaba Peiró (2012): “No deberíamos esperar que tales cambios sean llevados a término por los docentes en ejercicio y en solitario, sin una formación inicial ni soportes correspondientes (p. 65).

### 2.3.2.5. El portafolio educativo como aliado del desarrollo de competencias durante la Formación Inicial Docente. Hacia una cultura del portafolio

La incorporación al EEES y la idea de que la formación debe ayudar a promover el desarrollo de competencias (consultar apartados 2.1.4. y 2.2.2.) hizo que el portafolio educativo del estudiante comenzase a integrarse en los diferentes niveles académicos, con un particular predominio en la enseñanza universitaria y, muy especialmente, en la Formación Inicial Docente.

En algunas universidades de España, llegaría a formar parte de las prácticas docentes o prácticum a principios del siglo XXI, sustituyendo al informe final o Memoria que se desarrollaba en esos momentos durante la experiencia en las escuelas (Ventura, 2005, p. 70). Según Rodríguez (2002), al inicio del prácticum se entregaba al alumnado unos materiales bases impresos que los ayudaban a tener en cuenta la complejidad multiforme de la enseñanza, así como la posibilidad de plasmar en su portafolio aquellos aspectos que permanecen latentes durante la propia práctica. La finalidad era que identificasen aquellos elementos de los procesos de enseñanza aprendizaje que deben ser intensificados o, por el contrario, suprimidos o transformados (Shulman, 2003). Sin embargo, estos portafolios no constituían un producto final para rendir cuentas u obtener una nota (función sumativa, calificativa o cuantitativa) que te permite promocionar y tener acceso al ejercicio docente, sino un modo de plasmar procesos, aprendizajes y el desarrollo de la propia evolución (función formativa, educativa o cualitativa). Actualmente, se ha dado otro salto cualitativo y, como señalan González y Montmany (2019):

En estos momentos [...] vemos que más que considerarse el contenedor de todo aquello que puede contemplarse como evidencia del proceso de formación en un momento determinado de la vida del estudiante, se ha de considerar como una

herramienta que ayuda a desarrollar su competencia profesional a lo largo de su formación universitaria y de su trayectoria laboral. (p. 12)

Hoy por hoy, en Facultades de Educación como la de la Universidad de Málaga, los docentes en formación tienen la obligación de entregar un portafolio educativo a sus tutores académicos, elaborado a lo largo del prácticum a fin de evidenciar el desarrollo de sus competencias (Hernández, Sepúlveda, Jimeno, Ortiz y Pérez Gómez, 2011 y UMA, 2019). No obstante, dependiendo del profesorado encargado de tutorizarles, puede variar en contenidos y forma ¿Significa esto que existen diferentes tipos de portafolio? ¿Existen diferentes maneras de abordarlo?

Teóricamente, se ha discutido mucho acerca de su naturaleza y finalidad. No obstante, Lyons (2003) fue contundente al afirmar que se trata de:

Un instrumento que no puede utilizarse desde cualquier posición epistemológica, sino que su uso es inherente a una concepción de los procesos de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva constructivista, donde cada persona es un proceso de formación y desarrollo personal y profesional construye su propio conocimiento, dotándolo de significado a la luz de concepciones previas y de la funcionalidad que éste tenga en los contextos a los que pueda transferirlo. (p. 56)

Marquina (2014), en cambio, indica que más que una herramienta, instrumento, concepto o actividad, el portafolio es un *workingsystem* o sistema de trabajo. A este respecto, comparte varias autorías que lo definen como “un modo de entender el proceso de enseñanza” (Agra, Gewercy y Montero, 2003, p. 1) o “una forma de trabajo” (Cataldi y Lage, 2010, p. 8), lo que lleva a otra pregunta: ¿Es el portafolio educativo algo más que una herramienta? ¿Podría tratarse de una estrategia, de una cultura en sí misma?

Hablar de una cultura del portafolio significa naturalizar su implicación en los procesos de enseñanza aprendizaje (Barberá, 2005), asumiendo la evaluación desde una perspectiva formativa. Esto comporta “dinamizar la enseñanza y el aprendizaje hacia logros más significativos para el estudiante” (Marquina, 2014, p. 38), donde la evaluación se convierte en un diálogo educador-educando que evidencia el trabajo colaborativo compartido por ambos. Desde esta perspectiva, el portafolio deja de entenderse como una herramienta aislada o aplicable en cualquier contexto educativo. Se vincula, entonces, a unos principios metodológicos muy concretos que lo transforman en una estrategia de enseñanza, aprendizaje y evaluación con un interés verdaderamente educativo.

Sin embargo, a pesar de la consolidación teórica de lo que significa e implica el portafolio, continúa existiendo mucha confusión en torno a su uso, algo que no puede achacarse al debate teórico, sino, más bien, a la escasa difusión práctica o formación docente

dirigida a su aplicación, insuficiente si es comparada con la diversidad de cursos y materiales disponibles para trabajar otras estrategias educativas innovadoras de índole constructivista, tales como el Aprendizaje Basado en Proyectos, el Aprendizaje Basado en Problemas o el Aprendizaje y Servicio. Bien es cierto, que el número de artículos, libros y guías sobre el portafolio no es exiguo, sin embargo, dado que se trata de un proceso que implica una transformación profunda y compleja de elementos, no siempre quedan del todo claros y, en ocasiones, las interpretaciones llegan a ser muy diversas, lo que también conduce a una aplicación y desarrollo de experiencias muy distintas entre sí.

A continuación, se describen los diferentes tipos de portafolio que pueden llevarse a cabo, descritos por numerosos autores. El objetivo es conocer las variables existentes y sus diferencias, concurriendo hacia la definición de “portafolio educativo”, foco de interés del presente estudio.

### 2.3.3. Tipos de portafolio según su usuario, formato, contenido, audiencia y finalidad

El portafolio ofrece numerosas posibilidades dentro del ámbito educativo, una diversidad que diversas autorías han tratado de organizar a través de categorías. A este respecto, Pérez Gómez (2016) cita a Meeus, Van Petegem y Van Looy (2006) quienes, gracias a un profundo trabajo de indagación, han encontrado en la literatura reciente hasta 28 tipos diferentes de portafolio, algunos de los cuales se recogen a continuación (tabla 5):

Clasificaciones comunes	Autorías
Portafolios de presentación / Portafolios de trabajo	(Dietz, 1994a)
Portafolios de propiedad / Portafolios de retroalimentación / Portafolios de rendición de cuentas	(Wolf y Siu-Runyan, 1996)
Portafolios de evaluación / Portafolios de archivo	(Wortham et al., 1998)
Portafolios de modelo / Portafolios de objetivo	(Duffy et al., 1999)
Portafolios de evaluación / Portafolios de trabajo / Portafolios de crecimiento profesional	(Tanner et al., 2000)
Portafolios de contenedor / Portafolios de proceso / Portafolios de producto	(Campbell y Brummett, 2002)

Tabla 5. Algunas clasificaciones de los tipos de portafolio. Fuente: Meeus, Van Petegem y Van Looy (2006), pág. 129, citado por (Pérez Gómez, 2016, pág. 24)

También merece la pena mencionar a Smith y Tillema (2003), citado por Sobrino, Pérez y Naval (2009), quienes establecen dos dimensiones del portafolio: aquella referida a su finalidad, distinguiendo la promoción o el aprendizaje y aquella relacionada con el marco

en el que se utiliza, diferenciando entre requisito externo o voluntariedad. De esta manera y a través de su combinación, describen cuatro tipos diferentes de portafolio: el dossier (*dossier portfolio*) o registro de resultados, requerido de manera externa a fin de participar en un proceso de promoción o selección; el portafolio formativo (*training portfolio*), que al igual que el anterior, es solicitado externamente como producto final, pero en este caso se orienta hacia una evaluación de naturaleza formativa; el portafolio reflexivo (*reflexive portfolio*) o selección deliberada de trabajos, acompañados de reflexiones, que reflejan los progresos y evolución de la persona, con fines formativos o requeridos para la admisión o promoción; y el portafolio para el desarrollo personal (*personal development portfolio*) o memoria, registro o evaluación personal de los progresos profesionales a largo plazo.

En este sentido, parece que cada portafolio responde al modo en que se disponen las variables que entran en juego. Tras una cuidada triangulación de las aportaciones de diferentes autorías, se establece la categorización que queda recogida en la tabla 6:

Atendiendo a su...						
	Usuario	Escenario	Formato	Contenido	Audiencia	Finalidad
Tipos de portafolio	Portafolio docente, de enseñanza o profesional	Durante las prácticas o uso profesional	Portafolio en papel	Requerido	Público	Como producto (función sumativa, cuantitativa, calificativa)
	Portafolio del estudiante, de aprendizaje o académico	En asignaturas o cursos completos	Portafolio digital	Voluntario	Privado	Como proceso (función formativa, cualitativa, educativa)

Tabla 6. Tipos de portafolio. Fuente: elaboración propia inspirada en una tabla de Sobrino, Pérez y Naval (2009, p. 61)

Como hicieron Smith y Tillema (2003), todas estas dimensiones pueden disponerse entre sí de muy diversas maneras, dando lugar a distintas modalidades de portafolio. Así pues, podemos encontrar un portafolio docente desarrollado en un curso, de carácter voluntario, digital, público y con un fin de proceso, pero también un portafolio del estudiante, desarrollado durante las prácticas, en papel, privado, requerido y como producto. Las combinaciones son múltiples y antes de establecerlas será preciso responder a varias preguntas: ¿qué apartados tendrá?, ¿será evaluado?, ¿quién lo evaluará?, ¿qué contenidos incorporará?, ¿qué objetivos y competencias desea plasmar?, ¿qué valor se le dará a los conceptos, a los procedimientos y a las actitudes? (Barberá, 2005).

En los siguientes apartados se describen, brevemente, cada una de las dimensiones recogidas en la tabla.

### 2.3.3.1. El portafolio según su usuario

El usuario o usuaria es la persona que crea y desarrolla el portafolio. A este respecto, es posible distinguir:

- *El portafolio del docente:* es aquel que elabora el o la docente en ejercicio con objeto de llevar a cabo un registro de evidencias de su formación, principios pedagógicos, experiencias en el aula, así como su propia evolución en el manejo de situaciones educativas. Sus orígenes se sitúan en Canadá, tal y como se recogió en el apartado 2.3.2.2. y comenzó a expandirse por el resto del mundo en la década de los ochenta. También se lo conoce como carpeta docente y, como señala Klenowski (2005), se centra en el desarrollo profesional del profesorado, permitiéndole reflexionar sobre los atributos complejos y multifacéticos de su labor. Asimismo, le ofrece “la oportunidad de reflexionar de forma crítica sobre su práctica, con el fin de fomentar un diálogo profesional entre colegas, que desarrolle tanto la comprensión como el interés por introducir nuevas ideas respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje” (p. 26). Martínez (2009), reitera su importancia a la hora de promover la práctica reflexiva en el profesorado, por lo que también recomienda compartirlo con los colegas a fin de promover la cooperación, el trabajo en equipo y una manera de entender la enseñanza como investigación e innovación. Sin embargo, defiende que no deberían llevarse a cabo con fines valorativos, sino, como también señala Klenowski (2005) de manera voluntaria y estando “respaldados por unas condiciones plausibles” (p. 37).
- *El portafolio del estudiante:* es aquel que elabora un usuario o usuaria en calidad de aprendiz a fin de plasmar sus progresos a lo largo del curso académico. Puede llevarse a cabo en todos los niveles educativos y según Martínez (2009), “conlleva la aportación de diferentes trabajos que han sido realizados por el estudiante y que ponen de manifiesto sus habilidades, capacidades, intereses, etc. permitiendo valorar la consecución de objetivos” (p. 34), así como el desarrollo de competencias. Se trata de una alternativa a los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación tradicionales. También se denomina portafolio de aprendizaje y “se presenta como un método valioso que apoya una visión del aprendizaje del alumno basada en la experiencia y descubrimiento de significado que desarrolla la adquisición de conocimientos y favorece el proceso de reflexión del alumno” (Wade y Yarbrough, 1996, citado por Sobrino, Pérez y Naval, 2009, p. 62).

### 2.3.3.2. El portafolio según su escenario

Hace referencia al espacio o procesos de formación académica en los que se utiliza el portafolio. En este sentido, se distigue:

- *El portafolio durante las prácticas o durante un uso profesional:* ambos forman parte de los ámbitos más comunes en los que se lleva a cabo el portafolio. En este sentido el portafolio elaborado a lo largo de las prácticas tiene el objetivo de reflejar las competencias que se han desarrollado durante esa etapa de formación. Tal y como señala (Batlle, 2019): “Las prácticas formativas, a diferencia de las asignaturas habituales, permiten a los estudiantes tener una primera experiencia profesional, algo en lo que se puede indagar” (p. 90), lo que les ayuda a ser conscientes de su actuación, promoviendo la reflexión, autoevaluación y mejora, algo que posteriormente pueden ampliar a su ejercicio docente.
- *El portafolio en asignaturas o cursos completos:* se lleva a cabo como estrategia de enseñanza, aprendizaje y evaluación de una o varias asignaturas, abarcando la globalidad de sus procesos con objeto de promover la reflexión en torno a los contenidos que formen parte de ella e identificar la evolución experimentada.

### 2.3.3.3. El portafolio según su formato

Dependiendo del modo en que se entrega, encontramos:

- *El portafolio en papel:* el usuario o usuaria elabora su portafolio —bien a mano, bien a ordenador— y lo entrega a las audiencias de manera impresa. Los primeros portafolios que se crearon respondían a este formato, siendo almacenados en carpetas o archivadores (Sobrino, Pérez y Naval, 2009). Actualmente, son cada vez menos habituales dado el desarrollo de las nuevas tecnologías. No obstante, continúa siendo una posible forma de confeccionarlo, sobre todo en las primeras etapas educativas, cuando los niños y niñas desarrollan sus habilidades óculo-manuales. En este sentido, las retroalimentaciones pueden llevarse a cabo oralmente, sobre el propio trabajo o también en informes adjuntos.
- *El portafolio digital:* se desarrolla a través de medios digitales que pueden visitarse en línea. Se han popularizado en los últimos años, existiendo un buen número de plataformas en las que pueden desarrollarse. Asimismo, parece que ofrecen múltiples ventajas con respecto al formato en papel, relacionadas con la flexibilidad y accesibilidad, que se analizarán con detenimiento en el apartado 2.4. En este tipo de portafolio la lectura y retroalimentaciones pueden llevarse a cabo a través de Internet y en tiempo real.

#### 2.3.3.4. El portafolio según su contenido

Los contenidos a introducir dependerán de su carácter requerido o voluntario.

- *El portafolio requerido*: hacen referencia a aquellos portafolios que son exigidos por terceros a fin de cumplir con unos determinados objetivos. En la mayoría de los casos, los requerimientos suelen ir acompañados de una guía, donde se recoge el tipo de contenidos que se deben introducir o van a ser valorados, entre los que podrían encontrarse: la formación o experiencias previas, los principios metodológicos, diarios de clase, autoevaluaciones, etc. No obstante, la libertad en su organización y profundización puede ser flexible. Asimismo, las exigencias tendrían un carácter interno, cuando los evaluadores forman parte de la institución y conocen al usuario o usuaria —como las que se establecen entre el profesorado y el alumnado—; o externa, cuando los evaluadores no forman parte de la institución, cuyos objetivos suelen responder a la promoción o acceso a otros organismos o instituciones pasando un proceso de selección.
- *El portafolio voluntario*: es aquel que se desarrolla por iniciativa propia, a fin de responder a necesidades personales, como la de llevar a cabo un registro de sus propios progresos, reflexionar en torno a las experiencias que tienen lugar en el aula y llevar a cabo propuestas de mejora que favorezcan su práctica. Sin embargo, la voluntariedad de este formato amplía sus posibilidades en cuanto a los contenidos a introducir se refiere.

#### 2.3.3.5. El portafolio según su audiencia

La audiencia hace referencia al número de personas que pueden tener acceso al portafolio. En este sentido, se puede distinguir:

- *El portafolio público*: puede participar de su lectura un número ilimitado de usuarios y usuarias. Si se tratase de un portafolio impreso, se encontraría disponible en biblioteca o cualquier otro establecimiento de libre acceso. No obstante, este tipo de portafolio suele hacer referencia al formato digital con acceso autorizado a todo aquel que ingrese a la web en la que se localice.
- *El portafolio privado*: su lectura se encuentra dirigida a un número limitado de usuarios y usuarias. En el caso de los portafolios impresos, esta privacidad estaría regulada por el número de ejemplares y permisos de acceso al contenido, entre los que generalmente se encuentran el tutor y/o evaluador, así como aquellos colegas y familiares con los que se desee compartir. En el caso de los portafolios digitales, algunas plataformas incluyen una configuración de privacidad, donde es posible establecer con quién se desea compartir específicamente.

### 2.3.3.6. El portafolio según su finalidad

Atendiendo a sus objetivos, se puede distinguir:

- *El portafolio como producto*: se elabora con el fin de rendir cuentas u obtener una nota, focalizando su atención en los resultados (Alcaraz, 2015a, p. 193). Es decir, posee una función calificativa, cuantitativa o sumativa. Algunos autores han encontrado subcategorías dentro de esta ordenación, entre las que se encuentra:
  - *El portafolio de trabajo* (Danielson y Abrunty, 1999) o *portafolio para la evaluación del rendimiento o evaluación sumativa* (Klenowski, 2005, Martínez, 2009): hace referencia al portafolio que recoge las tareas realizadas durante un periodo de tiempo determinado a fin de obtener una calificación. Integra tanto aquellos trabajos que se encuentran en proceso, como aquellos que ya han sido concluidos. Como señala Danielson y Abrunty (1999): “Sirven como depósito de reserva de trabajos que más adelante pueden incluirse en portafolios de evaluación” (p. 15) o [...] diagnosticar sus necesidades” (p. 16). Gracias a este portafolio es posible contar con evidencias suficientes de las potencialidades y debilidades de los procesos de enseñanza aprendizaje, información considerablemente útil para el diseño de las prácticas futuras. Se trata de un portafolio que generalmente va dirigido al docente, tutor o evaluador.
  - *El portafolio de presentación, de exhibición o de los mejores trabajos* (Danielson y Abrunty, 1999) o *el portafolio como base para la certificación de competencias* (Klenowski, 2005): hace referencia a la selección de tareas más distintivas del alumnado, que ayudan a definir sus cualidades y plasmar sus competencias. Su propósito es evidenciar el nivel de desarrollo más elevado que ha logrado el o la estudiante, “una manera de decir: éste soy yo. Esto es lo que puedo hacer”. (Danielson y Abrunty, 1999, pág. 19). Está dirigido tanto al docente como a los compañeros o compañeras que deseen tener acceso al mismo.
  - *El portafolio con fines valorativos y de promoción* (Klenowski, 2005): Contiene tareas que fortalecen el desarrollo profesional y las aspiraciones de promoción de cada sujeto. Antes de su elaboración, han de facilitarse los criterios que se tendrán en cuenta en la valoración. De este modo, le corresponde a cada individuo presentar un trabajo de portafolios que compruebe su competencia en relación a dichos criterios.

- *El portafolio como proceso*: su objetivo es documentar los procesos de aprendizaje y, a diferencia del anterior, focaliza su atención en el desarrollo y no en los resultados (Alcaraz, 2015a, p. 193). Permite tener en cuenta tanto las necesidades particulares del alumnado, como su motivación y confianza, así como mejorar sus habilidades de autoevaluación. Por tanto, posee una función evaluativa, cualitativa o formativa, dado “el propio proceso reflexivo y de autoevaluación que tiene lugar durante la creación del portafolio” (Sobrino, Pérez y Naval, 2009, p. 64). Otras maneras de referirlo es “portafolio de evaluación” (Danielson y Abrutyn, 1999) o “portafolio para la evaluación y el aprendizaje” (Klenowski, 2005).

#### 2.3.4. El portafolio educativo: definición y características

Al principio de este apartado se analizó el concepto de portafolio desde su semántica, destacando alguno de los términos utilizados con mayor asiduidad para hacerle referencia. Del mismo modo, se examinó el nacimiento y evolución de la herramienta, desde sus orígenes –como compendio artístico– hasta sus comienzos y evolución dentro de la esfera educativa. Posteriormente, se refirieron los tipos de portafolio según distintas variables, organizadas en función de las aportaciones de múltiples autorías. Parece oportuno precisar, ahora, qué es el portafolio educativo, denominación imperante dentro del presente estudio.

Cabe destacar que el término “portafolio educativo” no abarca todos los tipos de portafolio empleados dentro de este ámbito y descritos con anterioridad. La diversidad tipológica de la herramienta –ampliamente extendida en los centros de enseñanza– dicta mucho de ceñirse a la naturaleza y principios amparados bajo esta definición.

De manera muy específica, diría que el portafolio educativo es aquel que, valga la redundancia, “educa”, al tiempo que favorece los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación reflexivos de sus propietarios. No debe confundirse “educar” con la socialización o enculturación que induce a una apropiación de conocimientos, pensamientos y comportamientos ya existentes. Por el contrario, refiero lo educativo desde la perspectiva de Wenger (1998) o Pérez Gómez (2012), un proceso que implica cuestionar lo conocido, explorar nuevos significados, expandir la identidad, tomar consciencia, transformarse y con ello, transformar el entorno inmediato.

En otras palabras, el portafolio educativo sería aquel que ayuda al alumnado a convertirse en sujetos críticos de sus propias elaboraciones y acciones, utilizar el contraste reflexivo, interpretar, recrear y construir sus propios conocimientos —más que memorizar o evidenciar lo académico—. Esto implica, como recoge en el apartado 2.3.2.5. y 2.4.2., una experiencia que debe integrarse dentro de lo que se denomina cultura del portafolio,

armonizando todos los elementos metodológicos que intervienen dentro de un contexto educativo.

Tal vez, proyectar una definición inversa del concepto ayude a evitar la confusión entre las diferencias sutiles y no tan sutiles de los portafolios, en general, con el portafolio educativo, en particular. En este sentido, cabe preguntarse ¿Qué NO es el portafolio educativo? La respuesta es contundente. El portafolio educativo no es una simple herramienta de almacenaje o transporte de documentos, tampoco se encarga de recoger o coleccionar solo los mejores trabajos. Su entrega no tiene lugar al final del proceso, ni su pretensión es ser corregido para obtener una calificación.

Llegados a este punto, cabe destacar que el portafolio educativo tampoco es un diario reflexivo de aprendizaje, aunque estos puedan formar parte de él y complementarlos. A diferencia de los diarios, que solo narran los acontecimientos destacados del día, respetando cierta cronología y con más o menos introspección, el portafolio educativo incluye la reflexión sobre el ejercicio de la propia práctica a través de la recogida de evidencias en diferentes formatos y la incorporación de entradas que favorezcan la identificación de progresos en el desarrollo de competencias. Así pues, como se indica en el apartado 2.4.1.2., suele estar conformado por diferentes secciones (página inicial de presentación y expectativas, trabajos o tareas significativas llevadas a cabo, página final de autoevaluación, etc.). En otras palabras, el portafolio educativo:

...hace especial hincapié en la necesaria imbricación entre la teoría elaborada externamente más la teoría elaborada internamente [...] más la acción. Además [...] permite incorporar todo el proceso [...] de aprendizaje, con lo que las muestras o los objetos de reflexión no quedan reducidos a la acción pedagógica en clase. (Atienza, 2009, p. 7)

En este sentido —tratando de esclarecer que Sí es el portafolio educativo— me remito a las clasificaciones ofrecidas en el apartado inmediatamente anterior para señalar que éste guarda especial afinidad con el portafolio de proceso descrito por Alcaraz (2015a) o el portafolio para la evaluación y el aprendizaje, mencionado por Klenowski (2005).

De manera más específica y atendiendo a numerosas autorías, podría decirse que el portafolio educativo se caracteriza por:

- *El aprendizaje activo*: hacer uso del portafolio no garantiza, *per se*, la activación de todo su potencial y aunque su manejo tampoco se encuentra atado a ningún método particular, como señalan González y Montmany (2019), para que el portafolio sea verdaderamente educativo debe integrarse “dentro de una metodología vinculada con frecuencia a los enfoques constructivista [...] esperándose la participación del estudiante en su diseño, estructura y contenido” (p. 16), que le

permitan transformarse en protagonistas de su aprendizaje. En este sentido, Alcaraz (2015a) también señala que el portafolio “debe fomentar un clima que propicie la libertad y el aprendizaje auténticos [...] lo cual pasa por crear parcelas de libertad, de negociación, de argumentación y diálogo, alejadas de intenciones que pretendan oprimir, castigar, silenciar o humillar” (p. 205).

- *El desarrollo de competencias*: en relación con lo anterior, su elaboración debe ser capaz de movilizar conocimientos, destrezas sentimientos y una serie de habilidades cognitivas de orden superior. De este modo, tal y como señalan González y Montmany (2019), el portafolio educativo debe ayudar al participante “a desarrollar su competencia profesional a lo largo de su formación universitaria y de su trayectoria laboral” a través de “su carácter dinámico y reflexivo” (p. 12).
- *La narrativa reflexiva*: una de las características más importantes del portafolio es la oportunidad que ofrece para la organización de los propios pensamientos e ideas, así como para el desarrollo de la capacidad crítica y reflexiva a través de la narración. Atendiendo a las palabras de Pérez Gómez, Soto, Sola y Serván (2009a) “conviene recordar que ninguna idea se forma de manera completa hasta que no se formula explícitamente en la comunicación oral o en la comunicación escrita” (p. 12). A este respecto, es difícil encontrar otra herramienta que permita al estudiante llevar a cabo un registro personalizado de sus impresiones, juicios, cavilaciones, razonamientos, sentimientos, etc. tal y como lo hace el portafolio. En este sentido, su valor principal radica en su narrativa reflexiva, a través de la cual se hace posible lograr una comprensión profunda de los propios procesos de aprendizaje, lo que a su vez facilita la posterior evaluación (Prendes y Sánchez, 2008).

Para Bruner (1997) citado por Gutiérrez, Correa, Jiménez de Aberasturi e Ibáñez (2009), la narrativa reflexiva — como forma literaria de acoger los procesos internos que experimenta el maestro o maestra en formación— nos permite otorgarle un verdadero sentido a la experiencia, compartir quiénes somos, qué hacemos, cómo nos sentimos y por qué hacemos lo que hacemos. Esto se debe a que “la narratividad se dirige a la naturaleza contextual, específica y compleja de los procesos educativos, importando el juicio del profesor en este proceso, que siempre incluye, además de los aspectos técnicos, dimensiones morales, emotivas y políticas” (Bolívar, 2002, p. 7). Como señala Polkinghorne (1988), esta narrativa no trata de predecir y/o controlar los acontecimientos futuros, sino profundizar en el conocimiento a fin de comprender la experiencia humana, lo que le permite al docente en formación reconocerla como propia (Meirieu, 1998), identificar las dificultades de su tarea y reencontrarse consigo mismo.

Asimismo, a través de estos procesos, también es posible establecer relaciones con los recuerdos autobiográficos, lo que implica tomar consciencia de los hechos

y propias vivencias “para mostrarlas con voluntad reflexiva y tratar de descubrir posibles vías de explicación de la propia actitud ante la enseñanza y ante el futuro papel como profesores desde la visión que se tiene ahora como estudiantes” (Hernández y Barragán, 1992, p. 95). Por este motivo, el uso del portafolio también suele predominar durante los periodos de prácticas del alumnado, orientando el tipo de docente en el que desean convertirse.

Pero aprender a reflexionar no es una tarea sencilla, ni tampoco se produce de manera espontánea. Como señala Dewey (1989), a muchas personas “la búsqueda intelectual les produce malestar y quieren terminar con ella lo antes posible. Por tanto, cultivan un hábito mental superpositivo y dogmático, o tal vez sienten que la duda puede considerarse como una prueba de inferioridad mental” (pág. 31). En este sentido, desarrollar sesiones de clase en las que se cuestione, debata, argumente, dialogue y tome decisiones de manera democrática, invitando al estudiante a compartir sus opiniones, puede ayudar a mejorar estos procesos y trabajar el portafolio, pues “este debe ser un ejercicio de alimentar la palabra escrita pero también la palabra hablada” (Alcaraz, 2015a, p. 208).

Como sugiere Soto (2016), la práctica reflexiva requiere atravesar una serie de procesos madurativos que van desde lo descriptivo y analítico, hasta la reconstrucción de significados de la experiencia. En este sentido, cita a Bain, Ballantyne, Packer y Mills (1999) quienes sugieren la existencia de cinco niveles evolutivos por lo que pasa el individuo cuando se inicia en la narrativa reflexiva:

- La descripción: en un principio, el alumnado suele tener dificultades para distinguir cuáles han sido los elementos más significativos de las experiencias, lo que los lleva a recurrir a la escritura descriptiva de las vivencias. La información se basa en lo observado, pero no se identifican las transformaciones que han podido iniciarse en las creencias y/o ideas. Se trata del nivel reflexivo más básico o elemental.
- La reacción: el alumnado refleja las emociones suscitadas por las vivencias experimentadas, pero sin establecer relaciones profundas que lleven a la transformación. Asimismo, es capaz de hacerse preguntas retóricas que aún no se encuentra capacitado para responder.
- La relación: ocurre cuando se conecta la información con las propias experiencias, pero con una conceptualización pobre o escasa. Se trata, aún, de una comprensión superficial, desde la que se puede dictaminar lo que se es capaz de hacer o en lo que se debe progresar, pero sin profundizar en todos los motivos implicados.

- El razonamiento: se desarrolla cuando el individuo puede vincular la información con la experiencia, lo que implica un nivel importante de transformación. Ocurre cuando se cuestiona, se analiza o se realizan inferencias con cierta profundización sobre la causa de determinados comportamientos o emociones.
- La reconstrucción: el pensamiento abstracto se ha desarrollado y el alumado es capaz de extraer sus propias conclusiones sobre los aprendizajes, vinculando teoría, práctica, experiencias vividas, propuestas, etc., así como elaborar sus propias teorías en torno a la enseñanza que ya sí es capaz de defender y argumentar de manera original.

La narrativa reflexiva constituye el elemento fundamental para la construcción creación y organización del conocimiento, destrezas, habilidades, emociones y actitudes que se plasmen en el portafolio. No obstante, también puede incorporar otros recursos expresivos (poesía, imagen, vídeo...).

- *El seguimiento, acompañamiento y retroalimentación*: practicar la reflexión no garantiza que, con el tiempo, los procesos introspectivos adquieran un cariz más profundo. Como señalan Sayós y Torras (2019): “La reflexión [...] no es nunca una empresa solitaria, sino que nace de la confrontación de una idea con otra” (p. 35). En este sentido, el seguimiento, acompañamiento y retroalimentación, resulta fundamental. Sin embargo, teniendo en cuenta que toda valoración supone un impacto emocional, además de cuidar el lenguaje orientativo, se debe crear un ambiente de confianza que permita que las retroalimentaciones lleguen a ser acogidas. Lyons (2003) lo explica del siguiente modo: “El aislamiento que durante tanto tiempo fue rasgo característico de la enseñanza se ha quebrado, y el trabajo colectivo se ha convertido en una nueva norma de la vida profesional” (p. 330).

El portafolio educativo debe, por lo tanto, facilitar este tipo de comunicación e intercambio, dando la oportunidad de observarse a sí mismo a través de las historias, al tiempo que se recibe retroalimentación por parte de una audiencia participante que, al ser leída y vivenciada por otras personas, da lugar al proceso que Conle (1996), citado por Gutiérrez, Correa, Jiménez de Aberasturi e Ibáñez (2009), denominó “resonancia”. Así es como “El relato de uno suscita el «yo también» del otro, resultando de esta manera un «encuentro narrativo» que aumenta la competencia interpretativa de los y las participantes y deriva, en consecuencia, en un aprendizaje situado en la práctica” (p. 498) proporcionando una base de datos e información sobre la que se puede volver de manera reiterada para realizar nuevas lecturas, indagar, descubrir nuevos sentidos, perspectivas y posibilidades de hacer, sentir, decir y pensar.

Estas afirmaciones están en la línea de la denominada pedagogía crítica, desde la que se reconoce que el conocimiento se construye a través del análisis, la mirada del otro y la interacción social (González Calvo y Barba, 2014) y es a través de todos estos procesos reflexivos “y de autovaloración, que van unidos al desarrollo de un trabajo de portafolios, como puede reforzarse la opinión de los estudiantes sobre su propio pensamiento” (Klenowski, 2005, p. 48). Esto es, la metacognición o capacidad del pensamiento de ser consciente de su propio pensamiento.

- *La recogida de evidencias:* como se viene señalando, el portafolio educativo se encuentra conformado por una colección deliberada de tareas, acompañadas de reflexiones que registran la trayectoria, dificultades, procesos socioafectivos y metacognitivos, debilidades, fortalezas y evolución de sus creadores. Se tratan de evidencias de aprendizaje que pueden ser tanto formales como informales, tanto libres como obligatorias. Del mismo modo y atendiendo al planteamiento de Alcaraz (2015a) cuando señala que “el portafolios debe apostar por el error como fuente de aprendizaje y desplazar los juicios penalizadores” (p. 207), se recomienda incluir, también, producciones malogradas, siendo los errores oportunidades para evidenciar la evolución en el desarrollo de competencias y los propios progresos en el aprendizaje durante un espacio de tiempo determinado.
- *La originalidad, creatividad y honestidad:* el portafolio educativo es un documento personal, único e irrepetible que recoge la voz del alumnado, por lo que no existen dos portafolios educativos iguales. Su desarrollo supone un proceso creativo de conexión entre conocimientos y pensamientos que generan nuevas ideas. A este respecto Costa, Alfonso y Toquero (2019) indican que para promover la creatividad a través del portafolio es importante sugerirle al grupo de estudiantes que no se centre, únicamente, en los resultados sino que adapte “sus propias ideas a las instrucciones creadas por los docentes, aplaudiendo el pensamiento divergente en la elaboración de contenidos” (p. 63). Asimismo, la honestidad durante su desarrollo es clave. Manipular o falsificar sus contenidos, desarrollando una “reflexión ficticia” en la que “el alumnado escribe lo que cree que quiere leer el profesorado” (Batlle, 2019, p. 100) solo podría beneficiar ilegítimamente al usuario o usuaria si se tratase de un portafolio de acreditación, pero en el portafolio educativo, la víctima principal del engaño sería el propio sujeto, ya que su función es favorecer el aprendizaje y, de este modo, dejaría de beneficiarse de la experiencia. En cualquier caso, “ofrecer unas preguntas como marco a partir del cual llevar a cabo la reflexión” (Batlle, 2019, p. 100), parece una buena manera de estimular y orientar al aprendiz hacia la materialización de sus procesos.

- *La evaluación continua y la autoevaluación:* el portafolio educativo debe ofrecer información permanente al profesorado, lo que lo ayudará a tener una comprensión más amplia de los procesos y progresos de los aprendices. Esta evaluación debe estar focalizada en la mejora permanente del aprendizaje, por lo tanto, los autores del portafolio deben participar de su propia evaluación. En este sentido, como señala Alcaraz (2015a) y como se recoge en el apartado 2.3.2.5., para que el portafolio tenga un sentido verdaderamente educativo “no debería ser reducido a la categoría de instrumento, sino abrirse, complejizarse e [...] e incorporar una serie de elementos que nos permitan abarcar y analizar de forma holística la realidad del aula” (p. 209).

En un sentido metafórico Díaz Barriga y Pérez Rendón (2010) recuperando las relaciones establecidas por Dietz (1994b) y desarrolladas, luego, por Gibson y Barret (2003) señalan que un portafolio educativo debe funcionar como un espejo, un mapa y un soneto. Un espejo que permita percibir el propio desarrollo y crecimiento, un mapa que oriente el trayecto hacia los objetivos y un soneto como expresión creativa, única y original.

Por su parte —y continuando con el establecimiento de símiles— Paulson, Paulson y Meyer (1991) indican que un portafolio educativo debe ser “un laboratorio donde los estudiantes construyen significados desde sus experiencias acumuladas” (p. 5). Es decir:

La historia del saber de una persona, su saber sobre las cosas, sobre las personas, los contextos y sobre sí mismo [...] lo que sabe pensar, decir y hacer, y lo que quiere, así como las razones y evidencias por las que cree que sabe lo que sabe y por las que los demás pueden aceptar la credibilidad de su saber. (Pérez Gómez y Serván, 2016, p. 47).

En definitiva, el portafolio educativo se encuentra relacionado con el portafolio para el aprendizaje, más que con el portafolio del aprendizaje, que Barret (2007) diferencia del siguiente modo (tabla 7):

Portafolio <u>DEL</u> aprendizaje	Portafolio <u>PARA</u> el Aprendizaje
La finalidad del portafolio la establece la institución.	El propósito del portafolio es acordado con el grupo de estudiantes.
Los contenidos a incluir para valorar los resultados son demandados por la institución.	Los contenidos son seleccionados por el alumnado para contar la historia de su aprendizaje.
Se desarrolla al final de curso y tiene un tiempo y extensión limitada.	Se desarrolla de manera continua durante toda la clase, plazo o programa.
Se califica a través de una rúbrica, valorándose de forma cuantitativa.	Se revisa con el alumnado, evaluándose a través de comentarios que pretenden mejorar el aprendizaje.

Generalmente, se estructura en torno a un conjunto de resultados, metas o estándares.	La organización es determinada por el alumnado o negociada con el tutor.
A veces se utiliza para tomar decisiones de alto riesgo.	Rara vez se utiliza para decisiones de alto riesgo.
Tiene un carácter sumativo ¿Qué se ha aprendido hasta la fecha? (desde el pasado a la actualidad).	Tiene un carácter formativo - ¿Cuáles son las necesidades de aprendizaje en el futuro? (del presente al futuro).
Requiere motivación extrínseca.	Fomenta la motivación intrínseca: involucra al estudiante.
Su audiencia es externa, con escasas opciones.	La audiencia puede ser amplia: estudiantes, familia, amistades– y el alumnado puede escogerla.

Tabla 7. Diferencias entre portafolio del aprendizaje y portafolio para el aprendizaje. Fuente: Barret (2007, p. 10) con alguna incorporación personal

Y es esta complejidad que configura el portafolio educativo, lo que ha llevado a considerarlo —como se viene argumentando en lo de los diferentes apartados— no solo una herramienta o instrumento, sino un sistema, metodología o cultura de enseñanza, aprendizaje y evaluación en sí misma.

#### 2.4. LA VERSIÓN VIRTUAL DEL PORTAFOLIO EDUCATIVO: SU ADAPTACIÓN A LOS NUEVOS TIEMPOS

La acelerada y poderosa incursión de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en todos los ámbitos de la sociedad ha revolucionado radicalmente nuestra manera de ser y estar en el mundo, suscitando un despliegue inusitado de modernos escenarios para el pensamiento, el aprendizaje y la comunicación.

La realidad digital forma parte de nuestra vida diaria y nos abocamos a ella tanto o más que a las tareas que requieren de una auténtica presencialidad. En el apartado 1.1. del tercer artículo del compendio (Muñoz González y Soto, 2020) se profundiza en estos aspectos, aportando datos actualizados sobre el uso que hacemos de algunas de estas flamantes herramientas, especialmente, de las redes sociales.

El Portafolio Educativo, como no podía ser de otra manera, se ha visto abocado a tales transformaciones, adquiriendo estructuras digitales y apariencias muy diversas que se ajustan al versátil y creciente universo virtual, así como al desarrollo de las competencias señaladas con anterioridad, favoreciendo el tránsito hacia una pedagogía más reflexiva y actualizada. En este sentido, el National Learning Infrastructure Initiative describió el Portafolio Digital, en 2001, como una colección de evidencias auténticas y diversas, extraídas de un archivo mayor que utiliza las tecnologías para representar (a través de texto, audio, vídeo, gráficos y enlaces a hipertextos) lo que una persona ha aprendido y reflexionado a fin de presentárselo a una audiencia con un propósito particular (National Research Council, 2001 citado por Barret y Wilkerson, 2004).

No obstante, una de las primeras autoras en plantear la necesidad de acomodar el portafolio a las inminentes transformaciones tecnológicas y que merece especial atención, fue la Dra. Helen Barret, reconocida internacionalmente por su labor. Aunque ya se encuentra retirada, es posible consultar y seguir el trabajo de Barret en su portal sobre portafolios (<http://electronicportfolios.org>) que lleva en funcionamiento desde 1991. De este modo, podremos conocer que entre 2005 y 2007 fue directora del proyecto de investigación “The Reflect initiative”, desde el que se evaluaba cómo impactaba el uso del portafolio digital en la motivación y aprendizaje de los y las estudiantes de secundaria. En 2007 compartió su planteamiento en la American Educational Research Association AERA (Conferencia Anual de la Asociación Americana de Investigación Educativa), donde describió el portafolio como una colección intencionada del trabajo de un estudiante que ilustra esfuerzos, progresos y logros en una o más áreas, destacando también su componente crítico-reflexivo (Barret, 2007). Asimismo, hace nueve años, creó la REAL ePortfolio Academy for K-12 Teachers, donde sus siglas equivalen a Reflection, Engagement, and Assessment for Learning (Pastor, 2012).

Con el paso del tiempo se asentaron en el lenguaje distintas formas de referir la versión virtual del portafolio. En este sentido, no se utilizaba únicamente portafolio electrónico (García Doval, 2005; Guash, Guàrdia y Barberá, 2009) o portafolio digital (Rey y Escalera, 2011; Coromina, Sabate, Romeu y Ruiz, 2011), sino que ganaron popularidad vocablos tales como ePortafolio (Barberá, 2008), webfolio (Love, McKean y Gathercoal, 2002) o efolio (Norton-Meier, 2003).

Actualmente, es habitual que tales denominaciones se usen indistintamente como sinónimos de lo que se podría considerar una versión actualizada del portafolio en papel o impreso, con los beneficios que reporta su accesibilidad desde cualquier emplazamiento con conexión a Internet. Sin embargo, al igual que ocurría con su versión tradicional, la ausencia de descriptores compartidos, así como su veloz aplicación y proliferación, lo llevan a describir tipos de producciones muy variadas. Sin ir más lejos, la propia Barret (2000) nos advierte que deben tenerse en cuenta ciertas distinciones entre portafolio electrónico y portafolio digital, pues mientras que el primero puede hacer referencia a aquellos portafolios que han sido elaborados a través de medios legibles por ordenador, conservando su funcionalidad analógica (como los procesadores de texto y sus formatos en doc., pdf., rtf., etc.), los segundos se encuentran completamente integrados en una plataforma informática, con todos sus componentes y contenidos digitalizados.

Para favorecer el reconocimiento virtual de la herramienta como sistema de enseñanza, aprendizaje y evaluación, a lo largo del estudio se utilizará el término Portafolio Digital Educativo o ePortafolio para denominarlo, eludiendo su referencia como portafolio electrónico a fin de evitar posibles confusiones.

Una vez aclarado lo anterior, se da paso a los siguientes apartados, donde se analizarán las posibilidades que lo digital puede aportar a esta nueva cultura o filosofía de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. Asimismo, y teniendo en cuenta que la literatura sobre el portafolio o ePortafolio ha sido voluminosa durante los últimos años, es inevitable plantearse la siguiente pregunta: ¿Lo ha sido igualmente su práctica?

#### 2.4.1. El Portafolio Digital Educativo: estructura, características, componentes y procedimientos para su elaboración y evaluación

El Portafolio Digital Educativo o ePortafolio, de acuerdo con lo expresado a lo largo del estudio, puede definirse como una herramienta o estrategia de enseñanza, aprendizaje y evaluación que vincula las metodologías activas y el uso de recursos tecnológicos. Su fin no es otro que fortalecer los procesos educativos a través de la recogida de evidencias de aprendizaje durante un periodo de tiempo determinado y con el apoyo de medios digitales, favoreciendo el desarrollo de habilidades cognitivas de orden superior, así como la evaluación de competencias del usuario o usuaria (Barberà et al., 2006 y Montaña, 2016). De una forma más específica, podría decirse que se trata de una adaptación del portafolio educativo tradicional a las necesidades formativas de los nuevos tiempos. Soto, Barquín y Fernández (2016), conscientes del valor de la reflexión durante su elaboración, lo definen como:

Un registro digital personal que contiene tanto [...] una colección de artefactos o evidencias seleccionadas, como reflexiones sobre el significado que atribuimos a esas evidencias o artefactos en nuestro proceso de formación y que demuestran, en definitiva, quiénes somos, qué somos capaces de hacer y cómo hemos llegado hasta ahí. (pág. 142)

Asimismo, Kunnari y Laurikainen (2017), citado por Pujolá (2019) comparten una definición más amplia en la que se vuelven a relacionar sus funcionalidades como herramienta digital con los procesos y estrategias educativos implicadas en su manejo:

Los portafolios digitales son espacios de aprendizaje y trabajo digitales de propiedad de los estudiantes para recopilar, crear, compartir, colaborar, reflexionar sobre el aprendizaje y las competencias, así como almacenar las retroalimentaciones y evaluaciones recibidas. Son plataformas que los estudiantes deben diseñar para implicarse en su desarrollo personal y profesional e interactuar activamente con las comunidades de aprendizaje y los diferentes agentes implicados en el proceso de aprendizaje. (p. 7).

Sin embargo, como recogía en el apartado 2.4., utilizar los medios digitales para crear un portafolio no necesariamente implica que el portafolio que se esté desarrollando sea digital. Parece conveniente, entonces, determinar con detalle sus características.

#### 2.4.1.1. Características del Portafolio Digital Educativo

Aunque bien es cierto que, en el campo educativo, todos los portafolios pretenden enriquecer el modo en que se accede, construye y evalúa el conocimiento, su versión digital lo hacen depositarios de rasgos y funcionalidades distintivas.

A este respecto, hay que tener en cuenta que el portafolio educativo no digitalizado puede ser elaborado, o bien, de una forma artesanal (en papel, escrito a mano, con recortes, dibujos, imágenes y adjuntos) o también a través de un procesador de texto informatizado, implicando su impresión o envío en línea del documento al revisor correspondiente. Este último ejemplo, a pesar de entrañar el apoyo de una herramienta electrónica y en la línea de lo que se indicaba en el apartado anterior, no constituye un portafolio digital. Entonces, ¿Cuáles podrían decirse que constituyen las características extrínsecas e intrínsecas del Portafolio Digital Educativo?

Atendiendo a diversas aportaciones (Barret, 2000; Balart y Cortés, 2015; Soto, Barquín y Fernández, 2016) se destacan las siguientes:

- *Contexto virtual*: el Portafolio Digital se encuentra integrado en una plataforma consignada a su elaboración y a la que se accede a través de Internet. Quedan exentos de pertenecer a esta categoría los portafolios realizados con procesadores de texto y todos aquellos que no se desarrollen en línea.
- *Estructura flexible*: a diferencia del portafolio tradicional o impreso, cuyos contenidos se encuentran organizados de manera rígida, el ePortafolio favorece la flexibilidad estructural y creatividad en su diseño, lo que permite la combinación e incorporación de detalles adicionales en cualquier lugar y momento del proceso.
- *Secuenciación no lineal*: las potencialidades de la web permiten que el Portafolio Digital tenga un orden o continuidad no lineal, siendo posible situar las últimas entradas al principio u organizarlas en función de los propósitos del usuario, lo que favorece la gestión del aprendizaje. Asimismo, el hipertexto o hipervínculos le permite al participante crear su propio recorrido de lectura a través de itinerarios distintos no secuenciales, tanto dentro como fuera del portafolio.
- *Manejabilidad*: el ePortafolio facilita la actualización de contenidos sin poner limitaciones físicas a su extensión, como sí ocurre con el portafolio impreso y su cobertura restringida.

- *Polivalencia de recursos*: aunque los portafolios tradicionales también pueden incluir contenidos en diferentes formatos (narrativa, fotografía, dibujo, recortes...), el Portafolio Digital encuentra en los recursos multimedia sus mejores aliados, pudiendo incorporar cualquier material sensible de ser compartido a través de las herramientas virtuales.
- *Control sobre las audiencias*: el portafolio tradicional suele caracterizarse por el establecimiento de una relación bidireccional entre el alumnado y el profesorado. Sin embargo, el ePortafolio facilita que el grupo de estudiantes comparta su trabajo con un mayor número de personas, pudiendo controlar la accesibilidad y privacidad de sus contenidos.
- *Interactividad*: el Portafolio Digital sobrepasa los límites del aula y su carácter socioconstructivo posibilita la comunicación sincrónica y asíncrona con los usuarios y usuarias que se encuentren dentro de la plataforma. Asimismo, favorece la creación de portafolios compartidos por diversidad de participantes sin la necesidad de presencialidad.
- *Datación diacrónica*: algunas plataformas utilizadas para la elaboración de ePortafolio admiten un seguimiento técnico de tiempos y tareas, lo que proporciona al docente una aproximación al perfil de trabajo del estudiante.

Asimismo, González y Montmany (2019) destacan los procesos de lectura multimodal que supone la elaboración de un portafolio digital, donde “además de dominar las características de la escritura para la red, también se ha de considerar la sintaxis que se llegue a establecer entre texto oral o escrito, imagen estática o en movimiento” (p. 19). Un nuevo género de texto académico que implica considerar la pantalla como espacio de lectura y escritura y las entradas como cápsulas informativas, así como la asunción, por parte del estudiante, del rol de prosumidor, en calidad de productor y consumidor de contenidos que toma decisiones constantemente sobre “lo que quiere mostrar públicamente [...] el número adecuado de hipervínculos para ampliar la información cuando lo considere necesario y del modo como quiere presentarlo todo” (p. 20).

#### 2.4.1.2. Componentes que integran el Portafolio Digital Educativo

Asimismo, el Portafolio Digital Educativo o ePortafolio se encuentra integrado por una serie de componentes capaces de otorgarle coherencia al conjunto de cualidades descritas con anterioridad. Basándonos en el trabajo de López-Fernández (2007), es posible identificar los siguientes:

- *Artefactos*: hacen referencia a aquellos recursos que se incluyen dentro del ePortafolio (diario de aprendizaje, tareas, trabajos, fotografías, vídeos, enlaces, etc.), seleccionados por el usuario o usuaria en función de sus intereses. Su versión anglófona “artefact” es un vocablo bastante esgrimido cuando se habla de la herramienta, no obstante, es poco usual encontrar dicho término dentro de las plataformas destinadas a su elaboración. Los artefactos tienen la función de proveer evidencias de aprendizaje, reflejar las competencias que se han desarrollado durante un tiempo determinado concreto y ser una muestra clara del progreso y evolución de sus propietarios.
- *Anotaciones*: son aquellas que presentan, definen o describen al artefacto. Su función es indicar dónde y cuándo fue realizado el trabajo, si se trata de un prototipo, borrador o propuesta y todo aquello que se considere oportuno para favorecer la comprensión de sus lectores.
- *Reflexiones*: se trata de uno de sus componentes fundamentales, añadidas al Portafolio Digital Educativo en diferentes momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, al principio pueden explicar por qué se ha seleccionado y compartido determinado artefacto, pero, luego también puede incorporar las opiniones, pensamientos o cambios de perspectivas que puedan haber acontecido con el paso del tiempo en relación a ese mismo artefacto. Estas reflexiones favorecen la metacognición, permitiendo que el usuario o usuaria entienda, cuestione, investigue y tenga un mayor control sobre sus procesos.
- *Retroalimentaciones*: se refiere al *feedback* o interacción con fines educativos que en un momento dado pueden llevar a cabo los revisores o audiencias del ePortafolio. Estas retroalimentaciones pueden ser de tres tipos: entre iguales (estudiante-estudiante), entre estudiante y docente o entre estudiante y material (autoretroalimentación). La participación interactiva puede favorecer la creación de auténticas comunidades virtuales o prácticas telecolaborativas.

Otros elementos que, desde un punto de vista estructural, podrían considerarse componentes del Portafolio Digital Educativo o ePortafolio, son los siguientes:

- *Diseño*: constituye el modo en que el usuario o usuaria organiza o distribuye los artefactos, anotaciones y reflexiones, así como el formato de letra, los colores y conjunto de recursos multimedia escogidos y utilizados para ilustrarlos. Por un lado, el diseño permite que cada ePortafolio tenga una apariencia única, dando muestra de las habilidades tecnológicas y estéticas de sus propietarios. Por otro lado, son un claro indicativo del tiempo, cuidado y esmero prestados a su elaboración, así como de las conexiones holísticas que se han establecido entre los diferentes conocimientos y propuestas que lo conforman.

- *Audiencias*: hacen referencia al número de participantes que tienen acceso al Portafolio Digital, bien para participar a través de comentarios o bien para contribuir directamente a su elaboración. Algunas plataformas virtuales dedicadas a la creación de ePortafolios permiten visualizar el tipo de accesibilidad (pública o privada), enviar solicitudes de amistad o participación, así como visualizar a aquellos usuarios y usuarias que tienen permiso para su lectura y colaboración. Gracias a las audiencias es posible conocer en qué medida el Portafolio Digital se enriquece por la Comunidad Virtual de la que forma parte o se trata de un trabajo más individual.

### 2.4.1.3. Estructura del Portafolio Digital Educativo

El Portafolio Digital Educativo no posee una estructura predeterminada. Hay autores que establecen criterios preferentemente técnicos, señalando alguno de los elementos a incluir, mientras que otros conceden mayor libertad a lo que a sus contenidos se refiere. En cualquier caso, lo importante es que no se sistematice y transforme en una herramienta vacía y/o burocratizada. No obstante, como señalan González y Atienza (2010), para que un portafolio educativo sea considerado como tal, debe incluir, al menos, dos componentes esenciales:

- Evidencias de los propios procesos de enseñanza-aprendizaje
- Una reflexión sobre lo que dicha muestra supone

Se recogen, a continuación, aquellos apartados que podrían configurar su estructura, teniendo en cuenta la aportación de diferentes autorías (Atienza, 2009; Balart y Cortés, 2015; Barberá, 2005; González y Atienza, 2010; Pastor, 2012):

- *Presentación o Página inicial*: refleja la trayectoria formativa de sus protagonistas y es una buena oportunidad para darse a conocer. En él puede incluirse “información relativa a la formación académica, la experiencia [...], las creencias pedagógicas [...], los logros” (Pastor, 2012, p. 9), etc. Su objetivo también puede ser el de incorporar las expectativas de aprendizaje, así como “identificar y presentar intenciones, creencias, intereses e, incluso, exponer el punto de partida inicial en un tema o área determinada” (Barberá, 2005, p. 500), favoreciendo luego el contraste y apreciación de los avances.
- *Guía, índice o introducción*: es una forma de plasmar todos los contenidos que incluye el portafolio, así como establecer “el tipo de trabajo y dinámica didáctica que se llevará a cabo [...] determinada por el profesor o puede ser de tipo más abierto” (Barberá, 2005, p. 500). En definitiva, nos permite tener una visión global de lo que nos vamos a encontrar.

- *Acopio de información o temas centrales*: configura el cuerpo del portafolio y supone la recopilación de documentos capaces de reflejar los avances que han tenido lugar a lo largo de los procesos de enseñanza-aprendizaje: diarios reflexivos, fotografías, testimonios, relatos, vídeos, etc. Es decir, todos aquellos “considerados dignos de ser guardados por los significados que representan” (Balart y Cortés, 2015, p. 118). Pastor (2012) también propone incorporar grabaciones dando clase o anotaciones de observación, rescatando la recomendación de Atienza (2009): “no se trata de incluir únicamente los aspectos más positivos ni tampoco, en el otro extremo, lo que no funciona, sino todo aquello que realmente documente la toma de conciencia de su competencia profesional, el desarrollo y el cambio” (p. 12). Todo ello supondría la versión bruta de los contenidos que serán analizados con posterioridad.
- *Selección de evidencias*: constituye el refinamiento de los documentos anteriores, a fin de reflejar las competencias que se han desarrollado. “Lo que debe guiar la selección es el marco de contenidos de la asignatura para la cual se elabora el portafolio y las competencias que orientan el proceso” (Balart y Cortés, 2015, p. 118).
- *Reflexiones*: Es lo que debe acompañar a la selección de evidencias. Barberá (2005) propone incluir en ella “la fecha de la captura, el valor, la pertinencia y la razón de la selección, la autorreflexión que se hace del tema mostrando pensamiento crítico” (p. 500). Esta reflexión debe favorecer los procesos de seguimiento y evaluación.
- *Un apartado de clausura, comunicación de la información, conclusión o documento final*: “se escribe en el momento en que se decide que se ha alcanzado el objetivo o para hacer público el documento para su discusión o evaluación” (González y Atienza, 2010, p. 44). Su propósito es ofrecer una visión global de los contenidos que se han recogido, destacando los elementos más importantes y/o significativos en base a las reflexiones suscitadas y competencias evidenciadas. “Una especie de síntesis del aprendizaje con relación a los contenidos impartidos” (Barberá, 2005, p. 500). Asimismo, puede aprovecharse para contrastar las expectativas e intereses con los logros, valorar los procesos y resultados, así como proponer alternativas de mejora.

Todos estos elementos pueden formar parte de la estructura del Portafolio Educativo Digital, de forma más amplia o de una manera más concreta y definida. Lo importante, como se indicó con anterioridad, es ofrecer al aprendiz la posibilidad de plasmar su evolución, evidenciar sus competencias y continuar progresando.

#### 2.4.1.4. Procedimientos para elaborar un Portafolio Digital Educativo

Las fases que se deben seguir para elaborar un ePortafolio no se han establecido oficialmente. Sin embargo, existen diferentes propuestas, en función de la filosofía de enseñanza, aprendizaje y evaluación

Danielson y Abrutyn (1999), por ejemplo, destacan cinco momentos clave: coleccionar, seleccionar, reflexionar, proyectar y presentar. Un proceso lineal, similar al identificado por Barberá, Bautista, Espasa y Guasch (2006): recogida de información, selección, reflexión y publicación, que Bozu e Imbernon (2012) resumen en: recopilar, seleccionar, ordenar y reflexionar.

Por otro lado, Cano (2005, p. 121), en sintonía con el ciclo o anillo de aprendizaje experiencial de Kolb (1984) y Le Boterf (2000), también descrito por Soto (2012), da un paso más allá y subraya la importancia de la reflexión en una etapa final como estímulo para provocar el cambio, lo que favorece la vuelta al principio, en lo que se podría considerar un proceso circular:

- *Recopilar, seleccionar y articular*: el usuario o usuaria reúne las evidencias de las prácticas o experiencias que desea incorporar en su ePortafolio a fin de plasmar las competencias desarrolladas o metas alcanzadas.
- *Describir, sistematizar y contextualizar*: consiste en definir las razones de la selección, explicando en qué consiste cada evidencia.
- *Profundizar, construir y valorar*: es el momento de reflexionar, indicando los aprendizajes que han tenido lugar, acompañándolos de juicios de valor.
- *Replantear, transformar y emprender*: supone una valoración más holística de los procesos, en la que el usuario o usuaria se plantea sus logros, fortalezas, aciertos, limitaciones y debilidades, a fin de tenerlas en cuenta en próximas oportunidades.

Llegados a este punto, parece oportuno recordar que el Portafolio Digital Educativo no es una colección de tareas, sino una herramienta virtual vinculada a una metodología constructiva que debe evidenciar el crecimiento intelectual, académico, profesional y personal de su propietario. A este respecto, Ithaca College (2007) indica que el ePortafolio debe contener, no solo los trabajos más satisfactorios sino también aquellas actividades deslucidas que le permitan al alumnado reflexionar sobre su propia evolución, crecimiento y aprendizaje, al tiempo que el profesorado puede tener en consideración los progresos del estudiante a lo largo de un periodo de tiempo determinado. Por esta razón es recomendable, como se indicó con anterioridad, que todo portafolio —así sea analógico, así sea digital— comience con una entrada con la que el o la estudiante describa el momento en que se encuentra en esos momentos.

“A modo de fotografía que capta los logros alcanzados, las creencias y los objetivos de formación previsible, y le servirá a este como punto de referencia para medir el progreso. Tras esta fotografía inicial, se incorporan las evidencias que puedan conformar ese proceso formativo y las reflexiones correspondientes para llegar al final del ciclo, cuando el alumno deberá revisar el grado de cumplimiento de los objetivos que se ha propuesto al comenzar” (p.14)

Esa sucesión de fotografías —como si de un *stop motion* o animación fotograma a fotograma se tratase— llega a configurar un vídeo o película del aprendizaje que se aconseja culminar con “una actividad en la que el alumno vuelve a su punto de partida y a las evidencias seleccionadas para reflexionar sobre su proceso de aprendizaje comparando sus expectativas iniciales con los objetivos alcanzados” (González y Montmany, 2019, p. 18). Un proceso donde la retroalimentación, revisión y vuelta a la reflexión resultan fundamentales lo que, desde mi punto de vista le confiere a los procedimientos ya descritos cierto componente en espiral. Así pues, teniendo en consideración las anteriores autorías, propongo un procedimiento alternativo (figura 3), mejor ajustado a la filosofía y principios del Portafolio Digital Educativo.

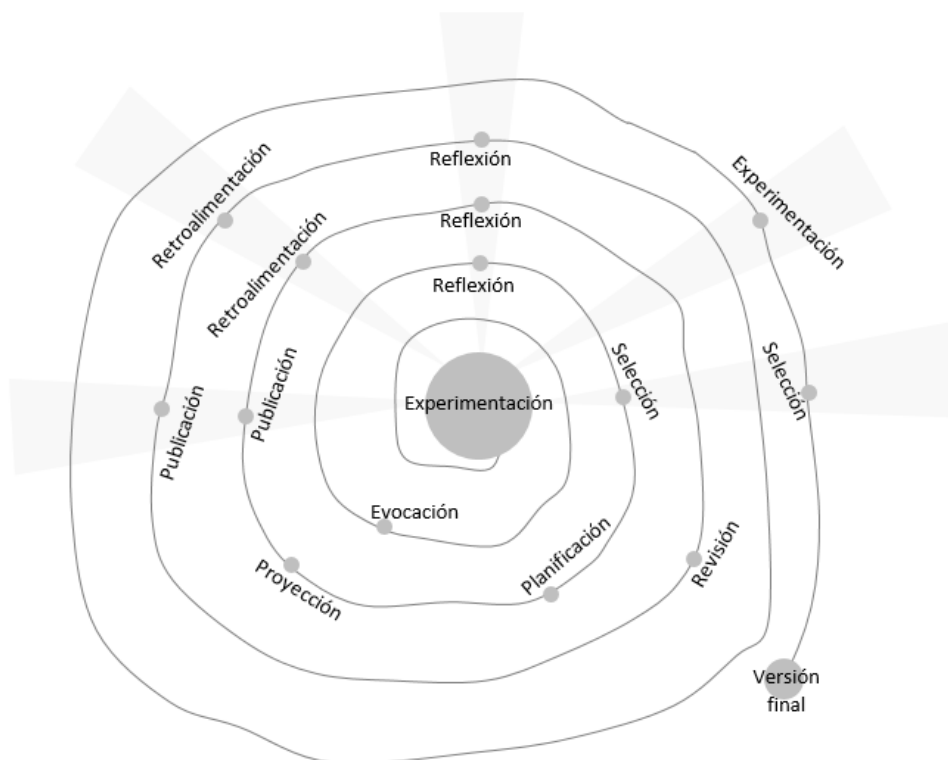


Figura 3. Procedimiento de elaboración del Portafolio Digital Educativo en espiral. Fuente: elaboración propia.

- *Experimentación*: se refiere a la experiencia vivida, donde el sujeto se enfrenta a una situación real que implica cierta complejidad, como la resolución de un problema, la participación en una dinámica o el desarrollo de un proyecto. También

implica la atención consciente durante una sesión teórica u la observación de alguna situación determinada.

- *Evocación*: consiste en recordar las vivencias a través de lo que podría ser, por ejemplo, una lluvia de ideas.
- *Reflexión*: se trata de descubrir los motivos que convierten en significativas los acontecimientos recopilados.
- *Selección*: atendiendo a los motivos atribuidos, se filtran aquellas experiencias que mejor se ajusten a lo que se desea transmitir o profundizar.
- *Planificación*: tras su elección, se decide el cómo se desea estructurar: organización en la página, estilo narrativo, amplitud, artefactos de apoyo que acompañarán el relato (fotografías, vídeos, enlaces, tareas, etc.).
- *Proyección*: es el momento de plasmar la experiencia. No se trata de describir lo sucedido, sino, muy especialmente, las ideas previas, a lo largo y posteriores a las vivencias. En este sentido, se debe fusionar lo descriptivo y lo reflexivo, lo objetivo y lo subjetivo.
- *Publicación*: una vez elaborado el reporte, se publica y comparte.
- *Retroalimentación*: el profesorado y alumnado puede acceder a él y ofrecer su punto de vista en los comentarios sobre aquello que se ha compartido, formalizando cuestiones no tenidas en cuenta.
- *Reflexión*: atendiendo a los comentarios y observaciones, se vuelve a profundizar en la reflexión.
- *Revisión*: se incorporan al relato aquellas mejoras o reflexiones ocasionadas por la retroalimentación.
- *Publicación*: se comparten las novedades y transformaciones, indicando las razones que las han motivado.
- *Experimentación*: vuelve a iniciar el proceso pero, esta vez, el usuario o usuaria parte desde una posición más cualificada, teniendo en cuenta lo que ha aprendido gracias a los procesos anteriores.

#### 2.4.1.5. Evaluación del Portafolio Digital Educativo

Aunque algunas autorías destacan el papel del portafolio como instrumento que complementa a otros recursos de evaluación, como pueden ser la observación, la coevaluación o las pruebas escritas u orales; buena parte de ellas se alejan de esta visión, aludiendo a su multidimensionalidad. Es decir, más que una herramienta o actividad, lo re-

fieren como sistema o modo de trabajo (Cataldi y Lage 2010, p. 8), una manera de concebir los procesos de aprendizajes (Agra, Gewerc y Montero, 2003, p. 1), “un sistema global pero también alternativo a otras formas de evaluación” (Barberá, 2005, p. 502) o “un modo de entender el proceso didáctico [...] que responde a los principios de la teoría constructivista y a una evaluación formativa de competencias genéricas y específicas” (Balart y Cortés, 2015, p. 119). En este sentido, como se recoge en el apartado 2.3.2.5., parece más apropiado hablar de una cultura del portafolio, en tanto y en cuanto influye en todos los componentes educativos que forman parte de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

No obstante, de un modo u otro, parece que el portafolio ofrece la oportunidad de combinar las evidencias del propio aprendizaje y favorecer que las valoraciones se ajusten, lo máximo posible, a la realidad. Esto ayuda al alumnado a construirse una imagen progresiva de su evolución en el aprendizaje, sin fragmentaciones, ayudándolos a su propia autoevaluación (Alfageme, 2007; Barberá, 2005).

En este sentido, tal y como señala Sánchez Quintana y Mateo (2019):

Las posibilidades de evaluación del portafolio no se limitan al producto final o resultado del proceso de aprendizaje, sino que deben permitir, por un lado, una evaluación formativa constructiva que dé cuenta de lo que el estudiante es capaz de hacer y ofrecer retroalimentación para que siga progresando. Por otro lado, también ha de facilitar la evaluación de un amplio espectro de competencias —habilidades adquiridas en su proceso formativo y conocimientos asimilados durante dicho proceso—. (pág. 110).

Pero ¿Cuáles son las estrategias más habituales utilizadas para evaluar el Portafolio Digital Educativo? Balart y Cortés (2015), Cebrián de la Serna y Cebrián-Robles (2018) o Tur y Urbina (2016) proponen la rúbrica, una herramienta capaz de recoger el nivel de consecución de una tarea, establecer un peso distinto a cada una de las partes, así como ofrecer retroalimentación y orientación a los aprendizajes del alumnado. En este sentido, indican que los criterios deberían ser comunicados desde el principio, a fin de que el grupo de estudiantes conozca las competencias a desarrollar, así como los grados progresivos de logro. Un ejemplo de rúbrica (tabla 8) que podría ser utilizada para evaluar el desarrollo de competencias a través del Portafolio Digital Educativo, es el siguiente:

Nivel de consecución					
Competencia	Experto	Avanzado	En desarrollo	Emergente	Pendiente
Capacidad de observar, analizar y	Extrae de forma excelente las	Extrae de manera explícita las ideas más	Extrae correctamente las ideas más significativas	Extrae de manera poco adecuada las	No extrae las ideas más significativas del

sintetizar con la finalidad de comprender el ámbito de intervención	ideas más significativas del conocimiento del ámbito y del rol profesional	significativas el conocimiento y del rol profesional	del conocimiento del ámbito y del rol profesional	ideas más significativas del conocimiento del ámbito y del rol profesional	conocimiento del ámbito ni del rol profesional
---	--	--	---	--	--

Tabla 8. Rúbrica que evalúa el desarrollo de competencias a través del Portafolio Digital Educativo. Fuente: Balart y Cortes, 2015, p. 121.

Sin embargo, es preciso tener en cuenta que el Portafolio Digital Educativo tenderá a adaptarse a los principios de enseñanza-aprendizaje promovidos por la acción docente y que pueden manifestarse de muy diversas formas. Barbera, Gewerc y Rodríguez (2009), en un intento por aunar la concepción de la enseñanza, con la del portafolio y la evaluación, aluden a la metáfora de Wilson (1995), expresada en la tabla 9:

Si piensas la enseñanza como	Entonces piensas el portafolio como	Y la evaluación como
Un producto para ser Transportado	Un conjunto de elementos predefinidos por el profesorado que reproduce el producto que se ha transmitido	Una valoración que compara el producto solicitado con el producto resultante, para la que generalmente se establece una calificación
Un conjunto de estrategias que pretenden cambiar y ampliar los esquemas de los individuos	Un sistema de evidencias seleccionadas por el alumnado como resultado de la reflexión sobre su propio aprendizaje	Una valoración que tiene en cuenta los progresos del estudiante, desde sus comienzos hasta la etapa final
Un conjunto de estrategias que requiere la participación en la comunidad en las actividades cotidianas	Un sistema de evidencias seleccionadas por el alumnado y compartidas en comunidad	Un aprendizaje que se construye en comunidad a través del debate e intercambio de ideas

Tabla 9. Relación entre la concepción de la enseñanza, el portafolio y la evaluación. Fuente: Wilson (1995), citado en Barbera, Gewerc y Rodríguez (2009), con aportaciones personales

No obstante, a riesgo de parecer artificial o inflexible, en la práctica suelen encontrarse alternativas híbridas o combinatorias de las anteriores. Es más, si se atiende al apartado 2.2.4., que recoge las diferencias entre evaluación y calificación, cabría considerar que el portafolio difícilmente pueda ajustarse a las apreciaciones contenidas en una valoración numérica. Su propia naturaleza lo aparta de esta modalidad. De este modo, la segunda y tercera columna parece ajustarse más al tipo de evaluación que podría desarrollarse a través del Portafolio Digital Educativo.

Por otra parte, siempre que resultase posible, sería recomendable mantener el portafolio ajeno al sistema de calificación, utilizándolo, únicamente, como una manera de evaluar progresos, llevar a cabo el seguimiento del aprendiz, retroalimentar contenidos, fa-

vorecer la reflexión y proponer propuestas de mejora. De esta manera, se evitaría el condicionamiento y deshonestidad por parte de los y las protagonistas, promovido por la inminencia de un juicio o nota. En este sentido, apoyándose en todos los progresos recogidos en el portafolio, el alumnado debería ser capaz de llevar a cabo otra tarea que sí que respondiese a un fin calificador. Por lo tanto, tal y como recoge la tabla 10:

No se trata ya de...	Sino de...
Evaluar para acreditar (aunque la carpeta también puede tener finalidad acreditativa)	Evaluar para mejorar (en este caso el proceso de enseñanza-aprendizaje y el propio desarrollo profesional docente)
Evaluar al margen de los procesos docentes, al final de los mismos.	Evaluar a lo largo del proceso en sí y sobre el mismo proceso.
Evaluar como mera comprobación de aquello que unos saben resolver y otros no. No es, pues, una evaluación estandarizada (aunque puedan solicitarse ciertas evidencias obligatorias).	Evaluar las habilidades y competencias del profesorado, teniendo en cuenta el nivel de significatividad sobre el que puede resolver determinada actividad como expresión de su competencia.

Tabla 10. Funciones del Portafolio Digital Educativo. Fuente: Cano, 2005, p. 52.

#### 2.4.2. Creando una cultura del ePortafolio educativo

Como se recogía en el apartado 2.3.2.5., tras la Declaración de Bolonia en 1999 y la incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), el Portafolio Educativo y su versión digital comenzó a abrirse paso como herramienta capaz de suplir las nuevas necesidades pedagógicas, centradas en el desarrollo de competencias. En este sentido, el portafolio ya no era solo una herramienta aplicable en cualquier entorno de enseñanza-aprendizaje, sino una cultura en sí misma. Una cultura que implica normalizar la evaluación formativa (Barberá, 2005, p. 498) y acomodar con coherencia todos los elementos y/o componentes que integran los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación a fin de crear “un tipo de ambiente de aprendizaje de intensas expectativas, interés y riqueza” (Wolf, 1996, 67).

Teniendo en cuenta que es poco probable que el alumnado haya experimentado con anterioridad la cultura del portafolio que se viene defendiendo hasta ahora, integrarla en el aula no es una tarea fácil. Según Barberá (2005), la etapa más complicada suele ser el inicio, un momento en el que los propios docentes también tienden a sentirse inseguros. Asimismo, la enorme flexibilidad del portafolio, el excesivo tiempo, implicación y esfuerzo que requiere su elaboración y seguimiento, no favorecen el proceso. Agra, Gewercy y Montero (2003), lo explican del siguiente modo:

“Para los estudiantes, habituados con frecuencia a un aprendizaje receptivo, en el que su protagonismo es más bien escaso pero en el que, en simultáneo, se sienten

compensados por la tranquilidad que producen las rutinas, enfrentarse a otras maneras de aprender y de evaluar suele producir una mezcla de escepticismo (...) y entrega resignada” (pág. 7).

A este respecto, Marquina (2014) señala que convencer al aprendiz de que la elaboración de un Portafolio Digital Educativo no es una mera tarea, requerirá tiempo para definir el concepto y establecer los criterios que se tendrán en cuenta a lo largo del curso.

Algunas estrategias para favorecer su implementación, recomendadas por Barry y Shannon (1997), García-Hernández (2000) y Rey (2015), son las siguientes:

- Información desde el inicio:
  - Definir el concepto, características y funcionalidad del portafolio.
  - Establecer los propósitos, componentes, usos específicos, actores involucrados, tareas a desarrollar y criterios de evaluación.
  - Indicar cuales son las expectativas
- Familiarización con la plataforma digital de la herramienta
  - Informar acerca de sus componentes y funcionalidades básicas
  - Dejarles experimentar con tareas sencillas iniciales que puedan ser incorporadas
  - Poner a disposición del participante tutoriales y/o guías para su manejo
- La enseñanza de la auto-reflexión y la autoevaluación
  - Indicar los procesos de selección y formas de análisis
  - Compartir ejemplos de otros portafolios evaluados
- Proveer una adecuada temporalización para su desarrollo
- Facilitar el asesoramiento, seguimiento y retroalimentación

Asimismo López-Fernández (2007) indica que es importante dejar que el grupo de estudiantes exprese su opinión y lo que espera del proceso antes de iniciarse en la tarea, tanto a nivel cognitivo y emotivo, como teórico y práctico. Cabe recordar que se trata de una estrategia centrada en el alumnado y que desde el primer momento deberá afrontar su papel protagonista. Pero ¿Qué otros principios deberán ser tenidos en cuenta?

#### 2.4.2.1. Principios fundamentales para implementar una cultura del portafolio

Como se recoge en apartados anteriores, parece que formalizar el uso del portafolio educativo en el aula —atendiendo a sus particularidades en torno a la manera de concebir el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación— supone cierta complejidad. En este sentido, y aunque ya se revelaron algunas claves para facilitar el proceso, autorías como Wolf (2003), Fernández y Pérez Gómez (2016) o Sánchez Quintana y Mateo (2019), Sayos y

Torras (2019) comparten, también, algunos de los principios más importantes que deben tenerse en cuenta si se desea favorecer la acogida de la herramienta y el desarrollo de sus potencialidades, de acuerdo con sus referentes metodológicos.

- *La transparencia:* iniciarse en el uso del portafolio educativo implica hacer frente a las profundas transformaciones que experimenta la rutina académica, lo que inevitablemente parece conducir a la aparición de una serie de inquietudes. De no tratarse como corresponden, el proceso de adaptación del alumnado, puede verse truncado. En este sentido, resulta indispensable dedicar un generoso espacio de tiempo a su presentación. Como señalan Sánchez Quintana y Mateo (2019) será “necesario realizar alguna sesión formativa con los alumnos que les permita [...] ser conscientes de las expectativas que se tienen respecto a su trabajo, conocer los criterios que se establecerán para llevar a cabo la retroalimentación [...], etc.” (p. 112). Lo importante es que el alumnado tenga un primer acercamiento positivo, donde se justifique de manera franca y concisa los propósitos y virtualidades de esta nueva manera de trabajar. Asimismo, parece clave aprovechar la ocasión para responder a todas aquellas cuestiones relevantes del grupo de estudiantes, favoreciendo la comprensión del sentido, naturaleza, funcionamiento y criterios de evaluación implicados en el proceso, a fin de que el alumnado participe de su acuerdo y no surjan a malinterpretaciones durante el curso.

“Podríamos decir que, garantizar que todos los propósitos están claros para nuestros/as alumnos/as es un requisito imprescindible sobre el que se sustentan el resto, de forma que no se pueda dejar escapar cualquiera de ellos por un error de concepción o un malentendido. No debemos olvidar que la evaluación para el aprendizaje promueve el compromiso con las finalidades. Lo cual implica: clarificar el sentido educativo del portafolio y clarificar las posibilidades del portafolio como recurso de aprendizaje. El portafolios como evaluación para el aprendizaje o evaluación educativa debe formar parte de una planificación clara de la enseñanza y del aprendizaje.” (Fernández y Pérez Gómez, 2016, pág. 57).

- *La autonomía y responsabilidad:* se trata de competencias fundamentales en el desarrollo de una educación de calidad, ligadas al aprendizaje relevante. Su importancia radica en que son capacidades básicas para la vida en sociedad y que, además, solo pueden adquirirse a través de la experiencia, vivenciándose.

El portafolio educativo debe ofrecerle al aprendiz la posibilidad de desarrollar estas competencias y una manera de hacerlo —tal y como se expresó en apartados anteriores— parece ser la de unir su manejo al desarrollo de metodologías activas, el diseño de contextos de enseñanza-aprendizaje participativos y reales, así

como la flexibilización de la mirada en torno al conocimiento, a fin de que se promueva la indagación, la reflexión, el contraste y la investigación.

No obstante, cabe destacar que, como recuerdan Fernández y Pérez Gómez (2016), el desarrollo de la autonomía y responsabilidad no elude el seguimiento, retroalimentación y apoyo del docente. “Si bien pudiera parecer que con esta organización el peso del trabajo recae en los y las estudiantes, nada más alejado de la realidad. El papel docente, desde esta perspectiva, requiere mucho más trabajo y dedicación” (pág. 55). Sin embargo, parece que esta carga se concentra, generalmente, en los inicios de curso, durante el periodo de adaptación del grupo de estudiantes a esta nueva manera de trabajar: “La idea es que poco a poco esta función tutorial vaya extinguiéndose a medida que van ganándole terreno los principios de autonomía y responsabilidad del alumnado” (pág. 55).

- *La cooperación:* aunque el aprendizaje cooperativo siempre ha sido valorado por las nuevas corrientes pedagógicas, parece que la acentuación del individualismo en la sociedad contemporánea ha transformado la cooperación en un principio educativo inexcusable. La sociedad, cada vez más plural y multicultural, precisa cultivar, especialmente entre los docentes en formación, el intercambio de creencias, pensamientos e ideas con respeto y humildad. En este sentido, la flexibilidad y posibilidades del Portafolio Digital Educativo debe favorecer este trabajo cooperativo, donde el alumnado no solo puede crear grupos virtuales de trabajo, sino también recibir retroalimentación de su trabajo individual por parte de sus compañeros, de este modo “los estudiantes no solo pueden compartir preocupaciones y dudas, sino también beneficiarse del aprendizaje de los demás mediante la construcción social del conocimiento” (Sayós y Torras, 2019, p. 35). En definitiva, es importante tener en cuenta que todo el conocimiento disponible ha sido construido activamente por un grupo social y que favorecer este tipo de intercambios y enriquecimiento mutuo resultará clave para transformar el aula en una verdadera comunidad de aprendizaje. En este sentido, parece fundamental “aceptar el trabajo en equipo como una parte de la evaluación del desempeño del estudiante” (Wolf, 2003, 68).
- *Incidentes críticos:* para que el Portafolio Digital Educativo promueva la reflexión y el desarrollo del espíritu crítico de los y las estudiantes, es importante diseñar estrategias de enseñanza-aprendizaje que le permitan despertar sus dudas, transitar la incertidumbre y enfrentar la perplejidad desde un punto de vista profesional; invitándolo asimismo a la investigación y a la revisión de la propia práctica con el fin de mejorar. Un trabajo de aula basado en la experimentación, indagación, puesta en común, intercambio y vuelta a la indagación, podría ayudar al

alumnado a comprender que el conocimiento es mutable y requiere de procesos activos y cooperativos para su descubrimiento, construcción y enriquecimiento.

- *La retroalimentación:* considerando que el Portafolio Digital Educativo implica una serie de estrategias pedagógicas novedosas que, en general, tienden a suscitar inquietud entre el alumnado, el seguimiento y retroalimentación del profesorado – en su rol de guía u orientador de los procesos– debe estar garantizado. En este sentido, parece oportuno “considerar la revisión del trabajo como un camino hacia el éxito” (Wolf, 2003, 68) ya que ofrece la oportunidad de analizar y reorganizar la información, experiencias y mirada hacia el aprendizaje, favoreciendo la motivación y confianza. No obstante, tal y como proponen Sayós y Torrás (2019), para que la retroalimentación sea verdaderamente formativa debe respetar algunos requisitos: “Ser constructivas y bien recibidas; Producirse con la rapidez suficiente; Ser regulares sin ser sistemáticas.; Ser un comentario más que una nota numérica; Situarse en el plano cognitivo (calidad del trabajo), sin olvidar el efectivo (las posibilidades y expectativas de la persona y su buena disposición” (p. 34).
- *La evaluación como aprendizaje:* como se recoge en el apartado 2.4.1.5., una de las principales características del portafolio educativo es su potencial como herramienta de evaluación para el aprendizaje o evaluación educativa. Es decir, una evaluación continua que no es definitiva, sino que estudia las posibilidades de mejora y ofrece el tiempo suficiente para aplicarlas. Este tipo de evaluación se encuentra estrechamente relacionada con el diseño de espacios y estrategias metodológicas participativas, capaces de favorecer el seguimiento y la recogida de información desde la que conocer y/o comprender qué es lo que está ocurriendo en el aula, cuáles son las fortalezas y debilidades más características y qué es lo que se puede hacer para mejorar las situaciones de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, la evaluación como aprendizaje también promueve la autoevaluación y, con ella, el autoconocimiento que ayuda a continuar progresando. Implementar una cultura del portafolio requiere que tanto el profesorado como el alumnado comprendan y se comprometan con este tipo de evaluación.

#### 2.4.2.2. Situación y tendencias

Tal y como se recogió en el apartado 2.3.2, el portafolio posee una larga trayectoria dentro de diferentes campos disciplinares. No obstante, gracias a los principios promovidos por el EEES llegó a popularizarse como herramienta de enseñanza, aprendizaje y evaluación, manteniéndose a caballo entre el ámbito personal, el formativo y el profesional.

Con el transcurso de los años, el portafolio se ha asentado como parte de diferentes experiencias educativas en centros, pero también en muchas universidades ya que, entre

otras cosas, su uso parece favorecer los principios promovidos por el marco común europeo de formación integral, destacando sus virtualidades para el desarrollo de competencia y diseño de experiencias donde el alumnado es protagonista. Asimismo, parece que el portafolio facilita el impulso, optimización y actualización del aprendizaje, lo que en muchos casos, lo han llevado a establecerse como herramienta destacada durante el desarrollo de las prácticas profesionales, como ocurre en la Formación Inicial Docente.

El Portafolio Digital Educativo o ePortafolio, no es otra cosa que su adaptación a los nuevos tiempos y podría considerarse que, actualmente, se ha convertido en su principal modalidad, llegando a extenderse ampliamente en el entorno educativo.

Soto, Barquín y Fernández (2016) dedican todo un capítulo a compartir varios proyectos impulsores del ePortafolio dentro del seno de la Comisión Europea, poniendo de relieve su popularidad en universidades europeas, americanas y de Oceanía, entre las que destacan las de Reino Unido, Holanda, Canadá, Nueva Zelanda y Países Escandinavos; siendo Reino Unido, Australia y Nueva Zelanda los países más activos en su uso. En este sentido, cabe mencionar redes de intercambio como las siguientes (tabla 11):

Proyecto	Colaboradores	Dirección Web
Australian ePortafolio Project	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Queensland University of Technology</li> <li>– Curtin University of Technology</li> <li>– University of South Australia</li> <li>– University of Auckland</li> <li>– Centre for Recording Achievement, UK</li> <li>– University of Nottingham</li> </ul>	<a href="https://research.qut.edu.au/eportfolio/">https://research.qut.edu.au/eportfolio/</a>
Electronic Portfolio consortium	<ul style="list-style-type: none"> <li>– 68 países</li> <li>– 889 Instituciones</li> </ul>	<a href="http://www.eportconsortium.org/welcome/">http://www.eportconsortium.org/welcome/</a>
NL Portfolio Expertise Group (SURF)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Más de 100 instituciones, entre las que se encuentran: Maastricht University, Amsterdam University, Tilburg University, etc.</li> </ul>	<a href="https://www.surf.nl/en/node/173">https://www.surf.nl/en/node/173</a>
Mahara ePortfolio System	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Más de 100 instituciones, entre las que se encuentran: Dublin City University, The Australian National University, Bremen University, Montreal University, etc.</li> </ul>	<a href="https://mahara.org">https://mahara.org</a>

Tabla 11. Redes de Intercambio y Colaboración del ePortafolio Internacionales. Fuentes: creada a partir de la información recogida en Soto, Barquín y Fernández (2016)

Sin embargo, parece que esta veloz acogida y proliferación del portafolio y ePortafolio —que en escasas ocasiones va precedida de una formación previa a los docentes que la

incorporan en sus aulas— también conduce al desarrollo de malas prácticas. A este respecto, Díaz Barriga y Pérez Rendón (2010), reconocer que “a pesar del gran entusiasmo y amplia difusión que han despertado los portafolios como recurso innovador en la evaluación y formación [...] debe realizarse un análisis de su sentido y alcances, para evitar su empleo indiscriminado y poco crítico” (p. 6). Al parecer, uno de los temores fundamentales es que el portafolio llegue a transformarse en un medio de presión con objetivos alejados de la mirada y aplicación educativa, dando lugar a “un producto que responda a estándares de calidad, de eficiencia y de cuantificación, apegado a una visión simplista y cuantitativa de la labor docente” (Arbesú y Gutiérrez, 2013, p. 101). En este sentido, Guamán (2015) aprovecha la mala experiencia con el portafolio desarrollada en un centro educativo, que “se ha limitado a utilizarlo como una técnica de evaluación” (p. 76), para realizar una guía metodológica que promueva su buen funcionamiento.

Actualmente, se pueden encontrar otras muchas guías en línea que han sido elaboradas con el fin de garantizar su buena aplicación dentro de la institución que las promueve. Así pues, destacan la Guías del Portafolios del Máster de Políticas y Prácticas de Innovación Educativa de la Facultad de Educación de la Universidad de Málaga (Pérez Gómez, Serván y Soto, 2017), la Guía para la elaboración del Portafolio de Competencias del Estudiante perteneciente a la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Granada (Agnani, 2014) o la Guía del Portafolio del Estudiante de la Facultad de Medicina de la Universidad Autónoma de Barcelona (Valero y Pérez, 2012). Asimismo, obras como las de Pérez Gómez (2016) o Pujolá (2019), también ofrecen una orientación precisa para iniciarse en su desarrollo.

Por otro lado, es interesante destacar las reflexiones de Barberá, Gewerc, y Rodríguez (2009) quienes analizan la posible evolución del Portafolio Digital Educativo en un contexto cada vez más imprevisible.

Hace unos años no existían las herramientas denominadas ahora de Web 2.0 y, de manera segura, dentro de otros pocos años habrán aparecido otras completamente nuevas que modificarán las prácticas y, también, nuestra percepción del sentido y finalidades de los portafolios digitales. (p. 10)

En este sentido, señalan tres futuras situaciones potenciales: la evolución del ePortafolio en la misma línea en la que se ha estado desarrollando hasta ahora, la aparición de transformaciones educativas e institucionales que implique una nueva forma de usar el ePortafolio o cambios sociales en el uso de Internet que influyan en el modo de utilizarlo. El foco de atención parece situarse en lo siguiente:

- *La comunicación entre los diferentes sistemas de ePortafolio*: actualmente existe cierta inoperabilidad en el intercambio de información y comunicación entre las

distintas plataformas con las que es posible desarrollar un ePortafolio. A este respecto, es posible que pronto se desarrolle un sistema que permita que “un portafolios de un estudiante de la Universidad 1, realizado con el sistema de portafolios alfa, pueda ser exportado y reimportado en la Universidad 2 que tiene un sistema de portafolios beta” (Barberá, Gewerc, y Rodríguez, 2009, p.10), siendo también posible el envío de su información a otras plataformas correspondientes a otros contextos, como el laboral. Una posibilidad que podría ayudar a las personas a conservar los portafolios que han estado desarrollando a lo largo de los años utilizándolos para diferentes propósitos.

- *El desarrollo de nuevas herramientas que conecten diferentes entornos comunicativos:* es el caso de los denominados “Entornos Personales de Aprendizaje” (o PLE), donde se integran las redes sociales, utilizadas de manera creciente en la vida cotidiana. Con el tiempo, estas aplicaciones podrían expandirse, generalizar su uso en el ámbito educativo e incluso aparecer integradores que la conecten y cumplan la función que en estos momentos cumple el ePortafolio.
- *La redefinición del Portafolio Digital Educativo:* con el fin de hacer frente al cúmulo de aplicaciones capaces de conservar y compartir diferentes documentos y archivos, el ePortafolio podría redefinirse, tratando de suplir las necesidades del alumnado, quien precisan de su espacio de información, comunicación y aprendizaje, así como las del profesorado, quienes demandan herramientas sostenibles que respeten las estrategias metodológicas que pueden desarrollarse en un entorno donde conviven la virtualidad y presencialidad.

### 2.4.3. Breve recorrido por algunas herramientas utilizadas para la elaboración del ePortafolio

Las potencialidades que parece reunir el ePortafolio educativo han llevado a la creación de diferentes foros y proyectos internacionales dispuestos a intercambiar, compartir información y aumentar el número de herramienta que favorecen su manejo.

A este respecto, Soto, Barquín y Fernández (2016, p. 148) y Pujolà y Suárez (2019, p. 75) mencionan los esfuerzos que se están llevando a cabo en el desarrollo de plataformas dinámicas e intuitivas que facilitan la autonomía de los usuarios y usuarias. De este modo, comparten un catálogo de recursos, no sin antes puntualizar sus dificultades para elaborarlo debido a las continuas transformaciones. Para facilitar la categorización, distinguen entre software específicos para ePortafolios y software genéricos aplicados a la elaboración de ePortafolios.

Con base en sus trabajos, y en la búsqueda personal de herramientas, entre las plataformas específicas para el desarrollo de un Portafolio Digital Educativo, podrían destacarse las siguientes:

- *Blackboard* (<https://help.blackboard.com>): ofrece la oportunidad de almacenar artefactos y reflexiones a lo largo del tiempo en distintas “carpetas” personalizables a través de plantillas. También permite compartir los resultados con el profesorado, los compañeros y compañeras e incluso personas registradas externas.
- *Desire2Learn* (<https://www.d2l.com>): se trata de una aplicación que se adapta a estudiantes de diversos grados académicos y que favorece la incorporación de artefactos en línea a fin de que el alumnado pueda mantener evidencias de su aprendizaje a lo largo de su viaje educativo.
- *Digication* (<https://www.digication.com>): ofrece la posibilidad de crear estéticos ePortafolios para presentar y compartir con compañeros, docentes y familias las propias evidencias de aprendizaje. Entre otras cosas, proporciona una amplia gama de plantillas personalizables a la que el alumnado puede agregar diversos contenidos (vídeos, imágenes, audio, gráficos y casi cualquier documento que le adjunte).
- *Mahara* (<https://mahara.org>): es un software de código abierto que facilita todos los procesos o fases asociados a la elaboración del portafolio, incluyendo funcionalidades de red social. Se profundizará en esta plataforma en apartados posteriores.
- *MyDocumenta* (<http://www.mydocumenta.com>): se trata de un eportafolio audiovisual que recoge las evidencias a modo de fichas. Asimismo, permite gestionar y establecer listas entre los contenidos.
- *Open Source* (<https://sourceforge.net>): se define como una aplicación Java que permite al alumnado almacenar, y compartir selectivamente partes o la totalidad de un registro de aprendizaje digital. Sus potencialidades principales son la sencillez y variedad de formatos.
- *Pathbrite* (<https://pathbrite.com>): facilita la creación de ePortafolios académicos a través de diferentes plantillas, permitiendo añadir elementos de diferentes tipos (documentos en pdf, videos de Youtube o Vimeo, sitios web populares de redes sociales como Facebook, LinkedIn, etc.). El resultado puede ser compartido por correo electrónico y redes sociales.
- *PebblePad* (<https://www.pebblepad.co.uk>): favorece la recogida de evidencias de aprendizaje a través de la creación de ePortafolios que cuidan la creatividad en el

diseño y la estética. Destacan por su facilidad para elaborarlos y poder volver atrás para recuperar los cambios.

- *PortafolioGen* (<https://www.portfoliogen.com>): sus participantes pueden agregar páginas, cargar documentos, insertar fotos, vídeos, enlaces, así como organizar los contenidos de manera personalizada, reflejando su estilo personal a través del diseño.
- *Sakai* (<https://sakai.screenstepslive.com>): sobresale por su gestión y variedad a la hora de realizar procesos de selección e interrelación entre los recursos escogidos. Asimismo, permite una alta personalización.
- *SeeSaw* (<https://web.seesaw.me>): permite recoger evidencias de aprendizaje de manera organizada en una plataforma accesible para los docentes y las familias. Algunos de sus características son el diario de aprendizaje, la facilidad para añadir fotos y vídeos, la posibilidad de hacer dibujos y grabaciones de audio de cinco minutos, así como añadir anotaciones reflexivas.

Asimismo, es posible hacer uso de aplicaciones que, aunque no fueron creadas específicamente para la elaboración de ePortafolios, pueden ser aprovechadas para ello. En este sentido, merecen atención Blogger, Google sites, Ning, Weebly, Wikidot, Wix, Wordpress, así como algunas redes sociales como Facebook o myspace.

Teniendo en cuenta lo anterior, es importante subrayar que el software que se decida utilizar para la elaboración del Portafolio Digital Educativo resulta determinante, ya que de él depende el vínculo y motivación del estudiante en torno a su aprendizaje, así como las posibilidades para interactuar. Por lo tanto, merece la pena analizar en profundidad cada una de las aplicaciones disponibles para que la herramienta escogida sea acorde a los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación que se desean promover en el aula, garantizando, además, que funcione en cualquier dispositivo, adaptándose a su pantalla.

#### 2.4.4. Mahara como Portafolio Digital Educativo

En el apartado anterior se describían algunas de las herramientas más populares para la elaboración de ePortafolios. A continuación, se profundiza en la plataforma Mahara, herramienta utilizada por los y las protagonistas de la presente investigación.

##### 2.4.4.1. Un acercamiento a su definición, orígenes e historia

Al presentar la herramienta y pronunciar su nombre por primera vez en un contexto educativo hispanohablante es habitual que se escape alguna risita o ademán divertido en el rostro. Relacionar Mahara (figura 4) con la “pérdida de juicio” a la que se refiere su homónimo (majara), puede resultar inevitable. Sin embargo, solo se trata de una curiosa

y paradójica broma idiomática ya que su verdadero significado dicta mucho del sugerido, siendo incluso, diametralmente opuesto.



Figura 4. Logotipo de Mahara. Fuente: Captura de pantalla de la web oficial <https://mahara.org>

Fiel a sus orígenes neozelandeses, los desarrolladores de la herramienta decidieron bautizarla con un término oriundo, capaz de definir su naturaleza y propósitos fundamentales. Mahara, del maorí “pensar, pensando, pensamiento” o también “recuerdo, memoria” (<https://maoridictionary.co.nz>), cumplía con tales requisitos. Asimismo, el logotipo de la plataforma (figura 4) es un rauri (giro simple en maorí), que representa la unión de dos personas que vuelven a coincidir a pesar de la distancia. De un modo u otro, cada uno de estos elementos procura otorgarle a la herramienta una identidad propia que la identifique con los servicios que ofrece en torno a la recogida de ideas, el razonamiento, la reflexión y el interés en compartir. Pero ¿Qué es exactamente Mahara? ¿Cuándo, dónde y cómo se desarrolló?

Técnicamente, Mahara se define como un *software* de código abierto ajustado a la filosofía *social e-learning* y compatible con *Moodle* que, además, integra las corrientes tecnológicas más extendidas de los últimos años: red social, weblog y ePortafolio. En concreto, se trata de una plataforma educativa personalizable, dinámica e interactiva gracias a un sistema único de Portafolio Digital.

Su nacimiento tuvo lugar a mediados de 2006, en Nueva Zelanda y según Brown, Anderson, Simpson y Suddaby (2007) fue diseñada con la intención de proporcionar a sus participantes un entorno personal, académico y profesional en el que pudieran recoger, desarrollar y exhibir sus aprendizajes.

En un principio, el Fondo de Desarrollo Colaborativo de e-learning de la Comisión de Educación Terciaria de Nueva Zelanda (eCDF) se encargó de financiarla. Un proyecto, en el que también participaron la Universidad Massey, la Universidad Tecnológica de Auckland, la *Open Polytechnic* de Nueva Zelanda y la Universidad de Victoria de Wellington. En julio de 2007, *Flexible Learning* y *Catalyst IT* comenzaron a administrar y respaldarlo colectivamente con su propio tiempo y recursos. Sin embargo, su desarrollo no hubiera sido posible sin el apoyo adicional del Ministerio de Educación de Nueva Zelanda y la aplicación de los fondos de la Fundación Mellon de la *Open Polytechnic*, quienes obtuvieron el Premio Mellon de Colaboración Tecnológica ese mismo año.

No obstante, y aunque los especialistas del *software* libre Catalyst son sus principales promotores, Mahara se ha beneficiado de la contribución de un equipo mundial de programadores, traductores, diseñadores y aficionados entusiastas, quienes han ayudado,

desde su lanzamiento, a definir la dirección del proyecto, incorporar nuevas características y correcciones de errores, así como apoyar a los miembros de la comunidad en la implementación de la herramienta, una buena señal de éxito para una comunidad de código abierto.

Asimismo, cabe destacar que Mahara ofrece un espacio académico digital personalizable que incorpora a su plataforma las posibilidades de las redes sociales (servicio de contacto, creación de un perfil personal y funcionalidades para la interacción). Es decir, se trata de una herramienta que auna lo académico con aquellas características que más nos atrapan de los entornos digitales. Esto se debe a su triple naturaleza como portafolio digital, blog y red social, lo que facilita el aprendizaje interactivo, la adaptación de contenidos, la incorporación de vínculos, la comunicación en tiempo real o el lenguaje hipertextual, tal y como se recoge con mayor profundidad en el tercer artículo del compendio (Muñoz González y Soto, 2020).

#### 2.4.4.2. Componentes y funcionalidades de Mahara

Mahara ofrece una amplia gama de servicios que favorecen su flexibilidad y dinamismo, sin embargo, definir aquí cada uno de estos elementos carecería de sentido, ya que se encuentran recogidos en sus múltiples guías, tutoriales y manuales de uso. No obstante, con el fin de hacer constar el valor de la herramienta como Portafolio Digital dentro del ámbito educativo que también auna las potencialidades del blog y las redes sociales, sí que se mencionarán, a continuación, algunos de sus rasgos más distintivos.

La mejor manera de hacerse una idea de los componentes que la conforman es situarse en su panel de acceso o escritorio virtual. Una vez se ingresa es posible identificar una barra de pestañas desplegadas bastante reveladoras (figura 5). Colocar el ratón sobre cada uno de sus ítems permite descubrir las distintas posibilidades de la plataforma.

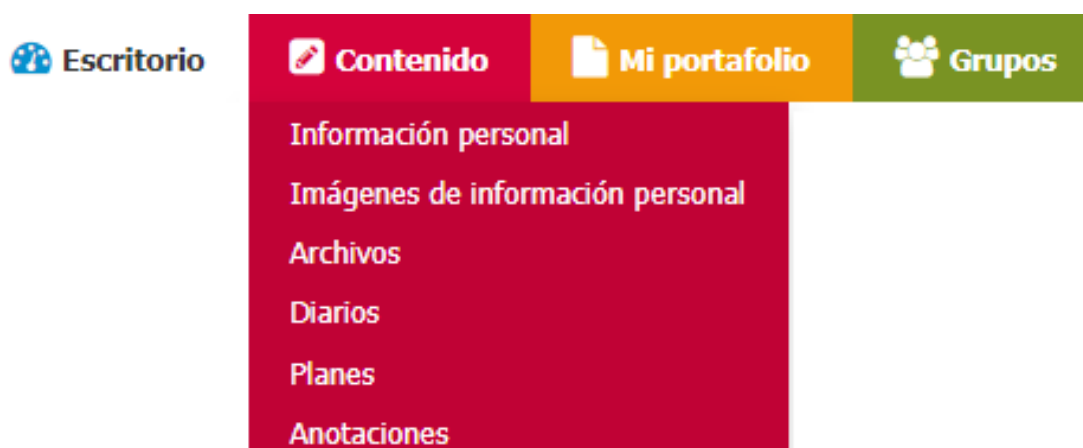


Figura 5. Barra de pestañas desplegadas. Fuente: Captura de pantalla <https://mahara.org>

Desde “Contenido” es posible acceder al propio perfil personal, así como al historial de todos los archivos que haya adjuntado en la plataforma, los diarios elaborados en clase, o los planes y anotaciones. A través de “Mi portafolio”, en cambio, se da acceso a las páginas que se hayan creado, así como colecciones, espacios a compartir e importaciones. Por otro lado, la pestaña “Grupos” permite buscar, crear o visualizar participantes o grupos, confiriendo la oportunidad de conectar con otros usuarios y usuarias, así como iniciar o continuar debates en aquellos foros en los que colabore.

Las distintas opciones presentadas se definen u ofrecen la posibilidad de trabajar con una serie de componentes de libre configuración que se resumen en: artefactos, vistas, colecciones y grupos.

- *Los artefactos:* hacen referencia a todos aquellos contenidos que pueden introducirse en una página: texto, imagen, diario, vídeos, enlaces, etc. La barra de control lateral (figura 6) nos permite seleccionarlos y situarlos.

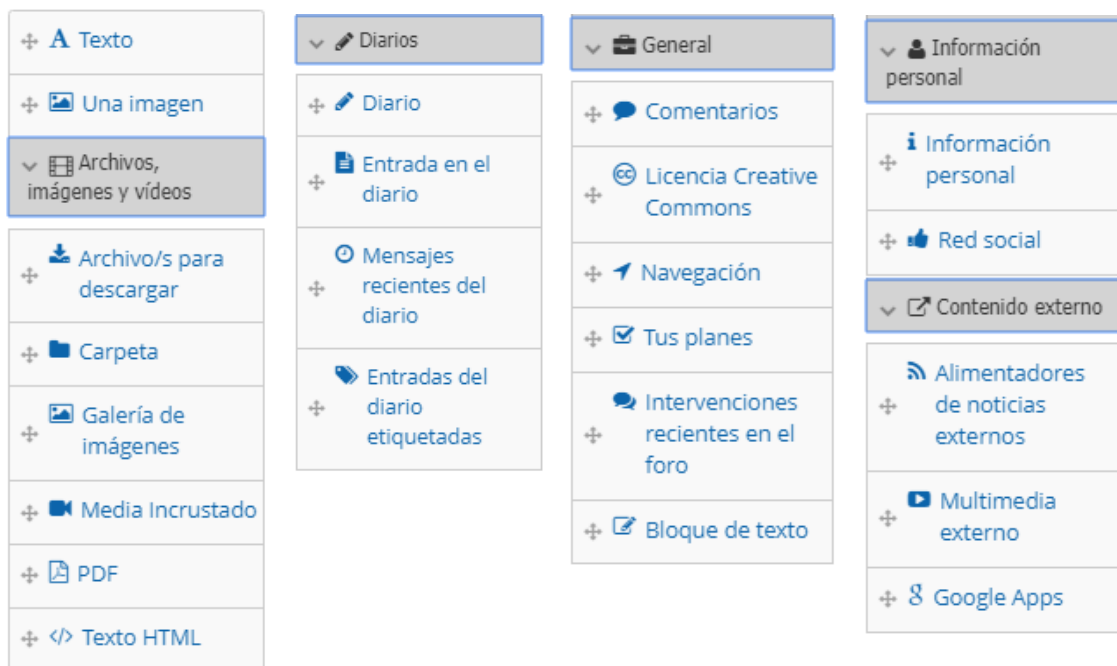


Figura 6. Barras de control lateral. Fuente: Captura de pantalla dentro de la plataforma.

- *Las vistas:* constituyen las páginas (figura 7) que se hayan creado, es decir, aquellas en las que se sitúan los artefactos a través de módulos completamente personalizables. Pueden crearse tantas vistas como se deseen. Del mismo modo, es posible decidir quiénes pueden acceder a ellas.

Página de didáctica

- Principios para una escuela educativa
- Contextos educativos de aprendizaje
- La evaluación como aprendizaje. La evaluación en el aula. Pregunta grupal.
- La evaluación como aprendizaje. La evaluación en el aula.

¿Cómo has vivido la evaluación en tu historia escolar?

Más que evaluación, lo que he tenido a lo largo de mi trayectoria escolar, ha sido calificación, pues todo lo que hacíamos, al final se veía reflejado en una nota, en un número. Pero lo malo era que ese número era lo que más nos importaba de todo, por lo que siempre estábamos pensando en qué hacer y cómo hacerlo para poder tener el número que deseábamos, normalmente un número alto, y si no llegábamos al número deseado, nos agobiamos, nos enfurtecíamos, nos desanimábamos, etc. En cambio, si por el contrario, si llegábamos a esa nota, nos sentíamos satisfechos y tendríamos más ganas de seguir esforzándonos.



Figura 7. Vistas en Mahara. Fuente: Captura de pantalla dentro de la Plataforma

- *Las colecciones:* las páginas pueden agruparse en colecciones (figura 8), favoreciendo su organización y búsqueda a través de pestañas desplegadas.

Escritorio Contenido Mi portafolio Grupos

Buscar participantes usuario Ajustes 0 Cerrar sesión

Colección: Mi diario de aprendizaje Página siguiente >

Navegar a la página: Estás en la página 1/6

- Página inicial
- Página de inclusiva
- Página de didáctica
- Página de organización
- Página común
- Página Final

Página inicial por usuario

Figura 8. Colecciones en Mahara. Fuente: Captura de pantalla dentro de la Plataforma

- *Los grupos:* se encuentran conformados por aquellos usuarios y usuarias que tienen un objetivo compartido, como la elaboración de un proyecto cooperativo. Los grupos (figura 9) pueden crear vistas grupales, escribir comentarios, abrir debates en foros, así como construir sus propias comunidades en línea. Un usuario o usuaria puede pertenecer a tantos grupos como necesite o desee.

Mis grupos ⓘ

Todos mis grupos activos ▾ Todas las categorías ▾ Filtrar

+ Crear un grupo

Resultados

2015 MASTER POLITICAS Y PRÁCTICAS - Abierto → Abandonar este grupo  
Pertenece a este grupo  
Administradores de grupo: usuario  
Miembros: 50

2015 MÓDULO DE PRÁCTICAS - Abierto → Abandonar este grupo  
Pertenece a este grupo  
Administradores de grupo: usuario  
Miembros: 32

2015 MÓDULO PROCESOS - Abierto → Abandonar este grupo  
Pertenece a este grupo  
Administradores de grupo: usuario  
Miembros: 25

2015 NATURALEZA Y SENTIDO DE LA INNOVACIÓN EDUCATIVA - Abierto → Abandonar este grupo  
Pertenece a este grupo  
Administradores de grupo: usuario  
Miembros: 26

2016 Lesson Study 1º de Infantil - Solicitar pertenencia → Abandonar este grupo  
Pertenece a este grupo  
Grupo de trabajo sobre la LS de Encarna, Rosa, Noemí y Mª José en el proyecto de 1º de Infantil  
Administradores de grupo: usuario  
Miembros: 9

Figura 9. Grupos en Mahara. Fuente: Captura de pantalla dentro de la Plataforma

La plataforma Mahara también incorpora todos aquellos componentes comunes a los Portafolios Digitales que se definieron en el apartado 2.4.1.2., como la posibilidad de llevar a cabo anotaciones, desarrollar reflexiones, escribir comentarios o retroalimentaciones, así como facilidad para componer nuestro propio diseño y controlar las audiencias.

Asimismo, las funcionalidades de Mahara pueden detallarse a través de una triple vía:

- *Funcionalidad de ePortafolio*: gracias a la plataforma, los usuarios y usuarias pueden establecer una relación de evidencias de aprendizaje permanente a través de todos los artefactos que considere oportuno incluir (imágenes, vídeos, diarios, tareas, enlaces a otras webs, etc.), organizándolos en distintas vistas y teniendo control sobre su propia privacidad. También pueden recibir retroalimentación de docentes o variedad de estudiantes, lo que favorece su seguimiento y evolución.
- *Funcionalidad blog*: dada por su carácter modular, flexibilidad de composición, la posibilidad de incluir los artefactos mencionados o recibir comentarios.
- *Funcionalidad de red social*: la plataforma proporciona diferentes mecanismos para que sus participantes puedan interactuar y crear comunidades en línea (control sobre la privacidad, solicitud de amistad, creación de grupos, recepción de comentarios, participación en foros, etc.).

Considerando lo anterior, cabe destacar que aquellos usuarios y usuarias que se encuentren familiarizados con la gestión de algún tipo de weblog (como *Blogger* o *Wordpress*) o dispongan de su propia cuenta en una red social (como Facebook o LinkedIn), encontrará bastante intuitivo el manejo de la plataforma. No obstante, en caso contrario, la página oficial de la herramienta cuenta con su propio *Mahara User Manual* (2020) donde se describe el uso de cada uno de sus componentes.

#### 2.4.4.3. Características que propician el potencial educativo de Mahara

En apartados anteriores se recogieron algunas de las particularidades de la herramienta, sin embargo, a fin de favorecer su comprensión y alcance, parece oportuno plasmarlas concluyentemente. En este sentido, las características de Mahara que propician su potencial educativo pueden resumirse del siguiente modo:

- *Código abierto*: la herramienta se encuentra construida sobre un modelo de desarrollo basado en los principios y colaboración abierta, lo que la hace gratuita y modificable por participantes de todo el mundo.
- *Integración*: los administradores pueden adaptar Mahara a las necesidades específicas de su institución, integrándola en otras webs basadas en Moodle.
- *Escalable*: la herramienta puede ser utilizada con unas pocas personas, pero también con múltiples instituciones conformadas por cientos de usuarios y usuarias.
- *Surtido de artefactos*: Mahara permite incorporar un gran número de contenidos digitales o multimedia, con los que ir dando forma a la página.
- *Multiplicidad de vistas*: sus participantes pueden crear tantas vistas o páginas como consideren oportunas, personalizando su organización. Así pues, Mahara podrá incorporar una página de presentación (biografía breve, relato de vida, currículum vitae...), diarios reflexivos de clase, tareas y todas aquellas producciones que permitan conocer al alumnado, su formación previa, evolución y progreso.
- *Diseño personalizable*: su arquitectura modular le otorga flexibilidad, lo que permite optimizar y moldear la plataforma, organizándola como se desee.
- *Evidencias inteligentes*: la herramienta permite organizar las evidencias de aprendizaje en un marco de competencias, visualizando las ya alcanzadas. Esto favorece la tutorización, seguimiento y retroalimentación de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- *Colaborativo*: los usuarios y usuarias pueden crear diferentes grupos para llevar a cabo proyectos compartidos, así como participar en foros, enviar mensajes y realizar retroalimentaciones en tiempo real.

- *Control de privacidad*: es posible gestionar quiénes pueden visualizar y participar en las vistas o grupos. Esto favorece la creación de un aula virtual de acceso restringido a determinado grupo de estudiantes, quienes se podrán conectar en tiempo real para completar tareas, participar en foros y/o retroalimentar a sus compañeros/as. De este modo, el alumnado se siente con la suficiente libertad en el diseño y contenidos de su ePortafolio, ya que tienen la posibilidad de decidir, en todo momento, quienes pueden acceder a su lectura.

Finalmente, la arquitectura flexible y el control de audiencias de Mahara, junto al resto de características mencionadas, ayudan a integrar la plataforma en proyectos educativos innovadores de muy diversa índole vinculados al uso de las nuevas tecnologías o el desarrollo de competencias tecnológicas, lo que podría favorecer, asimismo, su incorporación en diferentes niveles formativos (primaria, secundaria, bachillerato, ciclo formativo, universidad, etc.).

## 2.5. RESUMIENDO. EL PORTAFOLIO DIGITAL EDUCATIVO COMO PROMOTOR DEL CAMBIO EDUCATIVO EN LAS ESCUELAS

Gracias a los apartados anteriores ha sido posible conocer la dimensión histórica y epistemológica del portafolio educativo, así como las diferentes etapas por las que ha transitado la formación inicial docente, fuertemente arraigada a los valores conocimientos, principios e intereses propios de cada época.

A este respecto, es posible aseverar que ya quedaron atrás los tiempos en el que los maestros y maestras aprendían a ejercer su profesión a través de la mera observación directa, haciendo suyas las técnicas y estrategias de otros profesionales en ejercicio. Un periodo en el que los mecanismos utilizados para la enseñanza se transmitían por imitación, como los de cualquier otro oficio de índole artesanal, dejando poco espacio para el cuestionamiento o la innovación. Tuvieron que pasar algunos años para que se comenzase a demandar una formación pedagógica que ayudase a los docentes a conocer, comprender y atender el desarrollo psicoevolutivo de los niños y las niñas. Sin embargo, esta base teórica se decretaría, en sus inicios, como una serie de preceptos rígidos, estáticos y cientifistas que eludían las necesidades menos pragmáticas, haciendo proliferar etiquetas, prejuicios y estereotipos en torno a los grupos de estudiantes que no se adaptaban a los cánones. Con el paso del tiempo se descubrió que la cultura de la infancia era más rica y compleja de la que se abordaba en las escuelas y que así debían de constituirse, también, los elementos que intervienen en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Hoy sabemos que la didáctica —arte y ciencia de enseñar— no puede limitarse a la transmisión de saberes a través de la memorización, la repetición o la imitación. Por el contrario, debe tener en cuenta los descubrimientos en disciplinas incipientes como la

neuroeducación, desde la que se subraya la importancia de promover el asombro, la curiosidad y las emociones, única manera de lograr el desarrollo integral de conocimientos, habilidades y destrezas. En este sentido, como señala Daros (2009) es imprescindible que desde la Formación Inicial Docente, y con el fin de favorecer la reconstrucción del pensamiento y conocimiento práctico, se promueva el “aprender a aprender, estructurando y reestructurando los conocimientos, las experiencias y la personalidad” (p. 134), ayudando a tomar distancia de lo que existe por tradición a través de la contra actitud que deja margen a la reflexión y a la metacognición.

Llegados a este punto, es evidente que el desarrollo de la competencia reflexiva es fundamental en todos los niveles educativos, pero muy especialmente en los superiores, donde el alumnado tiene las experiencias y recursos suficientes para “ser crítico en relación con los dominios del aprendizaje y de aportar su propio yo, incluyendo la emoción y la acción” (Galbán, 2004, p. 313). Se tratan, estos, de unos procesos que no pueden estar regulados por la calificación, sino por una evaluación continua y auténtica.

El Portafolio Digital Educativo —vinculado a una metodología constructivista que promueve procesos de aprendizaje transparentes, el desarrollo de competencias y a la articulación de pensamientos, conocimientos y saberes de acuerdo con los propios intereses— parece favorecer la formación de profesionales reflexivos, conscientes de los propios fundamentos que lo empujan a la acción y capaces de desarrollar la capacidad de cuestionar “quién y cómo produce, trasmite y legitima los conocimientos y los comportamientos” (Daros, 2009, p. 134). Desde esta perspectiva, el currículum podría dejar de ser un instrumento rígido que marca los aprendizajes que el alumnado debe desarrollar para transformarse en una herramienta flexible que guía y orienta los procesos educativos favoreciendo “una actitud indagadora en el futuro profesor que le lleve desde procesos introspectivos sobre su propia escolarización [...] a impulsar comunidades de aprendizaje [...] con una manifiesta voluntad de cambio” (Gutiérrez, Correa, Jiménez e Ibáñez, 2009, p. 496).

Solo de esta manera parece posible construir una ciudadanía capaz de seguir aprendiendo, renovándose y transformándose en un mundo de saberes inabarcables, en una modernidad líquida (Bauman, 2004) que crece, cambia y se regenera continuamente, ampliando sus horizontes y posibilidades.





## CAPÍTULO III

### METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

La vida es y siempre seguirá siendo una ecuación incapaz de resolverse, pero tiene ciertos factores que podemos conocer.

Nikola Tesla







### 3. DISEÑO METODOLÓGICO

Las afirmaciones sobre la verdad son múltiples y, por tanto, debemos evadir formas autoritarias de legitimación.

María Paz Sandín Esteban

El diseño metodológico de una investigación hace referencia al conjunto de principios y procedimientos que orientan la percepción de la realidad y la manera de producir —de forma deliberada y sistemática— conocimientos sobre ella. Es decir, como señalan Taylor y Bogdan (1994), no solo determina la manera de enfocar el problema, sino también cómo se decide indagar en torno a la búsqueda de respuestas.

Guba (1990), citado por Sandoval (2002), propone tres cuestiones claves que todo investigador debe responder antes de decidir el diseño metodológico que guiará su trabajo:

- ¿Cómo concebimos la naturaleza del conocimiento y de la realidad?
- ¿Cómo concebimos la naturaleza de las relaciones entre el investigador y el conocimiento que genera?
- ¿Cuál será la manera de construir el conocimiento?

(p. 23)

Si se opta por una lectura analítica de lo real basada en observaciones experimentales, con modelos extensivos y probabilísticos, concibiendo el conocimiento de una manera empírica dentro de una lógica deductiva-universalista, se deberá asumir la investigación desde un paradigma cuantitativo. Por el contrario, interpretar la realidad de manera holística, acudiendo a observaciones naturalistas, con modelos intensivos, profundos y comprensivos que conciben el conocimiento de forma constructivista y dialógica dentro de una lógica inductivista-particularista, implica la asunción una metodología cualitativa (Sandoval, 2002), y he aquí el caso que nos ocupa.

#### 3.1. LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

La presente investigación concibe la realidad como una construcción social cambiante, múltiple e indivisible, que se encuentra influida por factores políticos, culturales, económicos y sociales. Por ese motivo, se inscribe en una metodología esencialmente cualitativa, holística, inductiva y emergente, focalizada en el estudio de un escenario real y único, a fin de conocer y comprender las peculiaridades y “complejas relaciones entre todo lo que existe” (Stake, 1999, p. 42) en torno al foco designado, al que se accede para adquirir información.

Se ha desarrollado, entonces, bajo la premisa de que “la realidad objetiva es inasible; conocemos una cosa sólo mediante sus representaciones” (Denzin y Lincoln 2012, p.53), por lo que la muestra del estudio y sus apreciaciones adquieren una importancia cardinal. A este respecto, se le otorga un importante valor al contexto, los actos humanos y las

experiencias tal y como son percibidas, atendiendo a las inquietudes, sentimientos y motivaciones de los y las protagonistas, con el fin de encontrar ciertas regularidades que en ningún caso pretenden generalizarse.

Asimismo, cabe destacar que el estudio no pretende probar ninguna teoría o hipótesis específica sino, como propone Grimaldo (2009), construirla durante el proceso de investigación. Sin embargo, sí que tiene en consideración las denominadas hipótesis de trabajo, basadas en experiencias conocidas que sirven como punto de referencia.

Nos encontramos, por lo tanto, ante una investigación fenomenológica que va de lo exploratorio a lo descriptivo para aterrizar en lo interpretativo (figura 10).

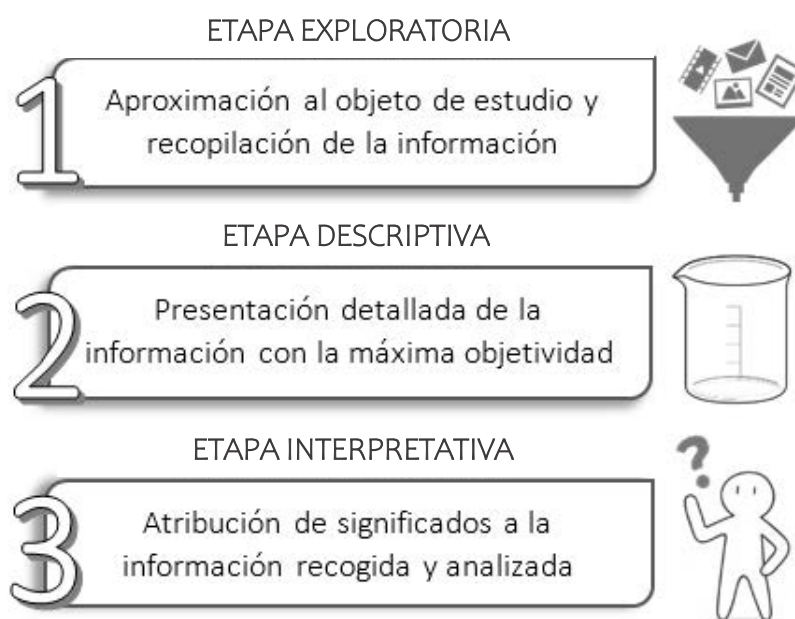


Figura 10. Etapas o grados de indagación de la investigación. Fuente: elaboración propia

Las razones que me han llevado a escoger la perspectiva cualitativa como paradigma de investigación son diversas. Por un lado, favorece el establecimiento de relaciones y contrastes entre las teorías proclamadas en torno al Portafolio Digital Educativo —cuyas publicaciones aumentan de manera creciente— y las apreciaciones de aquellos individuos que participan actualmente de experiencias en la que se utiliza. Es este “conocimiento de la situación del otro mediante la experiencia propia” (Stake, 1999, p. 43) lo que permite descubrir, conocer y comprender, siempre bajo la influencia de las propias interpretaciones, el entretejido de intersubjetividades que constituyen la compleja realidad, difícilmente asequible por perspectiva de investigación más tradicionales.

Por otro lado, gracias a la comunicación horizontal, es posible realizar descubrimientos inesperados, lo que favorece la apertura de nuevas vías de indagación que permitan continuar profundizando en el fenómeno y transferirlos a contextos equivalentes.

### 3.2. ENFOQUE METODOLÓGICO: MODELO MIXTO O MULTIDISCIPLINAR

Aunque el presente estudio posee una perspectiva de investigación esencialmente cualitativa —dado el interés y necesidad de indagar en las vivencias, sensaciones, emociones, opiniones y relaciones de la muestra foco del estudio— durante las primeras etapas de recogida de la información se introdujo el cuestionario cerrado, cuyo análisis, interpretación y triangulación estuvo sujeto a procedimientos estadísticos propios de la investigación cuantitativa. Podríamos decir, entonces, que nos encontramos, ante un enfoque o modelo metodológico mixto o multidisciplinar desde el que, como señala Pereira (2011), se “combina en una misma etapa o fase de investigación, tanto métodos cuantitativos como cualitativos” (p. 19). En este sentido, podríamos hablar de un enfoque cualitativo mixto, donde predomina lo cualitativo sobre lo cuantitativo (figura 11).

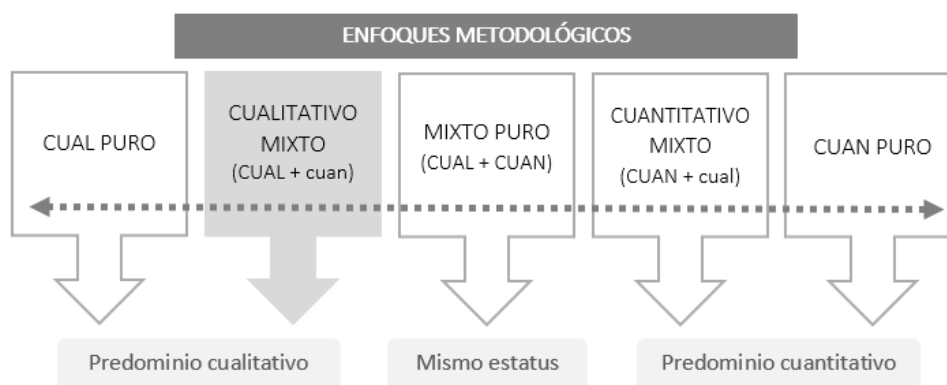


Figura 11. Enfoques metodológicos. Fuente: adaptado de Sánchez-Gómez (2015)

Asimismo, se ha hecho uso de la denominada por esta misma autoría como “estrategia concurrente de nido” o, lo que es lo mismo, un modelo metodológico mixto que recoge simultáneamente, en algunas de las etapas de la investigación, datos cuantitativos y cualitativos, favoreciendo el estudio de “diferentes grupos para obtener una perspectiva más amplia” (p. 20).

Se trata de una estrategia guiada por una perspectiva predominante en la que un método con menos prioridad —como el cuantitativo, en el caso que nos ocupa— está incrustado o anidado dentro de un método más influyente —como el cualitativo— (figura 12). En este sentido, tal y como señalan Tashakkori y Teddlie (2003):

“Esta anidación puede significar que el método incrustado aborda una pregunta diferente de la que aborda el método dominante o que el método incrustado busca información de diferentes niveles [...] Asimismo, se puede emplear la estrategia concurrente de nido cuando un investigador elige usar métodos diferentes para estudiar diferentes grupos o niveles dentro de un diseño. Por ejemplo, si se

está estudiando una organización, los empleados podrían ser estudiados cuantitativamente, los gerentes podrían ser entrevistados cualitativamente, las divisiones enteras podrían analizarse con datos cuantitativos, etc.” (p. 230).



Figura 12. Representación gráfica de la estrategia concurrente de nido. Fuente: elaboración propia

En la presente investigación, el estudio del grupo clase ha sido abordado con el apoyo de los métodos cuantitativos (cuestionarios cerrados), lo que facilitó la recogida de información, enriqueciendo el análisis y triangulación. Sin embargo, el acercamiento a los sujetos particulares, tuvo lugar a través de métodos cualitativos.

Cabe destacar que el motivo que me llevó a tomar la decisión de recurrir a este modelo de investigación fue el interés por obtener un mayor enriquecimiento de la muestra desde el mayor número de perspectivas posibles, alcanzar un conocimiento más amplio y profundo a través de la producción de datos variados, así como apoyar las distintas inferencias con una mejor solidez.

### 3.3. MODALIDAD DE INVESTIGACIÓN: EL ESTUDIO DE CASO

La modalidad de investigación a la que se acoge la presente tesis doctoral es el estudio de caso, descrito por Yin (1984) como el estudio de “un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto real de existencia cuando los límites entre el fenómeno y el contexto no son claramente evidentes y en los cuales existen múltiples fuentes [...] que pueden usarse” (p. 23); evidencias tales como información biográfica, propósitos o valores personales (Walker, 1983) que permiten dar significado al relato de los acontecimientos.

Se trataría, además, y como se ha ido refiriendo a lo largo del texto, de un estudio de caso interpretativo ya que “contiene descripciones ricas y densas [...] que [...] se utilizan para desarrollar categorías conceptuales o para ilustrar, defender o desafiar presupuestos teóricos defendidos antes de recoger los datos” (Álvarez y San Fabián, 2012, p. 6).

Asimismo, posee una condición múltiple, ya que se encuentra integrado por dos estudios paralelos e interdependientes.

El primero de ellos es transversal y sincrónico, teniendo lugar en un aula concreta durante un breve espacio de tiempo (cuatro meses) con el fin de conocer cómo se desarrolla el fenómeno foco de la investigación, que no es otro que el uso del Portafolio Digital Educativo Mahara durante la formación inicial docente en el Grado de Educación Infantil.

El segundo estudio es de tipo diacrónico o longitudinal y ahondó en las transformaciones acaecidas durante el uso prolongado de la herramienta a través del seguimiento de dos alumnas del aula que continuaron utilizándolo en las prácticas durante los siguientes tres años.

Asimismo, en ambos casos se revisaron las experiencias de otro grupo de estudiantes de promociones anteriores que también utilizaron y continuaron utilizando la herramienta —un seguimiento que me permitió dilucidar las influencias y relaciones causales del portafolio tras su uso durante la formación docente tras una progresión en el tiempo.

Me acojo, así, a las palabras de Rodríguez, Gil y García (1999), citadas por López-González (2013) cuando señalan que al plantear el estudio de una realidad podemos considerarla de manera global, pero “también puede ser importante [...] considerar a ésta última constituida por una serie de unidades o subunidades cuya caracterización exige un tratamiento diferenciado” (p. 141).

### 3.4. ETAPAS QUE HAN GUIADO LA INVESTIGACIÓN

Alcanzar los objetivos planteados, supuso el diseño de un plan de acción capaz de orientar “tanto el contacto con la realidad objeto de estudio como la manera de obtener conocimiento acerca de ella” (Quintana, 2006, p. 49). Teniendo en cuenta que durante el proceso de indagación se respetaron los principios de la investigación cualitativa, las diferentes etapas presentaron un diseño flexible y emergente en detrimento de las necesidades que iban apareciendo. Atravesadas, cada una de ellas, por una fase conceptual (contextualización teórica), metodológica (diseño del estudio) y empírica (trabajo de campo, análisis y comunicación de resultados). Asimismo, cabe destacar que su desarrollo no fue estacionario. Es decir, tanto la aproximación al foco de la investigación como el análisis de los datos y la interpretación de la información tuvieron una trayectoria en espiral caracterizada por un *continuum* ir y venir entre fases, que fortalecía los pilares que se iban construyendo al mismo tiempo que descubrían nuevas inferencias en las que indagar. No obstante, el peso de cada una de ellas fue mayor en determinados periodos.

La tabla 12 recoge esta temporalización de manera simplificada, así como las tareas y resultados que tuvieron lugar en cada momento.

Etapa	T.	Tareas	Resultados
Primera etapa: Exploratoria	Curso 2015-2016/ 2016-2017	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formulación del problema</li> <li>• Selección y definición del caso</li> <li>• Negociación</li> <li>• Revisión bibliográfica</li> <li>• Se inicia el marco teórico</li> <li>• Elaboración de instrumentos para la recogida de información</li> <li>• Se inicia el trabajo de campo</li> <li>• Análisis de la información</li> <li>• Primeros informes</li> <li>• Estancia en la Universidad de Saskatchewan (Canadá)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Comunicaciones en Congresos:</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Muñoz González, L. C. y Soto, E. (2016). Mahara, una aplicación web para gestionar el portafolio electrónico. Las virtualidades educativas de su uso en la formación de los futuros docentes. Congreso Internacional CORUBRIC.</li> <li>– Muñoz González, L. C. y Soto, E. (2017). Evaluación como aprendizaje en la formación inicial de los docentes: desafíos y posibilidades del portafolio digital. Congreso Internacional CIMIE.</li> </ul> </li> </ul>
Segunda etapa: Explicativa o descriptiva	Curso 2017-2018	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisión bibliográfica</li> <li>• Se continúa el marco teórico</li> <li>• Descripción del caso</li> <li>• Redacción del diseño metodológico</li> <li>• Elaboración de instrumentos para la recogida de información</li> <li>• Se continúa el trabajo de campo</li> <li>• Triangulación de la información</li> <li>• Elaboración de informes</li> <li>• Redacción de un artículo para su publicación en revistas de calidad</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Comunicaciones en Congresos:</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Muñoz González, L. C. y Soto, E. (2017) ¿Aprender evaluándonos? El portafolio digital como recurso para el desarrollo de las competencias docentes durante la formación inicial. Congreso CIREI.</li> <li>– Muñoz González, L. C. (2018). Reconstruyendo el concepto de ePortfolio a través de su uso como herramienta de enseñanza aprendizaje y evaluación durante la formación inicial del docente. Un estudio de casos. Congreso Internacional CIMIE.</li> </ul> </li> </ul>
Tercera etapa: Interpretativa	Curso 2018-2019/ 2019-2020	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisión bibliográfica</li> <li>• Se concluye el marco teórico</li> <li>• Elaboración de instrumentos para la recogida de información</li> <li>• Se concluye el trabajo de campo del estudio de caso longitudinal</li> <li>• Análisis y triangulación de la información</li> <li>• Elaboración de informes</li> <li>• Redacción de un artículo para su publicación en revistas de calidad</li> <li>• Se perfecciona la redacción de los distintos capítulos de la tesis</li> <li>• Elaboración de la introducción, discusión y conclusión</li> <li>• Culminación de la tesis y preparación de su lectura</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Comunicación en Congresos:</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Muñoz González, L. C. (2018). ¿Aprender a través de la reflexión e interactividad? Posibilidades del portafolio digital Mahara como red social académica en la formación inicial docente. Un estudio de casos. Congreso Internacional CIMIE.</li> </ul> </li> <li>• <u>Publicaciones de calidad:</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Muñoz González, L. C. y Soto Gómez, E. (2019). El portafolio digital ¿Una herramienta para aprender a ser docentes críticos?: Un estudio de casos. <i>Revista Actualidades Investigativas en Educación</i>, 19(3), 1-32.</li> <li>– Muñoz González, L. C., Serván, M. J. y Soto, E. (2019). Las competencias docentes y el portafolio digital: Crear espacios de aprendizaje y evaluación en la formación inicial del profesorado. Un estudio de casos. <i>Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa</i>, 12(2), 111-131.</li> <li>– Muñoz González, L. C. y Soto, E. (2020). Mahara como red social y portafolio digital en los nuevos contextos de formación inicial docente. Un estudio de casos. <i>Revista de Educación a Distancia</i>.</li> </ul> </li> </ul>

Tabla 12. Fases de la investigación. Fuente: elaboración propia.

Cada una de estas etapas constituyó un avance y profundización epistemológica en el foco de la investigación, tal y como se describe a continuación.

- **Etapla exploratoria:**

Estuvo conformada por aquellas tareas que ayudaron a seleccionar y definir el caso, establecer los propósitos del estudio, inspeccionar el marco teórico o conceptual, así como iniciar el trabajo de campo. Hubo dos momentos clave:

- La exploración documental: a través de la búsqueda y lectura de material bibliográfico de referencia, que permitió favorecer el conocimiento y comprensión de los antecedentes, hechos e incidencias en torno al Portafolio Digital Educativo y la Formación Inicial Docente. Como señala Hoyos (2000), esta etapa ofrece la oportunidad de indagar "sobre el fenómeno mediante la revisión detallada y cuidadosa que se hace de los documentos que tratan dicho tema" (p. 34).
- La exploración del terreno: supuso el acercamiento al foco de la investigación al que accedí como investigadora externa no participantes. Tras la negociación informal con los y las protagonistas del estudio de casos —garantizándoles su anonimato y confidencialidad— así como la elaboración de instrumentos para la recogida de información —y posterior pilotaje para atestiguar su validez— tuvo comienzo el trabajo de campo, llevándose a cabo las observaciones, cuestionarios abiertos y cerrados, grupos focales y entrevistas.

La triangulación de ambas exploraciones, así como la elaboración de los informes específicos, permitieron obtener información relevante que fue compartida en comunicaciones en congresos. Tareas que iniciaron la etapa descriptiva o explicativa.

- **Etapla descriptiva o explicativa**

Una vez recopilada suficiente información, se definieron los referentes teóricos de la investigación, es decir "con qué tipo de sujetos se han realizado, bajo cuáles delimitaciones espaciales, temporales y contextuales se han llevado a cabo, qué autores las han asumido, qué perspectivas metodológicas se han utilizado" (Hoyos, 2000, p.40).

Se trataba de organizar, registrar y representar fielmente la información respondiendo al qué, quien, dónde, cuándo y cómo, pero —y he aquí lo que la distingue de la próxima y última etapa— sin interpretaciones, proyecciones o alusiones al por qué.

Durante este periodo, se categorizó la información fruto de la exploración documental y del trabajo de campo, lo que favoreció la elaboración de nuevos informes compartidos en congresos. También se continuó indagando en el estudio de casos longitudinal y se iniciaron análisis de mayor hondura analítica, preludio de la tercera y última fase.

- **Etapa interpretativa**

Supuso una lectura más crítica de los documentos trabajados, estableciendo relaciones causales y ajustadas a juicios de valor, en armonía con la base descriptiva anterior. Como señala Arbeláez & Onrubia (2014), citado por Díaz Herrera (2018), constituye el "paso en el que se interpreta el análisis de contenido según las categorías emergentes de la producción" (p. 127). En este sentido, fueron importantes las intenciones, significados y motivaciones de las actuaciones humanas desde las propias vivencias.

Durante esta etapa, se tuvo en cuenta la interpretación de los y las protagonistas de la investigación en base a su experiencia, dando lugar a una narración que también responde a una interpretación personal, inevitable en la investigación cualitativa.

Cabe destacar que esta etapa no tuvo intención alguna de generalizar los resultados, sino, establecer una descripción ideográfica individualizada al caso concreto a fin de comprenderlo en profundidad y darle sentido.

### 3.5. LOS PROCEDIMIENTOS DE LA INVESTIGACIÓN: PASO A PASO

Se recogen, a continuación, los diferentes procedimientos que han formado parte del estudio de casos, desde el planteamiento del problema hasta su análisis y triangulación.

#### 3.5.1. Planteamiento del problema y construcción del marco teórico

Comenzar a investigar va precedido de la toma de una serie de decisiones, entre las que se encuentran la selección de un foco temático y el planteamiento de un problema consonante que favorezca la indagación. Teniendo en cuenta que la convivencia con el foco puede extenderse durante un amplio espacio de tiempo, la motivación que despierte el proyecto y su relación con los propios intereses son aspectos importantes que también deben ser considerados. En este sentido, Strauss y Corbin (2002) recomiendan atender a una serie de estrategias, de las que destacan las siguientes:

- Valorar las recomendaciones de un profesional o colega sobre un problema en torno al que sería útil investigar.
- Tener en cuenta la experiencia personal, indagando en el interés de algunas de nuestras vivencias.
- Analizar la literatura existente, profundizando en aquellas temáticas que más nos atraigan.

La selección del foco de investigación, delimitación del problema y planteamiento de cuestiones iniciales, estuvo influenciado por los tres puntos anteriores, con preponderancia del primero de ellos.

Antes de solicitar la beca de Formación del Profesorado Universitario, las conversaciones con mi directora de tesis en torno a una experiencia que se estaba desarrollando en primero del grado de Educación Infantil con el Portafolio Digital Educativo Mahara, llamó poderosamente mi atención. Durante ese mismo año, en el Máster de Políticas y Prácticas de Innovación Educativa, yo misma había utilizado la plataforma para desarrollar mi portafolio, una herramienta de enseñanza aprendizaje que, como expliqué en el apartado introductorio, siempre había despertado mi interés. Su uso hacía que las experiencias vivenciadas cobrasen un mayor sentido para mí, sin embargo, también recordaba que algunos de mis compañeros y compañeras mostraban cierto desencanto hacia su uso.

Las posibilidades de concesión de la beca me llevaron a indagar en los fundamentos que sostenían este tipo de experiencias a través de la exploración de la literatura, un proceso que me permitía iniciar la construcción del marco teórico, es decir “la exposición organizada de los elementos teóricos, generales y particulares, así como la explicación de los conceptos básicos en que se apoyaba la investigación” (Soriano, 1991, p. 73). Gracias a su desarrollo pude orientar el estudio y configurar un marco de interpretación de la experiencia en las que deseaba indagar.

Los artículos y capítulos de libros que comenzaba a leer con asiduidad me permitieron conocer alguna de las potencialidades de la herramienta. Más escasamente, pude advertir sus limitaciones, al menos, en esa primera toma de contacto. Cabe destacar que descubrir la enorme proliferación bibliográfica en torno a la herramienta también despertó mi curiosidad. Su uso parecía bastante habitual ¿Su uso era, realmente, tan frecuente?

A partir de ese momento, las preguntas no dejaron de sucederse ¿Cómo sería la experiencia que se estaba desarrollando en la facultad con el Portafolio Digital Educativo? ¿Bajo qué metodología se utilizaba? ¿Tendría alguna influencia en el modo de concebir el aprendizaje y la evaluación? ¿Cuáles serían sus virtualidades y desafíos? ¿Por qué el profesorado habría decidido utilizar esa herramienta y no otra para evaluar al grupo de estudiantes? ¿Qué opinión tendría el alumnado sobre el portafolio tras su uso? ¿Promovía, realmente, el desarrollo de competencias profesionales de niveles superiores, tales como: la reflexión, el pensamiento crítico o la metacognición?

Todas estas cuestiones iniciales configuraron el planteamiento del problema e impulsaron la investigación. Un estudio de caso que trataría de profundizar en el uso del portafolio y su actualidad digital.

En un primer momento, el planteamiento inicial llevó a que se denominase:

*La influencia de la evaluación cualitativa en los procesos de enseñanza aprendizaje. El portafolio digital en la formación inicial del docente. Un estudio de casos.*

Esto se debía a que, en sus inicios, consideraba que el estudio de la evaluación cualitativa constituiría un elemento sustancial dentro de la investigación. Por ese motivo, fue

el título que primó en la solicitud de la beca y en las posteriores evaluaciones anuales, una vez concedida. Sin embargo, durante su desarrollo, el marco teórico comenzó a profundizar en otros aspectos relevantes sujetos a la formación inicial docente, así como a las potencialidades y limitaciones en el uso de la herramienta. Otorgarle esa distinción en el título a la evaluación cualitativa perdió su sentido. Por lo tanto, su denominación final fue la siguiente:

*El Portafolio Digital Educativo. Sus virtualidades y limitaciones para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación durante la Formación Inicial Docente. Un estudio de casos.*

### 3.5.2. Selección de la muestra

Una vez claro el foco y planteamiento del problema, procedí a la selección de la muestra. Por un lado, el estudio transversal o sincrónico se desarrolló en un aula de primero del Grado de Educación Infantil, específicamente durante el segundo cuatrimestre del curso 2015-2016. Era entonces cuando se impartían tres asignaturas (Didáctica de la Educación Infantil, Organización Escolar y Hacia una Escuela Inclusiva) que trabajaban un proyecto de manera coordinada, constituyendo el Portafolio Mahara una pieza fundamental de la experiencia. En este sentido, la muestra estaba conformada por 60 estudiantes del aula y 4 docentes.

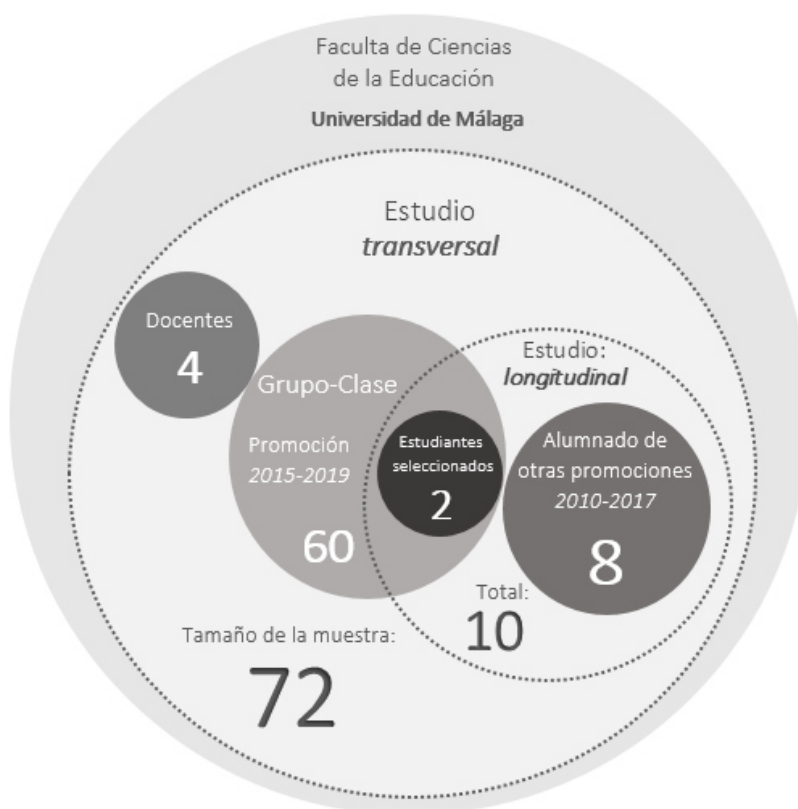


Figura 13. Tamaño de la muestra del estudio de casos. Fuente: elaboración propia

Por otro lado, la muestra del estudio longitudinal o asincrónico estaba formada por 2 alumnas del grupo clase, foco de la investigación, que siguieron utilizando Mahara los siguientes tres años de carrera.

Para ambos casos, se tuvo en consideración la participación de 8 estudiantes de distintas promociones que habían participado en el mismo proyecto o similar en años anteriores y, en aquellos momentos continuaban utilizando la herramienta.

En este sentido, la muestra total del estudio sumaba 72 participantes, tal y como recoge la figura 13.

La selección de participantes para estudio transversal estuvo sujeta a la necesidad de conocer la experiencia con el portafolio Mahara que se desarrollaba en las asignaturas arriba mencionadas. En este sentido, forman parte de la muestra los integrantes del aula que naturalmente se encontraban matriculados en ellas durante el curso 2015-2016, así como las docentes responsables.

En cambio, la elección de participantes para el estudio longitudinal respondía a la necesidad de conocer la evolución del grupo de estudiantes tras un uso prolongado de la herramienta. Los ocho alumnos/as de las distintas promociones fueron recomendados por una de las docentes protagonista del estudio, quien los tutorizaba durante las prácticas. Esto garantizaba que la herramienta se utilizara manteniendo los mismos principios pedagógicos que en las asignaturas.

Por otro lado, la selección del alumnado del grupo-clase al que se le llevaría a cabo el seguimiento estuvo supeditado a la continuidad en el manejo de Mahara. Esto dependía de su asignación tutorial durante las prácticas. En este sentido, se seleccionaron dos alumnas tutorizadas por un miembro del equipo docente de la muestra. La razón por la que decidí seleccionar dos fue disminuir las posibilidades de que surgiese algún imprevisto que llevase al participante al cese en el uso de su portafolio durante el proceso de investigación. Incidente que era poco probable que aconteciese en una doble ocasión. Asimismo, esta duplicidad también favorecía el contraste de experiencias. Una vez concluido el estudio, cabe destacar que ambas estudiantes utilizaron Mahara hasta el final.

A fin de garantizar el anonimato y la confidencialidad de las y los participantes —quienes leyeron los resultados y dieron su consentimiento— para hacer referencia a sus intervenciones, los artículos respetaron la codificación recogida en la tabla 13.

No obstante, en el relato final de la experiencia, a fin de favorecer la fluidez narrativa del texto, se le asignó un nombre ficticio a cada uno de los componentes de la muestra, tal y como se recoge en la tabla 23 del apartado 4.2.

CODIFICACIÓN DE LA MUESTRA			
Código	Significado	Nº	Ejemplos
<b>G1</b>	<u>Grupo 1:</u> Grupo clase	60	G1
<b>G2 - E</b>	<u>Grupo 2:</u> Estudiantes seleccionados	2	G2 - E1 G2 - E2
<b>G3 - D</b>	<u>Grupo 3:</u> Docentes	4	G3 - D1 G3 - D2 G3 - D3 G3 - D4
<b>G4 - A</b>	<u>Grupo 4:</u> Alumnado de otras promociones	8	G4 - A1 G4 - A2 G4 - A3 G4 - A4 G4 - A5 G4 - A6 G4 - A7 G4 - A8
		<b>Total</b>	<b>72</b>

Tabla 13. Codificación de los individuos que forman parte de la muestra. Fuente: elaboración propia

### 3.5.3. Recogida de información

Para llevar a cabo la recogida de información fue preciso acudir al escenario en el que se estaba desarrollando la experiencia foco del estudio a fin de responder a una serie de cuestiones claves o iniciales de indagación:

- ¿Qué experiencias previas con el portafolio han tenido los y las participantes?
- ¿Existe relación entre la metodología y la calidad del portafolio?
- ¿Cómo influye el portafolio en el aprendizaje? ¿Y en la evaluación?
- ¿Qué emociones suscita la herramienta Mahara?
- ¿Favorece el desarrollo de competencias?
- ¿Qué relación guardan el portafolio y el autoconocimiento?
- ¿De qué manera funciona el Portafolio Mahara como red social?
- ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades de la herramienta?

Para dar respuesta a estos planteamientos, utilicé múltiples estrategias e instrumentos de investigación, cuya codificación se recoge en la siguiente tabla (tabla 14):

HERRAMIENTAS PARA LA RECOGIDA DE INFORMACIÓN		
	Código	Significado
Estudio transversal	DC	Diario de Campo
	CA	Cuestionarios Abiertos
	CC	Cuestionarios Cerrados
	ED	Entrevistas a las Docentes
Estudio longitudinal	GF	Grupos Focales
	AP	Análisis de Portafolios
	EE	Entrevistas iniciales al Estudiantado
	EEF	Entrevistas finales al Estudiantado




Tabla 14. Codificación de las herramientas para la recogida de información. Fuente: elaboración propia

### 3.5.3.1. El Diario de Campo de las observaciones (DC)

Uno de los aspectos más relevantes en los que necesitaba profundizar para el desarrollo de mi investigación era la metodología de las asignaturas en las que se estaba utilizando el Portafolio Digital Educativo ¿Se trataban de sesiones tradicionales en las que predominaba la clase magistral o se desarrollaban otro tipo de estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación?

Con el fin de comprender cómo se coordinaban las tres asignaturas foco de la experiencia y de qué manera el uso del Portafolio Digital Mahara implicaba alguna transformación significativa en la manera de abordar la enseñanza, aprendizaje y evaluación, llevé a cabo 8 horas de observación no participante de las reuniones de coordinación, previas al comienzo de las asignaturas, repartidas en 4 sesiones, así como 160 horas de observación no participante en el aula, distribuidas en 40 sesiones de clase.

Estas observaciones, en calidad de indagación científica, suponían dirigir la atención a los fragmentos por los que se encuentra constituida la realidad foco del estudio, tratando de aprisionar las piezas que lo conforman y el modo en que se relacionan, lo que favoreció la composición inductiva posterior de las dinámicas dominantes. Asimismo, un número tan amplio de observaciones me permitió llevar a cabo múltiples conversaciones informales, que también me ayudaron a profundizar en el foco.

El Diario de Campo fue el instrumento principal para registrar el monitoreo permanente, facilitando la organización, análisis y posterior interpretación “con base en la cartografía social del contexto donde la acción, problema o estudio se desarrolla” (Bonilla y Rodríguez, 1997, p. 76). En un principio, estas anotaciones eran tomadas a mano en un cuaderno; sin embargo, horas más tarde las transcribía a ordenador, aportando un mayor

desarrollo descriptivo y, en ocasiones, profundidad analítica. En algunas ocasiones también fotografiaba ciertas experiencias desarrolladas en el aula o fuera de ella. En la siguiente tabla (tabla 15) se recoge la información referente al Diario de campo.

Herramienta utilizada	Características de la herramienta	Muestra de participantes	Promoción del alumnado	Recogida de información	Finalidades de la recogida
Diario de Campo (DC)	Observación externa, no participante, escrita, con apoyo puntual de la fotografía	60 estudiantes (G1)	2015-2019	160 h.: 40 sesiones de observación	Conocer las estrategias metodológicas de las sesiones y al grupo participante
		4 docentes (G3)		80 h.: 4 sesiones de observación	

Tabla 15. Información detallada sobre el Diario de Campo. Fuente: elaboración propia

### 3.5.3.2. Los Cuestionarios Abiertos (CA) y Cuestionarios Cerrados (CC)

García-Ferrando (1986), citado por Amérigo (1993) define el cuestionario como “aquel instrumento de investigación que a través de procedimientos estandarizados de interrogación que permiten la comparabilidad de respuestas, obtiene mediciones cuantitativas de una gran variedad de aspectos objetivos y subjetivos de una población” (p. 263). En este sentido, se trata de una herramienta provechosa para recoger información de una muestra extensa como son, en este caso, los 60 estudiantes matriculados en las asignaturas foco de la investigación.

Para la recogida de información, utilicé tres cuestionarios diferentes. El análisis de sus resultados ayudaría a focalizar los intereses de indagación en encuentros posteriores con carácter más personalizado:

- *El cuestionario abierto inicial* (Anexos 1, 1a y 1b): se repartió la segunda semana de clase y la participación fue voluntaria y anónima. Las preguntas eran abiertas, de modo que el grupo de estudiantes podía responder con la profundidad que desearan. Su finalidad era conocer las experiencias y concepciones previas en torno al portafolio. Estaba conformado por doce preguntas y participaron 29 estudiantes.
- *El cuestionario abierto final* (Anexo 2, 2a y 2b): se repartió la penúltima semana de clase y la participación también fue voluntaria y anónima. El objetivo era conocer cómo había evolucionado la concepción sobre la herramienta una vez concluida la experiencia. Estaba conformado por diez preguntas y participaron 50 estudiantes.
- *El cuestionario cerrado final* (Anexo 3): tras recoger el cuestionario abierto, se le entregó al alumnado un cuestionario cerrado en el que se indagaba en algunos aspectos clave que podrían no haberse llegado a desarrollar en el cuestionario anterior. El interés en realizarlo con posterioridad fue garantizar que las respuestas cerradas no influyesen en las respuestas abiertas. Este cuestionario estaba

conformado por veintinueve preguntas totales y participaron 50 estudiantes. Para las respuestas se utilizó la escala de Likert, ofreciendo un número de niveles par a fin de evitar posiciones neutrales. Aunque bien es cierto que los cuestionarios cerrados son herramientas utilizadas en la investigación cuantitativa, como se refirió en el apartado 3.2., el presente estudio se desarrolló siguiendo un modelo metodológico mixto, donde se utilizan de manera paralela herramientas cuantitativas y cualitativas, con una mayor preponderancia de la segunda.

A continuación, se recoge la información referente a los cuestionarios (tabla 16):

Herramienta utilizada	Características de la herramienta	Muestra de participantes	Promoción del alumnado	Recogida de información	Finalidades de la recogida
Cuestionarios abiertos (CA)	Voluntario y anónimo, conformado por 12 preguntas de respuesta libre sobre el portafolio	29 estudiantes (G1)	2015- 2019	Al inicio 22/02/2016	Identificar la predisposición inicial del alumnado y su posterior evolución
		50 estudiantes (G1)		Al final 06/06/2016	
Cuestionarios Cerrados (CC)	Voluntario y anónimo, conformado por 29 preguntas utilizando la escala de Likert	50 estudiantes (G1)		Al final 06/06/2016	Apoyar y complementar el análisis de los cuestionarios abiertos

Tabla 16. Información detallada sobre los cuestionarios. Fuente: elaboración propia

### 3.5.3.3. Los Grupos Focales (GF)

A fin de profundizar en las experiencias con el portafolio Mahara que habían tenido lugar en años anteriores —cabe recordar que el proyecto se inició en el curso 2010-2011— se recurrió al grupo focal, una técnica de investigación cualitativa donde un número determinado de individuos se reúne con un moderador o investigador, quien se encarga de dirigir la conversación a través de preguntas. Gracias a los grupos focales pude acercarme al foco del estudio a través de las experiencias y miradas de diferentes individualidades, que al relacionarse entre sí, pudieron ofrecer una información variada, permitiendo identificar ideas afines y plurivalentes. Se realizaron, así, dos grupos focales, cada uno con cuatro estudiantes de distintas promociones. En este sentido, podríamos hablar de minisiciones, definidas por Sánchez-Gómez (2015) como aquellas que se encuentran conformada por un máximo de cinco participantes. Los temas a cubrir se componían de catorce ítems (Anexo 4, 4a y 4b).

La información referente a los grupos focales se recoge en la tabla 17:

Herramienta utilizada	Características de la herramienta	Muestra de participantes	Promoción del alumnado	Recogida de información	Finalidades de la recogida
Grupos focales (GF)	Entrevista exploratoria y semiestructurada realizadas en dos minisiciones	8 estudiantes (G4: A1...A8)	2010-2017	Mayo 2016	Profundizar en el foco de estudio a través de la experiencia del alumnado de otras promociones
		A1, A2 y A3	2010-2014	18/05/2016	
		A4	2011-2015	25/05/2016	
		A5 y A6	2012-2016		
		A7 y A8	2013-2017		

Tabla 17. Información detallada sobre los grupos focales. Fuente: elaboración propia

### 3.5.3.4. El Análisis Documental de los Portafolios (AP)

A lo largo de todo el proceso de investigación, se llevó a cabo un seguimiento del Portafolio Digital potencialmente educativo (tabla 18) de las dos estudiantes foco del estudio de casos, quienes me permitieron acceder a su trabajo en la plataforma Mahara. Este análisis documental tuvo en cuenta:

- *El portafolio del primer año de carrera:* ¿Qué tipo de vivencias estaban experimentando en las asignaturas? ¿De qué manera el portafolio las ayudaba a expresarse? ¿Y a reflejar sus conocimientos y aprendizajes? ¿Había cambios en la manera de expresarse o profundizar en las entradas de los diarios a lo largo del curso académico? ¿Qué tipo de retroalimentaciones recibían? ¿De qué forma esta retroalimentación les permitía continuar progresando? ¿Había cambios significativos en sus miradas hacia la infancia o la educación, favorecidas por la metodología de clase o la narración reflexiva diaria? ¿De qué manera favorecía la herramienta la recogida de evidencias sobre el desarrollo competencial?
- *El portafolio de las prácticas I, II y III:* ¿Cuál es la mirada o perspectiva educativa de las estudiantes? ¿Hacen alusión a aspectos recogidos en portafolios anteriores? ¿Relacionan la práctica con la teoría? ¿Qué papel cumple el portafolio para ellas, teniendo en cuenta el modo en que se comunican y recogen sus vivencias? ¿El portafolio Mahara enriquece o empobrece las experiencias de enseñanza, aprendizaje y evaluación durante la formación inicial docente?

Herramienta utilizada	Características de la herramienta	Muestra de participantes	Promoción del alumnado	Recogida de información	Finalidades de la recogida
Análisis de Portafolios (AP)	Lectura analítica, de búsqueda, comparación y confrontación	2 estudiantes (G2: E1 y E2)	2015-2019	Desde: 2015-2016 Hasta: 2018-2019	Indagar cómo evoluciona el uso que se hace de la herramienta

Tabla 18. Información detallada del Análisis de Portafolios. Fuente: elaboración propia

### 3.5.3.5. Las entrevistas semiestructuradas a Docentes (ED) y Estudiantes (EE)

Como señala Stake (1999) “la entrevista es el cauce principal para llegar a las realidades múltiples” (pág. 63) en la investigación cualitativa. Gracias a ellas, es posible dirigir preguntas al grupo de participantes y recibir una respuesta ajustada a sus experiencias y

puntos de vista, lo que invita a desentrañar el lenguaje de los y las protagonistas y la atribución de significados que poseen. Para el estudio, se llevaron a cabo 5 entrevistas individuales semiestructuradas; tres a las docentes que impartían las asignaturas (Anexo 5, 5a, 5b y 5c) y dos a las alumnas foco (Anexo 6, 6a y 6b). A fin de atender a todas las categorías de indagación, las entrevistas fueron semiestructuradas, estando conformadas por diez y doce ejes a cubrir, respectivamente. Asimismo, y tratando de crear un ambiente dialógico natural donde las personas entrevistadas pudiesen sentirse libres de compartir sus impresiones emergentes, se desarrollaron individualmente y tuvieron lugar en un despacho de la facultad cómodo y aislado de ruidos o interrupciones.

La tabla 19 recoge la información referente a las entrevistas semiestructuradas:

Herramienta utilizada	Características de la herramienta	Muestra de participantes	Promoción del alumnado	Recogida de información	Finalidades de la recogida
Entrevistas individuales a las docentes (ED)	Semiestructuradas, etnográficas, en profundidad e inquisitivas	3 docentes (G3: D1, D2 y D3)	2015-2019	4 horas (D1): 21/06/2016 (D2): 21/07/2016 (D3): 21/07/2016	Conocer experiencias personales con el Uso del Portafolio Digital Mahara, profundizar en el foco de estudio y buscar categorías emergentes
Entrevistas individuales al estudiantado (EE)	Semiestructuradas, etnográficas, en profundidad e inquisitivas	2 estudiantes (G2: E1 y E2)		2 horas (E1): 13/06/2018 (E2): 27/06/2018	

Tabla 19. Información detallada sobre las entrevistas individuales. Fuente: elaboración propia

### 3.5.3.6. Las Entrevistas Finales figuro-analógica al Estudiantado (EEF)

El interés por continuar profundizando en las experiencias del alumnado una vez concluida la carrera, llevó a que se recurriese a una entrevista que favorecía el establecimiento de metáforas, a la que he denominado figuroanalógica, como la evaluación del mismo nombre desarrollada por Lipman (1988) o Sátiro (2005). Por un lado, figuro hace alusión al tipo de pensamiento simbólico, representado por “figuras”, mientras que analógica hacer referencia a las “analogías”, es decir, a la capacidad para encontrar relaciones de semejanzas entre elementos que, en un principio, parecen no tenerlas.

Como señala Quinta (2006), las metáforas, constituyen una excelente técnica de descentración y una forma práctica de conectar los hallazgos con la teoría [...] La metáfora está a mitad de camino entre los hechos empíricos y la significación conceptual de los mismos (p. 76). En este sentido, reflexionar sobre el propio trabajo de manera metafórica hace posible profundizar más allá de la propia conciencia de los hechos, iluminando aquellos aspectos de la práctica y quehacer cotidiano que, en ocasiones, permanecen en un segundo plano. Las metáforas son, entonces, una manera de ayudarnos a ver elementos latentes de la manera en que necesitamos verlos (Patchen y Crawford, 2011, p. 287).

Durante la entrevista, las alumnas relacionaron una serie de imágenes abstractas y evocadoras que incitaban el uso de metáforas, con sus propias experiencias. Una estrategia que hace que representaciones como la de una escalera puedan ser interpretadas,

tanto como un apoyo que facilita el camino o, en sentido contrario, a un reto o dificultad que requiere de esfuerzo. Esto se traduce en lo que acertadamente indicaba Klein (2011) al referir que “la metáfora, como resolución de una disonancia semántica, hace que brote una nueva relación de sentido, una nueva significación [...] que se produce debido a la atribución de un predicado inusual o inesperado” (p. 145) en función de las propias experiencias y perspectivas.

Este tipo de entrevista semiestructurada, estaba compuesta por dieciséis propuestas de preguntas (Anexo 7, 7a y 7b), cuyas respuestas daban paso a otras emergentes, lo que favorecía indagar en las percepciones personales y vivencias de las alumnas de una manera distintas al cuestionario abierto y cerrado, el análisis del portafolio o la entrevista individual semiestructurada, confirmando y/o matizando ciertos aspectos ya analizados.

La tabla 20 recoge la información referente a las entrevistas figuro-analógicas:

Herramienta utilizada	Características de la herramienta	Muestra de participantes	Promoción del alumnado	Recogida de información	Finalidades de la recogida
Entrevistas Individuales finales al estudiantado (EEF)	Semiestructurada, Figuro-analógica, a través de metáforas	2 estudiantes (G2: E1 y E2)	2015-2019	(E1): 13/12/2019	Profundizar en las categorías ya establecidas
				(E2): 18/10/2019	

Tabla 20. Información detallada sobre las entrevistas finales. Fuente: elaboración propia

### 3.5.4. Análisis y triangulación

Como indiqué con anterioridad, la presente investigación ha sido desarrollada bajo la modalidad del estudio de casos, a través de un enfoque metodológico mixto.

Me remito a Muñoz-González y Soto (2019, p. 17), Muñoz-González, Serván y Soto (2019, p. 118) y Muñoz-González y Soto (2020, p. ) —artículos que forman parte de la tesis y en los que también se desarrolla este apartado— para señalar que la información recogida a través de herramientas cuantitativas fue analizada por el método estadístico tradicional, atendiendo a porcentajes y frecuencias, mientras que la información recogida a través de herramientas de investigación cualitativas, siguió procedimientos de análisis propios de este paradigma, teniendo en cuenta el criterio de pertinencia (relación con la temática investigada) y relevancia (repetición de la información), tal y como se recoge en la tabla 21:

	HERRAMIENTA DE RECOGIDA	PROCESO DE ANÁLISIS	EJEMPLOS
ANÁLISIS CUANTITATIVO	Cuestionarios Cerrados (CC)	Establecimiento de frecuencias y porcentajes	El 84% de la muestra considera que el portafolio le ayuda MUCHO a desarrollar la capacidad reflexiva, el 12% considera que ALGO y el 4% que POCO
	Cuestionario Abierto (CA)	Codificación de respuestas y análisis de sus frecuencias y porcentajes. Se comparan los cuestionarios abiertos iniciales y finales.	En el CA final, el 16% de la muestra señala como ventaja que el portafolio refleja la propia evolución, una respuesta ausente en el CA inicial
ANÁLISIS CUALITATIVO	Diario de Campo (DC)	Codificación, confrontación y categorización de la información a través de comparaciones constantes, así como búsqueda de relaciones de concordancia hasta su saturación. En todo este proceso se debe tener en cuenta el criterio de pertenencia y relevancia	En el CA inicial el participante [Baloo] definió el portafolio como “una porquería”, en el CA final como “una forma distinta de aprender”
	Grupos Focales (GF)		Evidencia: El uso del portafolio supone tiempo y esfuerzo.  Presente en: CA, DC, GF, ED, EE, EEF y AP
	Entrevistas (ED, EE y EEF)		
	Análisis de Portafolios (AP)		

Tabla 21. Relación entre la recogida de información y procesos de análisis. Fuente: elaboración propia

Comprender el caso implicó validar la información a través de la triangulación, es decir, “la puesta en relación de las perspectivas de los diferentes agentes implicados en la investigación, incluido el investigador” (Álvarez y San Fabián, 2012, p. 9). De este modo fue posible controlar, en buena medida, el propio sesgo interpretativo, cubriendo, además, las carencias intrínsecas de la persona que investiga. En este caso, y atendiendo a la última de las referencias, se llevó a cabo una triangulación de:

- *Métodos*: relacionando la información obtenida a partir de las diferentes herramientas de recogida que se han utilizado.
- *Sujetos*: cotejando las perspectivas de todos los miembros de la comunidad participante en la investigación.
- *Espacios y tiempos*: contrastando la información recogida en diferentes espacios y momentos de la investigación.

Asimismo, como recoge la tabla 22, tuvieron lugar tres niveles de profundización, lo que permitieron establecer y acotar las principales categorías.

LOS TRES NIVELES DE LA TRIANGULACIÓN		
Categorización	Descripción del proceso	Ejemplos
Primer Nivel	Se establecen códigos y categorías para describir la información recogida. Surgen los primeros indicios de subcategorías cuya determinación dependerá de posteriores análisis.	-Mahara facilita la recogida de evidencias -Mahara ayuda a relacionar teoría y práctica -Mahara permite interaccionar -Mahara ayuda a construir el conocimiento -Mahara da voz al alumnado -Mahara favorece la privacidad -Mahara promueve la reflexión
Segundo Nivel	Se aúnan todas las categorías relacionadas entre sí, conformando las categorías que pasan a ser principales y sus subcategorías.	Virtualidades técnicas de Mahara: -Mahara facilita la recogida de evidencias -Mahara permite interaccionar -Mahara favorece la privacidad
Tercer Nivel	Refinamiento y depuración de categorías principales y subcategorías. Pueden surgir nuevas categorías núcleo y subcategorías dando lugar al sistema categorial final.	POTENCIALIDADES: Virtualidades técnicas de Mahara: -Mahara favorece la unificación y organización -Mahara facilita la recogida de evidencias -Mahara permite interaccionar -Mahara favorece la privacidad

Tabla 22. Fuente: elaboración propia

Durante la fase exploratoria y descriptiva, se hizo uso del programa de investigación cualitativo Nvivo. No obstante, la profundización analítica propia de la fase interpretativa se desarrolló por medio del cruce dialéctico con apoyo del procesador de texto, ya que permitía ejercer un mayor control en la organización de categorías a través del subrayado de palabras clave, reunión de información en un mismo documento, lectura analítica e interpretativa y redacción posterior.

Con el fin de facilitar la comprensión de las fases y conjunto de herramientas utilizadas durante el desarrollo de la investigación, se reúnen en la siguiente imagen (figura 14).



Figura 14. Metodología de la Investigación. Fuente: elaboración propia

Figuras similares a la anterior, en las que se resume la metodología de la investigación, pueden encontrarse en los artículos del compendio (Muñoz González y Soto, 2019, p. 13; Muñoz González, Serván y Soto, 2019, p. 119).





## CAPÍTULO IV

### FRUTOS DE LA ACTIVIDAD INVESTIGADORA

Al niño le gusta la naturaleza y le encerraron en el aula; al niño le gusta comprobar que su quehacer tiene sentido y le llevaron a realizar tareas sin objetivos; le gusta moverse y le ataron a la inmovilidad; le gusta manejar objetos y le pusieron en contacto con el mundo de las ideas; le gusta usar las manos y solo le dejaron trabajar con su cerebro; le gusta hablar y le obligaron al silencio; quisiera razonar y le hicieron memorizar; quisiera buscar la ciencia y se la dieron ya masticada; quisiera entusiasmarse e inventaron el castigo

*Adolphe Ferrière*

Cabría preguntarse: ¿Sus maestros y maestras lo saben?  
¿Qué es lo que se está haciendo desde la Formación Inicial Docente?





## 4. REPORTE DE RESULTADOS

La sociedad se transforma y la escuela debe modificar sus tendencias para adaptarse a las necesidades del presente y a las que se dibujan en el horizonte del futuro.

Rosa Sensat

Tras un cuidadoso análisis y triangulación de la información, se establecieron dos grandes categorías, en la que se introducen todas las demás:

- *Desafíos*: en ella se recogen los principales retos o limitaciones que forman parte de la experiencia investigada. Está conformada por cuatro subcategorías clave que nos hablan del desconocimiento previo hacia la herramienta, su estrecha relación con una metodología particular y todo lo que implica su puesta en marcha, la necesidad de profundizar en el estudio de la herramienta para comprender sus peculiaridades, así como las dificultades para su manejo, tanto las relacionadas con los factores contextuales, como por los técnicos o metodológicos.
- *Potencialidades*: nos habla de las cualidades más favorables o beneficiosas de la herramienta para el ejercicio formativo, como sus virtualidades técnicas, su estimulación del aprendizaje activo, la promoción del desarrollo de competencias profesionales, su capacidad para favorecer la construcción de la propia identidad docente, así como sus facilidades para propiciar una evaluación globalizadora.

Las categorías y subcategorías aparecen recogidas en la tabla 22, a fin de favorecer la comprensión de los resultados. En ella se han incluido flechas de colores que designan el artículo o artículos en el que puede consultarse algunas de las evidencias que las conforman. Todas ellas se recogen o son reforzadas en el relato final (apartado 4.2).

- *Verde*: Primer artículo del compendio (Muñoz González y Soto, 2019)
- *Naranja*: Segundo artículo del compendio (Muñoz González, Serván y Soto, 2019)
- *Azul*: Tercer artículo del compendio (Muñoz González y Soto, 2020)

Pueden distinguirse dos tipos de flechas:

- ➔ *Con borde, larga y color oscuro*: significa que esa categoría es significativa dentro del artículo, incluyendo evidencias importantes.
- ➡ *Sin borde, corta y color suave*: significa que existe algún tipo de mención o referencia a esa categoría dentro del artículo, pero de manera superficial.

<b>I. DESAFÍOS</b>	
I.I. DESCONOCIMIENTO GENERAL HACIA EL PORTAFOLIO DIGITAL EDUCATIVO	←
I.II. METODOLOGÍA DIDÁCTICA COMO CLAVE PARA DOTAR DE SENTIDO A MAHARA	←
I.III. NECESIDAD DE GENERAR UNA DEFINICIÓN Y ESTRATEGIA METODOLÓGICA COMPARTIDA	←
I.IV. DIFICULTADES EN EL MANEJO DEL PORTAFOLIO	
I.IV.I. Contextuales	←
I.IV.II. Técnicas/Tecnológicas	←
I.IV.III. Metodológicas	←
I.IV.III.I. Dificultades para reflexionar	←
I.IV.III.II. Tiempo de dedicación	←
I.IV.III.III. El aprovechamiento de la herramienta se encuentra sujeto al compromiso	←
I.IV.III.IV. Posibilidad de desarrollar portafolios deshonestos	←
<b>II. POTENCIALIDADES</b>	
<b>II.I. VIRTUALIDADES TÉCNICAS</b>	
II.I.I. Conectividad: trabajar en línea	←
II.I.II. Espacio unificado	←
II.I.III. Organización personalizada	←
II.I.IV. Recoger evidencias de aprendizaje a través de múltiples formatos	←
II.I.IV.I. Como una manera de conectar conocimientos y reflejar competencias	←
II.I.IV.II. Como una forma de atesorar recuerdos e inspirarse	←
II.I.V. Interacción	←
II.I.V.I. Como una forma de acercamiento al docente	←
II.I.V.II. Para conocer a otros compañeros	←
II.I.V.III. Para trabajar en equipo	←
II.I.V.IV. Para compartir las experiencias y contrastar diferentes puntos de vista	←
II.I.IV. Privacidad	←
<b>II.II. ESTIMULA EL APRENDIZAJE ACTIVO</b>	
II.II.I. Construcción del propio conocimiento	←
II.II.II. Relacionar la teoría con la práctica	←
II.II.III. Dar voz al alumnado	←
<b>II.III. PROMUEVE EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES</b>	
II.III.I. Reflexión	←
II.III.II. Espíritu crítico	←
II.III.III. Metacognición	←
II.III.IV. Autoconocimiento	←
II.III.V. Responsabilidad y autonomía	←
II.III.VI. Inteligencia emocional	←
II.III.VII. Planificación o autorregulación	←
II.III.VIII. Creatividad	←
II.III.IX. Competencia tecnológica/digital	←
II.III.X. Expresión	←
II.III.XI. Trabajo en equipo	←
<b>II.IV. FAVORECE LA FORMACIÓN DE LA IDENTIDAD DOCENTE</b>	
II.IV.I. Reconstrucción del pensamiento práctico	←
II.IV.II. Reconstrucción del conocimiento práctico	←
II.IV.III. Reconocimiento del valor profesional del portafolio	←
<b>II.V. PROPICIA LA EVALUACIÓN GLOBALIZADORA</b>	
II.V.I. Identifica los procesos, progresos y evolución	←
II.V.II. Favorece el seguimiento	←
II.V.III. Favorece la retroalimentación	←
II.V.IV. Favorece el acompañamiento	←
II.V.V. Permite llevar a cabo una evaluación integral	←
II.V.VI. Promueve la autoevaluación reflexiva	←
II.V.VII. Prefieren el portafolio como herramienta de evaluación	←

Tabla 22. Resultados de la investigación y relación con los artículos. Fuente: elaboración propia

#### 4.1. ARTÍCULOS

A continuación, se incorporan los artículos publicados que forman parte de la investigación en su modalidad de “Tesis por compendio de publicaciones”.

- **Artículo 1.** Muñoz González, L. de la C. y Soto, E. (2019): Profundiza en las tendencias del siglo XXI que suponen un reto para la ciudadanía, las nuevas necesidades educativas que derivan de ellas y cómo pueden ser abordadas desde la Formación Inicial Docente a través del Portafolio Digital Educativo. Los resultados que se recogen giran en torno a la necesidad de generar una definición y estrategia metodológica compartida para el uso del portafolio, así como sus potencialidades para la construcción del conocimiento, el desarrollo de competencias profesionales, la re-construcción del pensamiento práctico y las posibilidades que ofrece la herramienta para llevar a cabo una evaluación integral.
- **Artículo 2.** Muñoz González, L. de la C., Serván, M.J. y Soto, E. (2019): Explica, en detalle, cómo se desarrolla la experiencia formativa interdisciplinar, foco de la investigación, integrada por tres asignaturas del primer curso de Educación Infantil que comparten una metodología particular donde el Portafolio Digital Educativo constituye un elemento clave. Los resultados reflejan cómo el portafolio permite centrar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el alumnado, promueve la reflexión, favorece la reconstrucción del conocimiento práctico y facilita la evaluación educativa, destacando algunos de sus desafíos, como el tiempo de dedicación que supone.
- **Artículo 3.** Muñoz González, L. de la C. y Soto, E. (2020). Examina la nueva realidad virtual, la oportunidad de las redes sociales para promover procesos de enseñanza-aprendizaje y cómo Mahara, a través de su funcionalidad de red social, blog y portafolio digital, puede aunar lo académico y formal con las cualidades de estos nuevos entornos sociales. Los resultados del estudio nos muestran algunas dificultades de la experiencia, como el desconocimiento general hacia el portafolio Mahara y lo que implica, la metodología didáctica como clave para dotar de sentido pedagógico a Mahara, así como los retos que suponen su uso para el grupo de estudiantes y el profesorado. Del mismo modo, se abordan algunas de las potencialidades de la herramienta, como la posibilidad de transformar al alumnado en protagonista de su aprendizaje, favorecer el desarrollo de la competencia digital, promover la metacognición y autoconocimiento, así como enriquecer la autoevaluación reflexiva.



## PRIMER ARTÍCULO:

Muñoz González, L. de la C. y Soto, E. (2019). El Portafolio Digital ¿Una herramienta para aprender a ser docentes críticos? Un estudio de casos.

*Actualidades Investigativas en Educación*, 19(3), 1-32.

<http://dx.doi.org/10.15517/aie.v19i3.38632>





# El portafolio digital ¿Una herramienta para aprender a ser docentes críticos?: Un estudio de casos

The digital portfolio. A tool to learn to be critical teachers? A case study

Volumen 19, Número 3  
Setiembre-Diciembre  
pp. 1-32

Laura de la Concepción Muñoz González  
Encarnación Soto Gómez

## Citar este documento según modelo APA

Muñoz González, Laura de la Concepción y Soto Gómez, Encarnación. (2019). El portafolio digital ¿Una herramienta para aprender a ser docentes críticos?: Un estudio de casos. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 19(3), 1-32. Doi. 10.15517/aie.v19i3.38632

## El portafolio digital ¿Una herramienta para aprender a ser docentes críticos?: Un estudio de casos

The digital portfolio. A tool to learn to be critical teachers? A case study

Laura de la Concepción Muñoz González<sup>1</sup>  
Encarnación Soto Gómez<sup>2</sup>

**Resumen:** La finalidad de este artículo es compartir las oportunidades pedagógicas del portafolio digital como recurso de enseñanza, aprendizaje y evaluación durante la formación inicial docente, especialmente en lo que respecta al desarrollo de competencias para afrontar los retos educativos del siglo XXI. Se realizó un estudio de casos (2015-2019) focalizado en un grupo de 60 estudiantes de Educación Infantil de la Universidad de Málaga (España) y 4 docentes, mediante un diseño mixto para la recolección de la información. En este sentido, el análisis cualitativo y cuantitativo, la saturación y la triangulación de los datos recogidos a través de observaciones, entrevistas, cuestionarios cerrados y abiertos, así como grupos focales determinaron categorías iniciales y finales. Como resultados, se encontró, en primer lugar, que el portafolio digital es una herramienta que contribuye con clarificar la necesidad de establecer una definición compartida para su uso y, en segundo lugar, reconoce su potencialidad para promover la conciencia y construcción del propio conocimiento, la reconstrucción del pensamiento práctico, el desarrollo de competencias profesionales docentes y la evaluación integral. El alcance de esta investigación puede ayudar a promover el estudio de buenas prácticas de evaluación en la universidad, la necesaria actualización tecnológica, así como la aplicación de estrategias metodológicas que favorezcan el desarrollo de competencias docentes adaptadas a la sociedad de la información y el conocimiento.

**Palabras clave:** formación inicial docente, portafolio digital, competencias docentes, TIC

**Abstract:** The purpose of this article is to share the pedagogical opportunities of the digital portfolio as a resource for teaching, learning and assessment during initial teacher training, especially in terms of developing skills to meet the educational challenges of the 21st century. A case study (2015-2019) focused on a group of 60 Early Childhood Education students from the University of Malaga (Spain) and 4 teachers, through a mixed design for the collection of information. In this sense, qualitative and quantitative analysis, saturation and triangulation of the data collected through observations, interviews, closed and open questionnaires, as well as focus groups determined initial and final categories. As results, it was found, firstly, that the digital portfolio is a tool that contributes to clarifying the need to establish a shared definition for its use and, secondly, recognizes its potential to promote awareness and construction of one's own knowledge, the reconstruction of practical thinking, the development of professional teaching skills and integral evaluation. The scope of this research can help to promote the study of good evaluation practices in the university, the necessary technological updating, as well as the application of methodological strategies that favor the development of teaching skills adapted to the information and knowledge society.

**Keywords:** initial training teacher, digital portfolio, teacher qualifications, ICT

<sup>1</sup> Docente de la Universidad de Málaga, España. Dirección electrónica: [lauramglez@uma.es](mailto:lauramglez@uma.es) ORCID <https://orcid.org/0000-0003-1073-9098>

<sup>2</sup> Docente de la Universidad de Málaga, España. Dirección electrónica: [esoto@uma.es](mailto:esoto@uma.es)

**Artículo recibido:** 18 de marzo, 2019

**Enviado a corrección:** 22 de mayo, 2019

**Aprobado:** 15 de julio, 2019

## SEGUNDO ARTÍCULO:

Muñoz González, L. de la C., Serván, M.J. y Soto, E. (2019). Las Competencias Docentes y el Portafolio Digital: Crear Espacios de Aprendizaje y Evaluación en la Formación Inicial del Profesorado. Un estudio de casos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(2), 111-131.

<https://doi.org/10.15366/iee2019.12.2.006>



# Las Competencias Docentes y el Portafolio Digital: Crear Espacios de Aprendizaje y Evaluación en la Formación Inicial del Profesorado. Un Estudio de Casos

## Teaching Competencies and the Digital Portfolio: Creating Learning and Evaluation Spaces in the Initial Teacher Training. A Case Study

Laura de la Concepción Muñoz González \*  
M<sup>a</sup> José Serván Núñez  
Encarnación Soto Gómez  
Universidad de Málaga, España

El propósito de este artículo es compartir las virtualidades educativas del portafolio digital como herramienta de aprendizaje y evaluación en la formación inicial del profesorado a fin de comprender cómo su uso, vinculado a una metodología activa, favorece el desarrollo de las competencias docentes para el siglo XXI. Un reto no exento de dificultades, pero ineludible para atender los nuevos desafíos pedagógicos. A través de un estudio de casos, se investiga la experiencia promovida por un grupo de docentes de la Universidad de Málaga en un conjunto de asignaturas de 1º de Educación Infantil. Un Proyecto innovador con nueve años de vida que sitúa el eje en el aprendizaje, transformando los procesos de enseñanza y evaluación. Tras un minucioso análisis de los datos, recogidos a partir de observaciones, cuestionarios, entrevistas y análisis documental del diario del alumnado, se descubrió que el uso del portafolio digital ayuda, en gran medida, a focalizar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el alumnado, promover la reflexión y el desarrollo del espíritu crítico, favorecer la reconstrucción del conocimiento práctico y facilitar la evaluación educativa, formativa y auténtica. Los resultados de esta investigación cualitativa proporcionan información sobre una experiencia particular y, además, impulsan el estudio de buenas prácticas de evaluación en la universidad, así como la aplicación de estrategias metodológicas que favorezcan el desarrollo de competencias docentes adaptadas a los nuevos tiempos.

**Palabras claves:** Enseñanza superior; Formación de profesores; Evaluación formativa; Competencias del docente; Estudio de caso.

The purpose of this article is to share the educational potentialities of the digital portfolio as a tool for learning and evaluation during the initial teacher training in order to understand how its use, linked to an active methodology, helps the development of new teaching skills for the century XXI. A challenge not without difficulties, but unavoidable in this change of time from which new pedagogical needs emerge. Through a case study, the experience promoted by a group of teachers from the University of Malaga is investigated in a set of subjects of 1st Child Education. An innovative project with nine years of life that places the axis in learning, transforming the teaching and evaluation processes. After a thorough analysis of the data, collected from observations, questionnaires, interviews and documentary analysis of the students' diary, it was discovered that the use of the digital portfolio helps, to a large extent, to focus the teaching-learning process on the students, promote reflection and development of the critical spirit, favor the reconstruction of practical knowledge and facilitate educational, formative and authentic evaluation. The results of this qualitative research provide information on a particular experience and, in addition, promote the study of good evaluation practices in the university, as well as the application of methodological strategies that favor the development of teaching skills adapted to the new times.

**Keywords:** University education; Teacher education; Formative evaluation; Teacher qualifications; Case studies.

---

\*Contacto: [lauramglez@uma.es](mailto:lauramglez@uma.es)

issn: 1989-0397

[www.rinace.net/riee/](http://www.rinace.net/riee/)

<https://revistas.uam.es/riee>

Recibido: 1 de mayo de 2019

1ª Evaluación: 29 de julio de 2019

2ª Evaluación: 31 de agosto de 2019

Aceptado: 15 de septiembre de 2019



### TERCER ARTÍCULO:

Muñoz González, L. de la C., y Soto, E. (2020). Mahara como Red Social y Portafolio Digital en los nuevos contextos de Formación Inicial Docente. Un estudio de casos. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 62(20), 1-25.  
<http://dx.doi.org/10.6018/red.397021>



# Mahara como red social y portafolio digital en los nuevos contextos de formación inicial docente. Un estudio de caso

## Mahara as a social network and digital portfolio in the new contexts of initial teacher training. A case Study

Laura de la Concepción Muñoz González  
Universidad de Málaga, Málaga, España  
lauramglez@uma.es

Encarna Soto Gómez  
Universidad de Málaga, Málaga, España  
esoto@uma.es

### Resumen

El objetivo de esta investigación es comprender las virtualidades y limitaciones de la red social y portafolio digital Mahara en la formación inicial docente. En los últimos años, los medios digitales, entre los que destacan las redes sociales, han incrementado su influencia en los distintos ámbitos de la vida cotidiana. Las aulas, ocupadas ya por nativos digitales, ponen de manifiesto la necesidad de incorporar en la educación herramientas que permitan transferir las funcionalidades que tanto nos atraen de las redes sociales (interactividad, sociabilidad, facilidad para crear espacios de intimidad, personalización y acceso a información ilimitada) al ámbito académico, especialmente en la formación del profesorado novel. En este sentido, se ha llevado a cabo un estudio de caso conformado por un grupo de estudiantes de Educación Infantil de la Universidad de Málaga y su profesorado, quienes utilizan Mahara en varias asignaturas. El análisis y triangulación de los datos dio lugar a siete categorías emergentes que nos permiten conocer las potencialidades y desafíos de la herramienta a través de la singularidad de lo que podría considerarse como una buena experiencia formativa. Estos resultados muestran como Mahara ayuda a promover el desarrollo de competencias docentes a través de la integración de lo formal y lo social.

### Palabras clave

Formación docente, redes sociales, portafolio digital, evaluación formativa, estudio de caso.

### Abstract

The objective of this research is to understand the virtualities and limitations of the Mahara social network and digital portfolio in initial teacher training. In recent years, digital media, among which social networks stand out, have increased their influence in different areas of daily life. The classrooms, already occupied by digital natives, highlight the need to incorporate into education tools that allow transferring the functionalities that attract us so much from social networks (interactivity, sociability, ease to create spaces of intimacy, personalization and access to information unlimited) to the academic field, especially in the training of new teachers.. In this sense, a case study has been carried out consisting of a group of students of Early Childhood Education of the University of Malaga and its teaching staff, who use Mahara in various subjects. The analysis and triangulation of the data gave rise to seven emerging categories that allow us to understand the potential and challenges of the tool through the uniqueness of what could be considered as a good teacher training experience. These results show how Mahara helps promote the development of teaching competencies through the integration of the formal and the social.

### Keywords

Teacher training, social network, ePortfolio, formative evaluation, case study.



## 4.2. EL PORTAFOLIO MAHARA EN EL GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA: EL RELATO DE LA EXPERIENCIA

Cuando comencé a investigar el Portafolio Digital Educativo y su empleo en la Formación Inicial Docente de Educación Infantil, me preguntaba cuánta información necesitaría recopilar para comprender el caso en el que había decidido embarcarme. Debía garantizar la rigurosidad, la validez y la fiabilidad —tan cuestionadas en la investigación cualitativa—, así como confrontar la influencia que mi propio sesgo en la mirada podría ejercer en los resultados. En este sentido, era preciso atender al mayor número de piezas que conformaban la experiencia.

No se trataba, solo, de conocer las funcionalidades del portafolio, su aplicación en un aula determinada y la opinión de los y las protagonistas del estudio sobre ello. Debía tener en cuenta otros factores implicados en su manejo. De este modo, lo que parecía un estudio en torno a una herramienta, amplió sus fronteras. Su introducción y aplicación pedagógica en la formación docente se encontraba estrechamente relacionada con un tipo de metodología, con una cultura de aprendizaje, enseñanza y evaluación que parecía proyectarse más allá de lo académico y profesional.

Por ese motivo, y como se recoge en el capítulo III referente a la metodología de la investigación, hice lo posible por acercarme al caso desde multiplicidad de ángulos. Deseaba conocer la perspectiva del mayor número de participantes de la muestra. Bien es cierto que la triangulación aumentaría en complejidad, pero sería más rica, significativa y acorde con las vivencias que se estaban desarrollando.

Aunque los artículos del compendio recogen buena parte de los resultados relevantes, he considerado oportuno confeccionar un relato final. Una manera de hilvanar las hebras, entrelazar los mimbres, organizar las piezas para componer un mosaico unificado y representativo de lo investigado que favorezca la adhesión de todos aquellos aspectos que tuvieron que ser eludidos en las publicaciones anteriores por cuestiones de espacio y adaptación temática, pero que son igualmente significativos para comprender el conjunto de la experiencia.

No obstante, como indican Álvarez y San Fabián (2012), tengo claro que por muy exhaustivo que hayan sido los métodos y la mirada, “el investigador solo accede a determinadas parcelas de la realidad que, como tales, configuran su relato final con pretensiones de realidad total” (p. 9). En este sentido, me parece preciso señalar que aun habiendo sido muchos los esfuerzos dedicados a la recopilación de información y a su consecuente y minucioso análisis, se trata éste de un relato interpretativo que no tiene intención alguna de generalización, sino de ayudar a comprender una experiencia formativa singular

en torno al uso del Portafolio Digital Educativo durante la formación docente del Grado de Educación Infantil, así como sus elementos y procedimientos metodológicos.

Antes de dar paso al relato, me gustaría destacar que tanto en el apartado 3.4.2., como en los artículos anteriores, se hace alusión al grupo de participantes de la muestra a través de iniciales que pueden resultar confusas. En este sentido, para facilitar la comprensión del relato, he considerado oportuno sustituir las abreviaturas por nombres propios (ficticios) con los que el lector o lectora pueda sentir mayor familiaridad (tabla 23).

Participantes de la muestra		
Abreviatura en los artículos	Significado	Equivalencias en el relato
G1	Grupo 1 – Grupo clase	Grupo clase
G2 - E1	Grupo 2- Estudiante 1	Nora
G2 - E2	Grupo 2 - Estudiante 2	Emma
G3- D1	Grupo 3 - Docente 1	Casandra
G3 - D2	Grupo 3 - Docente 2	Telma
G3 - D3	Grupo 3 - Docente 3	Irene
G3 - D4	Grupo 3 - Docente 4	Valeria
G4 - A1	Grupo 4 - Alumnado 1	Patricia
G4 - A2	Grupo 4 - Alumnado 2	Avril
G4 - A3	Grupo 4 - Alumnado 3	Leonor
G4 - A4	Grupo 4 - Alumnado 4	Almudena
G4 - A5	Grupo 4 - Alumnado 5	Mabel
G4 - A6	Grupo 4 - Alumnado 6	Héctor
G4 - A7	Grupo 4 - Alumnado 7	Paul
G4 - A8	Grupo 4 - Alumnado 8	Inés

Tabla 23. Nombres asignados al grupo de participantes de la muestra. Fuente: elaboración propia.

#### 4.2.1. Proyección: Construyendo una cultura del portafolio

Poner en marcha un proyecto de amplias dimensiones (Muñoz González, Serván y Soto, 2019), como el desarrollado por las docentes Valeria, Casandra, Telma e Irene, requería de una meditada planificación, sujeta a certezas metodológicas que suelen ser

profusas en la teoría pero exiguas en la práctica. Las reuniones de coordinación que tuvieron lugar antes de que comenzasen las asignaturas, me ayudaron a ser consciente de ello. Hacía falta tiempo, dedicación—también ilusión— para diseñar una propuesta de enseñanza, aprendizaje y evaluación que promoviese la formación de profesionales de la educación competentes, capaces de hacer frente a los desafíos del siglo XXI.

Inspiradas por unos principios educativos compartidos y un discurso crítico con la situación actual de la enseñanza, el equipo docente consolidó sus criterios para materializar en sus sesiones diferentes estrategias metodológicas que favoreciera el enriquecimiento formativo del grupo de estudiantes.

“Nos movemos, todavía, en un enfoque del aprendizaje que promueve la transmisión de conocimientos. Creo que tanto en la universidad como en las escuelas se debe tanto a la ignorancia, como a la pereza y a la comodidad... Resulta mucho más sencillo decirle a un alumno que se aprenda un tocho de memoria y te lo vuelque en un examen, pero ¿qué tipo de aprendizaje genera eso? Continuamos moviéndonos en nuestra zona de confort y no queremos salir de ella. A veces, los profesionales manejan un discurso fantástico, pero no son capaces de llevarlo a la práctica [...] Hablan del constructivismo, pero de manera transmisiva. Entonces, ¿cómo se está formando el alumnado? [...] Después de mi experiencia en el CEP, que también me ha aportado muchas luces, creo que el funcionariado desemboca, en ocasiones, en la muerte del profesional. Hagas lo que hagas, vas a cobrar lo mismo. Y claro, si tú tienes que salir de tu zona de confort es porque tú quieres. Como nadie te obliga, pues tú, ni te cuestionas ni te planteas nada. Además, la formación no está encaminada a que tú puedas reconstruir ese conocimiento y puedas cambiarlo [...] Pero realmente, el cambio se produce cuando eres capaz de analizar tu práctica, lo que tú haces. Incluso grabar lo que estás haciendo ahora, reflexionarlo, compartirlo con otros compañeros, diseñar otras cosas, llevarlas al aula, observarte, volver a diseñar y volver a llevar. Una espiral que te permite cambiar desde lo que te está pasando a ti, no desde las teorías. Y el modelo formativo que existe, tanto en la universidad como en las escuelas y en la formación permanente es un modelo de la teoría a la práctica donde la práctica ni siquiera es una práctica en sí misma, en el sentido neto de la palabra. Entonces, ese modelo no funciona [...] ¿Qué es lo que están aprendiendo los estudiantes? ¿Qué necesitan realmente? ¿Cómo cambio eso para que se produzcan nuevos procesos de pensamiento? [Telma, Entrevista Docentes, 21.07.2016]

Gracias a los diferentes encuentros, previos al comienzo de las clases, pude comprobar muy pronto que el proyecto trataba de ofrecer una alternativa a los vacíos no cubiertos por la enseñanza señalados por Telma y que, por supuesto, no había intención alguna de encajar el Portafolio Digital Mahara en una dinámica de clase tradicional —como si de una herramienta TIC con pretensiones innovadoras se tratase— sino de configurar un sistema interdisciplinar íntegro y congruente con los valores educativos perseguidos, que

movilizase una serie de creencias, valores y emociones capaces de generar nuevos hábitos, conocimientos y actitudes en el alumnado. De esta manera, sería posible establecer una cultura formativa compartida, donde el portafolio pudiese desplegar su potencial y resultase significativo para la globalidad de la experiencia.

A este respecto, las tres asignaturas implicadas (Didáctica de la Educación Infantil, Organización Escolar y Hacia una escuela inclusiva) se desarrollarían como una sola, siendo sus programaciones de clase complementarias y su propuesta de trabajo final, común a todas ellas: “el diseño y ejecución de un ambiente de aprendizaje en un centro de Educación Infantil”. En este sentido, los contenidos de cada área debían ser convenidos, organizados y vinculados solícitamente, así como los principios metodológicos que guiaban la propuesta: el aprendizaje con sentido, el Aprendizaje y Servicio, la Lesson Study y la enseñanza personalizada (Muñoz González, Serván y Soto, 2019, p. 120).

Cada uno de estos aspectos fue estudiado con detenimiento por el equipo profesional durante las cuatro semanas previas al inicio del segundo cuatrimestre, constituyendo las primeras observaciones de mi trabajo de campo. Además del profesorado, asistieron a las reuniones dos estudiantes con una beca de colaboración, a quienes se les animaba a aportar su visión desde una perspectiva más cercana al alumnado. También acudieron a ellas dos estudiantes con beca FPU (entre los que me incluyo), cuyas observaciones eran importantes para la investigación que se encontraban desarrollando.

Bien es cierto que, como aparece recogido en los artículos anteriores, se trata de un proyecto que las docentes más veteranas: Valeria, Telma y Casandra, habían diseñado y comenzado a aplicar desde el curso 2010-2011, sin embargo, este nuevo año académico (2015-2016) la coordinación se ampliaba, con la incorporación de la docente más novel: Irene, quien repetía por segundo año consecutivo. A pesar de que todas ellas conocían el proyecto, era la primera vez que se coordinarían entre las cuatro. Esto requería esclarecer dudas, modificar el cronograma, así como poner en común la experiencia de otros años para decidir qué elementos mantener, cuáles mejorar y de qué modo abordar los cambios que se acordasen necesarios. La tabla 24 resume los objetivos tratados en cada encuentro:

Nº Y LUGAR	FECHA	DURACIÓN	OBJETIVOS ABORDADOS
Primera reunión Despacho	Martes, 12 de enero de 2016	Dos horas y media	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Sentar las bases y principios claves de la coordinación del proyecto entre las tres asignaturas implicadas.</li> <li>– Concretar la visita a un centro educativo</li> <li>– Determinar la tarea grupal a realizar por el alumnado: un ambiente de aprendizaje.</li> </ul>

			<ul style="list-style-type: none"> <li>– Equiparar el volumen de tareas del alumnado con diferentes casuísticas estableciendo opciones de trabajo alternativos.</li> <li>– Establecer el número de sesiones teóricas y prácticas.</li> <li>– Acordar cómo intervenir para promover la autonomía y reflexión del alumnado.</li> </ul>
Segunda Aula 2.15P	Martes, 19 de enero de 2016	Dos horas	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Negociar la disposición y reparto de tutorías de los grupos de trabajo.</li> <li>– Poner en común el borrador del cronograma del curso, justificando su organización y profundizando en el desarrollo de cada una de las sesiones.</li> <li>– Compartir las necesidades del centro escolar a visitar para desarrollar los ambientes de aprendizaje.</li> <li>– Acordar los momentos de lectura y retroalimentación del portafolio del alumnado.</li> </ul>
Tercera Aula 2.15P	Martes, 26 de enero de 2016	Dos horas	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Reorganizar el número de horas que le corresponde a cada docente según su carga.</li> <li>– Establecer las claves de varias sesiones teóricas a fin de infundir sentido a la estructuración acordada en el cronograma.</li> <li>– Reparto de tareas para organizar la visita al centro educativo.</li> <li>– Acordar las fechas de las lecciones experimentales y de la entrega del trabajo final, así como el soporte de trabajo: póster.</li> <li>– Repasar las guías de la Lesson Study y Portafolio que se entregan al alumnado, proponiendo apartados de mejora.</li> </ul>
Cuarta Aula 2.15P	Martes, 2 de febrero de 2016	Dos horas y media	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Acordar las fechas definitivas de las tres salidas a un centro escolar.</li> <li>– Repasar, una a una, todas las sesiones del cronograma hasta cerrarlo como definitivo, aclarando algunos conceptos teóricos.</li> <li>– Repasar la organización de la presentación del proyecto al alumnado.</li> </ul>

Tabla 24. Reuniones previas al comienzo de las clases. Fuente: elaboración propia.

De este modo, y motivadas por un fuerte compromiso, las docentes analizaron cada uno de los componentes de la propuesta, haciendo los reajustes que consideraron pertinentes. Había que conocer los contenidos teóricos que se abordarían en cada una de las asignaturas, las conexiones entre ellos, las dinámicas que podrían facilitar su comprensión, los tiempos necesarios para la elaboración del proyecto final y el tipo de evaluación que tuviese en cuenta todos estos procesos.

“Las profesoras coincidían en trabajar en torno a una metodología constructivista que combinase diferentes estrategias de aprendizaje como: clases magistrales, actividades dinámicas, charlas, visualización de películas, sesiones al aire libre, salidas a centros, visitas, trabajo individual, trabajo grupal o uso del Portafolio Digital Mahara para la elaboración de diarios, incorporación de trabajos, reflexiones o creación de espacios comunitarios online, etc. [...] puesto que las tres materias que se iban a impartir tenían contenidos complementarios, las docentes elaboraron un cronograma con el día en que iban a trabajar cada uno de ellos y la profesora encargada de la sesión, a fin de que el desarrollo de los aprendizajes fuese coherente [...] para la evaluación se utilizaría el portafolio Mahara, una herramienta en la que el alumnado compartiría sus diarios, tareas individuales y grupales, sus reflexiones...” [Diario de campo, 12.01.2016]

Eran reuniones largas, con una intensa carga de trabajo, pero desarrolladas en un ambiente relajado, informal y dialogante, con disponibilidad de aperitivos para compartir. Los debates conceptuales y procedimentales eran habituales y no concluían hasta llegar al consenso. Se trataba de diseñar sesiones que pusiesen al estudiante en el foco, que promoviesen el conflicto cognitivo, la atención, el interés y la reflexión, algo que también llevaba al profesorado a estar en continuo cuestionamiento sobre las decisiones que podrían llegar a ser más convenientes para el alumnado.

“Valeria: ¿Qué problema hay con el jueves?”

Casandra: No, no hay problema. Pero la primera semana les puede resultar un poco agobiante visitar la escuela ¿no? tantas cosas nuevas [...] el día de la presentación se van a ilusionar pero también se van a marchar muy agobiadas, pienso yo.

Valeria: Pero visitar la escuela desde la primera semana las puede motivar.

Casandra: Ya... no se sabe muy bien el efecto que podría tener [...] Sería, entonces, esas dos opciones. Hacer la visita el jueves o retrasarla al día uno y que diseñasen las competencias que desean desarrollar en su propuesta sin haber visto con anterioridad los ambientes de la escuela.

[...]

Valeria: Yo creo que hacer la visita antes o después no es relevante... aunque hacerla antes nos permitiría invertir nuestra tendencia de que primero la teoría y luego la práctica ¿Por qué no ponerse manos a la obra desde el primer día? [...] A nivel organizativo es la mejor opción, porque además hay una hora más justificada” [Diario de Campo, 19.01.2016]

Atendiendo a esa necesidad de romper con los viejos esquemas y promover la reflexión, las estrategias de enseñanza-aprendizaje que pretendían incorporarse en las sesiones de clase acordaron combinarse, también, por variadas estructuras metodológicas:

- *De la práctica a la teoría*: la sesión comienza con una dinámica o actividad práctica que invita a la reflexión. A partir de ella, se deduce y llega a la teoría que se encuentra relacionada con la experiencia.
- *De la teoría a la práctica*: también se llevarían a cabo sesiones más usuales, iniciadas con una clase magistral pero que concluyesen con actividades prácticas y una puesta en común.
- *Mixta o entrelazada*: combinación de las anteriores. Se trabajan varios conceptos, acompañándolos de una pequeña dinámica o actividad práctica que se realiza de manera simultánea a las explicaciones. En ocasiones, lo teórico precede a la teoría y en otras la teoría a lo práctico.
- *Sesión de dos tiempos*: la primera parte de la clase se dedica a una actividad completamente diferente a la que tiene lugar en la segunda parte.

Asimismo, durante estos encuentros, las docentes dedicaron tiempo a resolver aquellas casuísticas que podrían implicar algún tipo de contratiempo metodológico. Dieciocho de las sesenta alumnas no estaban matriculadas en alguna de las tres asignaturas. Eran estudiantes que accedían a la carrera a través de un grado medio y que habían decidido convalidar alguna de las materias.

“Si vamos a plantear un proyecto, el mismo para todas, igual tiene sentido que realicemos grupos mixtos. Con mixtos me refiero a que, al menos, en cada uno de los grupos haya alguna alumna que no tenga didáctica [...] La historia está en, no te preocupes si tú no vienes los miércoles porque nosotras te lo vamos a contar [...] y yo creo que así tampoco tenemos los guetos [...] que se pueden volver luego más beligerantes” [Valeria, Diario de Campo, 19.01.2016]

Sus compañeras estuvieron conformes. En cada grupo habría, al menos, una alumna de grado medio y a la hora de elaborar el diseño de ambientes, se centraría en profundizar en aquellos contenidos de las materias en los que se encontraba matriculada. No obstante, en caso de que las situaciones de cooperación resultasen más complejas, acordaron ofrecer otra posible opción de trabajo que consistía en una tarea individual de investigación. Siendo la primera opción mucho más rica y significativa, se consideraba que esta sería escogida, tan solo, por aquellas estudiantes con situaciones excepcionales.

Asimismo, a fin de favorecer el seguimiento, retroalimentación y atención personalizada, las docentes se repartieron las tutorías de los grupos de trabajo, formados, cada uno, por cinco o seis estudiantes. Para ello, atendieron al número de horas que tenían

asignadas como práctica y teoría. De este modo, Casandra se ocuparía de cinco grupos, Telma de tres, Irene de cinco y Valeria solo impartiría teoría.

Para Casandra, el uso de Portafolio Digital Educativo durante la experiencia requería de este reparto de estudiantes entre las docentes. De otro modo, consideraba impracticable llevar a cabo una tutorización personalizada.

“Si estuviese sola en clase, no utilizaría el portafolio. No sé qué utilizaría, tendría que pensarlo. Hace muchos años que no estoy sola, pero el portafolio se puede llevar a cabo con treinta o treinta tantos estudiantes como mucho. A partir de ahí, no lo vas a hacer bien. Sobre todo en primero de carrera, donde el alumnado necesita mucho seguimiento. A lo mejor, en un curso más avanzado podría estudiarse, pero en primero es un cambio muy grande con respecto a lo que traen asumido del instituto y bachillerato. Ese acompañamiento a más de treinta y tantos es inviable” [Casandra, Entrevista Docentes, 21.06.2016]

No obstante, sus compañeras, aun asumiendo los retos asociados, se mostraban conformes con su uso en cualquiera de las circunstancias.

“La dificultad está en el número. Nosotros tenemos un proyecto, somos cuatro y compartimos unos principios, cada una trabaja sus contenidos, pero compartimos unos principios, una metodología y un portafolio. Entonces, si tenemos sesenta alumnas en total, nos las dividimos entre tres de nosotras, encargadas de la parte práctica, eso se reduce, más o menos, a veinte alumnas cada una, aunque luego hay diferencia. Entonces, tú haces el seguimiento de veinte alumnas en las tres asignaturas. Eso es mucho más factible que tú sola con sesenta alumnas para mirar sesenta portafolios. En ese caso, el trabajo sería inmenso. Pero si estuviera sola, yo lo haría, totalmente, porque eso implica cercanía, conocimiento, apoyo, implica acompañamiento, que de la otra manera no es posible” [Telma, Entrevista Docentes, 21.07.2016]

“Yo empecé a trabajar con el portafolio incentivada por mis compañeras, por Valeria, Casandra y Telma, pero después, yo, cuando he desarrollado asignaturas yo sola, me he visto incapaz de trabajar sin portafolio porque, es como que me gusta. Ya lo veo imprescindible. No entiendo otra manera de evaluar que no sea con portafolio” [Irene, Entrevista Docentes, 21.07.2016]

Tales afirmaciones reflejan una fuerte convicción hacia las virtualidades del portafolio, seguridad que no parece dejarse achantar ante los desafíos que pudieran sobrevenir de su aplicación en situaciones de mayor complejidad.

Cabe destacar que este proceso de coordinación, tan meticuloso y concienzudo, no me dejó indiferente. En muchas ocasiones, el trabajo continuaba en casa, siendo las nuevas tecnologías de la información y comunicación (*Whatsapp*, el correo electrónico o el

propio portafolio Mahara) espacios utilizado para el encuentro, el intercambio de ideas y los borradores de las distintas guías que se les ofrecía al alumnado, así como actualización de cronogramas y nuevos acuerdos. Aquello se me asemejaba a poner a punto un complejo mecanismo de piezas y engranajes. Todo tenía un sentido, un papel, una función, que debía estar ligado a actuaciones anteriores y sucesivas. Sin embargo, también se dejaba margen a escenarios imprevistos, a las necesidades del grupo clase que pudiesen emerger durante la marcha. Se trataba, entonces, de marcar una ruta, un recorrido que se ajustase a los objetivos perseguidos y a las competencias que se deseaban promover en el alumnado, pero siendo conscientes de que aquellas decisiones, no era definitivas, de que ciertos cambios y transformaciones serían inevitables.

**La metodología didáctica era, entonces, clave para dotar de sentido pedagógico al Portafolio Digital Educativo, un axioma mencionado por cada una de las docentes.**

“Todos los elementos implicados en la metodología deben ser coherentes. Si la propuesta es muy rica —como la que tratamos de plantear nosotras— pero luego evaluas con un examen, te estás perdiendo un montón de cosas que no puedes evaluar, que se te pasan por alto. Y además, hay un montón de cosas a la que el alumnado no le dará importancia porque no entra en el examen. Entonces [...] para utilizar un portafolio como herramienta de evaluación, un docente necesita replantearse su práctica de raíz y preguntarse si lo que está haciendo está provocando aprendizaje. A lo mejor, el cambio puede comenzar por el portafolio, por ejemplo. Nosotras hicimos una investigación con un profesor de instituto en un proceso de investigación acción para desarrollar un portafolio y, en este caso, fue así. Puso el portafolio primero, lo acompañamos en comprender muy bien cuál era el sentido del portafolio y eso le llevó a cambiar cosas de su práctica porque no encajaba con la evaluación a través del portafolio. Entonces, se puede empezar por el portafolio o se puede empezar por el otro lado. Pero necesitas replantearte tu práctica de raíz y eso difícilmente se puede hacer solo, porque ese es otro problema que tenemos. Trabajamos de forma muy aislada y nos cuesta mucho coordinarnos, no tenemos tiempo para hacerlo, entonces... hacerlo tú solo tambalea tus cimientos, digamos, porque da mucho miedo. Necesitas del acompañamiento de un grupo, creo yo” [Casandra, Entrevista Docentes, 21.06.2016]

“Cuando tú introduces un portafolio, ya se producen cambios porque cualquier elemento que modificas en el currículum, supone un cambio [...] En el caso del portafolio, tiene que haber otro modelo de aprendizaje, otro modelo de trabajo en equipo, otro planteamiento de la enseñanza [...] El portafolio dentro de un sistema tradicional no tendría mucho sentido porque sería un recuento o colección de exámenes [...] Si a lo mejor se utiliza en estos casos, es como si utilizas el ordenador para proyectar un examen. Sí, estás utilizando un instrumento tecnológico, pero estás haciendo exactamente

lo mismo [...] No serviría para dar cuenta del proceso, ni para repensarse, ni para autoevaluarse, ni para nada. Entonces, para que el portafolio sea un instrumento de aprendizaje es necesario otro enfoque” [Telma, Entrevista Docentes, 21.07.2016]

“Tanto el portafolio como la metodología es algo que está interconectado. No se pueden concebir aparte” [Irene, Entrevista Docentes, 21.07.2016]

El Portafolio Digital Educativo representaba, por lo tanto, no una mera herramienta, sino una auténtica cultura de formación. Asimismo y, en base a los diferentes contenidos que el alumnado debía incluir, el portafolio constituía, al mismo tiempo, motor y anclaje de la experiencia. Motor, porque era la manera de estimular la reflexión previa y posterior a las sesiones de clase, promover el diálogo intrapersonal, facilitar el trabajo en equipo, compartir pensamientos, emociones, ideas, así como inducir los movimientos internos que agitan el conocimiento y configuran nuevas sinapsis neuronales. Pero también anclaje porque era un espacio de acogida, descanso, recepción y amarre de todo lo vivido. El lugar que invitaba a la pausa, a la autorregulación y a la reflexión sobre los pasos que se habían dado y cómo debían encaminarse los siguientes. Estos contenidos se recogen puntualmente en la figura 2 del primer artículo (Muñoz González y Soto, 2019), la tabla 1 del tercer artículo (Muñoz González y Soto, 2020) y en el apartado 4.1. del segundo artículo (Muñoz González, Serván y Soto, 2019), donde se desarrolla con mayor detenimiento.

Conociendo las dificultades que supondría —en sus comienzos— comprender la naturaleza y sentido del manejo del Portafolio Digital Educativo durante la experiencia, las docentes diseñaron una guía (figura 15) en la que se recogía su sentido, las tareas a introducir y el desarrollo de competencias que se debían evidenciar durante el proceso de elaboración. Las reuniones de coordinación ayudaron a identificar ciertas mejoras y actualizar las orientaciones, a fin de favorecer el entendimiento.

## El portafolios como estrategia de aprendizaje y evaluación educativa

Didáctica de la Escuela infantil	<b>Índice</b>	• Guía General	1
Organización de la Escuela infantil		•• Tareas obligatorias y voluntarias	2
Hacia una escuela inclusiva		••• Presentación	4
		•••• Competencias y criterios	6

Figura 15. Índice de la Guía del Portafolio elaborada por el equipo docente. Fuente: Captura de pantalla.

Del mismo modo, también se puso a disposición del alumnado una guía (figura 16) y tutorial audiovisual (figura 17) para iniciarse en el manejo específico de la aplicación Mahara. Se trataba de recursos que habían sido elaborados por estudiantes que ya ha-



que entretaja el conjunto de componentes metodológicos que lo integran, así como conformar una cultura de enseñanza, aprendizaje y evaluación donde pueda florecer y exhibir todas sus posibilidades. Resulta evidente que una metodología tradicional, pasiva o transmisiva, no daría cabida al portafolio al que a lo largo del estudio se ha denominado educativo, porque la cultura del portafolio implica una propuesta formativa activa y participativa, donde el grupo de estudiantes sea el protagonista. Bien es cierto que el proyecto foco de esta investigación no es el único modo de configurar una experiencia exitosa con el portafolio y que pueden desarrollarse multiplicidad de variables, pero es importante tener en cuenta que siempre debe estar en conjunción con unos ejes que promuevan la reflexión e impliquen al alumnado.

#### 4.2.2. Impactos: Desafíos y dificultades de la propuesta. Un choque metodológico

A lo largo de este apartado se recogerán, únicamente, los retos que supusieron llevar a cabo la propuesta, a fin de reunirlos y concretarlos.

El equipo profesional estaba de acuerdo en que la primera toma de contacto con el alumnado, es decir, aquella en la que construyen sus primeras impresiones, era muy relevante para facilitar la acogida del proyecto. Atendiendo a sus experiencias anteriores eran conscientes que, al principio, las novedades metodológicas podían ocasionar cierta inquietud en el grupo. En este sentido, la sesión inicial de clase, destinada a la introducción de las asignaturas y la propuesta, fue diseñada con especial detenimiento.

“Las sillas se colocaron en semicírculo, una al lado de la otra, para que todo el alumnado pudiese mirarse y visibilizar la pizarra digital. Esto también permitiría obtener un espacio abierto central en el que se situaron cuatro mesas con tentempiés variados para compartir” [Diario de Campo. Primer día de clase. 15.02.16]

Conocer el desarrollo de este primer día, así como aquellos acontecimientos críticos que tuvieron lugar a lo largo del curso — y en los que, de un modo u otro, el portafolio resultó significativo— puede ayudar a comprender las dificultades que entraña el proceso de adaptación a un nuevo modelo de enseñanza, aprendizaje y evaluación, y cómo el portafolio puede ayudar a regularlos. Por ese motivo, se recogen, a continuación, los momentos más relevantes.

Las docentes coincidían en que era importante generar un entorno apacible, cercano, donde la distribución ergonómica del aula y lo que se ofrecía, no solo resultase cómodo y acogedor, sino que también hablase el mismo idioma que la propuesta que iban a desarrollar. Tras presentarse y compartir sus recorridos profesionales, Valeria, Casandra, Telma e Irene plantearon una dinámica que invitaba al grupo de estudiantes a bailar al ritmo de una canción (“La casa por el tejado” de Fito y Fitipaldi). Cada estudiante debía proponer pasos de baile para que los demás los siguiesen. Poco a poco, la totalidad del

grupo se unió a la actividad, guiando los movimientos del conjunto cuando llegaba su turno. Se trataba de un ejercicio que buscaba distender el ambiente encorsetado que suele predominar en los inicios y que yo llegué a interpretar como una metáfora sobre la importancia de observar al de al lado, comprenderlo, acompañarlo en sus movimientos, proponer los propios y construir una danza común. Una manera de compartir la esencia personal, permitir que la sinergia fluya y aprovechar el dinamismo que genera.

Durante esta primera actividad pude advertir alguna de las características generales del grupo. En primera instancia, y como viene siendo habitual en la carrera, había un mayor número de chicas que de chicos, lo que da muestras de la feminización de la enseñanza en la educación infantil. En este caso, solo había un único estudiante varón en el aula, de sesenta estudiantes totales. Por ese motivo, a lo largo del relato, cuando no sea posible utilizar conceptos neutrales, me dirigiré al grupo en términos femeninos.

Asimismo, resultaba bastante significativo cómo buena parte de la clase manifestaba una notoria timidez y miedo a la participación. Las estudiantes más atrevidas fueron las únicas en responder a las cuestiones que se proponían, repitiendo turno de palabra.

“— ¿Qué os ha transmitido la letra?— Preguntaron las docentes cuando volvieron a escuchar la canción.

Un par de alumnas dieron a conocer sus impresiones, identificando aquellas estrofas críticas con el sistema educativo.

— Lo que a mí me dice es que la escuela no es suficiente para aprender sobre la vida... que la escuela no enseña sobre la vida— Asimismo, indicaron que aunque habían escuchado la canción con anterioridad, nunca se habían percatado de su letra y significado. Como la participación resultaba escasa, Valeria lanzó una pregunta diferente.

— ¿Por qué tenemos miedo de levantar la mano y hablar? ¿A qué se debe?— Un par de alumnas se animaron a dar su opinión.

— Por miedo a equivocarnos y hacer el ridículo—

— Yo creo que es por el tipo de escuela que tenemos. No nos enseñan a eso—

Las profesoras explicaron, entonces, que en el aula no debe entenderse nada como un error o una equivocación, sino como una forma de aprender:

— Aquí construiremos entre todas—“

[Diario de Campo. Primer día de clase. 15.02.16]

Surgen aquí las primeras referencias a las **dificultades contextuales, relacionadas con la socialización del alumnado, sus hábitos, sus costumbres**, lo vivido y revivido a lo largo de la escolaridad en un entorno académico que conduce a la homogeneización y promueve un rol pasivo, meramente receptor. Circunstancias que, como se verá más adelante, influirán en su adaptación a las nuevas maneras de abordar el conocimiento.

Tras estas primeras reflexiones, el equipo docente explicó en qué iban a consistir las asignaturas, cómo se coordinarían y cuáles serían sus principios compartidos: la libertad

de expresión, el respeto, la empatía, la colaboración, la relevancia del conocimiento o la responsabilidad, fueron algunos de los conceptos utilizados durante la presentación digital, acompañados de otros términos como compartir, aplicar, razonar, comunicar, cooperar y desarrollar la autonomía. Las docentes proyectaron un vídeo resumen con la experiencia del año anterior y mientras las alumnas lo veían pude observar muchas sonrisas, interés y motivación por parte del grupo.

No obstante, a la hora de compartir sus impresiones, regresó la timidez. A fin de influir en el ánimo apocado y cohibido del grupo, las profesoras acompañaron su intervención con un discurso motivador que trata de estimular el cuestionamiento y la participación.

“— ¿Qué llevamos en nuestra mochila de maestras? ¿Son conceptos válidos? —“  
[Diario de campo. Primer día de clase 15.02.16]

A continuación, el alumnado respondió a una encuesta diseñada para establecer equipos de trabajos heterogéneos. En ella se indagaba en las asignaturas en la que estaban matriculadas, sus preferencias a la hora de trabajar en grupo, el rol que solían ocupar, sus habilidades personales y sus aficiones. Sin embargo, algunas estudiantes no se tomaron bien que fuesen las profesoras las encargadas de agruparlas y, desde el primer momento, dejaron claro su desacuerdo. Las docentes explicaron, entonces, que al trabajar en una escuela no podemos decidir quiénes van a ser nuestras compañeras y/o compañeros. En este sentido, aprender a trabajar en equipo, con todo tipo de personas, es una de las competencias que deben desarrollar como futuras docentes. Cuando el grupo de estudiantes parecía convencido ante tales argumentos, se puso en marcha una segunda dinámica.

Las profesoras extendieron un papel continuo en el suelo donde podía leerse ¿qué sabemos? y ¿qué necesitamos saber? Buena parte del grupo participó de buen ánimo en la actividad, sin embargo, algunas de ellas solo se limitaban a observar.

La tercera y última dinámica consistía en analizar sus aportaciones e indicar en qué asignatura consideraban que podrían tener cabida ¿qué contenidos formaban parte de didáctica?, ¿cuáles de organización e inclusiva? Al igual que con la anterior, un elevado número de alumnas parecían motivadas con la actividad, pero otras continuaban en sus asientos. En mi papel de observadora y atendiendo a los murmullos que me llegaban, me percaté que esa actitud se debía a su preocupación por la distribución de los grupos. Algunas estaban disconformes con no poder formarlos ellas mismas.

Finalmente, llegó el turno de la evaluación. Las docentes explicaron que no habría exámenes, sino un trabajo y seguimiento continuo a través de un Portafolio Digital Educativo para el que se utilizaría la plataforma Mahara. Esta noticia ocasionó cierto descontento que el alumnado no tuvo reparo en reconocer. El grupo clase señaló que sus experiencias

con el portafolio, en asignaturas anteriores, no habían sido positivas, por lo que las profesoras dedicaron un amplio espacio de tiempo a resolver dudas y a explicar en qué consistía el portafolio de las asignaturas. El grupo comenzó a convencerse de que se trataba de un portafolio diferente a los que habían trabajado hasta el momento (artículo RED, pág. 14; docentes críticos p. 20). Aparece, aquí, otro de los desafíos que puede llegar a enfrentarse que no es otro que es el **desconocimiento general hacia el Portafolio Digital Educativo**, en ocasiones contaminado por los prejuicios a los que conduce un mal uso anterior de la herramienta.

—Hoy ya podéis hacer una reflexión sobre lo que ha significado para vosotras esta primera clase, cuáles son vuestras impresiones, vuestros pensamientos e ideas—  
Noté que varias estudiantes no se tomaron bien esa invitación a la reflexión “tanto pensar...” “Puffff”, “Ofú”, se escuchaba. Otras, en cambio, sonreían animadas y no reparaban en compartir todas sus dudas y planteamientos.  
[Diario de Campo. Primer día de clase. 15.02.16]

Acostumbradas a la transmisión de contenidos, la escucha pasiva, la toma de apuntes y la escasa participación, las **dificultades para reflexionar** configuraron otro de los desafíos apreciables desde el primer día.

La sesión concluyó con un abrazo en espiral o abrazo de caracol (figura 18), acompañado de un discurso motivador por parte del equipo docente, quien destacó la importancia de mantener una actitud positiva durante los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como comenzar a sentirse verdaderas maestras y maestros en formación



Figura 18. Dinámica para fortalecer el vínculo intragrupal. Fuente: fotografía del momento

Al finalizar la sesión, el equipo docente expresó sentirse satisfecho con la respuesta recibida, no obstante la pasividad y falta de participación de algunas estudiantes también las inquietaba. En este sentido, no tardaron en acudir a la primera entrada del Portafolio

Digital Educativo de las alumnas, lo que les permitió acercarse a sus vivencias internas, cómo se habían sentido, qué les había parecido la propuesta y cuál era su punto de partida. Se trataba, también, de un buen momento para llevar a cabo las primeras retroalimentaciones de bienvenida, facilitando así, la inauguración de su espacio web.

Poder acceder a los portafolios como investigadora externa, permitió que me percatase que aquellas estudiantes que luego serían seleccionadas para el estudio longitudinal, al realizar sus prácticas en centros tutorizados por las docentes protagonistas del estudio de casos, estuvieron abiertas a la experiencia desde el primer día. Una de ellas, incluso, tenía buenas referencias de compañeras de otros cursos.

“Al llegar a clase y ver todas las sillas dispuestas en círculo ya me vi venir que en esta asignatura tendríamos que debatir y salirnos de nuestros esquemas, pero aun así me ha sorprendido. Con el juego de baile creo que se ha conseguido perder la rigidez inicial que siente un grupo tan grande de personas estando en una situación completamente nueva para todas. Está claro que somos adolescentes y eso de hacer el ridículo no es algo que nos guste demasiado, pero como maestras de infantil entiendo que tenemos que perder ese miedo a lo que los demás puedan pensar de nosotras [...] También me ha gustado que se aclare que en estas asignaturas no existe el error, ya que tratan de desarrollar nuestro aprendizaje y eso es una experiencia personal [...] En resumen, es una alegría empezar el cuatrimestre sabiendo que vamos a vivir algo como esto. Creo que la práctica es lo que verdaderamente nos hace asimilar los conceptos y las teorías, lo que nos convierte en buenas maestras y hará que tengamos herramientas el día de mañana en nuestras aulas, por eso me alegra tanto que haya docentes que se esfuercen por dar su asignatura de forma diferente y pensando en lo que va a ser más enriquecedor para nosotras” [Nora, Asignaturas, Portafolio: Diario Reflexivo, 16.02.16]

“Al iniciar esta carrera, e incluso antes, ya había recibido comentarios muy buenos de estas asignaturas provenientes de diferentes conocidas, por ello, tenía muchas ganas de empezarlas ya y hoy en la presentación de las asignaturas me he podido llevar muy buenas sensaciones. Quizás comenzamos de una manera un tanto diferente a lo que estamos acostumbradas y es que iniciamos la presentación bailando. Al principio, realmente no entendía por qué teníamos que bailar pero me pareció muy buena idea cuando las profesoras dijeron que era una táctica para "romper el hielo". A partir de ahí se empezó a explicar sobre qué irían las asignaturas, hicimos una primera actividad, etc. además hablamos sobre la nueva educación que la sociedad necesita, un tema que me parece muy interesante. Estas asignaturas, y sobre todo las profesoras que las llevan, me han empezado gustando [...] son muy cercanas, se preocupan por lo que nosotros pensemos y opinemos, cosa que a otros profesores les da igual. Otro tema de los que tratamos fue la ruptura de grupos [...] Por una parte me parece una buena idea, porque así podemos seguir conociendo a nuestros compañeros que a lo mejor hasta el momento no hemos tenido la oportunidad de conocer más y además, gracias a los cuestionarios que se han pasado, se formarán grupos en los que nos complementaremos unos

a otros, pero por otra parte, siento un poco de miedo por cómo puede ser mi nuevo grupo, quién puede estar en él, cómo puede funcionar, etc. Esto quizá puede ser el aspecto que menos me ha gustado del día de hoy [...] Durante toda la mañana fui entendiendo los conceptos muy fácilmente, pero lo complicado llegó cuando se explicó el portafolio. En este momento me empecé a agobiar, porque no entendía muy bien realmente todo el proceso ni lo que había que hacer y no es que ahora lo tenga muy claro [...] También hemos hablado del proyecto de la creación de ambientes y estoy muy ilusionada por este proyecto [...] Una de las cosas que hicimos y que me pareció muy interesante e importante fue, entre todos, construir un panel en el que poníamos qué necesitábamos saber y otro en el que poníamos términos que nosotros relacionábamos con las asignaturas, y pienso que esto es algo muy interesante porque nos ayudará a tener claro lo que vamos aprendiendo poco a poco” [Emma, Asignaturas, Portafolio: Diario Reflexivo, 16.02.16]

En la segunda semana de clase, con el fin de conocer la predisposición inicial del alumnado hacia el portafolio, lo invité a responder a un cuestionario abierto, voluntario y anónimo. En conformidad con el nivel de participación del grupo, solo se animaron a colaborar veintinueve de las sesenta estudiantes. No obstante, tal y como se refleja en la figura 19, estas primeras evidencias me ayudaron a tantear el terreno.



Figura 19. Resumen de los resultados del cuestionario abierto inicial. Fuente: elaboración propia

Como ya se había dado muestras en el aula, buena parte del grupo había tenido, al menos, una experiencia anterior con el portafolio. Sin embargo, tras su uso, la sensación desfavorable y agrídulce superaba a la satisfactoria. En este sentido, la mayor parte de estudiantes lo definían como una recopilación de actividades, una colección de tareas o una mera herramienta de trabajo en la que también se podía reflejar opiniones y aprender a aprender. Una conceptualización bastante alejada de la verdadera esencia del portafolio que evidencia la **necesidad de generar una definición y estrategia metodológica compartida** a fin de evitar este tipo de confusiones. Cabe destacar que algunas estudiantes destacaron su utilidad, pero había, al menos, una repulsión fuerte hacia el portafolio por parte de una de las alumnas, quien no tuvo reparo en describirlo como “una porquería”, cuestionando el por qué las docentes deseaban utilizar esa herramienta cuando a la mayoría —según su opinión— no le gustaba. Se trataba de una percepción subjetiva, lejana a los resultados de este primer cuestionario, ya que el grueso de participantes indicó que si pudiera elegir, escogería el portafolio como herramienta de evaluación por sobre otros sistemas. No obstante, las emociones negativas suscitadas por experiencias anteriores eran más numerosas que las positivas.

Existía, entonces, una inclinación inicial comedida hacia el portafolio Digital Educativo, donde convergían ese desconocimiento hacia sus principales características, producto de experiencias anteriores poco satisfactorias, con la voluntad de ofrecerle una nueva oportunidad, junto a la crítica, en algún caso, destructiva.

Las últimas evidencias permiten comprender cómo la adaptación a esta nueva manera de abordar los propios aprendizajes implica una importante transformación en los hábitos, lo que requiere de **compromiso y voluntad** de cambio. No solo debían incorporar las diferentes tareas que se desarrollaban en clase, sino además, introspecciones previas en torno a conceptos e ideas que se tratarían con posterioridad, así como reflexiones en sus diarios, posteriores a las sesiones.

“Era la primera vez que, todos los días, por la tarde tenía que reflexionar sobre lo que había hecho. Entonces, como no estaba acostumbrada, al principio sí que costaba un poco” [Emma, Entrevista Estudiantes, 27.06.2018]

Se trata de una situación que tiende a desencadenar sensaciones de agobio e inseguridad, repetidas en los inicios de todos aquellos cursos académicos en los que se había llevado a cabo el proyecto (citar artículo en el que se profundiza). Estas dificultades se encuentran estrechamente relacionadas con lo indicado con anterioridad, el contexto escolar al que se encontraban habituadas y que, gracias al tono reflexivo de las distintas sesiones de clase, comenzaban a cuestionar en su portafolio.

“A medida que avanzábamos con los conceptos, me di cuenta, de que la mayoría de profesores que yo he tenido, pertenecían al enfoque técnico-academista, pues sólo se

basaban en los libros de texto para enseñar [...] Más que evaluación, lo que he tenido a lo largo de mi trayectoria escolar, ha sido calificación, pues todo lo que hacíamos, al final, se veía reflejado en una nota, en un número. Pero lo malo era que ese número era lo que más nos importaba de todo, por lo que siempre estábamos pensando en qué hacer y cómo hacerlo para poder tener el número que deseáramos, normalmente un número alto, y si no llegábamos al número deseado, nos agobiaríamos, nos entristeceríamos, nos desanimaríamos, etc. En cambio, si por el contrario, sí llegábamos a esa nota, nos sentíamos satisfechos y teníamos más ganas de seguir esforzándonos. Lo malo de estas calificaciones es que, al final, hacíamos las cosas para aprobar, para tener buenas notas y así no se aprendía bien, porque generalmente, para llegar a una nota alta, teníamos que aprenderlo todo de memoria para después soltarlo en el examen y después de éste se nos olvidaría, por lo que lo estudiado no lo habíamos aprendido, aunque hubiéramos tenido una muy buena calificación” [Emma, Asignaturas, Portafolio: Diario Reflexivo y Tarea Pre-sesión, 01.04.2019 y 23.04.16]

La opinión de las docentes también coincidía en destacar el peso del contexto social y educativo como influyente en la apertura inicial y adaptación a la propuesta.

“Vienen de bachillerato y son muy academicistas, muy pasivas. Están muy preocupadas por la nota [...] Percibo esa tendencia. Cada vez llegan más academicistas, con un poquito de menos ganas de hacer cosas, de leer. Es una progresión desde que he empezado a dar clases en la universidad [...] no creo que sea, solamente, culpa del instituto, también lo es de la sociedad. Vivimos en una sociedad que induce a la pasividad, a pasar de las cosas... también tiene que ver con el origen sociocultural del alumnado de infantil. En general, son personas que forman parte de grupos sociales modestos cuyas aspiraciones no responden a ser las mejores en su campo, a diferencia de lo que ocurre en otras carreras como arquitectura. Entonces, tienden a tener bajas expectativas de sí mismas. Pero influyen, también, muchos otros factores” [Casandra, Entrevista Docentes, 21.06-2016]

No obstante, con el transcurso de las semanas, el grupo de estudiantes comenzó a habituarse al manejo de la plataforma, respondiendo satisfactoriamente a esa nueva cultura del aprendizaje. Aunque algunas estudiantes también presentaron **dificultades técnicas** (Muñoz González y Soto, 2020, p. 15) al no encontrarse familiarizadas con las nuevas tecnologías; llegaron a solventarlas con rapidez gracias al apoyo de las guías elaboradas para ello, los tutoriales, las docentes o sus propias compañeras. Asimismo, las reflexiones en sus diarios, gracias al diseño de las sesiones y la retroalimentación de las docentes durante los procesos de tutorización (Muñoz González y Soto, 2020, p. 17.), pasaron de lo meramente descriptivo a una profundización inicial en el pensamiento, lo que evidenciaba los primeros cambios en sus percepciones, el cuestionamiento de sus vivencias y la reconstrucción de lo que se ha venido a denominar pensamiento práctico.

“Mi familia nunca ha sido muy de participar en mi colegio, ya que trabajaban muchas horas y no tenían tiempo de estar en el A.M.P.A. Supongo que el centro tampoco daba muchas posibilidades de que nuestros padres y madres estuviesen con nosotras en clase, en talleres o actividades extraescolares [...] Ahora sé que habría sido importante que tuviese esa conexión con el centro, pero a un nivel más profundo, el cual mi centro no ofrecía [...] He aprendido que las familias son una parte esencial de los centros, y normalmente están excluidas de todo lo que se vive allí dentro. Como docentes, debemos apoyarnos en las familias para crear en el alumnado un vínculo más fuerte con la escuela” [Nora, Asignaturas, Portafolio: Diario Reflexivo, 09.03.2016]

Bien es cierto que la participación en clase continuaba siendo escasa, pero, poco a poco, el grupo iba ganando seguridad para compartir su punto de vista y generar debate, sobre todos aquellos contenidos que se trabajaban en el aula.

Sin embargo, tras un mes del comienzo de las clases, las estudiantes comenzaron a notar el peso de las tareas acumuladas cuando no las trabajaban con continuidad, lo que hizo emerger cierto malestar que se manifestó en una de las sesiones de clase compartida por dos de las docentes.

“Nos reunimos en pequeños grupos para hacer nuestro trabajo que luego compartiríamos en la asamblea, en la cual hubo un momento de tensión cuando se comenzó a hablar de un tema que parte de la clase quería que llegase el momento” [Emma, Asignaturas, Portafolio: Diario Reflexivo, 12.03.2016]

Las alumnas fueron contundentes a la hora de expresar su disgusto, relacionado con las dificultades que sentían para adecuar el **tiempo de dedicación** a las distintas actividades que formaban parte del conjunto de la propuesta.

–Es que no solo tenemos estas asignaturas, por la tarde tenemos otras actividades: inglés, música...– Indicó una.

–Estamos todo el día estresadas, haciendo cosas– Señaló otra.

Valeria y Casandra explicaron que la coherencia entre las asignaturas podía dar a entender que las tareas eran para una sola materia pero que eran tres las que se encontraban cursando y el peso correspondía a la unión de ellas.

–Sí, pero muchas de las actividades que hacemos no nos la van a calificar, entonces ¿de qué sirve que las hagamos?– Cuestionó una estudiante.

Valeria señaló que el aprendizaje requería de la construcción de sinapsis neuronales que solo podrían lograrse a través del trabajo continuado y que ellas, como tutoras hacían un seguimiento personalizado de cada alumna, atendiendo a su evolución, lo que sí que formaba parte de un proceso continuo de evaluación. También señaló que las tareas eran para su propio beneficio, ayudándolas a reflexionar, ya que sin su elaboración no estaría preparadas para realizar el trabajo final.

–Es que tenemos muchas tareas, como si estuviéramos en el instituto y ya no estamos en el instituto, estamos en la universidad– Se le escapó a una alumna.

–Eso es, ya estáis en la universidad– Confirmó Valeria.

Fue entonces cuando el discurso se centró en la actitud y responsabilidad como futuras docentes.

– ¿Creéis que en otras carreras los estudiantes se atreverían a indicarle al profesor lo que nos estáis comentando a nosotras? ¿Os imagináis a un estudiante de arquitectura, de medicina o de historia quejándose de la cantidad de tareas? Actualmente, se considera el magisterio una carrera fácil y cómoda, a la que todo el mundo puede acceder si no le llega la nota para otra cosa. Sin embargo, magisterio también requiere de esfuerzo y trabajo. Vais a trabajar con niños y niñas ¿Sabéis lo importante que es eso? ¿Creéis que todo el mundo puede hacerlo?—

Asimismo, las profesoras señalaron que quienes no sintieran la motivación suficiente hacia la labor docente estaba a tiempo de cambiar su decisión y estudiar otra cosa porque la profesión docente requería mucho esfuerzo, implicación, compromiso y trabajo ¿Acaso iban a tener la misma actitud cuando formasen parte de una escuela?

Un gran número de alumnas parecían compartir las palabras de las profesoras, sin embargo, otras tantas murmuraban entre sí con ademán de disgusto” [Diario de campo, 10.03.2016]

Gracias al Portafolio Digital Educativo, fue posible considerar el punto de vista o perspectivas de todo el alumnado ya que, como las propias docentes señalaban, en ocasiones los reproches tendían a parecer más numerosos que las buenas expectativas, alzándose sobre las voces de aquellas estudiantes que también se encontraban motivadas con las propuestas y conformes con el nivel de trabajo establecido.

“Personalmente, a veces me siento un poco agobiada con las tareas, porque las dejo algo para el último momento, pero no creo que sean muchas, y además pienso que es algo necesario, pues somos estudiantes de la universidad y queremos formarnos como profesionales, además en una profesión que requiere tanto tiempo como es la de maestra, pues necesitamos tiempo para establecer los objetivos de la clase, entre otras cosas más. Además, en estas asignaturas, ya que no tenemos examen y lo que tenemos es una entrevista y una página final donde pondremos todo lo aprendido, pienso que es necesario llevar día a día un seguimiento y hacer las tareas necesarias, pues si no es así, cuando lleguemos a la página final estaremos perdidas, pues no todo lo que aprendemos se lleva a cabo en la clase, sino que en casa haciendo las tareas y reflexionando sobre ellas también” [Emma, Asignaturas, Portafolio: Diario Reflexivo, 12.03.2016]

Esta última asamblea logró mejorar los ánimos de aquellas alumnas más contrariadas y, durante el transcurso de las siguientes seis semanas, llegué a percibir avances en el número de participaciones. Ya no solo pedían turno de palabra las mismas cuatro o cinco estudiantes de siempre. Algunas alumnas habían ganado confianza y seguridad en los debates que se desarrollaban en el aula o en zonas exteriores como J-Aulas Abiertas, haciendo los encuentros más ricos y las reflexiones más profundas.

Sin embargo, la décima semana de clase, tras una sesión expositiva en la que los distintos equipos tuvieron que compartir su diseño de ambiente para ser retroalimentados, algunas estudiantes revivieron los momentos de crisis anteriores. No todas las alumnas se sintieron conformes con las sugerencias de mejora, lo que generó un malestar que volvió a adueñarse de la clase. Percatándose de la situación, el equipo profesional decidió programar una asamblea a fin de dialogar y ayudar al grupo a recuperar el equilibrio.

“La sesión comenzó con una dinámica de introspección en la que las alumnas, dispuestas en círculo, tenían que definir con una palabra cómo se sentían en relación a las tres asignaturas. Una vez escritas en una pequeña cartulina, las estudiantes pudieron recorrer el aula con objeto de leer la de sus compañeras. Algunas de las palabras que emergieron fue: confundida, orgullosa, inquieta, excluida, ilusionada, agobiada, desorientada, motivada...

Cassandra explicó que aunque, en un principio, la clase iba a estar dedicada a otra cosa, preferían hablar con ellas para solucionar los problemas que se percibían:

—Consideramos que es más importante atender el agobio y darnos espacio para hablar. Si alguien quiere explicar el por qué ha puesto su palabra, puede hacerlo ahora—

Las alumnas indicaron, entonces, que habían tenido que realizar muchos cambios en su trabajo de ambientes, siguiendo las sugerencias de la última asamblea y que no estaban acostumbradas a modificar constantemente un trabajo al que le habían dedicado tiempo y esfuerzo.

—Y también el pensar... va a salir algo mal, no nos va a dar tiempo, algún niño puede hacerse daño... Todas esas preguntas e incertidumbre nos agobian—

Cassandra indicó que percibían y comprendían su agobio, pero que lo que estaban haciendo era, tan solo, una práctica de las labores que iban a tener que desarrollar en las escuelas y que en su caso estaban programadas para que disfrutasen aprendiendo — Se espera un buen trabajo de vosotras, pero no que todo salga perfecto. Os encontraréis en proceso de aprendizaje [...] Nos gustaría que os lo pasáseis bien, si no, no tiene sentido. Siempre nos lo hemos pasado muy bien con esta propuesta. Pero desde la semana pasada percibimos que habíais dejado de disfrutar—

Las estudiantes volvieron a hacer alusión al agobio generado por tener que cambiar el trabajo continuamente—Es como tiempo tirado a la basura—

Las docentes se mostraron comprensivas con el grupo —Nos dimos cuenta que recibisteis las sugerencias con mucho agobio. Hemos notado que muchas de vosotras os lo tomásteis bastante mal. Sin embargo, existen diferencias entre valorar y calificar. Tenemos la sensación de que cualquier cosa que os sugerimos lo percibís como un punto negativo. Es cierto que son cambios de última hora, pero eso también os va a ocurrir cuando seáis maestras y forma parte de vuestro aprendizaje—

<<Pero es que todavía no somos maestras...>> Escuché susurrar a una alumna.

—También nos hemos dado cuenta que os cuesta mucho reelaborar tareas y eso es el aprendizaje, la construcción continua de lo que estamos haciendo—

—Yo creo que influye mucho la forma en la que nos digáis las cosas. Exponer pone nervioso, lo que se añade a la presión que ya tenemos. Por ejemplo, mi grupo tuvo mucha suerte de cómo nos valorasteis. Os centrasteis en lo positivo y la forma en que nos dijisteis los aspectos a mejorar, fue bastante constructiva. Pero yo noté que la forma de decírselo a otros grupos podía afectar de forma negativa a cómo ellas se lo tomaran—  
Casandra señaló que también debían tener en cuenta que ellas podían equivocarse y que es cierto que los grupos que expusieron más tarde podían salir más perjudicados, ya que se omitía gran parte de lo que ya se había comentado con anterioridad. El tiempo de escucha a las estudiantes se prolongó y las docentes fueron respondiendo a todas las inquietudes.

La sesión concluyó con un abrazo en espiral como el que tuvo lugar el primer día.

—Esperamos que el agobio, salga por los pies y nos permita disfrutar los que nos queda de cuatrimestre—“ [Diario de Campo, 28.04.2016]

Durante la experiencia, la reflexión y autoevaluación por parte del equipo docente era continua y el análisis posterior de este tipo de sesiones les aportaba información para cursos venideros. En este sentido, Irene señala que en los próximos años sería necesario darle mayor relevancia a la importancia del error, tratando que desde el principio comprendiesen mejor que de ellos se aprende y que cuanto más tropiecen, más oportunidades de aprendizaje tendrán.

“Lo que he visto este año es que a algunas estudiantes les ha sentado muy mal nuestras valoraciones, nuestras sugerencias [...] Entonces, yo intentaría, desde el principio, decirles eso, que esto es un proceso y que nosotras vamos a valorar el proceso. Cuanto más abierto estén [...] mejor [...] ya que las he visto muy cerradas a los cambios, a las propuestas y a todo” [Irene, Entrevistas Docentes, 21.07.2016]

El Portafolio Digital Educativo también fue un importante aliado para conocer cómo resultó la asamblea. Por un lado, ayudaba a las alumnas a digerir, plasmar y reflexionar lo ocurrido y, por otro lado, permitía que el profesorado fuera consciente de cómo el grupo había vivenciado los momentos clave, así como el efecto de sus resoluciones.

“Este año hicimos una asamblea que inicialmente no estaba programada porque las alumnas estaban muy negativas. Tras esa sesión, me leí la entrada del portafolio de casi todas las alumnas. Presté especial atención porque deseaba saber si verdaderamente esa asamblea se había convertido en el punto de inflexión que buscábamos o no. Cuando hacemos dinámicas nuevas o cosas nuevas, pues siempre le prestamos atención y esa información la vamos teniendo en cuenta para el futuro, para ver lo que les sirve y lo que no” [Casandra, Entrevistas Docentes, 21.06.2016]

A este respecto, las alumnas foco del estudio de casos, abiertas a la propuesta desde el principio, mostraron su conformidad con los argumentos del equipo docente, tal y como recoge el portafolio de Emma:

“Hoy se suponía que haríamos una sesión sobre la evaluación de los centros, pero no ha sido así porque las profesoras, al vernos agobiadas, han decidido hacer una sesión de asamblea en la que, quien quisiera, podía compartir cómo se sentía con el proyecto. Al principio, todas teníamos que escribir en una palabra cómo nos sentíamos. Yo puse agobiada, pues es cierto que estoy agobiada porque tenemos que montar el ambiente para la semana que viene y aún no tenemos nada hecho, tan solo un diseño. Pero si hubiera tenido que poner otra palabra, habría sido ilusionada, pues tengo muchísimas ganas de ir al colegio y ver si a los niños les gusta nuestro ambiente, de probar mi primera experiencia como docente en la metodología de los ambientes, etc. Estas dos palabras son las que yo destacaría en todo el proceso, aunque ahora mismo prevalece la primera por lo que ya he comentado, pero aun así no lo veo tan mal como algunas de mis compañeras lo ponen. Muchas se quejan de todos los cambios que hemos tenido que hacer tanto en el trabajo escrito como en la idea del ambiente [...] Bien es cierto que hemos tenido que hacer muchísimos cambios, pero eso, como han dicho las profesoras, se trata de un aprendizaje significativo porque lo hemos hecho, nos hemos equivocado, las profesoras nos han corregido, y hemos aprendido a hacerlo bien y yo no veo ningún problema en ello, pues nada en la vida sale bien a la primera y de los errores se aprende. Además, pienso que este es el día a día de una maestra: trabajar mucho en algo, que este algo no pueda salir, tener que corregirlo y hacer otro, etc. Por lo que pienso que a alguien que le canse o le disguste tener que estar haciendo esto, se ha metido en una carrera equivocada. Algo con lo que me quedé y que me gustó bastante fue este comentario, a través del abrazo que nos dimos toda la clase: pisar las palabras de agobio, para que así entren nuevas palabras más bonitas” [Emma, Asignaturas, Portafolio: Diario Reflexivo, 28.04.2016]

Llegados a este punto, comencé a preguntarme a qué se debían esos niveles de agobio que reemergían en ciertos momentos de la experiencia. Nora ofrece su punto de vista, volviendo a dirigir el foco al contexto vivido y a cómo el aprovechamiento de nuevas propuestas, como las desarrolladas en torno al portafolio, se encuentran sujetas a la apertura y el compromiso personal:

“A algunas de mis compañeras yo las llamo las bachilleratas, porque han salido del bachillerato y se piensan que va a seguir siempre todo igual y eso no puede ser. Es como que piensan: soy del grupo de la mañana, que son las notas más altas de selectividad. Entonces son niñas más académicas, pero hay que cambiar el chic y, ya que hemos tenido profesoras, a las que se cuentan con los dedos de una mano, que hacen ese tipo de prácticas, deberían aprovecharlas y vivirlas al máximo. Ya tendréis tochos de folios para estudiar. Pero, esas asignaturas, disfrútalas durante esos cuatro meses. Muchas no lo hacen” [Nora, Entrevista Estudiantes, 13.06.2018]

Haber obtenido tan buenos resultados académicos a través de un sistema repetido durante años que comprendían, controlaban y sentían ser capaces de superar y encontrarse, ahora, en una etapa académica superior, en la que acaban de aterrizar, donde se desmoronaba y aparecía una metodología diametralmente opuesta, generaba incertidumbre. Y era esta inseguridad, más acusada en algunas estudiantes que en otras, lo que llevaba a que se manifestasen actitudes críticas y derrotistas que contagiaban al resto. Por un lado, sentían interés y ganas de aprender pero, por el otro, existía poca flexibilidad y también algunas carencias a la hora de profundizar.

“Este curso, que es el tercer curso en el que estoy, ya las reflexiones fueron totalmente... En las reflexiones de los cursos anteriores no nos criticaban a nosotras, a las docentes, solo valoraban su propio proceso de aprendizaje o lo que se hacía en clase, pero no se metían a valorar nuestra labor. Este año, a esas reflexiones se ha añadido nuestras docencias o labor con ellas dentro del aula. También se han comenzado a hacer comparaciones entre nosotras que, en los años previos, no se había dado el caso. Yo siempre he tenido miedo de que comparasen, porque yo siempre me he visto mucho más pequeña que mis compañeras. Y este año se ha dado y me ha sorprendido que se haya dado, no habiendo ocurrido en los años anteriores. Las reflexiones han sido mucho más críticas, valoraban y debatían la propuesta que le habíamos hecho... entonces, para nosotras era mucho más duro porque, muchas veces, veías que tu trabajo no estaba compensado” [Irene, Entrevista Docentes, 21.07.2016]

“Yo he notado, como te estaba comentando antes, falta de profundidad en las fundamentaciones teóricas [...] Tienen dificultades en ello, particularmente. Otros años también lo he percibido, pero este año lo he notado más, especialmente a la hora de comprender lo que los autores dicen [...] A veces no saben lo que están leyendo, no tienen lectura comprensiva, no integran, lo quieren repetir y poner de memoria, tal cual [...] También es verdad que a mí me han tocado tres grupos muy complejos” [Telma, Entrevista Docentes, 21.07.2016]

Analizando si los momentos críticos recogidos se debían a que se trataba éste de un grupo especialmente complejo, una de las docentes más veterana se retrotrae a experiencias anteriores para exponer su punto de vista:

“Era un grupo difícil... pero luego, reflexionando con una perspectiva más amplia, tampoco era un grupo especialmente difícil en comparación con la trayectoria que llevamos desde que comenzamos con la experiencia. Lo que ocurre es que el curso pasado, que fue la primera vez que trabajamos por ambientes, aunque se desarrollaron en la facultad, fue un grupo excepcional, un grupo muy bueno. De hecho, Irene y yo comentamos que no sabíamos si era por los ambientes o por el grupo, pero que era alucinante lo que estaba pasando. Y entonces, pues eso, veníamos de un grupo que había sido fantástico y claro, ahora nos ha tocado un grupo normal, como ha sido siempre, y ha sido un choque muy grande. Vienen de bachillerato y son muy academicistas... entonces, claro,

para nosotras, que es un esfuerzo muy grande... [...] te preguntas ¿Por qué estoy haciendo esto si les da igual? Ha sido duro, por una parte, pero no tan duro, no especialmente duro [...] lo que te funciona un año con un grupo, como nos pasó el año pasado [...] porque era un grupo excepcional, con este grupo, en ciertos momentos de la experiencia, nos hemos dado contra la pared como tontas. Entonces, claro, eso hace que tú tengas que volver reconstruir. Te cuestionas constantemente.” [Casandra, Entrevista Docentes, 21.06.2016]

Irene indica, además, que se trataba de una propuesta más exigente que las anteriores, con la que se lograba aprender mucho, pero que también implicaba un gran esfuerzo, tanto por parte de las docentes como por parte del alumnado. En este sentido, reconoce que el portafolio la ayudó a empatizar con uno de sus grupos, con el que no había logrado conectar en las reuniones que tenían lugar en el aula.

“El trabajo era difícil y se trataba de un compromiso muy fuerte. Era un ambiente de verdad, en un colegio de verdad, económicamente muchos cambios. Este año nos hemos puesto más exigentes con los diseños, no les dejábamos presentar cualquier cosa porque nosotras también teníamos ese compromiso con la escuela. Tenían que ser ambientes potentes, significativos, bien elaborados [...] Entonces, ha habido momentos claves en los que me ha ayudado muchísimo leer sus reflexiones. Por ejemplo, en la primera lección experimental con las alumnas que desarrollaron el huerto y la liaron (los niños crearon piscinas de barro y no utilizaron los recursos como lo tenían pensado); me ayudó mucho leer sus reflexiones porque logré empatizar con ellas por primera vez en todo el curso. Me dio rabia hacerlo en ese momento porque pensé: hay que ver, tendría que haberlo logrado antes, si llega a ser al principio... Entonces, fue esa reflexión... Si hubiesen hecho reflexiones parecidas en los momentos previos a la experiencia en el centro, pues me hubiese dado cuenta antes, pero como no lo hicieron así... Entonces, te voy a explicar el por qué, lo que me hizo cambiar el chic. En esa reflexión, una de ellas comenzó a decir que ellas, en realidad, todavía eran unas niñas y que necesitaban que se las motivase. Ellas necesitaban que las reforzáramos mucho positivamente. Fue esa tontería, ese comentario sobre lo que ellas necesitaban... que si lo están haciendo bien, que le digamos que lo están haciendo bien. Pues eso fue lo que me hizo cambiar el chic y pensar: claro, yo como soy adulta... a los adultos, no nos hace falta recibir ese tipo de comentarios en todo momento. No necesito que me aprueben nada, pero ellas lo pedían. Exigían que les dieses ese achuchón. Entonces, cuando me percaté de eso, en la reunión que tuvimos después de esa lección experimental, intenté ajustarme a lo que pedían, a ese refuerzo positivo. Lo hice y dio sus frutos. En la segunda lección experimental dieron un cambio abismal. Entonces, eso fue fundamental. Que hicieran esa reflexión y con esa sinceridad con la que la alumna se expresó, que me sirvió a mí y me permitió empatizar mejor con todo su grupo” [Irene, Entrevista Docentes, X]

El portafolio se transforma, entonces, en un medio para la interacción, alternativo a la tutorización presencial, desde el que se logra **favorecer el acercamiento al docente** (Muñoz González y Soto, 2019, p.; Muñoz González y Soto, 2020, p.), así como ayudar a reconocer y atenuar las diferentes dificultades que sobrevienen de aquellos cambios metodológicos que hayan implicado ponerla en marcha. Una autorregulación sostenible que favorece tanto al alumnado como al profesorado.

No obstante, existe otro desafío implicado en este tipo de procesos metodológicos relacionado con la **evaluación integral**, su aparente subjetividad y el **reconocimiento de portafolios deshonestos**. ¿Es posible llevar a cabo una evaluación objetiva, justa e imparcial a través del portafolio?, ¿acaso tendría sentido llevar a cabo una evaluación de tales características? Y otra preocupación recurrente, ¿podría utilizarse el portafolio para difrazar los verdaderos avances que se están produciendo durante el curso?

Como se mencionó con anterioridad, la evaluación que se desarrolla a lo largo del cuatrimestre es continua, sin embargo, para determinar la calificación se enfoca la atención en la página final del portafolio (trabajo individual, con un 50% de peso) y en el trabajo del diseño de ambientes (trabajo grupal, otro 50%). Para sostener este proceso, las docentes se apoyan en una sencilla rúbrica que establece una serie de criterios a tener en cuenta, que también se triangulan con la propia autoevaluación y coevaluación.

“Quizás esa rúbrica se podría escalar más, tener más intermedios, pero hasta ahora no nos ha hecho falta [...] hay tanta coordinación entre nosotras que somos capaces de poner notas similares [...] decidimos todo juntas, estamos todo el día dándole vueltas a lo mismo, pues hay mucha sintonía [...] Hasta ahora el alumnado nunca se ha quejado de que haya diferencias en las notas dependiendo de quién le toca de tutora [...] Eso me hace pensar que no es necesario disponer de un instrumento que concrete más a la hora de evaluar, porque ya tenemos tanta sintonía en todo el trabajo compartido que evaluamos con los mismos criterios, sin tener un documento con una rúbrica tan elaborada” [Cassandra, Entrevista Docentes, 21.06.2016]

Sin embargo, este proceso de calificación resulta más complejo que el que podría desarrollarse a través de un examen. En este sentido, Irene señala que la subjetividad es uno de los principales desafíos. Indica, entonces, que algunas estudiantes aterrizan en el curso con un desarrollo competencial inferior al de sus compañeras y explica las dificultades que supone llevar a cabo una evaluación cuantitativa en estas circunstancias.

“¿Cómo valoro yo eso? ¿Qué valoras al final, el producto o el proceso? Si lo que valoras es el proceso, a lo mejor la alumna que ha escalado más, aunque no haya llegado al lugar en el que se encuentran sus compañeras, debería obtener una mayor nota... no sé si me explico [...] En este sentido, lo que yo hago es intentar, dentro del nivel general de la clase, reconocer las que se encuentran por encima, las que están por el medio... y

luego, dentro de esos procesos finales, analizo los objetivos que han alcanzado y competencias que han desarrollado, identificando quien ha progresado más y quien ha progresado menos. En función de eso, así como su propia evaluación y la de sus compañeras, subo o bajo la nota [...] Pero eso, para mí, es lo más complicado [Irene, Entrevista Docentes, 21.07.2016]

Sin embargo, es esa misma subjetividad la que parece otorgarle un valor especial al portafolio (Muñoz González y Soto, 2019, p. 24), siendo reconocido y apreciado, tanto por el profesorado como por el grupo de estudiantes.

“La evaluación siempre es subjetiva porque las personas somos sujetos y todo el mundo interpreta a partir de su experiencia, de sus vivencias, de sus ideas, etc. Pero de todas maneras, un portafolio está lleno de evidencias [...] están los diarios, las reflexiones voluntarias, todo aquello que jalona la asignaturas y de lo que ocurre en el aula, de cómo se va reestructurando tu pensamiento después del trabajo en grupo y una serie de hitos donde está la página inicial, en la que te presentas; la página intermedia, donde haces una pausa para analizar lo que has aprendido y te queda por aprender y la página final, que da cuenta de todo ese proceso. Entonces, el portafolio, evidentemente es algo muchísimo más complejo, más complejo y más objetivo, si tenemos que hablar de objetividad. Un examen, al final de lo que da cuenta es de la memoria que tienes en ese momento” [Telma, Entrevista Docentes, 21.07.2016]

Se trata de argumentos repetidos por el alumnado.

“... pero es que una evaluación, para mí, debe ser subjetiva [...] Un examen no tiene en cuenta todos los procesos [...] Hay que evaluar de manera continua en el tiempo porque hay muchas cosas que afectan a tu rendimiento académico [...] no somos unas máquinas para memorizar los conceptos tal y como aparecen en los apuntes. Tú lo puedes haber entendido e interiorizado sin llegar a saber explicarlo tal cual, pero teniéndolo en cuenta y llevarlo a la práctica” [Nora, Entrevista Estudiantes, 13.06.2018]

Aparecen, sin embargo, algunas indecisiones con respecto a la validez de ciertos portafolios y las posibilidades de urdir con astucia lo que en ellos se plasma a fin de favorecer la evaluación y calificación final. Un planteamiento que también se pone de manifiesto en los grupos focales en el que participaron estudiantes de distintas promociones.

“Tú le cuentas a la docente cómo lo estás viviendo, tú misma eres real con lo expresado. Yo creo que a todas no sale ser reales, nadie va a fingir los sentimientos que tiene” [Nora, Entrevista Estudiantes, 13.06.2018]

“Hay personas que saben mentir muy bien” [Patricia, Grupo Focal, 18.05.2016]

“Si la persona es inteligente y quiere mentir, puede mentir. Eso no se lo quita nadie [...] Al final, consiste en saber redactar” [Mabel, Grupo Focal, 25.05.2016]

#### Sospechas que también son reconocidas por el equipo docente:

“Yo creo que sí, claro que se miente, que no son sinceras. Y eso pasa y pasará. Y seguro que se inventarán lo de: <<yo antes pensaba que la educación era esto y ahora pienso que es lo otro>>. Si ellas captan que su nota va a depender de ese tipo de argumentos, pues... [Irene, Entrevista Docentes, 21.07.2016]

Sin embargo, aun reconociendo que tales eventualidades pueden ser viables, tanto el alumnado como el equipo profesional confían en su detección. Asimismo, señalan que se trata de un tipo de trampa igualmente aplicable en otras metodologías, como las famosas “chuletas” en los exámenes, estando a su favor, en el caso del portafolio, que el proceso de manipulación sería tan laborioso que pocos se atreverían a embarcarse en él.

“A ver, yo quiero decir que lo de mentir es depende de cómo esté siendo evaluado el portafolio, porque si ese portafolio está siendo realmente evaluado con los principios del portafolio, tú ya puedes contar la trola más grande que te salga de la cabeza que se nota a kilómetros de distancia si has mentido [...] estamos hablando de un portafolio que se desarrolla a lo largo de todo el cuatrimestre, que es como... ¿Alguien va a entrar en Gran Hermano y va a mantener la mentira durante toda la convivencia? Una mentira tan grande...” [Héctor, Grupo Focal, 25.05.2016]

“Yo creo que se nota, se nota muchísimo cuando tú lo estás escribiendo sin ganas” [Avril, Grupo Focal, 18.05.2016]

“Al final se acaba notando [...] con una simple pregunta en la que haya que relacionar conceptos se ve perfectamente si has copiado o pegado, si simplemente estás reproduciendo una idea o si la has reflexionado” [Almudena, Grupo Focal, 18.05.2016]

En este sentido, el equipo profesional reconoce que un buen seguimiento del estudiante permite reconocer los procesos de aprendizaje que se plasman en el portafolio, así como identificar aquellos que no se han producido o son fingidos.

“Nos damos cuenta. Se puede hacer pero yo me doy cuenta de que eso no ha pasado por ti. Entonces, te lo digo, porque cuando hacemos las retroalimentaciones, tiene que ver con eso. <<Esto ¿por qué lo dices? Profundiza más>> He tenido alumnas poco comprometidas, unos pocos de casos [...] Esta chica va a repetir porque su portafolio fue un desastre todo el tiempo, mejoró un poco cuando le hice la segunda retroalimentación pero siguió siendo un desastre [...] las entradas en el diario son cuatro líneas [...] la página final es como si la hubiese escrito sin venir a clase” [Casandra, Entrevista Docentes, 21.06.2016]

“Cuando te vas dando cuenta de eso, rápidamente las llamas y le preguntas que les pasa y te permite retroalimentar, por eso es muy potente el portafolio [...] Se nota cuando es un lenguaje para cubrir el expediente y cuándo pasa por la persona y reconstruye” [Telma, Entrevista Docentes, 21.07.2016]

“Yo creo que el portafolio es la forma, por excelencia, de detectar esas cosas. Porque en un examen sí que se te escapa todo eso. Lo que pasa que es difícil, sobre todo el primer curso. Este año tuve la experiencia de una alumna que no subía sus diarios, ni venía a clase... Yo veía que pasaba del tema, no sé por qué. Las compañeras de grupo también decían que no iba a las reuniones grupales. Entonces, le sugerí ir por el turno libre. Lo que pasa es que eso después, también, es igual que un examen. Es ir por el turno libre, hacer un trabajo en el que tampoco se ve sus valores, sus actitudes, sus emociones y entonces, esa es la opción que hay. O ir por el turno libre o se suspende. Si suspende, en junio o en septiembre tienen que presentar el trabajo del turno libre que al final es también un trabajo en el que no te implicas tanto. Yo creo que es el punto débil de este proceso [...] La universidad, institucionalmente, tiene esa traba” [Irene, Entrevista Docentes, 21.07.2016]

De este modo, el grupo de participantes de la muestra señala que el aprovechamiento de la experiencia con el portafolio no es igual para todo el alumnado.

“Algunas alumnas no evolucionaron y otras sí. La mayoría, sí. Esto se debe a que no se esfuerzan en la tarea, escriben una línea en lo que debería ser una reflexión o no lo hacen directamente... A todas las que le ocurrió eso, cuando se les dio el toque a través de la retroalimentación, la gran mayoría remontó y se puso las pilas” [Cassandra, Entrevista Docentes, 21.06.2016]

Sin embargo, un pequeño porcentaje de estudiantes fueron incapaces de llevar a cabo un trabajo continuo y al concluir el cuatrimestre continuaban pensando lo mismo que en sus inicios “No entendían otra forma de aprender que la tradicional” [Nora, Entrevista Estudiantes Final, 13.12.2019]. Esto refleja que el avance y desarrollo profesional también se encuentra sujeto a factores como el **compromiso personal**, la apertura y la motivación intrínseca hacia el aprendizaje.

”Influye que la persona esté abierta a lo diferente. Lógicamente, a todo el mundo no puede llegar. Eso es algo que le dije un día a Valeria, mi tutora, que a todo el mundo no puede llegar” [Avril, Grupo Focal, 18.05.2016]

#### 4.2.3. Adaptación: Aprendizajes fuera de la zona de confort

Tras plasmar todos aquellos retos que tuvieron lugar durante la experiencia, así como el papel ocupado por el portafolio en su desencadenamiento y resolución de los mismos,

se recoge, a continuación, las virtualidades y avances destacados que fueron advirtiéndose durante la paulatina adaptación del alumnado al nuevo modelo de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

A este respecto, además de la información recogida en el diario de campo, entrevistas, portafolios y grupos focales, se tendrá en cuenta los resultados del cuestionario abierto y cerrado final que el grupo de estudiantes respondió la semana previa a la conclusión de las clases, antes de recibir su evaluación.

En primera instancia, cabe destacar que las virtualidades técnicas del Portafolio Digital Educativo a través de la plataforma Mahara, ofrecieron múltiples ventajas que no hubiesen sido posibles aprovechar con un portafolio electrónico que, como se trató anteriormente (apartado 2.4.), es diferente al digital o uno elaborados a mano. En este caso, como señalaron los distintos/as protagonistas, no solo se trata de un espacio web **unificado**, académico, **privado** y personal desde el que se puede **trabajar en línea**, favoreciendo la **recogida de evidencias en múltiples formatos** o su **organización personalizada**, sino que además facilita la interacción, ofreciendo **otras maneras de acercarse al docente**, **conocer a los compañeros**, **trabajar en equipo**, **compartir experiencias** y contrastar diferentes puntos de vista (Muñoz González y Soto, 2020, p. 17).

El **desarrollo de la responsabilidad y autonomía** durante la experiencia se configura, entonces, como una de las principales competencias, siendo destacada tanto por el grupo de estudiantes, como por el propio equipo docente. Sin ella, resultaría imposible lograr el grado de implicación necesaria en la tarea cotidiana, libre de calificación, tal y como señala el profesorado:

“Nosotras no estamos mirando constantemente si han hecho las tareas, no estamos revisando tarea por tarea, entonces yo creo que fomenta la autonomía en el aprendizaje porque son ellas las que tienen que estar pendientes de subirlas y saben que no hay una revisión constante por nuestra parte. Además están las tareas voluntarias que les permiten ampliar, quien quiere las hace, quien no quiere, no [...] da mucha más autonomía que otras formas de evaluación [...] porque claro, en un examen también podría hablarse de autonomía, pero [...] siempre está el bloque de gente que estudia el día antes. En este caso, [...] a ellas les ayuda a aprender disciplina, aprender una serie de estrategias para aprender a aprender” [Casandra, Entrevista Docentes, 21.06.2016]

A este respecto, las distintas evidencias que forman parte del portafolio también permiten identificar la **construcción del propio conocimiento** (Muñoz González y Soto, 2019, p. 20) a través de la estimulación del aprendizaje activo y la **relación de la teoría con la práctica** que logra **dar voz al alumnado** (Muñoz González y Soto, 2020, p. 16), como puede apreciarse en el siguiente fragmento:

“Esta clase de didáctica me ha gustado mucho porque nos ha ayudado a darnos cuenta de la inutilidad de los libros de texto. Bien es cierto que cuando yo era pequeña y decía que quería ser maestra, siempre pensaba en usar libros como los que yo había tenido y fichas iguales que las mías, pero menos mal que mi pensamiento ha madurado y me he dado cuenta de que eso no es ya lo que quiero [...] Ahora, tras probarlo con mi propia experiencia, me doy cuenta de que [...] los libros no sirven para nada [...] al menos en los que pudimos analizar en mi grupo. No cumplían ninguno de los objetivos que el currículum de educación infantil establece como, por ejemplo, la creatividad, algo que los libros no fomentan, ya que en todo momento se les dice a los niños cómo tienen que hacer cada cosa [...] no permite que cada niño vaya a su ritmo, ni que haga lo que quiere hacer, es decir, promueve la homogeneidad de la clase, pues todos los niños tienen que hacer lo mismo y al mismo tiempo, pero todos los niños no necesitan el mismo tiempo, unos necesitan más y otros necesitan menos. Además, no a todos los niños les va a interesar lo mismo en ese momento, pero se verán obligados a hacer eso que haya que hacer [...] en nuestros libros tampoco pudimos ver mucha inclusión, salían muy pocas personas de distintas culturas y las que salían [...] estaban en tribus, con taparrabos, labios muy gordos, etc. [...] los colores de la ropa seguían siendo estereotipados, es decir, los niños iban vestidos de azul, verde, naranja... mientras que las niñas iban de rojo, rosa, lila... y pudimos ver claramente el estereotipo de que los niños son más de juegos fuertes, coches, deportes, etc. mientras que las niñas son más de muñecas y juegos suaves, además de que también tienen que planchar cuando sean mujer, pues salía una mujer con una plancha y no un hombre. Hay algunas compañeras de clase que piensan que son un buen complemento para otros métodos, pero yo tampoco los usaría ni de complemento, ya que no veo nada de provecho que los niños puedan sacar” [Emma, Asignaturas, Portafolio: Diario Reflexivo, 16.03.2016]

Se trata de una entrada en la que también intervienen procesos que reflejan el **desarrollo de la reflexión** y el **espíritu crítico** (Muñoz González, Serván y Soto, 2019, p. 124) competencias que favorecen la **formación de la identidad docente** al poner en cuestión el propio **pensamiento y conocimiento práctico** (Muñoz González y Soto, 2019, p. 22; Muñoz González, Serván y Soto, 2019, p. 125).

Sin embargo, habituarse a reflexionar no fue una tarea fácil, una apreciación repetida en las distintas promociones:

“Lo más difícil fue la reflexión, porque yo nunca reflexiono (risas). Entonces, he tenido que trabajar un montón la reflexión y, al principio, me costaba pero ya cada vez voy mejor. Pero, claro, al principio me costaba un montón porque venía del instituto, donde se reflexionaba poco” [Emma, Entrevista Inicial a Estudiantes, 27.06.2018]

“Yo creo que aprender a manejar el portafolio es un proceso y es verdad que al principio fue un agobio porque no sabes pensar ni reflexionar. Dices <<¿Ahora en qué me fijo?>> Pero es un proceso que yo creo que hay que hacer diariamente aunque resulte muy

pesado porque todavía no estás metido en la dinámica de reflexionar” [Almudena, Grupo Focal, 18.05.2016]

“Las primeras veces lo hacíamos como si fueran unos deberes. Venga, todos los días hay que reflexionar. Vamos a poner lo que hemos hecho hoy. Y yo describía... poco a poco fui aprendiendo” [Leonor, Grupo Focal, 18.05.2016]

“Eso sí que es verdad, nos hacían mucho hincapié en no describir tanto y profundizar más. Recuerdo que en primero adjuntaba algunos artículos que a mí me llamaban la atención, y Casandra me decía <<Vale, sí. Está muy bien que lo hayas metido, pero ¿por qué lo has metido? ¿Qué te ha removido este artículo por dentro? Pónmelo en el portafolio>>” [Patricia, Grupo Focal, 18.05.2016]

“Fue en esas tres asignaturas de primero, cuando ya te acostumbrabas a reflexionar. Ya cada día salía mejor. Era al principio, sobre todo, el Mahara era nuevo, reflexionar era nuevo y todo lo que dábamos, era nuevo. Entonces, era una mezcla que nos vino de golpe. Además, el cuatrimestre anterior también había sido parecido a bachillerato. No nos habían hecho pensar mucho, era memorizar y examen” [Leonor, Grupo Focal, 18.05.2016]

“Pero el hábito que te proporciona de cuestionamiento e investigación es muy valioso. Que incluso en la calle yo observo muchas veces a los padres, cómo actúan con los hijos, aunque no tenga que ver con la profesión de maestro, pero es educación también, ¿no? Y como que ya empiezo a cuestionarme y como que en mi cabeza voy reflexionando muchas cosas también, el hábito de reflexión me ha ayudado a mí, la verdad [Inés, Grupo Focal, 25.05.2016]

Asimismo, para lograr ese hábito, el alumnado consideró fundamental el **seguimiento** y la **retroalimentación** por parte del equipo docente (Muñoz González, Serván y Soto, 2019, p. 126; Muñoz González y Soto, 2020, p. 19), especialmente al comienzo de la experiencia, cuando sienten un mayor grado de incertidumbre.

“Cuando recibí mi primera retroalimentación estaba nerviosa de: “Uy, me están juzgando”. Surgía, así el cúmulo de inseguridades de todo lo que he podido hacer mal, pensaba que lo estaban viendo y que se darían cuenta de mis equivocaciones, de lo tonta que soy... Pero, me sentí bien porque fue positivo. Esos momentos siempre lo enfocan de manera muy positiva. Te señalan tus puntos fuertes, te lo refuerzan: “esto lo has hecho genial, esto también...” y luego ya te dicen: “he visto que puedes mejorar en esto”. Te lo describen con mucho tacto y delicadeza y eso me ayudó mucho” [Nora, Entrevista Inicial Estudiantes, 13.06.2018]

Tales retroalimentaciones, en las que se incluían sugerencias de mejora, ayudaban al alumnado a contemplar sus escritos desde una perspectiva diferente, ampliando su mirada y favoreciendo el **desarrollo de su espíritu crítico**, competencia que afloraba incluso en actividades ajenas a las asignaturas y que libremente decidían compartir en su portafolio. Es el caso de Emma cuando, a través de un voluntariado, visitó un centro educativo para llevar a cabo una actividad y no pudo más que impresionarse ante determinados aspectos que había aprendido a mirar de otra manera.

“Durante el desayuno, la maestra seguía con sus gritos y sus mandatos, y se excusó diciendo literalmente: "es que con los niños, si no eres una sargento y los tratas así, no te van a hacer caso". Esto es tan sólo una parte de todo lo que pudimos vivir allí, una escuela que más que lugar donde los niños iban a aprender divirtiéndose parecía una cárcel, un lugar donde aprender sufriendo. Tal vez antes hubiera ido a este colegio y, aunque me hubiera sorprendido, no me habría impactado tanto, pero ahora que soy consciente de muchas cosas en lo que respecta a la educación, realmente me parece un horror y un fracaso como colegio” [Emma, Asignaturas, Portafolio: Tareas Voluntarias, 06.05.16]

A este respecto, como señala Nora, es a través de estas reflexiones en torno a las propias vivencias la manera en la que “se te rompen un montón de construcciones que tienes tú sobre la educación, sobre cómo tú crees que eres, cómo crees que son los niños, cómo crees que hay que enseñar” [Nora, Entrevista Estudiantes, 13.12.2019], **comenzando a ejercitarse el cuestionamiento del propio** “repertorio de actitudes, valores y predisposiciones que ayudan a actuar y a tomar decisiones de una manera determinada. Ese conocimiento práctico que, si no se piensa, si no se transforma en pensamiento práctico, no se puede reconstruir” [Irene, Entrevista Docentes, 21.07.2016]. En este sentido, **gracias al buen manejo del portafolio**, es posible recoger indicios de esas primeras evidencias en la **reconstrucción del pensamiento práctico** que un uso prolongado de la herramienta, en correspondencia con la metodología y una verdadera práctica, como se verá en el próximo apartado, permitirá influir sobre la acción docente.

“Yo siempre había pensado que la enseñanza en un centro debía ser todos los alumnos y alumnas sentados/as en sus mesas, trabajando una ficha, todos al mismo tiempo, con el mismo tiempo para acabar la tarea que se les ha mandado y sin pensar si realmente les apetecería o no hacerla. Al poder trabajar ese concepto mediante dinámicas y *feedbacks* con todas mis compañeras pude darme cuenta de lo equivocada que estaba. Ahora sé que cada persona tiene su propio ritmo y que forzar a todo el mundo a ir a la misma marcha solo agobia a los/las que necesitan más tiempo y aburre al que termina rápido. Si la educación se trata de desarrollar las competencias establecidas en el currículum, está claro que hay que tener en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje” [Nora, Asignaturas, Portafolio: Página Final, 10.06.2016]

“Cuando yo sea docente intentaré tener muy en cuenta el tiempo, porque aunque yo sea una persona muy impaciente y me gusta que todo se haga rápido, tendré que tener en cuenta las capacidades de los niños y pensar que cada uno necesita su tiempo, por lo que intentaré no presionar a nadie para que vaya al ritmo que yo creo que tienen que ir, sino que cada niño pueda ir a su ritmo” [Emma, Asignaturas, Portafolio: Diario Reflexivo, 23.02.16]

Las docentes tienen claro que aunque esta experiencia haga entrar en conflicto el conocimiento práctico de las alumnas, tambaleando sus ideas en torno a lo que significa la enseñanza y las ayude a cuestionar la práctica convencional, así como a desestructurar parte de su teoría proclamada, lograrlo que lo lleven a la práctica implicaría más tiempo con el que cuentan.

“Yo creo que sí, algo reconstruyen [...] otra cosa es hacerlo en la práctica. Algunas estudiantes llegan y otras no. A algunas, cuando las ves en acción en la lección experimental, te das cuenta de que han ido cambiando algunas cosillas en su manera de actuar, pero la mayoría no [...] Son de primero y es muy difícil [...] necesitan experimentar mucho más. Con el poco tiempo que pasan con los niños no pueden llegar a incorporarlo todo. Necesitarían más tiempo” [Cassandra, Entrevista Docentes, 21.06.2016]

Llegados a este punto, resulta curioso percatarse de cómo, tanto en el cuestionario abierto inicial, donde las experiencias previas del alumnado habían sido poco satisfactorias, como en el cuestionario abierto final, la mayor parte del grupo de estudiantes dijo preferir ser evaluado a través del portafolio. Un proceso cuya “metodología depende del docente [...] pero suele ser una metodología que da voz al alumnado, que facilita la reflexión y que permite que ellos mismos sean capaces de darse cuenta de sus propios progresos” [Telma, Entrevista Docentes, 21.07.2016]. Una **evaluación integral** (Muñoz González y Soto, 2019, p. 24), **educativa, formativa, auténtica** (Muñoz González, Serván y Soto, 2019, p. 126) y **reflexiva**, que favorece la **autoevaluación** (Muñoz González y Soto, 2020, p. 19) a través de la **creatividad**, tal y como expresa Héctor al recordar su experiencia.

“Creatividad a la hora de decir <<yo he tenido un proceso que no puedo reflejar, que no soy capaz de reflejar con un escrito, no soy capaz>> Entonces, el portafolio te da la oportunidad de no tener límite en ese aspecto. En mi caso, en las asignaturas de primero, yo consideraba que tenía mucho que contar y de muchas maneras, entonces mi portafolio no concluía con una vista final escrita, sino con un vídeo... También conozco gente que hizo una maqueta de la escuela que había construido en esos cuatro meses y esa era su vista final, su reflexión final” [Héctor, Grupo Focal, 25.05.2016]

Creatividad envuelta en emociones que, como señala el alumnado, siempre se ha insistido a mantener en un segundo plano en los periodos académicos anteriores. La **faceta emocional** aparece, entonces, como un componente más del desarrollo de la propuesta,

emociones que no solo se han tratado de examinar como elemento trascendental del aprendizaje, sino también nombrarse, meditarse, así como incentivarse el trabajo en uno mismo para ser capaz de reconocerlas y orientarlas en los niños y las niñas. El portafolio se transforma, así, en un lugar para el encuentro con uno mismo, para el **autoconocimiento** (Muñoz González y Soto, 2020, p. 18), pero también para compartirse con los demás y ser reconocido.

“La parte positiva fue, sobretodo, la de descargar todas las emociones en un mismo sitio y que mi tutora pudiese leer cómo yo me siento, no solo ver la parte académica... porque lo que yo pienso, hice o deje de hacer siempre tiene motivos personales y me gusta que el profesorado pueda ser consciente de eso, especialmente si es la persona que te evalúa” [Nora, Entrevista Inicial a Estudiantes, 13.06.2018]

Y es al pensar en las potencialidades de esta estrategia en lo que respecta a la evaluación cuando surgen alegorías que ayudan a reflejar su valor con contundencia.

“En realidad, el portafolio es como un vídeo de todo lo que ocurre a lo largo de la asignatura o a lo largo del periodo en el que estamos trabajando eso... Y no es una foto que puede ser, por ejemplo, un examen. Una foto que no dice nada... Esto es como un vídeo de todo el proceso” [Telma, Entrevista Docentes, 21.07.2016]

Podemos decir que todos estos aspectos también se ven reflejados en el cuestionario cerrado final (tabla 25), donde el porcentaje de respuestas positivas (mucho + algo) es mayor en todos los ítems, exceptuando el punto X., referente a la motivación que, como expliqué en el apartado anterior, se ve afectada por el esfuerzo y tiempo de dedicación que implica el uso del portafolio.

	NADA	POCO	ALGO	MUCHO	EL USO DEL PORTAFOLIO ME PERMITE
		6	24	20	I. Gestionar y asentar los conocimientos adquiridos en las áreas en las cuales se desarrolla
3		4	30	13	II. Establecer vínculos entre la teoría y la práctica
1		7	26	16	III. Desarrollar habilidades en la búsqueda, tratamiento, valoración y asimilación de la información
		2	25	23	IV. Demostrar los conocimientos que he ido adquiriendo
1		2	14	33	V. Construir mi propio conocimiento
		2	6	42	VI. Mejorar mi capacidad reflexiva
1		3	16	30	VII. Desarrollar mi espíritu crítico
		5	19	26	VIII. Aumentar mi compromiso y autodisciplina
		4	23	23	IX. Ser más autónomo
5		22	17	6	X. Estar motivado
		2	20	28	XI. Aprender a argumentar mis opiniones y puntos de vista
2		12	21	15	XII. Conocerme a mi mismo (fortalezas y debilidades)
5		17	20	8	XIII. Comprender a los demás
		4	25	21	XIV. Plasmar con acierto mis inquietudes, pensamientos, emociones e ideas
		4	21	25	XV. Ser consciente de mi propio aprendizaje
1		4	23	22	XVI. Percatarme de mi evolución
2		19	18	11	XVII. Establecer una relación más positiva con el docente
4		8	20	18	XVIII. Sentirme escuchado y valorado
2		3	16	29	XIX. Ser capaz de autoevaluarme

Figura 25. Resultados del Cuestionario Cerrado Inicial. Parte A. Fuente: elaboración propia.

La siguiente gráfica (figura 20) ayuda a visualizar mejor los resultados y percatarnos de aquellos ítems más destacados o que reflejan una satisfacción más elevada, como son el número VI, referente al desarrollo de la capacidad reflexiva; el V, referente a la construcción del propio conocimiento, el VII o XI, que aluden al desarrollo del espíritu crítico; el VIII, sobre el compromiso y la autodisciplina; el XV, referido a la metacognición y el XIX, a la capacidad de autoevaluación.

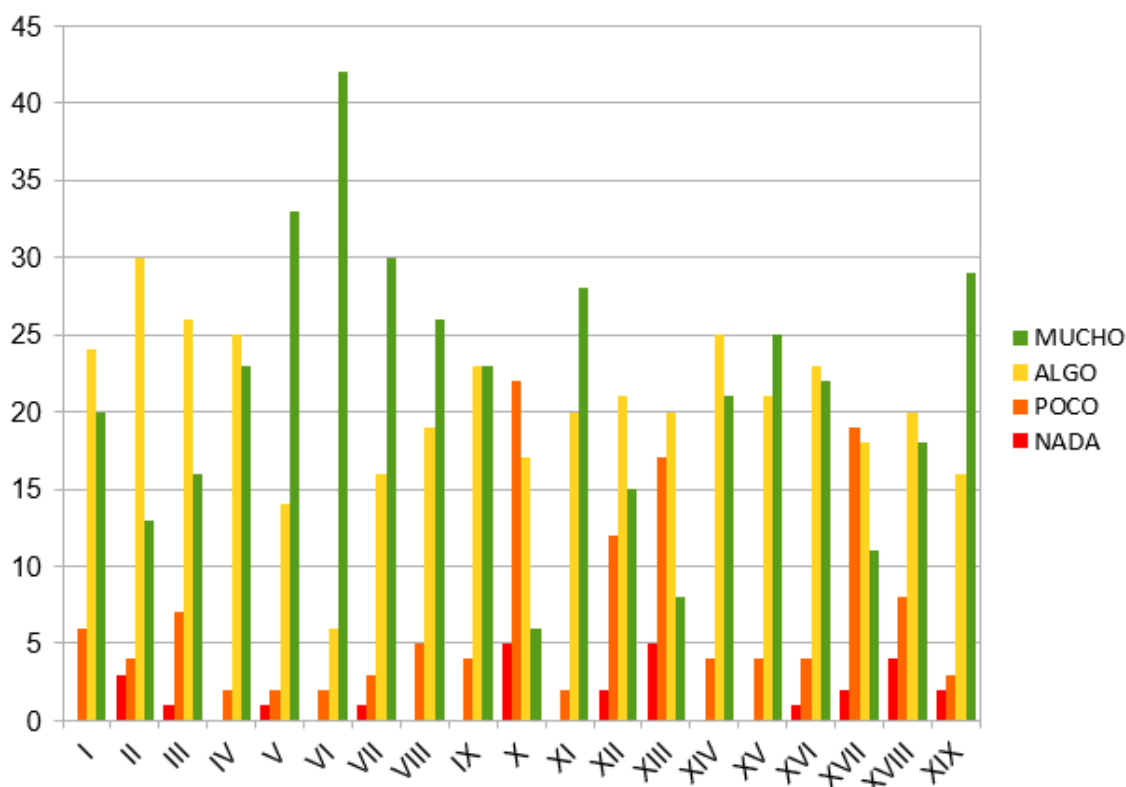


Figura 20. Resultados graficados del Cuestionario Cerrado Inicial. Parte A. Fuente: elaboración propia.

Otro de los aspectos relevantes a destacar es el que refleja en el ítem XVII, donde buena parte del grupo de estudiantes (aunque inferior a la mayoría) parece considerar que el portafolio influye poco en el establecimiento de una relación más positiva con el profesorado, lo que parece indicar que aún le otorgan mayor valor al trato personal en el aula. Asimismo, comprender a los demás (ítem XIII), también cuenta con un porcentaje elevado de estudiantes que rehúsan la idea. Esto último puede deberse a que no todo el alumnado tiene abierto su portafolio a los demás o aprovecha la oportunidad para hacer una visita virtual a sus compañeras.

Asimismo, es interesante conocer los resultados de la segunda parte del cuestionario, enfocado en aquellos aspectos más críticos de la experiencia (tabla 26).

	NADA	POCO	ALGO	MUCHO	EL USO DEL PORTAFOLIO HACE QUE
	15	24	11		I. La tarea me resulte pesada, tediosa y poco motivadora
5	26	16	3		II. Pierda mucho tiempo inútilmente
14	22	9	5		III. Tenga dificultades para plasmar mis reflexiones
5	20	16	9		IV. Sienta angustia y desorientación en su elaboración
9	14	16	11		V. Sienta inseguridad hacia la evaluación
23	21	5	1		VI. Desconfie del docente
9	25	13	3		VII. Dude de la calidad de mi aprendizaje
8	22	13	7		VIII. Me preocupe por la extensión y cantidad de material que comparto más que de su calidad
11	19	13	7		IX. Haga comparaciones entre mi portafolio y el de mis compañeros por miedo a estar haciéndolo mal
14	15	13	8		X. Exprese lo que creo que el docente quiere escuchar

Figura 26. Resultados del Cuestionario Cerrado Inicial. Parte B. Fuente: elaboración propia.

Aunque es evidente que, tal y como se recoge en el apartado 4.2.2., el trabajo con el portafolio puede resultar pesado (ítem I), estresante (ítem IV) y genera inseguridad hacia un tipo de evaluación que nunca han experimentado (ítem V), la mayor parte del grupo de estudiantes reconocen no tener dificultades para plasmar sus reflexiones (ítem III) y tampoco llegan a considerar el trabajo una pérdida de tiempo (ítem II).

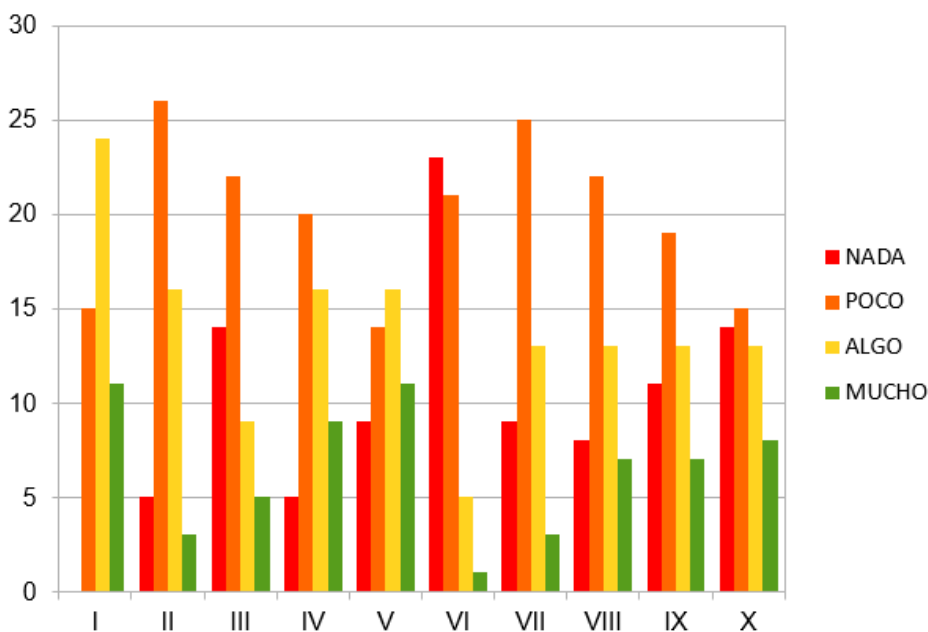


Figura 21. Resultados graficados del Cuestionario Cerrado Inicial. Parte B. Fuente: elaboración propia.

Con el apoyo visual de la figura 21, encontramos, de hecho, que la mayor parte del alumnado que participó en la experiencia siente una gran confianza hacia el profesorado (ítem VI) y no duda de la calidad de sus aprendizajes (ítem VII). Del mismo modo, y aunque debe reconocerse ciertas inseguridades hacia sus propias elaboraciones, en términos generales, el portafolio favorece una manera de trabajar responsable y acorde a los propios principios (ítems VIII, IX y X). Por lo tanto, como señala Nora, parece que:

“Como norma general si hubo buena disposición hacia el portafolio... era un poco el miedo de una herramienta nueva y no saber utilizarla, pero creo que a todas, o a la mayoría de nosotras, nos gustaba o terminó gustando” [Nora, Entrevista Inicial a Estudiantes, 13.06.2018]

En este sentido, en el cuestionario abierto final, más de la mitad de las estudiantes señalaron que la experiencia cambió su visión sobre el portafolio, acompañado de comentarios como los siguientes:

- Mi percepción hacia el portafolio ha cambiado de manera favorable.
- Sí, mi percepción ha cambiado porque antes yo pensaba que el portafolio sería como el que habíamos hecho en el primer cuatrimestre, muy teórico, pero ahora sé que hay diferentes tipos de portafolio y que algunos, como este, pueden ser muy útiles.
- Antes lo veía como algo pesado pero ya me he acostumbrado y me gusta.
- Ahora lo veo como algo más serio.
- Antes conocía el portafolio tipo carpeta y no lo veía productivo ni con sentido. Pero este, el de reflexión sí que tiene sentido, aunque sea más laborioso.
- Al principio estaba hecha un lío, no sabía cómo hacerlo, tuve que hacer cambios. Ahora estoy contenta porque me doy cuenta que he aprendido mucho.
- Antes creía que era aburrido y sin sentido, ahora pienso que es muy útil y sobre todo que me cuestiona y hace crecer.
- Sin ninguna duda este cuatrimestre me ha hecho cambiar la perspectiva respecto al portafolio. Me ha hecho entender la importancia y utilidad que éste tiene y cómo se puede usar.

[Cuestionario Abierto Final, 06.06.2016]

A este respecto, resulta destacable el cambio de percepción en torno al portafolio experimentado por una de las alumnas del aula, cuyo cuestionario inicial y final son identificados por su alias: Baloo. Se trata de la estudiante que dirigió la crítica más dura a la herramienta al inicio del cuatrimestre. En este sentido, en el cuestionario abierto inicial, describió el portafolio como “Una porquería”, mientras que en el final como “una forma diferente de aprender”. Asimismo, al principio indica que las emociones suscitadas por el portafolio son solo negativas, mientras que al finalizar la experiencia reconoce que el seguimiento es muy positivo, así como el hecho de poder compartir sus opiniones, siendo lo único negativo el agobio de tener que llevarlo al día. Esta misma alumna, antes de comenzar la experiencia indicaba: “No me gusta trabajar con portafolios, lo veo un recurso inútil que solo da dolor de cabeza y hace que se pierda el tiempo”. Sin embargo, al concluir el cuatrimestre indica que el portafolio le ayuda a mejorar profesionalmente.

En sintonía con las evidencias anteriores encontramos que el 62% (31/50) del grupo de participantes que respondieron al cuestionario abierto final prefieren ser evaluados a través del portafolio. Del grupo restante, seis alumnas dijeron preferir un examen, dos se decantan por un trabajo sin examen, dos no están seguras de qué preferir, una alumna prefiere otro tipo de herramienta porque considera que al portafolio “realmente no se le sabe dar la importancia que tiene” y el resto señaló que no les gustaba el portafolio, sin llegar a especificar alternativas. Una de las claves de esto podemos encontrarla en el esfuerzo, constancia y disciplina que implica su uso, tal y cómo dejan entrever algunos comentarios que acompañaban sus opiniones: “prefiero que me evalúen con un examen porque lo veo más fácil”, “no escogería el portafolio porque lo veo demasiado laborioso y preferiría realizar un trabajo o un examen”, “en realidad no lo sé. Por una parte es bueno porque no hay examen, pero a veces el portafolio también me agobia”.

En este sentido, los resultados reflejan que las alumnas reconocen el valor del Portafolio Digital Educativo para su propia formación y aquellas a las que no les convence se excusan en el esfuerzo que supone.

#### 4.2.4. Transformación: Incidencia, prevalencia y evolución de los resultados tras el uso prolongado del portafolio.

A lo largo de los apartados anteriores se han podido conocer los principales desafíos sobrevenidos durante la experiencia, el modo de afrontarlos, así como los efectos en el alumnado tras su paulatina adaptación. Nos encontramos, entonces, que el uso del Portafolio Digital Educativo favorece el desarrollo de competencias tales como la **responsabilidad** y la **autonomía**, la **planificación** y la **autorregulación**, el **pensamiento reflexivo**, el **espíritu crítico**, la **metacognición** o el **autoconocimiento**. Tampoco debe olvidarse la **competencia digital** o el **trabajo en equipo**, junto a la **mejora de la expresión y comunicación emocional**. Sin embargo, como señalan los y las protagonistas del estudio, la experiencia se extiende, tan solo, a lo largo de cuatro meses. En este sentido, y aunque se trate de un espacio de tiempo capaz de romper estructuras internas anacrónicas e **iniciar procesos de reconstrucción del conocimiento y pensamiento práctico** que involucren principios pedagógicos más respetuosos con la infancia, no deja de ser una etapa transitoria dentro de la formación, limitada para conocer su verdadera influencia en la práctica docente.

Pero ¿Y si se pudiese profundizar en los efectos de la experiencia en un contexto educativo real donde el alumnado pudiese ejercer su rol como docente durante un espacio de tiempo prolongado?

Las asignaturas del prácticum ofrecían una interesante oportunidad para ello, por lo que tanteé qué estudiantes del grupo-clase habían escogido un centro de prácticas tutorizado por alguna de las docentes impulsoras del proyecto, quienes continuarían promo-

viendo el manejo del Portafolio Mahara, así como la estructura y principios metodológicos de las asignaturas de primero. Encontré, así, que dos de estas alumnas, Emma y Nora, estarían con Casandra. A riesgo de seleccionar solo a una, que podría cambiar de tutora en prácticas posteriores, decidí seleccionar a las dos, lo que me permitiría apreciar los contrastes que pudiesen existir entre ambas y enriquecer la triangulación.

El prácticum es un periodo donde el alumnado, en un contexto educativo real, convive con la infancia. No obstante, hay que tener en cuenta que cada una de estas etapas implica un tipo de tarea diferente, tal y como se recoge a continuación:

- **Prácticum I:** se desarrolla en el primer semestre del segundo año de carrera a lo largo de tres semanas. La labor del estudiante como ayudante de docente se incorpora progresivamente desde la observación dentro del aula a pequeñas actuaciones de apoyo a la tutora profesional. El contacto con la tutora universitaria y otras compañeras que comparten tutoría se realiza en seminarios presenciales. El seguimiento también se logra a través del Portafolio Mahara, donde las estudiantes incluyen información sobre sus expectativas, principios pedagógicos y competencias, un diario reflexivo, un relato de su experiencia y una vista final a modo de conclusión.
- **Prácticum II:** se desarrolla en el segundo semestre del tercer año de carrera a lo largo de cuatro semanas. El alumnado colabora progresivamente con el maestro o maestra en ejercicio en el desarrollo de las sesiones de clase. Como en el caso anterior, a fin de estar en contacto con las compañeras que comparten tutoría y su docente universitaria, se llevan a cabo seminarios presenciales. Asimismo, el portafolio incorpora una vista inicial con sus expectativas, principios metodológicos y competencias, un diario reflexivo se incorpora la documentación pedagógica y se continúa con una vista final, como segunda etapa del viaje del prácticum.
- **Prácticum III:** se desarrolla en el primer semestre del cuarto año de carrera a lo largo de quince semanas. El maestro o maestra en formación colabora en los procesos de enseñanza aprendizaje dentro del aula. Asimismo, antes de concluir este periodo, deben diseñar y desarrollar una intervención autónoma para el alumnado del centro, con apoyo de la tutora universitaria, quien se reúne con su grupo en varios seminarios. En el caso que nos ocupa, las dos estudiantes foco, junto con otras tres compañeras, decidieron diseñar en cooperación un ambiente de aprendizaje para los niños y niñas, a través de la Lesson Study. En esta ocasión, su portafolio incluye sus expectativas y evolución de sus principios pedagógicos a lo largo de sus prácticas, un diario reflexivo, una propuesta de intervención autónoma y una vista final a modo de conclusión.

Para conocer si la metodología desarrollada durante el primer año de carrera, fiel a la cultura del portafolio, ha influido de algún modo en la manera en la que el alumnado vive sus prácticas docentes, así como si el manejo de Mahara durante este periodo formativo continúa promoviendo su evolución, se ha atendido a los progresos que las alumnas foco han ido recogiendo en la plataforma, contrastándolo con la información aportada en sus entrevistas, así como la experiencia de aquellos compañeros y compañeras de otras promociones que participaron en un grupo focal.

#### 4.2.4.1. Emma y Nora: punto de partida

Emma y Nora comparten ciertas particularidades que, de un modo u otro, influyeron en la elección de su centro de prácticas y su formación como docentes. En primera instancia, cabe destacar que ambas pertenecieron al mismo grupo de trabajo durante la propuesta desarrollada en primero de carrera, equipos heterogéneos constituidos por las propias docentes a partir de las respuestas dadas en un cuestionario. Por lo tanto, desde el principio se acompañaron en las tareas, dinámicas y debates desarrollados en el aula, construyendo sus principios pedagógicos en idénticos contextos. Asimismo, y como ya se vio con anterioridad, tanto la una como la otra mostraron apertura y receptividad a la propuesta desde sus inicios, focalizando sus diarios reflexivos en los contenidos que consideraban relevantes para su aprendizaje. En este sentido, desarrollaron un buen portafolio, siendo responsables con la tarea y actualizando sus entradas semanalmente.

Otro de sus rasgos relevantes y compartidos tiene que ver con el nivel de pensamiento reflejado en sus diarios. Aunque bien es cierto que en sus inicios predomina la literalidad o descripción de las sesiones de clase, siempre estuvo presente en ellos inferencias más complejas como la síntesis o valoraciones personales, al menos, en un sentido elemental, aumentando en calidad hacia el final del curso escolar, especialmente en la última página de su portafolio, donde debían evaluar los progresos y evolución experimentada con argumentos que lo justificasen.

Emma y Nora también reconocen en sus páginas iniciales, diarios reflexivos, diferentes tareas, así como en sus páginas finales la necesidad de un cambio educativo, valorando la metodología desarrollada en las asignaturas, especialmente el aprendizaje vivencial a través de las dinámicas y experiencias prácticas o las retroalimentaciones de las docentes en su portafolio.

“Casi todos los conceptos los hemos trabajado con dinámicas de grupo que nos hacían vivirlo en nuestras propias carnes, dándonos así lugar a reflexionar y debatir entre todas lo que pensábamos [...]. Creo que esta es la manera más efectiva de obtener un aprendizaje significativo, ya que lo que vives en clase te sirve luego para saber actuar en determinadas ocasiones de tu vida diaria” [Nora, Asignaturas, Portafolio: Página Final, 10.06.2016]

Tal fue la influencia de las tres asignaturas que formaban parte del estudio, así como la consonancia que sentían con los principios educativos trabajados, que una de las sesiones de clase desarrolladas durante la propuesta determinó el centro que escogerían para llevar a cabo sus prácticas, lo que orientaría, en gran medida, el resto de su formación. A este respecto, tanto Emma como Nora explican en su Diario Reflexivo que la visita de una maestra de escuela al aula y lo que les contó sobre los proyectos que se desarrollaban en su centro, fue lo que definió su elección. Deseaban aprender a desempeñar un rol docente distinto al tradicional y poder ver con sus propios ojos una escuela que aplicase lo que habían estado aprendiendo.

“Curso 2015/2016, primera año de carrera, empiezan las primeras preguntas acerca de qué colegio me gustaría escoger para el primer prácticum ¿Uno que esté cerca de mi casa? [...] todas las dudas que tenía desaparecieron cuando Irma Gaona, maestra en el C.E.I.P. Arethé, vino a nuestra clase para darnos una charla sobre cómo trabajaban en ese colegio [...] me quedé alucinando por cómo los niños aprendían y sabían tanto sin unos libros o deberes que les agobiaran, sino que trabajaban libremente [...] En ese momento supe que tenía que elegir esa escuela, pues pensaba que era la que más me iba a enseñar tanto como maestra, como persona [...] esta fue mi primera opción y la que me dieron, menos mal” [Emma, Prácticum I, Portafolio: Página Final, 15.02.2017]

No obstante, tanto Nora como Emma tienen una historia personal propia, así como una manera, también única, de conectar con su portafolio. A continuación se las presenta, destacando algunas de sus singularidades. Estas descripciones se elaborarán en base al portafolio desarrollado en las asignaturas de primero y la entrada referida a sus expectativas hacia el prácticum I (previa a acudir al centro), lo que ayudará a comprender el punto de partida de cada una y su posterior evolución, teniendo en cuenta, por supuesto, los resultados de la experiencia de primero, ya relatadas con anterioridad.

## NORA

Nora se describe como una persona algo insegura y tímida, pero también decidida, curiosa, con inteligencia y gran capacidad de trabajo. Aunque al comenzar el cuatrimestre admite encontrarse influenciada por los principios de la escuela tradicional —que han primado durante su formación— tiene puestas sus esperanzas en el cambio educativo. Reconoce, así, el valor de aquellos centros capaces de poner en marcha experiencias significativas, algunas de las cuales lograron inspirarla a la hora de escoger su profesión:

“Agradezco a una profesora del primer ciclo de primaria que nos diera la oportunidad de trabajar de manera diferente al resto del centro, al menos a nivel de aula fue una liberación y un ejemplo para padres y docentes de que una forma de trabajo más libre y participativa mejoraba significativamente nuestro nivel académico y nuestro bienestar

emocional. Esa profesora fue la que me despertó la curiosidad por la docencia y responsable de mi deseo de ser docente” [Nora, Prácticum I, Portafolio: Página Inicial, 25.01.2017]

Asimismo, reconoce las buenas prácticas que se llevaron a cabo en alguna de sus etapas más avanzadas y que le permitieron desarrollar ciertas competencias:

“En secundaria me enseñaron [...] a mirar las cosas de forma crítica, a no creerme todo lo que me decían, a saber expresar todo lo que tengo dentro de una forma, más o menos, adecuada. Además, [...] del gusto por el teatro [...] siempre nos han alentado para que seamos creativos, para que perdamos la vergüenza y participemos en todo lo que nos despierte un mínimo de interés. Creo que es de las mejores cosas que me llevo de mi instituto [...] el desarrollarnos de forma creativa, liberándonos un poco de las aulas y los libros” [Nora, Asignaturas, Portafolio: Diario Reflexivo, 24.02.16]

Es esta consciencia crítica, además de política —que impregna buena parte de sus entradas— la que otorga singularidad a su portafolio. Nora plasma sus ideas con vehemencia y en la reflexión final de su primer año se muestra convencida del largo camino que aún le queda por recorrer:

“Cada día tengo más claro que las docentes tenemos un trabajo interno muy duro por hacer [...] Debemos enseñar a los niños y niñas a tener un pensamiento crítico y cuestionarse todo lo que la sociedad da por hecho, sólo así conseguiremos adultos que verdaderamente se muevan por ideales y valores [...] Mediante la socialización sólo seguimos creando robots, todos iguales, que jamás pondrán en duda el sistema. Si yo he decidido ser docente es precisamente para cambiar esto” [Nora, Asignaturas, Portafolio: Página Final, 12.06.2016]

Al comenzar el prácticum, Nora profundiza en sus ideales, poniendo de manifiesto sus firmes opiniones en relación, a las corrientes de poder y sus relaciones con la escuela, así como el papel que considera que deben cumplir los profesionales de la educación, un rol que parece dispuesta a asumir:

“Tengo en cuenta que políticamente hablando se intenta manipular al alumnado con el contenido de los temarios y con la imposición o supresión de asignaturas según las creencias o valores del partido de turno. Creo que desde la docencia debemos trabajar con una metodología que no se deje envenenar por la influencia de terceros que sólo buscan lucrarse a costa de la educación de otros. Creo que la enseñanza debe comenzar influyendo con valores como el respeto y la libertad de los estudiantes, y que mediante el aprendizaje significativo vayan creciendo y formándose como personas críticas y libres pensadoras” [Nora, Prácticum I, Portafolio: Página Inicial, 25.01.2017]

Y aunque reconoce la validez del currículo de infantil, no está conforme con la manera en que suele aplicarse. En este sentido, rechaza repetir aquellos métodos a los que ya no les encuentra sentido:

“Hay pocas cosas de las que viví como alumna que aplicaría como docente, esos montones de fichas, esos libros repetitivos, las imitaciones, el método de trabajo, el rol del profesorado y del alumnado, el poco respeto por los tiempos y las diferencias y un largo etc.” [Nora, Prácticum I, Portafolio: Página Inicial, 25.01.2017]

Para Nora, la escuela debe cumplir una función compensatoria que les permita a los niños y a las niñas acceder a fuentes de aprendizaje que les son inasequibles durante su vida diaria. En este sentido, describe la enseñanza como un “provocar aprendizaje” y a la maestra de infantil como “una guía, proponentora de situaciones y contextos que lleven a cada individuo a crecer” [Nora, Prácticum I, Portafolio: Página Inicial, 25.01.2017]

En su entrada previa a las prácticas tiene muy presente los contenidos de las tres asignaturas que se coordinaron en primero, reconociéndolas como fundamentales para su formación. Pero, sobre todo, se percibe en sus palabras un intenso deseo de autoconocimiento, de demostrarse a sí misma sus capacidades, de mejorarse y de que se reconozcan sus progresos y avances.

“No quiero trabajar siguiendo una estructura cerrada y clasificada. Lo que ocurre en el aula es difícil de describir y muchas cosas pasan desapercibidas, pero mediante la **expresión libre** de lo que pase por mi mente pretendo reflejarlo lo mejor posible para poder releerlo y comprender mis errores para así mejorar [...] Creo que las docentes tenemos el deber de cambiar lo que no funciona y de seguir aprendiendo y evolucionando durante toda la vida. Quiero reflejar esa evolución en mi portafolio y que mi tutora sepa valorarlo leyendo a través de mis reflexiones y sentimientos” [Nora, Prácticum I, Portafolio: Página Inicial, 25.01.2017]

Sus fuertes convicciones en unos métodos pedagógicos, afines a la escuela nueva, guían su mirada y observaciones, motivándola a continuar formándose con entusiasmo durante ese primer prácticum en una escuela que comparte sus principios. En este sentido, cuando se le pregunta sobre sus expectativas, expresa no esperar nada concreto de su tutor o tutora profesional —al menos, declarativamente—, señalando que ocurra lo que ocurra será una experiencia significativa. Considera, de ese modo, que el contexto particular del centro y la metodología que allí se aplica será más que suficiente, sintiéndose como la única responsable y protagonista de su aprendizaje:

“Sé que hay un modo de educar que me convence totalmente, y quiero llegar a comprenderlo en un modo práctico y ser capaz de aplicarlo día a día” [Nora, Prácticum I, Portafolio: Página Inicial, 25.01.2017]

Nora se conecta con el diario de su portafolio de una manera emocional. Sus entradas son honestas y su sentir aparece reflejado en cada una de ellas, incluso desde el principio de la experiencia, cuando, por lo general, el alumnado tiende a excederse en las descripciones teóricas de las sesiones por sobre sus propias vivencias. Esto se debe, a lo que probablemente nos cuenta ella misma:

“Yo siempre he sido mucho de escribir para conocer los sentimientos, entonces, creo que es muy útil con respecto a ese proceso de luego repensar” [Nora, Entrevista Estudiantes Final, 13.12.2019]

En un principio, el portafolio es, para Nora, una manera de favorecer la **conexión con sus propias emociones**, gracias a las cuales puede acceder a reflexiones más profundas. No obstante, en sus inicios, sus sensaciones e ideas son plasmadas sin profundizar suficiente en los argumentos que la sostienen, sin el apoyo de fuentes consistentes que las sustenten, algo que fue evolucionando con el tiempo gracias a las tareas reflexivas que invitan al cuestionamiento constante.

## EMMA

Emma inaugura la Página Inicial de su portafolio presentándose como una persona tímida, muy responsable, organizada, trabajadora y alegre. Asimismo, confiesa que desde bien pequeña sintió interés por la profesión docente y aunque declara que buena parte se debe a que le gustan mucho los niños y niñas, no se adhiere a esa única motivación, que ni siquiera reconoce como la más importante:

“La verdadera razón por la que estoy aquí es porque considero que la educación infantil es la base de toda la educación que viene después [...] Para mí es la más importante y de la que dependen las siguientes formaciones, por ello me gustará en un futuro ser una buena educadora infantil, para que así mis alumnos tengan una muy buena educación posterior y sepan actuar en la vida de manera eficiente” [Emma, Prácticum I, Portafolio: Diario Reflexivo, 21.01.2017]

Emma aprovecha su intervención para ennoblecer la labor educativa de las primeras etapas, habitualmente denostada. Sin embargo, en esta primera ocasión, a la hora de justificarla refleja una visión taylorista del proceso educativo, ofreciendo como único argumento de peso la interdependencia que existe entre los distintos niveles de escolaridad, cuya simiente descansa en la Educación Infantil. Una mirada puesta en las demandas académicas y profesionales de las futuras etapas, donde las actividades presentes se configuran por y para superar con éxito las exigencias posteriores, donde la infancia se transforma en la antesala de la adultez. Se trata, entonces, de una perspectiva academicista, conforme a las posiciones más tradicionales, donde los niños y niñas deben aprender los

contenidos del currículo con el objetivo de subir de nivel y poder acceder a los contenidos curriculares del próximo curso.

No obstante, este razonamiento evoluciona y se transforma a lo largo del cuatrimestre, cuando Emma comienza a conocer, transitar y asimilar enfoques educativos más comprensivos y respetuosos con la infancia, lo que muestra la capacidad del portafolio para **plasmear los propios progresos, procesos y evolución**. En este sentido, antes de comenzar su primer prácticum, en su Página Inicial, encontramos lo siguiente:

“Pienso que la etapa de educación infantil es una de las más importantes en la vida de una persona pues es donde, con unos buenos maestros, se empezarán a formar y no solo con conocimientos, sino también con unos valores imprescindibles para la vida [...] para que en la vida diaria sean capaces de hacer las cosas por sí solos y solucionar los pequeños problemas que se les presenten” [Emma, Prácticum I, Portafolio: Página Inicial, 21.01.2017]

Aunque pudiera parecer una reelaboración conceptual insustancial, al detenernos en ella descubrimos que el foco ha cambiado. La búsqueda de eficiencia mencionada antes desaparece, así como la atención puesta en el porvenir. Lo importante pasa a ser la formación en conocimientos y valores para la vida que los niños y niñas puedan aplicar desde el momento presente.

Pero estas no son las únicas transformaciones destacables desarrolladas por la alumna a lo largo de la experiencia cuatrimestral. En lo que respecta al desarrollo de competencias, también es posible identificar ciertos avances. A este respecto, al iniciarse el curso, Emma reconoció dominar la búsqueda, selección, análisis y valoración crítica de información, así como aquellas cualidades necesarias para el trabajo en equipo: “pues siempre he sido una persona que respeta las opiniones de los demás, argumento las mías e intento aportar ideas” [Emma, Prácticum I, Portafolio: Página Inicial, 21.01.2017]. Del mismo modo, consideraba disponer de la suficiente autonomía para aprender a aprender, contrastar distintas fuentes y completar sus tareas. Sin embargo, no se sentía lo suficientemente preparada para elaborar juicios informados, ofrecer alternativas o aplicar eficaz, crítica y creativamente sus conocimientos en la resolución de problemas:

“Resolver problemas eficazmente es una de mis tareas pendientes” [Emma, Asignaturas, Portafolio: Página Inicial, 16.02.2016]

Sin embargo, como se evidencia en diferentes entradas y como ella misma sostiene, gracias al trabajo continuado en su portafolio, la cooperación con su grupo, la responsabilidad y disciplina para llevar a cabo las tareas al día, así como las retroalimentaciones que la impulsaban a la mejora constante, pudo superar estas limitaciones e iniciarse en el desarrollo de sus competencias menos sobresalientes:

“Ahora soy capaz de analizar los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela teniendo en cuenta diferentes factores [...] o puntos de vista, y tengo la capacidad de argumentar de forma lógica, personal y coherente, utilizando los conceptos básicos de las tres asignaturas” [Emma, Asignaturas, Portafolio: Página Final, 12.06.2016]

Una vez concluido el cuatrimestre, Emma reconoce el papel que el proyecto de coordinación—fiel a la cultura del portafolio— ha tenido en sus propios progresos, sin por ello menospreciar la influencia que su tía, docente de un centro escolar que trabaja por ambientes, ejerció sobre su apertura y predisposición inicial:

“Tuve la suerte de cambiar este pensamiento (refiriéndose a la educación tradicional) hace unos años cuando a una tía mía le mandaron a un colegio donde trabajan por ambientes, por lo que fue ella la que me empezó a hablar de todo este tema [...] pero aunque yo ya hubiera comenzado a abrir mi mente en lo que respecta a la educación, estas asignaturas me han ayudado a abrirme aún más [...] abrir la mente y ver más allá de lo que todo el mundo ve [...] mirar más allá del aula cerrada” [Emma, Asignaturas, Portafolio: Diario Reflexivo y Página Final, 16.03.2016 y 12.06.2016]

Sus nuevas ideas, en contraste con las anteriores, se manifiestan con contundencia en la vista final de su portafolio, entre las que destaca la ineficiencia de los libros de texto, la necesidad de un tiempo que se ajuste a las verdaderas necesidades de la infancia, la importancia de la participación familiar en las escuelas para favorecer los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado, la ineficacia de los castigos en la resolución de conflictos y la eliminación de ciertos prejuicios socioculturales.

El centro educativo seleccionado para su primer prácticum se le revela, entonces, como una oportunidad para abandonar su zona de confort, dejar atrás la metodología tradicional, aprender a actuar como un docente guía y continuar refinando sus principios pedagógicos. Unos principios basados en la libertad, la autonomía y el protagonismo de los niños y niñas en la construcción de sus propios conocimientos.

Encontramos, entonces, que para Emma, la educación no consiste, ya, en aprender estudiando de memoria o haciendo deberes, sino investigando, descubriendo y reflexionando, por lo que entre sus aspiraciones se encuentra el no continuar reincidiendo en los errores de una escuela que considera obsoleta:

“Las cosas que cambiaría de la escuela que yo viví sería el estar horas y horas sentados en las sillas haciendo fichas, pienso que con ellas aprendimos, pero no aprendimos siendo felices, sino siendo obligados a aprender” [Emma, Prácticum I, Portafolio: Página Inicial, 21.01.2017]

Emma también dedica un espacio al reconocimiento de sus principales debilidades, que no son otras que el miedo, la inseguridad y la cohibición, aspectos que espera poder llegar a superar para que no le entorpezcan su aprendizaje.

Sin embargo, al analizar sus expectativas sobre el prácticum, donde indica sentirse ilusionada y con muchas ganas de comenzar, encontramos una curiosa contradicción que pone de manifiesto las dificultades en torno a ciertas reconstrucciones. A lo largo del portafolio de primero, como se ha podido comprobar, Emma reconoce más de una vez el papel orientador del maestro o maestra de Educación Infantil. Asimismo, cuando se le pregunta qué espera de su tutora académica o universitaria durante las prácticas —probablemente influida por la experiencia en las asignaturas— se expresa en términos similares, valorando el acompañamiento sin dejar de reconocer su papel activo:

“Espero que sea una guía para nosotras, aconsejándonos lo máximo posible, pero también dejándonos hacer las cosas mal, pues pienso que eso es también una forma de aprender, y que, cuando hayamos hecho algo mal, no nos diga simplemente esto está mal y tiene que hacerse de esta manera, sino que nos ayude a reflexionar para que nosotras busquemos otra posible manera de hacerlo” [Emma, Prácticum I, Portafolio: Página Inicial, 21.01.2017]

Pero no ocurre lo mismo cuando hace referencia a su tutora profesional, la docente del centro escolar con la que pasará las próximas semanas:

“Espero que me ayude a aprender en todo este tiempo y me dé las estrategias claves para poder enseñar a niños felices, como pienso que hacen en este colegio. Además, también espero que me de muchas oportunidades de participar en el aula” [Emma, Prácticum I, Portafolio: Página Inicial, 21.01.2017]

¿Por qué espera que su tutora universitaria la guíe para que aprenda por sí misma, mientras que de la maestra del centro educativo espera recibir, “que le dé” estrategias claves? Se trata de un leve matiz que, de manera inconsciente y por unos instantes, la sitúan en ese rol pasivo y receptivo criticado con anterioridad, donde el maestro o maestra ocupa un rol transmisivo, depositario de la verdad.

Nos encontramos, entonces, que momentos previos al comienzo de las prácticas, el portafolio de Emma refleja leves contrastes entre sus teorías declaradas y teorías en uso, algo habitual en los procesos de aprendizaje que implican la reestructuración de unos principios tan arraigados como son la manera de enseñar y de aprender, pero que, al mismo tiempo, son evidencias de transformaciones en potencia.

Emma se relaciona con su portafolio de una manera directa y pragmática. Sus emociones también forman parte de las entradas pero, generalmente, se encuentran situadas en un segundo lugar, dando protagonismo a los acontecimientos que se desarrollan, a sus ideas y a las reflexiones que las acompañan que durante sus inicios, en buena parte de los casos, suelen ser descriptivas, sin ahondar en los motivos que la fundamentan.

#### 4.2.4.2. Una práctica vivida y pensada

El apartado anterior nos permite conocer la situación de las estudiantes protagonistas antes de comenzar su primer prácticum que, junto a los resultados recogidos en los artículos y en el relato de la experiencia referido hasta el momento, forman parte de la investigación transversal y del preludio del estudio longitudinal.

Gracias a estas últimas evidencias es posible conocer el perfil de las alumnas foco, los avances que han sido favorecidos por su inmersión en la cultura del portafolio, en qué momento de su trayectoria se encontraban antes de comenzar el prácticum, así como sus expectativas sobre lo que podría considerarse una nueva etapa de aprendizaje.

Resulta significativo cómo, a pesar del tiempo acontecido entre sus últimas entradas en el portafolio de las asignaturas y sus primeras en el portafolio del Prácticum (ocho meses), ambas estudiantes hacen alusión a los conceptos trabajados en ellas con cierta soltura, lo que evidencia una reconstrucción de su conocimiento y pensamiento práctico asentada. No obstante, como se ha podido comprobar, también aparecen algunas contradicciones, habituales en las primeras fases de un cambio de perspectivas.

Considerando lo dicho y atendiendo al interés por conocer la incidencia, prevalencia y evolución de las disposiciones anteriormente señaladas, se recogen, a continuación, los resultados del estudio longitudinal para el que se ha tenido en cuenta el análisis del portafolio de las protagonistas durante sus prácticas, las entrevistas semiestructuradas en las que participaron, así como las aportaciones de los grupos focales pertenecientes a aquel grupo de estudiantes de otras promociones cuando se encontraban en las mismas circunstancias que las alumnas foco.

En primera instancia, cabe destacar que todas las dificultades y potencialidades que formaron parte de los resultados del estudio transversal (tabla 22) prevalecen en el longitudinal, en mayor o menor medida. Se trata de un hecho comprensible si se tiene en cuenta que el Portafolio Digital Educativo mantiene los principios metodológicos que primaban en la experiencia anterior. No obstante, las dificultades relacionadas con la habituación a su manejo disminuyen significativamente, lo que favorece el auge de algunas potencialidades que, durante las asignaturas, solo tuvieron un desarrollo inicial.

En este sentido, el desafío que se continúa manteniendo con mayor presencia durante este periodo es el **tiempo de dedicación**, al que las alumnas aluden en determinadas ocasiones como contratiempo. No ocurre lo mismo con las potencialidades que, por lo general, se mantienen al mismo nivel o sin cambios significativos, exceptuando aquellas que experimentan una importante evolución (tabla 27) debido a la prolongación de la experiencia. Estas últimas son las protagonistas de esta segunda parte del relato y que se recogen, a continuación, para favorecer su identificación.

Categorías más influyentes en el estudio longitudinal a diferencia del transversal		
Estudio transversal	I. Desafíos	<ul style="list-style-type: none"> <li>– I.I. Desconocimiento general hacia el portafolio digital educativo</li> <li>– I.II. Metodología didáctica como clave para dotar de sentido a Mahara</li> <li>– I.III. Necesidad de generar una definición y estrategia metodológica del portafolio educativo compartida</li> <li>– I.IV. Dificultades en el manejo del portafolio (contextuales, técnicas y metodológicas)</li> </ul>
	II. Potencialidades	<ul style="list-style-type: none"> <li>– II.I. Virtualidades técnicas</li> <li>– II.II. Estimula el aprendizaje activo</li> <li>– II.III. Promueve el desarrollo de competencias profesionales</li> <li>– II.IV. Favorece la formación de la identidad docente</li> <li>– II.V. Propicia la evaluación globalizadora</li> </ul>
Estudio longitudinal	I. Desafíos	<p><i>Sobre todo:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– I.IV.III.II. Tiempo de dedicación</li> </ul> <p><i>También:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– I.II. Metodología didáctica como clave para dotar de sentido a Mahara</li> <li>– I.IV.III.III. El aprovechamiento de la herramienta se encuentra sujeto al compromiso</li> </ul>
	II. Potencialidades	<ul style="list-style-type: none"> <li>– II.I. Virtualidades técnicas: <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ II.I.IV. Se potencia la recogida de evidencias de aprendizaje a través de múltiples formatos</li> </ul> </li> <li>– II.II. Estimula el aprendizaje activo: <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ II.II.II. Se potencia la relación de la práctica con la teoría a través de un “afinar la mirada”</li> </ul> </li> <li>– II.III. Promueve el desarrollo de competencias profesionales <p><i>Sobre todo:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ II.III.I. La reflexión</li> <li>✓ II.III.II. El espíritu crítico</li> <li>✓ III.III.III. La metacognición</li> <li>✓ III.III.IV. El autoconocimiento</li> <li>✓ II.III.VI. La inteligencia emocional</li> <li>✓ II.III.IX. La competencia tecnológica</li> <li>✓ II.III.XI. La expresión escrita</li> </ul> </li> <li>– II.IV. Favorece la formación de la identidad docente</li> <li>– II.V. Propicia la evaluación globalizadora <p><i>Sobre todo:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ II.V.I. Identificar los procesos, progresos y evolución</li> <li>✓ II.V.VI. La autoevaluación reflexiva</li> </ul> </li> </ul>

Tabla 27. Categorías más influyentes en el estudio longitudinal. Fuente: elaboración propia.

Cuando Nora y Emma comenzaron sus primeras prácticas, ya se encontraban familiarizadas con el Portafolio Mahara y su metodología, lo que las ayudaba a sentirse cómodas con la **recogida de evidencias de aprendizaje a través de múltiples formatos**. Las imágenes de su aula, a modo de documentación pedagógica, cobraron un especial protagonismo, especialmente en los dos últimos portafolios, donde además incluían tareas voluntarias, audiovisuales, citas inspiradoras, etc., a través de una estética y organización más armónica que refleja avances en el desarrollo de su **competencia digital**.

En este sentido, se recoge una captura de pantalla del portafolio que desarrolló Emma en su Prácticum I (figura 22) y otra de su Prácticum III (figura 23). Observamos, así, una evolución importante, pasando de incorporar imágenes o vídeos que encuentra en internet a darle protagonismo a sus propias creaciones e interpretaciones de lo vivido.

Mi diario de prácticas (I)

### Fin de la primera semana

Enviado por [Nombre] en 27 enero 2017, 11:25

Llega el último día de la semana, y como siempre, empezamos con el juego libre. Juego un rato con cada grupo que forman entre ellos, conociendo así un poco más a cada uno. Hoy por fin he estado yo sola con la maestra, ya que hasta el día de hoy siempre había más adultos en la clase. Esto me ha permitido tener la oportunidad de hacer más cosas y participar más, ya que habiendo otro adulto estas posibilidades disminuyen.

Hoy el juego libre dura hasta las diez y media, y cuando terminamos y recogemos vamos al lugar de asamblea.

El primer tema a tratar en la asamblea, fue sobre el proyecto de la cocina que empezaron la semana pasada. Los niños y niñas me explicaron la receta que hicieron la semana pasada, qué le echaron y cómo lo hicieron. Después de esto, hablamos sobre la pirámide alimenticia y los alimentos.

En segundo lugar, en la asamblea los niños y las niñas eligieron los cuentos que quieren oír el lunes que viene en una audición sobre el amor. Me explicaron que llevan desde el año pasado haciendo audiciones en el colegio, y que esto consiste en que, en las diferentes aulas del colegio, diferentes profesores contarán un cuento, y cada persona tiene la libertad de ir al cuento que quiera escuchar. No solo se hace en infantil, sino que en primaria también y se mezclan todos no por separados. Tengo muchas ganas de probar esta experiencia el lunes.

Durante esta parte de la asamblea surgió un conflicto en el que me sentí bastante incómoda y mal. Un niño un tanto revoltoso enfadó a la maestra y ella le regañó muy exageradamente, dándole mal ejemplo al resto de compañeros. Para mí, las reprimendas verbales no funcionan en absoluto, pues pienso que, aunque sea dura en ese momento luego se les olvida. Yo habría hecho seguramente otra cosa, como por ejemplo llevarme el niño un momento fuera de la clase y hablar con él, o también dentro de la clase en la asamblea delante de los compañeros para que éstos también le ayudaran a entrar en razón.

Por último, en la asamblea la maestra sacó unas fichas con unos animales y los sonidos al lado, había que unir cada animal con su sonido. Realmente me sorprendió muchísimo que sacara esa ficha de los animales, que no venía al tema ahora en lugar de seguir con el proyecto de la cocina, pero también me sorprendió mucho porque cuando una profesora de este colegio el año pasado fue a hablarnos de este colegio, dijo algo que resumido era que no estaban a favor de las fichas, pues se aprende mejor trabajando con la realidad. Cuando la profesora habló un poco de esta ficha, cada uno cogió una y se sentaron para hacerlas.

Cuando todos terminaron, desayunaron y como había llovido y no podíamos ir al patio, hicimos juegos dentro.

Tras un rato largo de recreo, llegó el momento de hacer diferentes actividades. Mientras unos jugaban, poco a poco los maestros que estábamos en la clase, íbamos llamando a diferentes niños o niñas que vinieran con nosotros a hacer unas actividades.

El otro práctico, llamaba a los niños para hablar de sus cumpleaños comparándolos con lo de sus compañeros. Con esto, practican los números y las comparaciones.

[Detalles](#)

**Juicio a la Educación Actual**

Los profesores son héroes, se les critica mucho,

Figura 22. Portafolio de Emma durante el prácticum I (27.01.2017). Fuente: captura de pantalla

### RETO Y CONQUISTAS

"Hacer una escuela amable, trabajadora, creativa, agradable, documentable y comunicable, lugar de investigación, aprendizaje, reconocimiento y reflexión, donde se encuentren bien niños, maestros y familias, es nuestro objetivo." **Loris Malaguzzi**

Esta observación, se ha llevado a cabo sobre todo en los momentos de espacios compartidos. Este año, me he sentido realmente cómoda en estos momentos. Recuerdo que, en las primeras prácticas, como he comentado anteriormente, no me sentía realmente cómoda en los momentos de juego libre: me aburría y necesitaba momentos donde fuéramos los docentes quienes transmitiríamos el aprendizaje. No era capaz de captar todos los aprendizajes que se estaban produciendo en esos momentos. En cambio, en el Prácticum II, mi mentalidad cambió y comencé a sentirme bien en estos momentos y darme cuenta de los aprendizajes que estaban surgiendo. Sin embargo, este año ha sido diferente. Este año, mientras acompañaba al alumnado en el espacio, me sentía fascinada y maravillada por cada acto que sucedía en el aula. He comprendido, perfectamente, por fin, que los niños y las niñas en estos momentos están inmersos en todo tipo de aprendizaje, mientras que juegan, disfrutan, y se emocionan. Es un momento en el que se dan aprendizajes tanto como para las criaturas, como para las personas adultas.

Este año, más que nunca, he sido capaz de, como si fuera 'El hombre de la oreja verde' que crea Gianni Rodari, de comprender a los niños y a las niñas metiéndome en su mundo. Fijándome en las cosas más sencillas, dejándome sorprender, no esperar nada... En fin, he vuelto a ser niña con ellos y ellas y he entendido la necesidad de no dejar de serlo nunca. Si sigues manteniendo tu parte de niñez, cuando te toque ser una adulta que deba proporcionarles buenos contextos y materiales a los niños y las niñas, será mucho más fácil saber qué les va a gustar y saber qué les va bien para provocar aprendizajes.

El ser una niña, en ocasiones, y estar en sus juegos, junto con el análisis y la reflexión, me ha hecho ver que tenía infravalorados a las niñas y los niños de 3 años. Durante este tiempo me he dado cuenta de que son personas pequeñas con un gran potencial y que sólo tenemos que ofrecerles momentos, recursos, y tiempos para que sean capaces de demostrarlos todo ese potencial. En muchas ocasiones me he sentido sorprendida por lo que he podido ver en las criaturas, y en esos momentos me enseñaban la importancia de no infravalorar y no esperar cosas concretas de los niños y las niñas, pues nos van a sorprender.

No obstante, aunque haya momentos de ser una niña más en sus juegos, también tienes que ser la maestra que los acompañe en el proceso de aprendizaje, y les ofrezca recursos potentes para que se produzca el aprendizaje. Este pensamiento lo tenía antes de las prácticas y aún lo mantengo, por lo que para mí enseñar sigue siendo provocar diferentes aprendizajes a los niños y las niñas.

En estos cuatro meses, me he sentido como una maestra que le daba seguridad a las niñas y niños. Les acompañaba tanto en los momentos de aprendizaje, como en aquellos momentos en los que se sentían tristes o con miedo. Puedo hablar de tres casos concretos en los que les he dado seguridad a varias criaturas para que poco a poco cogieran confianza con el colegio, con los materiales, con los compañeros y las compañeras, e, incluso, con las docentes. Además, he logrado que me vean como una docente de referencia, en algunos casos referente antes que la tutora.

Mi idea de maestra va ligada a la persona mediadora que acompaña, ayuda, interpreta, reflexiona, escucha, dialoga, comparte, provoca, interactúa... Una persona que investiga. Una persona que observa y analiza los procesos de vida y de relaciones que

"Los sueños de un niño no se requieren reglas de amor. Cada grano de felicidad es una resaca de felicidad por el mundo. Y es así lo hay nada que nos tiene más de coqueiros, que ver a un niño feliz y reírse."

**Para un niño, es tan fácil imaginar que los sueños existen, ellos giran la colonia hasta formar un planeta donde los juegos son la vida que necesitan. Lo más importante. Las sonrisas, las sonrisas, las sonrisas, las sonrisas.**

Los sueños más sencillos son el amor, la amistad, la familia, la salud, la paz, la justicia, la libertad, la transformación, en un mundo más humano.

[Añadir comentario](#) [Detalles](#)

Figura 23. Portafolio de Emma durante el prácticum III (16.02.2019). Fuente: captura de pantalla

El uso del portafolio durante el prácticum también fue una excelente oportunidad para **relacionar la teoría con la práctica** a través del **pensamiento reflexivo**. No obstante, cabe destacar que en un principio, estas primeras relaciones tendían a pasar de puntillas sobre situaciones significativas que hubiesen merecido un mayor interés o profundidad de análisis. Emma, por ejemplo, identifica, menciona y valora aspectos educativos de su centro, pero sin llegar a establecer conexiones directas con lo teórico.

“Cuando dan las 9, no suena una triste sirena como en la mayoría de los colegios, sino que ponen una canción. Pienso que este es un estímulo que puede ayudarles a entrar con más alegría al colegio que con una simple sirena como yo estaba acostumbrada”  
[Emma, Prácticum I, Portafolio: Páginia Inicial, 21.01.2017]

Asimismo, Nora, llega a realizar juicios rápidos poco justificados que pudiesen conducir a opiniones erróneas, difíciles de derribar con el tiempo. Es el caso de la entrada que comparte en su portafolio el tercer día de prácticas con el fin de conocer, aprender y recordar mejor los nombres del alumnado. Los describe en base a determinadas características que, como le indica Casandra en un comentario, pueden llevarla a prejuzgar y etiquetar, influyéndole en su trato hacia ellos y no dejándole ver más allá:

“Sara: Es de familia gitana. Siempre intenta llamar la atención, pero es muy participativa y alegre.  
Nasim: Es árabe. Puede ser muy bueno o no hacer ni caso. Aunque es un poco inseguro y orgulloso, es inteligente y cariñoso.  
Adel: Es árabe. Tiene una enfermedad rara que le hace llevar un implante coclear y un bypass. Apenas habla y tiene una forma de moverse un poco extraña, poco tono muscular. Es muy cariñoso, expresivo y sensible. Le cuesta seguir el ritmo de la clase y adora los puzles” [Nora, Prácticum I, Portafolio: Diario Reflexivo, 26.01.17]

Sin embargo, gracias al **seguimiento y acompañamiento** virtual de su tutora Casandra a través de la retroalimentación —un proceso que continúa siendo fundamental durante las prácticas y reconocido— ambas alumnas son capaces de reconocer aquellos aspectos en los que deberían mejorar y cuáles son sus nuevos propósitos.

“Me he dado cuenta que estos dos diarios que llevo los he hecho muy descriptivos y muy poco reflexivos. Intentaré cambiar a partir de mañana y empezar a observar más allá de lo visible para empezar a reflexionar sobre las diferentes situaciones. Es algo que he intentado hacer en estos dos días, pero pienso que no he logrado hacerlo debido a que me estoy acostumbrando todavía a mi nuevo espacio” [Emma, Prácticum I, Portafolio: Diario Reflexivo, 24.01.2017]

Así es como, con el paso de los días, sus entradas se vuelven más críticas y reflexivas.

“Me doy cuenta de que Roberto lleva un adaptador en el lápiz para cogerlo como los demás. Sinceramente no sé por qué hay una forma “correcta” de coger el lápiz a la hora

de escribir. Yo nunca lo he cogido bien y no he tenido problemas diferentes a los del resto de mis compañeros y compañeras en lo que a escritura se refiere. No sé si es herencia de la metodología tradicional en la que todos y todas tenemos que trabajar del mismo modo y al mismo tiempo o tiene una base real que prueba que coger el lápiz de esa manera es beneficioso para el alumno o alumna. Estoy decidida a buscar información para no defender erróneamente una postura” [Nora, Prácticum I, Portafolio: Diario Reflexivo, 02.02.17]

Esto se debe a que, como señalaba una participante de otra promoción, habituarse al desarrollo del portafolio reflexivo también implica una transformación en la manera de pensar y de estar en el momento presente. El alumnado es consciente que, una vez concluya su jornada de prácticas, deberá dedicar un espacio de tiempo a reflexionar sobre los acontecimientos más significativos que hayan acontecido, lo que de una manera u otra, le animan a no automatizar las rutinas, a permanecer conscientes, puesto que siempre se suceden nuevos acontecimientos que deben ser captados para poder continuar aprendiendo sobre ellos:

“Vas a la clase con más predisposición analítica. Miro qué está pasando ¿Por qué este niño ha hecho esto? ¿Se podría hacer de otra manera? Llega un momento que te lo cuestionas todo. El portafolio te hace ser más crítico ¿Por qué ahora esta maestra ha puesto esta ficha y no otra? ¿Y por qué ahora le ha dicho esto a este niño?” [Patricia, Grupo Focal, 18.05.2016]

Y es al reconocer en sí mismas la importancia de la reflexión, de argumentar con precisión para sostener sus afirmaciones las que también las llevan a identificar y valorar ese tipo de comportamiento en los niños y las niñas:

“Se escucharon muchas cosas diferentes, pero también muchas cosas parecidas. Y me gusta mucho el momento en el que alguien dice “no estoy de acuerdo” y argumentan el por qué no están de acuerdo, ya que demuestran su capacidad de reflexión, algo que en muchos colegios no pueden dar muestra de ello, o yo al menos no estoy acostumbrada a eso” [Emma, Prácticum I, Portafolio: Diario Reflexivo, 30.01.2017]

De este modo, y hacia el final de la primera experiencia en el prácticum, las docentes en formación son capaces de identificar avances relativos a estos procesos:

“He aprendido a pararme a pensar el porqué de las cosas [...] observando cada pequeño ritual o conversación de los pequeños puedo conocer mejor esas cosas” [Nora, Prácticum I, Portafolio: Página Final, 17.02.2017]

No obstante, cabe destacar que el **desarrollo de la reflexión** y el **establecimiento de relaciones con la teoría** no adquirieron un nivel de relevancia significativo durante este primer prácticum en relación al año anterior. Esto no quiere decir que no hubiese ningún

tipo de mejora y, aunque bien es cierto que la fundamentación estaba poco trabajada, la mirada y sus convicciones recibían una clara influencia de los contenidos tratados en el aula.

Encontramos, por ejemplo, que en primero de carrera, en la sesión de coeducación que formaba parte de la asignatura de inclusiva, Emma señalaba lo siguiente:

“Pudimos darnos cuenta del machismo presente en la sociedad actual y la necesidad de un cambio. Pudimos ver cómo son muy frecuentes en anuncios, películas, imágenes en los catálogos de juguetes de navidad... [...] por ejemplo que las cocinitas y las muñecas son para las niñas y los súper héroes y los coches son para los niños, y si una niña pide algo que consideran de niño, no se lo van a comprar, y viceversa” [Emma, Asignaturas, Portafolio: Diario Reflexivo, 01.04.2016]

Se trata de un aspecto que también debieron tener en cuenta durante la elaboración de su diseño de ambiente de aprendizaje y que, ahora, sumergida en un contexto real, Emma continuaba considerando:

“Me explicaron que cada día, en el recreo, se juega a algo diferente y la verdad es que me parece una idea genial que guardo aquí para un futuro. Hay días en la semana que toca jugar con bebés, otros con motos y bicis y otros con disfraces. Pienso que, con esto, muchos de los niños que no jugarían con las muñecas, de esta manera sí lo hacen, y de igual forma, a una niña que a lo mejor no le llame la atención los patines, las motos o las bicis, también hará esta actividad gracias a que es lo único que se puede sacar al patio y no tendrá más objetos con lo que jugar” [Emma, Prácticum I, Portafolio: Diario Reflexivo, 23.01.2017]

En ambos diarios es posible encontrar múltiples ejemplos como el anterior, que reflejan la apropiación de principios teóricos y pedagógicos discutidos en la facultad. Sin embargo, y gracias a la retroalimentación de su tutora, las alumnas reconocen sus imprecisiones a la hora de justificarlos.

“Sé que me falta mucha base teórica, o más bien encontrar la manera de relacionarla con la práctica de un modo más sencillo” [Nora, Prácticum I, Portafolio: Página Final, 17.02.2017]

“Quizá, en lo único que he fallado, ha sido en la relación teoría-práctica [...] Me he propuesto, de aquí a que llegue el próximo prácticum, leer mucho (todo lo que mi tiempo me permita) para poder relacionar la práctica con la teoría de manera constante” [Emma, Prácticum I, Portafolio: Página Final, 15.02.2017]

Es a partir del segundo prácticum cuando la profundización comienza a ganar terreno a las meras descripciones. Nora continúa en la misma escuela, pero Emma, un tanto desencantada con su aula y la manera de llevar a cabo los proyectos, prueba en otro centro

que trabaja por ambientes de aprendizaje: el C.E.I Eleuteria. De este modo, ambas estudiantes, teniendo en cuenta sus ámbitos de mejora, y a través de una escritura y concepciones educativas más maduras, justifican sus aseveraciones con mayor exactitud, utilizando fuentes bibliográficas y referencias legislativas:

“Cuando salimos del colegio, todos están súper emocionados por la salida al exterior, y es normal, pues pienso que estas salidas son muy importantes para los niños y niñas, pues, en ellas, además de disfrutar, aprenden. Y lo más importante: aprenden disfrutando. Además, conocen el entorno de su colegio y la naturaleza que le rodea, pues hoy en día, los niños y niñas tienen muy pocas oportunidades de estar en contacto con la naturaleza, y aprovechando este entorno natural que hay cerca del cole, es muy buena oportunidad para establecer este conocimiento y este contacto. Para justificar esto, me remito a la ORDEN de 5 de agosto de 2008 [...]: *“Procurar el conocimiento del entorno en la etapa de educación infantil supone ofrecer a los niños y niñas oportunidades de vivir situaciones afectivas y sociales en contextos cada vez más amplios [...] interaccionando con el entorno circundante de manera cada vez más elaborada, compleja y diversa [...] Los niños y las niñas se acercan al conocimiento del medio físico y a los elementos que lo integran y actuando sobre ellos: manipulan, observan, indagan, exploran, comprueban, modifican, verbalizan, representan.”* Y esto, es lo que hicieron ellos y ellas durante la excursión: observaban y exploraban las plantas para buscar las que tenían en las fotos. Además, cada equipo iba recolectando aquellas cosas que les parecían interesantes para tener en el espacio. Sobre esta excursión, también me ha ayudado a reflexionar acerca del aprendizaje de la naturaleza, el libro *Educar en verde*, de Heike Freire, del cual extraigo lo siguiente: *“en las escuelas es frecuente ver a los alumnos de infantil aprendiendo nombres de árboles, en elegantes fichas con fotos; las contemplan entre las paredes de sus coloridas aulas (...) donde no crece una hierba, ni se levanta un árbol, ni corre un poco de agua (...). En lugar de aprender a través de experiencias directas realizadas en el medioambiente, lo hacen mediante modelos cognitivos y conceptos abstractos. No tienen oportunidad de construir sus propias ideas sobre el mundo a partir de la experiencia sensorial.”* Y hoy, mis niños y niñas han podido aprender a través de experiencias directas, vivencial y sensorialmente. Han podido descubrir y aprender ellos mismos, sin tener que hacerlo con fichas sin sentido” [Emma, Prácticum II, Portafolio: Diario Reflexivo, 22.03.18]

Otras potencialidades del portafolio que cobran relevancia a lo largo de las prácticas son las referidas a la formación de la identidad docente. En este sentido, gracias a las contradicciones entre sus teorías proclamadas, es decir, aquellas que las alumnas declaran como válidas y las teorías en uso o aquellas que acaban aplicando, es posible reconocer momentos de **reconstrucción del pensamiento y conocimiento práctico**.

En este sentido, encontramos que Nora, quien a lo largo de su portafolio menciona la importancia de respetar los ritmos de aprendizaje de los niños y las niñas, se siente muy frustrada en algunas situaciones que la requieren:

“Intentamos trabajar la representación gráfica, por lo que observamos que la mayoría tienen serios problemas para no escribir en espejo. Para mí, que intento ayudar a Luca, es bastante frustrante no saber cómo hacerle entender por qué no está bien y cómo debe hacerlo” [Nora, Prácticum I, Portafolio: Diario Reflexivo, 27.01.17]

A este respecto, y a través de la retroalimentación virtual, su tutora académica le recuerda que tales emociones le nacen de la prisa, recordándole que, en esas etapas, no es fundamental que el alumnado aprenda a escribir:

“Te frustras porque tienes prisa de que el niño o la niña aprenda eso, porque quieres que lo aprenda ya. Pero si lo asumes como la parte de un proceso, no te frustrarás. Si hoy no lo ve, no sirve de nada romperte la cabeza pensando cómo hacer que lo entienda. Simplemente no está preparado, la escritura y el cálculo son cuestiones evolutivas. Simplemente tenemos que asegurarnos de que están disponibles los mejores recursos para que cuando esté preparado, pueda dar el salto, y mientras esperar. Y confiar en que ese momento llegará [...] En este sentido, me ha llamado la atención la insistencia en actividades de este tipo. Aprender a escribir no está entre los objetivos de Infantil, como tampoco sumar. El currículum de Infantil habla en todo momento de acercamiento. Estos son objetivos del primer ciclo de Primaria” [Cassandra, Portafolio: Prácticum I, retroalimentación, 03.02.17]

Por otro lado, Emma también reconoce que en algunas ocasiones le cuesta poner en práctica lo aprendido, entregándose a automatismos que no favorecen el desarrollo educativo. Es el caso de las respuestas sistemáticas que, aunque no tienen nada de malo en sí mismas, corren el riesgo de transformarse en un estímulo conductista si son ofrecidas como contestación única de manera reiterada:

“Durante esta conversación, Irati me corrige en algo que yo había hecho antes. Estas correcciones me dan un poco de vergüenza, pero así es como voy a aprender. No obstante, esta corrección es de algo que yo sé que no está bien, pero todavía no he conseguido cambiarlo. Lo que sucedió fue que una niña me regaló un dibujo y yo le dije: “¡Qué bonito!”, pero en realidad esa no es la manera adecuada, pues lo que conseguiré con ello será que hagan los dibujos porque a mí me parezcan bonitos. Esto es algo que aprendí en las asignaturas conjuntas de primero, pero todavía no he conseguido cambiarlo, por lo que me lo voy a proponer durante estas prácticas, pues pienso que tengo el ejemplo perfecto para ello” [Emma, Prácticum II, Portafolio: Diario Reflexivo, 19.02.2018]

Durante sus prácticas, las docentes en formación se prueban a sí mismas asiduamente, tratando de ser íntegras con los principios pedagógicos que han ido construyendo y reconstruyendo. Lograr el respeto del alumnado, así como ser reconocidas como figuras de autoridad, sin llegar a recurrir a los castigos o al miedo, constituye una de sus mayores preocupaciones. Por ese motivo, a lo largo del portafolio es habitual que analicen la relación que sus tutoras profesionales u otras docentes del centro establecen con los niños y

con las niñas, indicando aquellas con las que se sienten más identificadas y las que dictan de sus propios principios.

“La actitud con la que Irma se toma cada pequeño problema me encanta, entiende el contexto en el que se mueve y las necesidades de sus alumnos, no tiene ningún miedo a ser autoritaria y a los diez segundos ser la persona más cariñosa del mundo” [Nora, Prácticum I, Portafolio: Diario Reflexivo, 26.01.2017]

“Cuando ya no sabía cómo actuar, fui a buscar a su maestra, la cual trató el problema con muy poca delicadeza e incluso le hizo algo de gracia. No me gustó nada como respondió ante el problema, pues pienso que a las niñas y los niños hay que tratarles con delicadeza, y más si tienen un problema como Ángela en este caso” [Emma, Prácticum II, Portafolio: Diario Reflexivo, 06.03.2018]

Asimismo, utilizan el portafolio para analizar sus propias intervenciones, cuestionarlas y reflexionar sobre el rol docente que desean para sí.

“Teo se ha sentado en una silla y ha cerrado los ojos, allí ha estado durante al menos 10 minutos sin inmutarse, parecía que quería evadirse del mundo, como si fuese su forma de tranquilizarse. Cuando pasan estos 10 minutos decido acercarme a él e intentar que hable conmigo. Como mediante palabras no consigo nada, se me ocurre centrarme en lo que más le gusta, los coches. Cojo uno que hay en el suelo cerca de nosotros y comienzo a subirlo por sus piernas mientras hago el ruido del motor: "BRRRUUUMMMM". Esto le saca una sonrisa, y en menos de un minuto ha agarrado otro coche y estamos echando carreras. Durante toda esta situación me siento genial y me tomo como un logro haberle podido evadir de esa sensación de angustia que le produce separarse de su madre en las condiciones que lo hace. No sé cómo podría mejorar esta intervención, aunque en todo momento me sentí dudosa al ver como mi tutora Irma no pretendía intervenir en ningún momento ¿Quizás no he respetado los tiempos de Teo? ¿Me he inmiscuido demasiado intentando que no se sintiese mal? ¿Debería pasar sólo por esa frustración de no poder impedir que su madre se vaya? La verdad es que no lo sé, simplemente quería que aprovecharse el tiempo en el aula para disfrutar y aprender, cosa que no habría hecho si hubiese seguido sentado y con los ojos cerrados en una esquina de la asamblea” [Nora, Prácticum III, Portafolio: Diario Reflexivo, 18.10.2018]

Un continuo autoanálisis que las ayuda a identificar aquellas actuaciones movidas por su propio convencimiento y aquellas otras que responden a imitaciones de las respuestas instauradas como válidas en el centro educativo, percatándose luego que no siempre son la que las hacen sentir más cómodas:

“En un momento de la mañana, me quedo sola con el alumnado. Nerea entiende que es un momento de libertad, por lo que empieza a payasear enseñando el culo y pidiendo que la imiten. La intento relajar sentándola lejos a hablar conmigo, pero como no funciona la amenazo con sacarla fuera de la clase e incluso con acabar en el Despacho. Ella promete que se va a calmar, así que la dejo y me centro en poner algo de música para

que nos calmemos todos. Al hacerlo, Nerea apaga la luz y grita, animando a sus compañeras a seguirla. Por primera vez siento que la única salida que me queda es la autoritaria, así que me levanto con paso firme, enciendo la luz y grito que se sienten todos. La verdad es que funciona, pero al ver sus caras pasar de una sonrisa vacilona a unos ojos como platos, no me siento buena docente. Con este sentimiento de culpa, rápidamente me vuelvo blanda otra vez, pero Irma aparece en el aula evitando que el descontrol vuelva a reinar” [Nora, Prácticum III, Portafolio: Diario Reflexivo, 30.10.2018]

**El portafolio favorece, así, esta conexión con sus propias emociones y consigo mismas, ayudándolas a reconocer sus deseos, sus miedos e inseguridades.**

“Irati se preocupa por hablarme de todos los niños y niñas, de cómo eran, cómo han cambiado, cómo son... y también me comenta las cosas que más le gustan de cada momento. Sinceramente, es algo que el año pasado eché mucho de menos: la comunicación con mi tutora profesional. Sin embargo, es algo que a veces me da miedo por si no estoy a la altura, aunque intento pensar que es normal porque todavía estoy aprendiendo, aunque en muchos casos el mayor problema es mi timidez” [Emma, Prácticum II, Portafolio: Diario Reflexivo, 20.02.2018]

**Es una manera de hacerse conscientes de lo que sienten, aceptarlo y poner empeño en las transformaciones que consideran necesarias para su progreso profesional.**

Este año espero poder sacar todas las inseguridades que hay en mí y que en muchas ocasiones no me dejan ser yo misma y aprender. Espero, como he dicho antes poder llegar a desarrollarme como la docente que quiero ser en un futuro, y esto sólo lo podré conseguir actuando y no dejándome llevar por mis inseguridades, pues debo tener en cuenta que mi miedo a equivocarme tiene que desaparecer, ya que las equivocaciones también serán aprendizajes [Emma, Prácticum III, Portafolio: Página Inicial, 16.10.2018]

**Se trata, esta última, de una apreciación reiterada tanto por Emma como por Nora, quienes, a través de una narrativa introspectiva, buscan comprender esas barreras y limitaciones, con el deseo de superarlas.**

Respecto a mí, como docente, esta semana me he dado cuenta de que me cuesta más ser yo misma cuando estoy con Irati que cuando estoy con otra de las docentes. En este caso, con Graciela. El martes, fui yo quien llevó a cabo la asamblea y la actividad que le íbamos a proponer, que fue la carta a los Reyes Magos. Me sentí mucho más cómoda haciéndolo que cuando [...] Irati está por la clase. Pienso que esto se puede deber a que tengo en mi cabeza que Irati me va a evaluar y esto no me deja ser yo misma y me "quita" la libertad que siento cuando estoy sola o con otra docente. Realmente, me siento mal por esta actitud mía, pues considero que no me está permitiendo aprender todo lo que podría hacerlo [Emma, Prácticum III, Portafolio: Diario Reflexivo, 27.12.2018]

La conexión con las propias emociones favorecidas por el portafolio es una potencia-  
lidad destacada por las alumnas protagonistas.

“Estás escribiendo y ves lo que estás sintiendo, lo que piensas que, muchas veces, si no lo haces no te das cuenta, no lo reconoces” [Emma, Entrevista Inicial a Estudiantes, 27.06.2018]

“Puedes mostrar tu lado humano, tu lado emotivo [...] mi tutora académica valora mucho esa parte y yo agradezco tenerla a ella [...] no tengo que fingir o ponerme más académica de lo que a mí me sale naturalmente [...] esa naturalidad hace muy sencillo que fluyan las reflexiones” [Nora, Entrevista Inicial a Estudiantes, 13.06.2018]

Respaldata, asimismo, por el alumnado de otras promociones que atravesaron la misma experiencia.

“He aprendido a expresarme más emocionalmente, porque yo cuando me pongo escribir... yo nunca he estado acostumbrada a hablar de mis sentimientos. En el colegio tú nunca hablas de tus emociones, ni de lo que tú sientes. Recuerdo que al principio hacía el portafolio y era más académica, no me involucraba como persona. Pero eso es muy importante porque si tú estás ahí, estás como maestra y como persona, y eso les influye a los niños. Me ha ayudado a expresarme y a conocerme más. Lo que es la parte más emocional” [Patricia, Grupo Focal, 18.05.2016]

“Yo he llegado a implicarme tanto en el portafolio que he llorado, de verdad. Hice una entrada de lo que significaba para mí ser maestra y después se lo leí a mi madre y me hinché de llorar” [Avril, Grupo Focal, 18.05.2016]

Y es así como las docentes en formación, percatándose del valor de sus propias emociones, reconocen la importancia que también suponen para el desarrollo de los niños y las niñas, trasladando estos saberes a sus intervenciones en el aula, lo que supone un **desarrollo de su inteligencia emocional** y la de sus estudiantes.

“Me he dado cuenta de que, muchas veces, por ejemplo, coarto la emoción del alumnado: cortaba la tristeza intentando que estuviera feliz. ¿Pero con qué sentido? No lo sé. Pero ya no lo he vuelto a hacer más. Ahora lo que hago es acompañarles en esa emoción, si es que así lo desean y respetar la emoción que está viviendo. Además, ahora no identifico emociones malas o buenas, sino que comprendo que todas son emociones necesarias propias de las personas y hay que expresarlas, y los niños y niñas tienen todo el derecho a estar tristes, enfadados, con miedo, felices... y hay que respetar sus emociones. Igual de importante que las emociones, son las palabras. Hay que escuchar a los niños y niñas, porque lo que dicen es igual de importante que una persona adulta, pero muchas veces les infravaloramos, y hay que saber escucharles y darles la importancia necesaria” [Emma, Prácticum II, Portafolio: Página Final, 15.04.2018]

“El tratamiento de las emociones se ha convertido en un principio básico para mí. Ahora pienso que todas las emociones son iguales de importantes y se deben respetar. Es decir, no porque el niño tenga una emoción mala en ese momento (tristeza, enfado...) debemos intentar eliminar la emoción, sino que tenemos que dejarle que viva esa emoción y acompañarle si así lo necesita. Además, pienso que desde pequeños tenemos que educarles emocionalmente para que cada vez sean más capaces de reconocer sus emociones y saber llevarlas” [Emma, Prácticum III, Portafolio: Página Inicial, 16.10.2018]

Recoger este tipo de evidencias a través del portafolio durante un amplio espacio de tiempo permite, asimismo, **identificar los procesos, progresos y evolución** de las alumnas a lo largo de su formación de una manera que no permitiría otro tipo de estrategias metodológicas. Es así como encontramos que Nora, quien no se atrevía a compartir patio con el alumnado durante sus primeras prácticas debido a sus grandes inseguridades, llega a transformarse en una docente intrépida, comprometida y consciente de que cada pequeño gesto tiene un valor educativo que hay que saber aprovechar:

“Irma me pregunta por qué nunca salgo al patio a la hora del recreo ya que le han planteado esa duda en una reunión docente. Me da algo de vergüenza pensar que se habló de mí en la reunión por quedarme sentada en el *hall* a esa hora y no tengo ninguna buena razón, simplemente fuera hace frío y nunca sé qué contestar a las ocurrencias de los niños y niñas de primaria. Normalmente, me hacen comentarios sobre que no parezco una profesora o de que aparento tener su edad y simplemente me siento más tranquila dentro, dónde se me acercan pocos alumnos y normalmente es para pedirme ayuda en algo (cordones, preguntar por algún profesor, etc.). Irma me dice que, ante esas situaciones, tengo que aprender a imponerme así que el próximo día saldré al recreo teniendo claro que soy profesora y que ningún comentario debe hacer que me esconda” [Nora, Prácticum I, Portafolio: Diario Reflexivo, 01.02.17]

“A diferencia del año pasado, me muevo por todo el recreo, interacciono con todo el alumnado [...] y descubro rincones que el curso pasado no estaban, como la pared musical o los areneros” [Nora, Prácticum II, Portafolio: Diario Reflexivo, 25.02.2018]

“Durante el recreo, Samanta, la hermana pequeña de Noelia, viene a jugar conmigo. La agarro de las manos y damos un par de vueltas sobre nosotras mismas, pero rápidamente tengo un grupo de niñas pidiéndome que lo haga con ellas también. Decidimos formar un gran círculo entre todas y así girar juntas, pero tras un par de vueltas yo me salgo y las dejo jugar a ellas solas. Cuando se cansan de girar, se van todas a otro lugar del patio a seguir jugando en grupo [...] Me he ido dando cuenta de que determinadas niñas y niños no vienen a jugar/hablar/leer conmigo por la calidad de mi compañía, sino porque les cuesta unirse a un grupo de juego ya sea por timidez o por su "rol" en el patio o en clase. Con la intervención de hoy he sentido que soy capaz de darles un pequeño apoyo y dejarlas volar, quedándome a una distancia en la que puedo seguir disfrutando de escuchar sus conversaciones y observar como juegan” [Nora, Prácticum III, Portafolio: Diario Reflexivo, 19.10.18]

Por otro lado, Emma, quien reconocía sus dificultades para resolver conflictos y sus automatismos para utilizar el castigo como solución en caso de que se le presentasen, no deja de sorprenderse al comprobar que es capaz de poner en práctica lo aprendido en la facultad, actuando acorde a unos principios más respetuosos con la infancia:

“A mí, nunca se me ha dado bien la resolución de conflictos, por lo que seguramente, cuando se me pusiera por delante la ocasión [...] hubiera optado por el camino más fácil, es decir, aquel que llevo viendo a lo largo de todo mi recorrido escolar: el castigo. No obstante, no es una opción que me gustaría usar, porque si de pequeña no me gustaban los castigos, ¿cómo van a gustarme de mayor? Por lo que ahora, después de dar este tema en clase, sé que la mejor opción para la resolución de los conflictos, es la mediación [Emma, Asignaturas, Portafolio: Diario Reflexivo, 12.06.16]

“En estos conflictos que han surgido en el tiempo que he estado en el colegio es donde más considero que he cambiado [...] ahora soy capaz de hacer reflexionar a quien haya tenido el conflicto para que encuentre su solución. Yo necesitaba cambiar en este aspecto, pues soy una persona que le daba todo hecho a los niños y niñas, aun sabiendo que esto no les beneficiaba en absoluto, pero no sabía qué hacer para cambiarlo. Al principio, me costaba mucho hacerlo, pero teniendo de ejemplo a otras maestras y compañeros de prácticas, me he acostumbrado a hacerlo y ya me sale solo. Pero no solo en estas ocasiones, sino en todas las oportunidades que se me han presentado, y estoy muy orgullosa de ello, pues pienso que me va a ser muy útil para la profesora que quiero ser en un futuro” [Emma, Prácticum I, Portafolio: Página Final, 15.02.2017]

Asimismo, es capaz de adoptar una actitud más comprensiva con el grupo de estudiantes, las familias y su contexto, cuando anteriormente había reconocido ser una persona con tendencia a prejuzgar a los demás de manera apresurada.

“Yo siempre he sido una persona de tener muchos prejuicios hacia las demás personas debido a los estereotipos que tenemos marcados desde que somos pequeños en nuestra sociedad, por lo que siempre juzgaba a una persona antes de conocerla, ya fuera por su etnia, su raza, su aspecto, etc. En cambio, ahora he aprendido que antes de juzgar a una persona, es muy importante conocer su identidad, su cultura, es decir conocer a la persona, porque seguramente, hagamos un mal juicio de él o ella si lo hacemos antes de conocerle” [Emma, Asignaturas, Portafolio: Página Final, 12.06.16]

“Ya no miro a esos niños y niñas con lástima pensando “ay, pobrecito este niño porque tal”, o “qué penita me da esta niña por esto”. Ya no es así, gracias a que mi visión ha cambiado totalmente. He aprendido que esa es la realidad, aunque a veces sea una realidad que nos supere, y que no hay que sentir lástima por ello, sino dar lo mejor de nosotros a esos niños y niñas para que lo aprovechen lo mejor que puedan, que sé que es mucho. Además, he sabido tratar a todos los niños y niñas por igual, independientemente de sus características, y esto es algo que pensaba que me iba a costar más, ya

que creía que siempre iba a favorecer a un tipo de niño o niña, pero no ha sido para nada así, ya que he sido equitativa en el trato con todos los niños y niñas, algo de lo que me siento orgullosa” [Emma, Prácticum I, Portafolio: Página Final, 15.02.2017]

Pero si hay que reconocer un avance importante en las estudiantes es, sin duda, el “afinar la mirada”, como lo denomina Emma. Una manera de percatarse de momentos y circunstancias con potencial educativo que la práctica analítica y reflexiva en el portafolio, apoyadas por tareas de documentación pedagógica, logró potenciar.

“Ahora soy capaz de captar aprendizajes en las diferentes situaciones, en las que seguramente antes no me habría fijado o no les habría dado el valor correspondiente. El afinar la mirada, me ha hecho entender que el estar jugando con la arena, por ejemplo, puede ser un reflejo de una situación cotidiana en la vida de una niña, como la cocina en su casa a la hora de realizar un bizcocho. O también, por ejemplo, me ha ayudado a ver la precisión con la que llevan a cabo una construcción. Al fin y al cabo, el afinar la mirada me ha enseñado a darle valor a lo que las niñas y niños hacen. No hacen las cosas porque sí: las hacen con un propósito, y somos las maestras las que tenemos que darle el valor necesario para que las criaturas sigan proponiendo juegos, actividades, construcciones...” [Emma, Prácticum II, Portafolio: Página Final, 15.04.2018]

De este modo, durante el prácticum III, estas observaciones y escucha a la infancia, a modo de evidencia viva, son cada vez más habituales y cuidadas. Las alumnas miran, se hacen preguntas y teorizan en torno a ciertos momentos cotidianos que para un docente poco consciente pasarían inadvertidos, pero que para ellas esconden un enorme potencial educativo. Una práctica que, de un modo u otro, las invita a acercarse, conocer, comprender y aprender sobre la cultura de la infancia.

“Me doy cuenta de que Eduin ya está en un nuevo juego. Está haciendo uso del tubo de cartón y las piezas de madera de construcción. Mete las piezas por el tubo para que caigan hasta abajo, observa dentro del tubo antes de meterlas, y después para ver cómo van cayendo. Cada vez que ve cómo una pieza llega al final, se ríe. Cuando ya ha tirado por el tubo todas las piezas, las saca formando una fila con ellas, y cuando están todas bien colocadas, pasa a un segundo nivel. Ahora pone el tubo en la mesa de la arena y sigue haciendo lo mismo. Sigue el mismo procedimiento en todas las ocasiones y lo repite una y otra vez sin aburrirse. Yo le observo y no me aburro de hacerlo. Pese a ser un proceso tan sencillo como el de "mirar, tirar, mirar, sacar", me parece que está siendo muy interesante todo lo que Eduin está haciendo. Él está súper concentrado, y cada vez que consigue lo que espera, es feliz” [Emma, Prácticum III, Portafolio: Diario Reflexivo, 16.11.18]

Se trata de narraciones sencillas que, con el tiempo, ganan en profundidad, evidenciando una mirada holística sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje.

“Esta mañana, durante el rato de juego, Tristán cogió el pomelo gigante que llevé a clase la semana pasada. Con él entre las manos vino hasta mí, haciéndolo girar y acariciándolo para notar la rugosidad de su piel [...]. Está claro que el alumnado siente curiosidad por los objetos que hay a su alrededor, y el tacto no es más que otra manera de descubrir y aprender sobre el entorno.

Después de unos minutos juntos hablando sobre esta fruta y su inquietante parecido a un limón, les propuse utilizar el cuchillo para abrirlo y así descubrir cómo es por dentro. Tristán, junto a Teo, Noelia y Vera, que se nos habían unido, se entusiasmaron con la idea y nos pusimos manos a la obra. Les pregunté sobre cómo debíamos cortarlo y ayudé a Tristán a hacerlo por sí mismo. Al cortarlo, nos dimos cuenta, que por dentro también parecía un limón, así que me sugirieron probarlo para seguir experimentando las similitudes y diferencias entre estos frutos. Tristán ya había probado antes los pomelos, así que empezó a comer el trozo que había cortado con una sonrisa. Por otro lado, Vera empezó sólo probando su sabor con un pequeño lametón, y ante su reacción de escalofrío, se acercaron más compañeros y compañeras, atraídos por la *curiosidad*.

El sabor ácido y finalmente dulce del pomelo nos hizo pasar un gran rato de *gestos faciales* graciosos que imitábamos entre risas, gracias a las cuales se acabó uniendo la mayoría del grupo de clase. Pudimos divertirnos un montón con algo tan sano y cotidiano como la degustación de una fruta que muchas de las personas de la clase nunca habíamos probado.

Creo que a través de esta pequeña experiencia he podido observar al alumnado en una situación completamente natural y sin preparar, relacionándose entre ellos mediante la expresión oral pero también la expresión corporal o más bien facial. Entre ellos surgían conversaciones en las que dejaban claro que entendían lo que estaban expresando cada uno con sus muecas, y compartían sus impresiones ante este "experimento": "¡Le da asco!"; "¿Te pica?"; "Pues a mí me sabe muy rico" [Nora, Portafolio: Prácticum III, 22.01.19]

En este sentido, y teniendo en cuenta todos los puntos anteriormente mencionados, la elaboración del portafolio durante las prácticas también **potencia la metacognición** que ya comenzaron a desarrollar en primero, es decir, ese saber sobre el propio saber que implica, además, cierto control sobre los propios procesos internos, sobre el ser y estar de manera consciente.

“Estás viendo todo el rato tus pensamientos, tus sentimientos, lo que hiciste en clase, lo que no hiciste... que dices: <<Ay, debería haberlo hecho de esta forma>>. Pienso que es una herramienta que te nutre todo el rato para que quieras seguir haciendo cosas, porque también eso, te ponen preguntas... y hace que sigas creciendo y que quieras seguir” [Nora, Entrevista Estudiantes Final, 13.12.2019]

Se genera, de este modo, un estado que ayuda al alumnado al **autoconocimiento**, pudiendo reconocerse y seguir construyéndose como docentes.

“Realmente, es una llave a auto conocerte [...] te ves por dentro durante un momento de ese día que estabas en la escuela. Luego, un día tranquilo, te lees y te das cuenta: <<Pues así me pongo cuando estoy entusiasmada, así me pongo cuando estoy de bajón...>> [...] me dio muchas alas para conocerme a mí misma, para inventar y para desarrollar esa autoestima, por así decirlo, y no pensar que lo que yo creo es basura o una tontería. Puedo hacer una cosa potente que de verdad luego, incluso las profesoras, alucinen con ello [...] me ayudó a cambiar el “yo pienso así porque sí” por ¿tú te has trabajado por dentro? ¿Por qué tú piensas lo que piensas? ¿Por qué sientes lo que sientes? ¿Por qué actúas como actúas? Tendrás que saberlo o por lo menos, intentarlo. Tampoco se puede ser 100% consciente, pero ese es el esfuerzo que tienes que hacer día a día. A ver, ¿por qué yo le hablo de esta manera a los niños?” [Nora, Entrevista Estudiantes Final, 13.12.2019]

Se trata de un aspecto que también destaca el alumnado de antiguas promociones, un conocimiento de sí mismo que impulsa la propia transformación:

“Es una manera de alcanzar lo que tú quieres alcanzar. Porque tu sueñas con unos principios que no tienes y que realmente los quieres alcanzar y ¿Qué haces? Poco a poco vas mirando y leyendo lo que estás haciendo para poder cambiarlos. Te ayuda, entonces, a darte cuenta de lo que tú quieres alcanzar y como conseguirlo” [Paul, Grupo Focal, 25.05.2016]

Y son todos estos procesos y pensamiento de orden superior —potenciados por el uso del portafolio— los que permiten llevar a cabo una evaluación globalizadora del maestro y maestra en formación, donde destaca, muy especialmente, la **autoevaluación reflexiva**. Una autoevaluación que no solo se desarrolla al final de la experiencia sino que, tal y como reflejan muchas de las evidencias anteriores, aparecen de manera constante en sus entradas, derivadas de la acentuada autoobservación a lo largo de todo el proceso. Una vez llega el final, la lectura crítica de todos sus portafolios, sumados a las experiencias que han enriquecido su último prácticum, les permite elaborar un informe final en el que son capaces de plasmar fácilmente sus competencias docentes y sus avances a lo largo de todos estos años.

Es así como **Nora**, en su última entrada, vuelve a recordar y agradecer aquella sesión de primero en la que Irma Gaona acudió al aula para contarles cómo funcionaba el proyecto de su centro y la manera en la que trabajaba con los niños y las niñas. Un encuentro que la impulsaría escoger el C.E.I.P Arethé para su periodo de prácticas durante tres años consecutivos. Irma llegó a convertirse en su tutora profesional, despertándole tal admiración que, en más de una ocasión, reconoció sentirse pequeñita a su lado. Sin embargo, gracias a un continuo proceso introspectivo que implicaba reflexión, acción y vuelta a la reflexión, junto al acompañamiento de su tutora académica, logró reconocer su propio valor como docente, enriqueciéndose del conocimiento y experiencia de Irma, sin por ello llegar a considerar sus métodos como únicos o la mejor forma de docencia.

Al concluir su último prácticum, Nora admite en su portafolio que se ha transformado en “una docente reflexiva y coherente, orgullosa de sus teorías en uso, ya que estas tienen una base metodológica firme y unas experiencias muy diversas que las respaldan” [Nora, Prácticum III, Portafolio: Página Final, 15.02.2019]. Sus entradas, antes plasmadas con emotividad, son ahora más metódicas, prudentes y razonadas. En este sentido, ha aprendido a justificar su pensamiento pedagógico a través de un cuestionamiento concienzudo, donde el pensamiento instruido es antepuesto al juicio veloz que llevaba a cabo en ocasiones anteriores. Asimismo, Nora menciona el papel tan importante que ha tenido para ella el Portafolio Digital Educativo, que no solo le ha permitido organizar sus ideas y reforzarlas, sino también cambiar aquellas que, tras su posterior lectura volvía a reconsiderar, lo que la ha llevado a ser conscientes de sus competencias pero, sobre todo, como ella misma señala: “He sido capaz de librarme casi por completo de mi miedo a equivocarme, he dejado de sentirme alumna, casi-maestra...” [Nora, Prácticum III, Portafolio: Página Final, 15.02.2019], para reconocerse como una verdadera docente en continuo aprendizaje. Nora concluye señalando que ve su proceso de transformación reflejado en los siguientes versos de *Eduardo Galeano*:

*“De nuestros miedos nacen nuestros corajes,  
y en nuestras dudas viven nuestras certezas.  
Los sueños anuncian otra realidad posible,  
y los delirios otra razón.  
En los extravíos nos esperan los hallazgos  
porque es preciso perderse  
para volver a encontrarse.”*

[Nora, Prácticum III, Portafolio: Página Final, 15.02.2019]

Por otro lado **Emma**, quien decidió cambiar al C.E.I. Eleuteria en su segundo prácticum porque la metodología del anterior no terminaba de convencerla, también plasma importantes avances en su portafolio. Este nuevo centro educativo se adapta casi por completo a lo que considera su escuela ideal, lo que la ayuda a encaminar su desarrollo al de la docente en la que desea convertirse. Su página final no solo ha mejorado en calidad organizativa y estética, si no que refleja un pensamiento más razonado y profundo que en años anteriores. Logra, de este modo, expresarse de una manera equilibrada, armonizando pensamientos, sentires y fundamentación pedagógica, combinada con el relato de sus intervenciones que se ciñe, cada vez más, a sus teorías declaradas.

Emma, quien refleja en el diario de su portafolio una extremada autoobservación de todos sus procesos, reconoce que las prácticas han sido la mejor etapa de la carrera y, llegado el final, identifica algunos de sus progresos fundamentales:

“Me veo más confiada como maestra [...], como la maestra que quiero ser en un futuro: respetuosa con la infancia, captadora de aprendizajes, capaz de crear propuestas relevantes para el alumnado... ;y esto es algo que, en las primeras prácticas veía muy difícil! pues, aunque estaba en sintonía con la teoría, a la hora de la práctica, en muchas ocasiones necesitaba ser yo la protagonista de los aprendizajes de los niños y las niñas” [Emma, Prácticum III, Portafolio: Página Final, 16.02.2019]

En este sentido, y gracias al uso del Portafolio Digital Educativo, Emma se ha transformado en una docente reflexiva que reconoce a los niños y a las niñas como personas capaces y competentes, con voz propia, protagonistas de sus vidas y aprendizajes. Una docente que ha comenzado a convertirse en la maestra que quiere ser, mediadora que “acompaña, ayuda, interpreta, reflexiona, escucha, dialoga, comparte, provoca e interactúa [...] que investiga, que observa y analiza los procesos de la vida y de relaciones que se dan en la escuela, formando un equipo docente que dialogue y debata para dar coherencia al proyecto educativo” [Emma, Prácticum III, Portafolio: Página Final, 16.02.2019]

Emma ha construido unos principios sólidos, basados en la libertad, la mediación y la democracia, así como una mirada profundamente sensible y respetuosa hacia la infancia. Construcciones que, como ella misma indica, no hubiesen sido posible sin un pararse a pensar después de la vivencia, un portafolio que la impulsase a reflexionar sobre la práctica docente, buscar alternativas y mejorar. Emma se ha convertido en una maestra que, como el protagonista del poema de Gianni Rodari que recoge en su página final, es capaz de interpretar el lenguaje de la infancia.

### El hombre de la oreja verde

Un día, en el Expreso Soria Monterde,  
vi que subía un hombre con una oreja verde.

No era ya un hombre joven sino más bien maduro,  
todo menos su oreja, que era de un verde puro.

Cambié pronto de asiento y me puse a su lado  
para estudiar el caso de cerca y con cuidado.

Le pregunté: –Esa oreja que tiene usted, señor,  
¿Cómo es de color verde si ya es usted mayor?

Puede llamarme viejo –me dijo con un guiño–  
esa oreja me queda de mis tiempos de niño.

Es una oreja joven que sabe interpretar  
voces que los mayores no llegan a escuchar:  
Oigo la voz del árbol, de la piedra en el suelo,  
del arroyo, del pájaro, de la nube en el cielo.

Y comprendo a los niños cuando hablan de esas cosas  
que en la oreja madura resultan misteriosas...

Eso me contó el hombre con una oreja verde  
un día, en el expreso de Soria a Monterde.  
[Emma, Portafolio: Prácticum III, 16.02.2019]

#### 4.2.4.3. El valor del Portafolio Digital Educativo crece durante el periodo de prácticas, reconociéndosele su alcance profesional

Aunque el grupo de participantes del estudio de casos reconocen el valor del Portafolio Digital Educativo para su formación durante las asignaturas de primero, su importancia parece aumentar cuando se encuentran en el prácticum. Es así como, en la entrada final de cada uno de los portafolios elaborados por las protagonistas, se alude al desarrollo del portafolio como una práctica de aprendizaje fundamental:

##### ***Prácticum I:***

“La recogida de información en el diario me sirvió para ir mejorando día a día mi análisis hacia lo que ocurría en clase, filtrando lo que he ido creyendo más relevante para mi aprendizaje y en el desarrollo general de la clase. Y la posterior elaboración del portafolios cada tarde me ha ayudado a reflexionar sobre mis intervenciones, sobre algunos temas teóricos que me resolvían dudas de la práctica o simplemente para proponerme mejorar para el día siguiente. Creo que ambas son dos herramientas esenciales para una docente, ya que debemos revisarnos constantemente para seguir aprendiendo y mejorando” [Nora, Prácticum I, Portafolio: Página Final, 17.02.2017]

“Por otra parte, el diario y la realización del portafolio pienso que es algo imprescindible en el Prácticum, pues es realmente en el momento en el que te pones a hacerlo cuando reflexionas sobre lo que ha pasado ese día, ya que durante la mañana no hay tiempo ni para reflexionar” [Emma, Prácticum I, Portafolio: Página Final, 15.02. 2017]

##### ***Prácticum II:***

“La herramienta primordial que ha dado alas a mi aprendizaje ha sido este portafolio, el cual he ido construyendo gracias a volcar en él todo lo que he ido observando en el aula” [Nora, Prácticum II, Portafolio: Página Final, 12.04.2018]

“La realización de este portafolio también ha sido fundamental en este aprendizaje. Bien es cierto que había días en los que se hacía pesado hacer el diario, porque como trabajaba a lo mejor lo tenía que hacer muy tarde y estaba cansada. Sin embargo, pienso que el hacer el diario cada día te da momentos de reflexión sobre cómo has actuado ese día, sobre qué está pasando en el aula donde estás... y es que a veces durante la

mañana no tienes oportunidad de pararte a pensar en esas cosas y por eso me parecen tan importante la realización del diario. Además, la realización de esta página final me ha ayudado a ver qué es todo lo que he aprendido, pues mientras estoy de prácticas, o si no lo hubiera tenido que hacer, no sería consciente de ello” [Emma, Prácticum II, Portafolio: Página Final, 15.04.2018]

### **Prácticum III:**

“A lo largo de los tres Prácticum he dado el máximo de mí, convirtiéndome en una docente reflexiva y coherente, orgullosa de sus teorías en uso, ya que estas tienen una base metodológica firme y unas experiencias muy diversas que las respaldan. Siento que gran parte de este trabajo intrapersonal ha sido posible gracias a los **diarios**, los **incidentes críticos** y la **documentación**. [...] Estoy muy feliz de poder ver, gracias a plasmar todo lo vivido en este portafolio, cómo evolucionan mis miedos, mis decisiones y mi forma de ver al alumnado. Sin duda, me queda toda la vida para seguir experimentando y aprendiendo, pero sentirme capaz de llevar un aula está más cerca de lo que me había planteado, y para mí eso ya es muchísimo” [Nora, Prácticum III, Portafolio: Página Final, 15.02.2019]

“Por ello, considero que la realización del portafolio es algo imprescindible, tanto en el periodo de prácticas de la universidad, como en el periodo laboral [...] tienes un momento de reflexión sobre la práctica docente, y así puedes mejorar y buscar otras alternativas, puedes ver si está funcionando lo que estás haciendo en la clase, te permite ver si estás siendo coherente, y, sobre todo, te permite ver qué ha pasado durante el día, pues mientras estamos en el momento no nos damos cuenta de todo lo que está sucediendo” [Emma, Prácticum III, Portafolio: Página Final, 16.02.2019]

Pero se trata de un aspecto reconocido repetidas veces, no solo por Nora y Emma, sino también por el alumnado de distintas promociones que vivieron los mismos procesos de enseñanza-aprendizaje, tal y como resume uno de los participantes del grupo focal.

“Mis periodos de práctica no hubiesen tenido sentido sin el portafolio. Para mí, entrar de práctica significa tener el portafolio. O sea, para mí va unido y de hecho yo sigo yendo de voluntario al cole, sigo haciendo análisis, recupero, retomo, veo, compruebo... porque no tiene sentido no analizar la realidad, ver qué estás sacando tú. Entonces, he vivido un gran cambio, porque he pasado de ese punto de odiarlo hasta ahora que realmente tiene un gran sentido para mí [...] Y ya parece como que lo necesitas, que tiene que estar ahí, sino, no tiene sentido” [Héctor, Grupo Focal, 25.05.2016]

Desde una retrospectiva aún mayor, en la que ya han pasado varios meses desde que Nora y Emma se graduasen como maestras de Educación Infantil, podemos conocer cómo definen y recuerdan la experiencia y qué significados en torno al portafolio permanecen más latentes. Encontramos, entonces, que cada una acentúa un aspecto diferente

de la experiencia, justamente aquellas a la que le solían dar mayor importancia. Es así como Nora, para la que el portafolio era un ejercicio introspectivo fundamental, focaliza su valor en la posibilidad de evidenciar sus progresos, utilizando la metáfora del camino y del puente para describirlo, mientras que Emma, pragmática y ordenada, realza el valor de la organización, gracias a la cual era capaz de ordenar sus ideas e ir construyendo sus conocimientos.

“Para mí el portafolio es como el camino que hay que seguir para poder llegar de verdad al objetivo, por mucho que sea costoso, porque puede tener baches; pero es lo que se necesita para llegar al aprendizaje, porque de verdad pienso que si no lo escribes, si no lo hubiéramos trabajado como lo hemos trabajado, yo no aprendo lo que he aprendido, porque no reflexiono sobre lo que he hecho y no pienso a posteriori [...] es como un puente entre un abismo. Si no pasas por ahí... creo que mis compañeras que no han trabajado de esta forma no son tan conscientes de algunas cosas como lo soy yo” [Nora, Entrevista Estudiantes Final, 13.12.2019]

“Para mí el portafolio sería como una estantería con muchos recuadros, con muchos cuadraditos que representarían la organización... Porque, en realidad, el portafolio me ayudaba a organizarme” [Emma, Entrevista Estudiantes Final, 18.10.2019]

Una experiencia en la que, a pesar de existir una adaptación progresiva que se comienza a asentar en primero, no llega a comprenderse en un sentido completo hasta el final del proceso, tal y como señala Emma:

“Si tuviera que representar mi experiencia con el portafolio a través de un dibujo, al principio, cuando fui aprendiendo a usarlo, cuando todavía no le encontraba el sentido, sería como algo oscuro. Es decir, como cuando estaba en primero, algo oscuro. Pero, poco a poco, se fue aclarando hasta que ya, en las prácticas de cuarto, lo veía completamente... lo veía como algo que en realidad es muy importante de hacer en la carrera, porque ayuda mucho. Entonces, sería algo así como una escala de colores de más oscuro a más claro [...] Como un foco de luz que al principio está oscuro y luego, ya, se va iluminando” [Emma, Entrevista Estudiantes Final, 18.10.2019]

Asimismo, ambas protagonistas, al igual que sus compañeras y compañeros del grupo focal, concluyen señalando que una vez tengan la oportunidad de ejercer como docentes, desean continuar utilizando el portafolio. No se sienten en la obligación de hacerlo a través de la plataforma Mahara, ya que, como señalan, solo puede accederse a ella a través del Campus Virtual de la Facultad, pero no descartan el uso de otros medios virtuales con posibilidades similares a las que han estado utilizando o incluso, una elaboración a mano más rudimentaria. Lo importante para las protagonistas, quienes han descubierto las virtualidades del portafolio, es continuar reflexionando sobre su propio ejercicio docente, sobre los avances del alumnado, lo que ocurre en el aula, lo que se puede hacer para que ocurran otras cosas, lo que saben, lo que aún les falta saber, etc. en un continuo proceso de aprendizaje y profesionalización docente.

### 4.3. BREVE PASO POR CANADÁ. UNA INVESTIGACIÓN EXPLORATORIA

Con el fin de conocer la experiencia con el portafolio Mahara que se estaba desarrollando en otras Facultades de Educación, y aprovechando las oportunidades ofrecidas por la ayuda FPU para obtener la mención internacional, realicé una estancia de investigación en Saskatchewan (Canadá) de tres meses de duración. Mi intención era comprender el uso que se le estaba dando a esta plataforma durante la Formación Inicial Docentes en la Universidad de Saskatchewan, así como analizar en qué se parecía o diferenciaba al de la Facultad de Educación de la Universidad de Málaga.

Durante mi estancia, recopilé toda aquella información a la que pude tener acceso, sobre todo, a través de entrevistas al equipo docente que conocía la herramienta.

Se trataba de una investigación exploratoria, lo que supone un primer acercamiento a una experiencia, hasta el momento, desconocida, pero sin llegar a arrojar resultados definitivos o concluyentes. Gracias a ella pude conocer, a grandes rasgos, lo que implicaba el uso de la plataforma Mahara, identificando aspectos relevantes que podrían continuar abordándose en indagaciones posteriores más profundas. No obstante, y aunque se trate de una investigación independiente al estudio principal, no por ello se encuentra inconexa. Tal es así que algunos de estos resultados primarios, en contraste con la investigación principal, es capaz de enriquecer las conclusiones del estudio.

#### 4.3.1. ¿Cómo comenzó todo? Primera toma de contacto

Mahara dispone de su propia página web (figura 24) y cualquier persona interesada puede tener acceso y registrarse. En ella se ofrece información relevante sobre el software, guías para facilitar su manejo, la posibilidad de crear un perfil personal y compartir el proyecto que se esté desarrollando en la plataforma, así como un foro virtual que favorece el encuentro e intercambio entre los distintos usuarios y usuarias.



Figura 24. Web Mahara. Fuente: Captura de pantalla de la plataforma <https://mahara.org>

Decidí utilizar este mismo foro para hacer llegar mi mensaje a la comunidad de participantes, explicando la investigación que me encontraba desarrollando y mi interés en conocer otras experiencias internacionales que también lo utilizaran. La figura 27 muestra la captura de pantalla de mi solicitud.

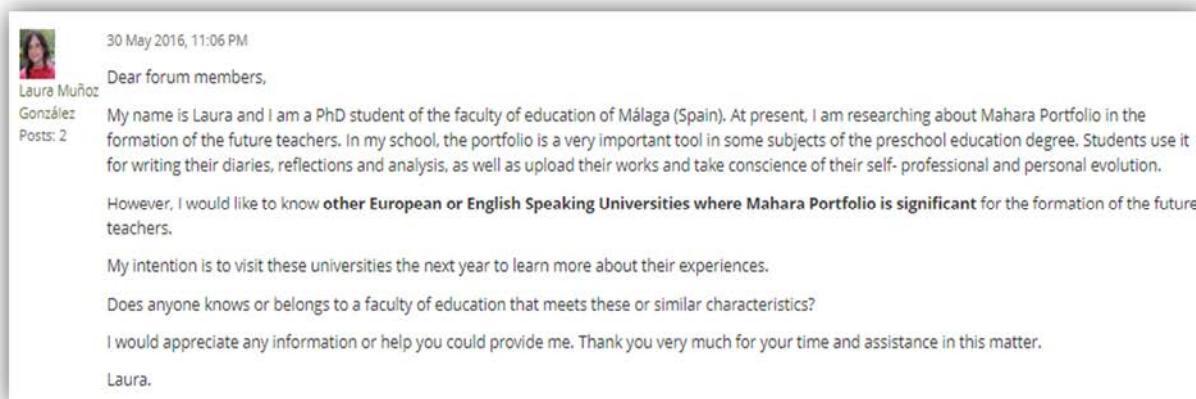


Figura 27. Mensaje enviado al foro de Mahara solicitando colaboración. Fuente: captura de pantalla

El mensaje anterior puede traducirse del siguiente modo:

“Estimados miembros del foro,

Mi nombre es Laura y soy una estudiante de doctorado de la Facultad de Educación de la Universidad de Málaga. Actualmente, me encuentro investigando sobre el portafolio Mahara en la formación de los futuros docente. En mi facultad, el portafolio es muy importante en algunas asignaturas del grado de Educación Infantil. El alumnado lo usa para escribir sus diarios, reflexiones y análisis, así como para subir tareas y tomar consciencia de su desarrollo personal y profesional.

Sin embargo, me gustaría conocer otras universidades europeas o de habla inglesa donde el uso de Mahara sea significativo para la formación de los futuros docentes.

Mi intención es visitar esta universidad el próximo año para aprender sobre su experiencia. ¿Alguien conoce o pertenece a una Facultad de Educación que reúna estas características?

Apreciaría cualquier información o ayuda que pudiese concederme.

Muchas gracias por su tiempo y atención.

Laura.”

Al cabo de varios días recibí respuestas de profesionales pertenecientes a diferentes universidades del mundo que también utilizaban la plataforma en sus centros o me recomendaban a colegas que estaban haciendo uso de la misma: Warwick's teacher training programme (Inglaterra), programme at Hadlow College (Inglaterra), University of Waikato in Hamilton (Nueva Zelanda) o University of Lausanne for Teachers Education (Suiza).

Sin embargo, la proposición que terminó convenciéndome fue la de Travis (figura 28), profesor en la Facultad de Educación de la Universidad de Saskatchewan (Canadá).

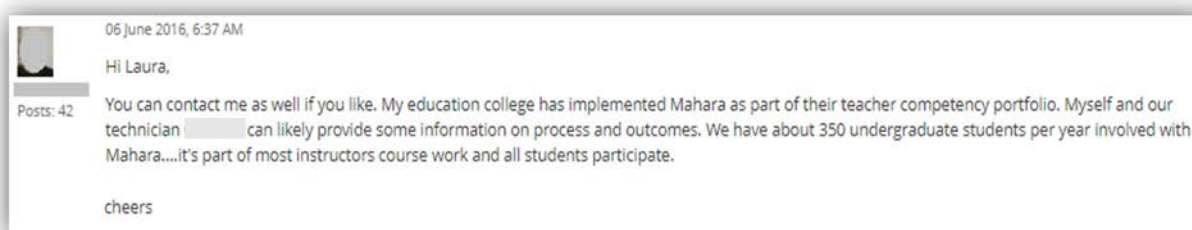


Figura 28. Respuesta a mi mensaje. Fuente: captura de pantalla

Su respuesta puede traducirse del siguiente modo:

“Hola Laura.

Puedes contactar conmigo también si quieres. Mi facultad de educación ha implementado Mahara como parte de su portafolio de competencias docentes. Yo mismo y nuestro técnico, Griffin podemos proveerte información en proceso y resultados. Tenemos alrededor de 350 estudiantes de licenciatura al año involucrados con Mahara. Es parte de la mayoría de los cursos de instrucción y todo el alumnado participa.

Saludos”

Al consultar su perfil, encontré que su facultad llevaba utilizando Mahara desde 2009, un espacio de tiempo lo suficientemente prolongado como para ofrecer información significativa. Asimismo, la experiencia que relataba llamó poderosamente mi atención. Varios años atrás, Travis había utilizado Mahara en un programa para docentes nativos canadienses a fin de que explorasen y reflexionasen sobre su desarrollo como maestros o maestras, pero no solo desde un punto de vista profesional, sino también en sus papeles como líderes y sanadores de escuelas y comunidades que, a raíz de la colonización, a menudo se encuentran en desventaja. Travis explicaba que había escogido esta herramienta porque permitía que las personas se conectasen a las redes sociales y reflexionasen sobre su comprensión profesional de una manera menos restrictiva, pudiendo expresar su “voz aborígen”, es decir, la comprensión de su identidad como personas de herencia nativa que cumplen el papel de maestros o maestras.

Asimismo, Travis señalaba que esta experiencia también había comenzado a ofrecerse a otro grupo de estudiantes de pregrado durante sus procesos de prácticas y que no se encontraba dirigida a la evaluación sino a la reflexión y desarrollo de conocimientos.

Tras intercambiar varios emails, comprobé que el uso de la herramienta en su centro se encontraba en la línea de la investigación que me encontraba desarrollando. Al igual que en la Facultad de Educación de Málaga, su uso más extendido tenía lugar durante las

prácticas en centros. En este sentido, Travis, quien se convertiría en mi supervisor, estuvo conforme con mi estancia, que se desarrolló durante los meses de marzo y junio de 2017. Así fue como comencé el proceso de inscripción en la Universidad de Saskatchewan como visitante investigadora.

#### 4.3.2. Objetivos, metodología, temporalización, tamaño de la muestra e instrumentos de investigación

Los objetivos que me propuse alcanzar durante mi estancia de investigación en la Facultad de Educación de la Universidad de Saskatchewan se recogen en la tabla 28:

<ul style="list-style-type: none"> <li>● Profundizar en el objeto de estudio de la investigación.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Conocer experiencias internacionales que impliquen el uso del portafolio digital Mahara en la formación inicial docente.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Descubrir el punto de vista de los y las protagonistas de la experiencia internacional, así como las fortalezas y debilidades de la herramienta y el portafolio.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Conocer de qué forma el trabajo con el Portafolio Digital Educativo influye en el aprendizaje y evaluación del alumnado.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Compartir estrategias metodológicas que intervengan en el uso del portafolio.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Establecer Relaciones Internacionales.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Perfeccionar el idioma.</li> </ul>

Tabla 28. Objetivos de mi estancia de investigación en Usask. Fuente: elaboración propia

Cabe destacar que, al igual que la investigación principal de este estudio, la metodología utilizada para la recogida y análisis de la información fue de carácter cualitativo (capítulo III). En un principio, mi intención era llevar a cabo múltiples entrevistas a docentes y estudiantes, observaciones en el aula y análisis de varios portafolios, no obstante, las circunstancias que relataré a continuación implicaron una reducción significativa del tamaño de la muestra, así como de las fuentes primarias a las que pude tener acceso.

Cuando visité por primera vez la facultad, la acogida por parte de mi supervisor y los distintos miembros del equipo profesional, a los que me fue presentando, fue realmente excelente. El interés por participar en la investigación también parecía relevante. Sin embargo, varios factores burocráticos relacionados con mi registro en el centro y un título de ética en investigación que debía obtener antes de poder iniciar mi estudio, retrasaron el momento en que pude iniciar la recogida de información. Todos estos asuntos lograron resolverse al cabo de un mes, tiempo que aproveché para la adaptación al entorno (con una media de -10º C al exterior), el acceso a charlas de interés, la lectura de información relativa al portafolio y la visita a algunas sesiones de clase que impartía mi supervisor.

Una vez llegado el mes de abril —tras haber realizado el curso y obtenido el título que me permitía investigar— pude ponerme en contacto con el profesorado y el alumnado a través del correo electrónico, solicitando su participación en una entrevista. Travis me ayudó a seleccionar a aquellos colegas que más información podrían aportarme sobre el uso de la plataforma, los cuáles no tardaron en ponerse en contacto conmigo, dispuestos a colaborar. No ocurrió lo mismo con el alumnado. El curso concluía a principios de mayo, dato que no había tenido en cuenta a la hora de planificar la estancia, por lo que durante el mes de abril se encontraban preparando sus exámenes y/o proyectos finales. Esto explica que no recibiera respuestas afirmativas por su parte. En este sentido, el tamaño de la muestra fue, tan solo, de cuatro participantes (tabla 29):

Participante	Correspondencia	Nº
Travis	Docente responsable de la implementación de Mahara	1
Griffin	Miembro del equipo técnico encargado de la implementación de Mahara	1
Molly	Miembro del equipo de coordinación de las prácticas en centros	1
Becca	Tutora académica durante el periodo de prácticas	1
<b>Total</b>		<b>4</b>

Tabla 29. Participantes de la muestra Usask. Fuente: elaboración propia

Sin embargo, además de las entrevistas al equipo profesional (Anexo 8, 8a, 8b, 8c y 8d), pude tener acceso a otro tipo de información relevante a través de la observación directa de tres sesiones de clase impartidas por mi supervisor, así como el análisis de la documentación referida al prácticum y los portafolios, tal y como recoge la tabla 30:

Relación entre los instrumentos de la investigación, la temporalización y la muestra				
Herramienta utilizada	Características	Participantes	Recogida	Finalidad
Diario de campo de las observaciones (DC)	Observación externa no participante, escrita, con apoyo puntual de la fotografía	Travis	09/03/17	Conocer la metodología utilizada en el aula
			30/03/17	
			06/04/17	
Entrevista individual al profesorado (ED)	Semiestructurada	Travis	11/05/17	Profundizar en el foco de estudio y conocer la experiencia con Mahara
		Griffin	17/05/17	
		Molly	03/05/17	
		Becca	16/05/17	
Análisis Documental de la información referida al prácticum y los portafolios (AD)	Descriptivo y relacional	Documentos accesibles en la web de USASK	Marzo/ Mayo 2017	Conocer y comprender el uso del portafolio durante las prácticas educativas en la USASK

Tabla 30. Relación entre varios elemento de la investigación. Fuente: elaboración propia

La siguiente tabla (tabla 31) ordena cronológicamente las tareas que, de un modo u otro, me permitieron alcanzar los objetivos propuestos:

	TAREAS	OBSERVACIONES
MARZO	– Asistencia a charlas, seminarios o encuentros académicos y culturales ofertados por la Universidad de Saskatchewan	<i>“Resiliency: Bouncing Back After a Set-back”, “Multicultural Night” o “Global Village”,</i> entre otros
	– Curso: <i>“Ethical Conduct for Research Involving Humans. Course on Research Ethics”</i>	Obtener su certificado, obligatorio para iniciar la investigación
	– Búsqueda y lectura de material bibliográfico relacionado con el uso del portafolio	Favoreció la indagación en el foco de estudio de la investigación
	– Primeras charlas informales con mi supervisor sobre la experiencia con el portafolio	Guiaron el estudio y ayudaron a contactar con otros profesionales
	– Cuatro horas de observación en la asignatura impartida por mi supervisor	Lo que permitió conocer la metodología y las experiencias formativas que se desarrollaban
ABRIL	– Búsqueda y lectura de material bibliográfico relacionado con el foco de la investigación	Fue clave para continuar profundizando en el estudio
	– Primera llamada a la participación voluntaria del alumnado que utilizase Mahara	Garantizando el anonimato y la confidencialidad
	– Selección de profesionales de la Facultad de Educación a los que podría entrevistar	Atendiendo a los consejos de mi supervisor
	– Llamada a la participación de tres profesionales que utilizaban la herramienta	Colegas recomendados por mi supervisor
	– Cuatro horas de observación en la asignatura impartida por mi supervisor	Lo que permitió profundizar en la metodología y experiencia formativas que se desarrollaban
	– Elaboración de los primeros informes sobre las lecturas y observaciones	Ayudaron a organizar, conocer y comprender la información
	– Elaboración de entrevistas semiestructuradas para la recogida de información	Cada una de ellas adaptadas al profesional que iba a ser entrevistado
MAYO	– Segunda llamada a la participación voluntaria del alumnado que utilizase Mahara	No se obtuvieron respuestas
	– Entrevista con un miembro del equipo coordinador de prácticas, donde se usaba Mahara	Ayudó a recoger información sobre la experiencia con Mahara
	– Entrevista con un miembro del equipo técnico encargado de implantar Mahara	Ayudó a recoger información sobre la experiencia con Mahara
	– Entrevista con un docente tutor de prácticas	Ayudó a recoger información sobre la experiencia con Mahara
	– Entrevista con el docente responsable de la implementación de Mahara en la universidad	Ayudó a recoger información sobre la experiencia con Mahara
	– Transcripciones de las entrevistas	A fin de triangular la información
	– Elaboración de los informes finales	Ayudaron a organizar, conocer y comprender la información

Tabla 31. Tareas de investigación en Usask. Fuente: elaboración propia

### 4.3.3. Resultados ¿Todos los caminos conducen a Roma?

Entre el 2 de marzo y el 2 de junio de 2017 llevé a cabo una investigación exploratoria de carácter cualitativa sobre el uso del Portafolio Digital Mahara en la Facultad de Educación de la Universidad de Saskatchewan.

Aunque el uso de la herramienta en la facultad no llegó a ampliarse hasta 2014, Travis, profesor de educación científica, muy inclinado hacia el uso de las nuevas tecnologías, señaló que llevaba interesado en el portafolio digital desde los años 90, un interés que reconoce aún mayor por aquel entonces.

A este respecto, y como señalé con anterioridad, Travis participó en 2009 en un proyecto piloto con el fin de promover la plataforma Mahara dentro de su centro. El Programa de Educación de Maestros Indios (ITEP) buscaba favorecer el liderazgo, capacidad emocional, intelectual y cultural de los candidatos nativos, así como ayudarlos a expresar su voz como personas de herencia aborígen que se mueven hacia nuevos horizontes de comprensión y acción. El Portafolio Digital Educativo parecía la herramienta propia para alcanzar estos objetivos y, tras probar varios sistemas comerciales, el equipo terminó decidiéndose por Mahara. Su **arquitectura abierta, gratuidad, flexibilidad expresiva** y de **creación de significados** sin la necesidad de estar muy familiarizados con el diseño web o codificación, así como un **grado de control** bastante bueno sobre lo que se desea añadir y con quien compartirlo fue determinante para tomar una decisión.

“Lo elegimos porque podíamos alojar los servidores de Mahara aquí en el campus, engancharlos con los moodle [...] Existían una preocupación acerca de quién tenía acceso al conocimiento compartido y Mahara favorecía esa privacidad, por lo que quisimos guardar el portafolio en un lugar así [...] Si se tiene el soporte técnico, como nosotros, puedes hacer lo que quieras. Puedes hacer plantillas y realizar páginas bastante estructuradas para poner a disposición del alumnado o, si lo prefieres, puedes dejarlo bastante abierto [...] Mahara permite hacer muchas cosas diferentes en términos de conectarse con otras personas e interactuar, utilizando diferentes medios de comunicación [...] No es Facebook, pero es como Facebook. No es LinkedIn, pero es como LinkedIn” [Travis, Entrevistas Canadá, 11.05.2017]

“Puedes añadir tu información en Internet de manera rápida y fácil, no tienes que preocuparte por obtener un sitio web. Es decir, al ingresar en Mahara, ya tienes un sitio web y no tienes que hacerte otro” [Griffin, Entrevistas Canadá, 17.05.2017]

Sin embargo, a pesar de los talleres de capacitación para su manejo que se ofrecieron, el éxito del proyecto fue bastante limitado. Pocos estudiantes lograron aprovechar las potencialidades de la herramienta y las oportunidades de aprendizajes que ofrecía. Estos resultados se relacionaron con la falta de demanda por parte del profesorado, ya que su uso no era obligatorio, así como una formación previa insuficiente (Molnar, 2009).

“Tenía un pequeño proyecto de investigación y ese proyecto estaba centrado en el desarrollo de la voz indígena. Fui a una conferencia y me interesó, nuevamente, como el alumnado puede tomar el control de su propio aprendizaje y representar su conocimiento y, al mismo tiempo, cumplir con los requisitos de lo que sea que esté abordando. El proyecto se prolongó durante un par de años con un éxito muy limitado [...] Creo que no tuvo éxito porque algunas de las cosas que se abordaron eran demasiado complicadas. Además, no se incorporaron como parte de su trabajo de clase, no era necesario para ellos. Otro aspecto es que distintos tipos de tecnologías han sido utilizadas para oprimir a las Primeras Naciones. Pensé que sería interesante que pudieran usar esta tecnología con el fin de investigar sus identidades y empoderarse [...] por eso me interesaban los aspectos éticos del portafolio, por cómo podría ayudarlos a combatir la opresión, quiero decir, en términos prácticos. Cada vez que representamos nuestro conocimiento en cualquier forma que tenemos, defendemos ese conocimiento ¿verdad?” [Travis, Entrevistas Canadá, 11.05.2017]

Tras esta primera experiencia y las lecciones sobrevenidas de la misma, el equipo profesional decidió continuar intentándolo, abriendo el uso del portafolio Mahara a todo el alumnado de la Facultad de Educación con la esperanza de generar mayor interés y ofrecer la oportunidad de compartir información académica y profesional. Así fue como comenzó a utilizarse como Portafolio de Crecimiento Profesional en las prácticas escolares.

Gracias a la experiencia piloto pudieron percatarse de la necesidad de diseñar un mejor plan de orientativo para su manejo que no se centrara, únicamente, en cómo se utiliza el sistema, sino también en las razones por las cuáles es útil elaborar un portafolio. En este sentido, Travis incidió en la importancia de ofrecer una sólida formación previa.

“Hay muchos medios que te enseñan a usar Mahara. Sin embargo, eso no significa que el estudiante y el profesor que lo vaya a utilizar tengan que tomarse un tiempo para buscarlos, encontrarlos y aprenderlos. Aquí, tuvimos mucho apoyo del personal técnico. Ellos se encargaron de hacer talleres y cosas así. Se trata de un proceso necesario para lograr éxito con estas cosas. No puedes dejarlo todo en manos del alumnado o del docente porque no funcionará, no funcionará [...] Su éxito depende mucho del cómo introduces la herramienta. Cómo logras que el alumnado vea lo valioso que puede llegar a ser” [Travis, Entrevista Canadá, 11.05.2017]

Asimismo, Griffin, como personal técnico, explicó algunas de las acciones que puso en marcha para favorecer la acogida de la plataforma:

“Participé en la creación de una colección de páginas para que el alumnado de educación las utilizaran cuando estuviesen reflexionando sobre sus prácticas, cuando se estaban convirtiendo en profesores. Por lo tanto, ayudé a construir esa colección y funcionó. Así, cuando los estudiantes inician sesión en Mahara, copian, automáticamente en su colección todas las páginas, quince páginas en total. También proporcioné archivos de

ayuda, hice tutoriales y videos por el estilo. Les mostré a muchas personas las presentaciones [...] Visité muchas aulas” [Griffin, Entrevista Canadá, 17.05.2017]

Mientras indagaba en el foco de estudio, también comencé a plantearme si la plataforma solo era utilizada por los docentes en formación durante su periodo de prácticas o, como ocurría con la experiencia principal que me encontraba investigando, su manejo también era relevante en alguna otra asignatura de la carrera. Tras preguntar a varios profesionales concluí que, aunque algunos docentes lo utilizaban de manera puntual, el uso principal de Mahara no se había extendido más allá de las prácticas, al menos, de manera significativa. No obstante, Travis me explicó que sus estudiantes podían utilizarla en clase, si así lo deseaban:

“He tenido estudiantes de posgrado que usan la plataforma Mahara y tuve algunos ejemplos muy buenos hasta que nuestro servidor se cayó y todos esos ejemplos se perdieron [...] Cuando doy clase, puedo utilizar el portafolio para que el alumnado realice su compromiso. Tengo contratos con los estudiantes y les hablo directamente, así conozco cuáles son sus intereses. A menudo, también me consultan dudas sobre sus proyectos que suelen ser bastante diversos. Algunos escriben un artículo, algunos enseñan una clase y reflexionan sobre el tema... Cada uno lo presenta de un modo distinto y no todos encajan con el uso de Mahara. Podríamos usar Mahara, sí, pero realmente depende de lo que el estudiante quiera hacer. Podría insistirles, por su puesto, pero no lo hago. No quiero que lo usen solo porque yo quiero que lo usen. Quiero que ellos hagan lo suyo y si se animan a utilizarlo y les queda bien, entonces, eso es bueno” [Travis, Entrevista Canadá, 11.05.2017]

Y aunque Travis no utilizase el portafolio en sus clases de manera sistemática, me pareció interesante conocer la metodología que desarrollaba en el aula. De un modo u otro, podría ayudarme a comprender de dónde nacía su interés por una herramienta como Mahara, el tipo de experiencias académicas que se les ofrecía a los docentes en formación y de qué modo podría influir su asignatura en la manera de comprender los procesos educativos. Así pues, acepté la invitación a tres de sus sesiones en la asignatura de educación científica y no me sorprendió comprobar que sus clases estaban muy alejadas del modelo pedagógico tradicional. De las ocho horas de observación, solo 60 minutos estuvieron dedicados a, los que podría considerarse, una clase magistral. En este sentido, su método compartía elementos comunes con las sesiones que solían desarrollarse en las asignaturas que formaban parte de mi investigación principal.

“La metodología desarrollada en las tres sesiones de clase que pude presenciar fueron muy participativas. Los estudiantes eran los verdaderos protagonistas y las tareas consistían, principalmente, en breves exposiciones por parte del alumnado, así como la realización de actividades prácticas, tanto individuales como en grupo. El docente se encargaba de lanzar preguntas que invitaban a reflexionar o marcar el cambio de actividad.

Cada contenido trabajado era cuestionado, esperando que el alumnado compartiese su punto de vista” [Diario de Campo, Observaciones Canadá, 10.04.2017]

Asimismo, las distintas estrategias de enseñanza-aprendizaje que se desarrollaron durante mi asistencia al aula tenían un importante componente activo, tal y como resumí en mi diario de campo:

“Las actividades relevantes presenciadas durante mis observaciones pueden resumirse del siguiente modo:

-Muestra de experimentos científicos relacionados con los diferentes estados de la materia, la densidad, las propiedades de los materiales, la velocidad, entre otros, que pueden desarrollarse en el aula con los niños y niñas: Cada estudiante, frente a sus compañeros, invitaba a compartir hipótesis sobre el experimento que estaba a punto de llevar a cabo y, tras un breve debate, hacía la demostración, lo que permitía establecer conclusiones.

-Uso de las TIC a través de la aplicación Plickers: El docente propone una serie de cuestiones relacionadas con las diferentes temáticas trabajadas en el aula y el alumnado debe responderlas a través de un código impreso. Algunas de estas cuestiones eran de respuesta única, otras relativas a sus opiniones personales.

-Experimentación directa: se prueba las propiedades de los materiales y su transformación al verse sometido a bajas temperaturas a través de su introducción en nitrógeno líquido, generando hipótesis previas y posteriores. Asimismo, a fin de comprender el descenso crioscópico (descenso de la temperatura de solidificación) de determinadas soluciones con sal, el alumnado prueba a elaborar un helado con una bolsa de plástico, hielo, leche, nata, azúcar y sal.

-Exposición de proyectos finales: cada grupo de trabajo había elaborado un centro de aprendizaje que, similar a los rincones, ofrecía una serie de recursos para realizar hipótesis, experimentar y sacar conclusiones” [Diario de Campo, Observaciones Canadá, 10.04.2017]

Estas observaciones me permitieron comprender que Travis promueve una formación docente comprometida con el modelo educativo de la escuela nueva que, entre otras cosas, implica potenciar la actividad del alumnado, su autonomía y el aprendizaje con sentido.

“Hay alguna teoría en la universidad, pero gran parte es práctico. Es una universidad profesional, sí, y el alumnado sale a las escuelas dos días a la semana, hacen pasantías. Ya lo viste en mi clase, ellos hacen cosas, entonces buscamos combinar la teoría con la práctica, siempre la teoría con la práctica” [Travis, Entrevista Canadá, 11.05.2017]

No obstante, en lo que respecta a Mahara, dentro de sus clases no eran más que otro recurso puesto a disposición del alumnado, quienes podían decidir utilizarlo para sus proyectos. Un recurso encaminado al aprendizaje, más que a la evaluación:

“Probablemente podría utilizarlo para una evaluación y tendría su lista de verificación o una rúbrica [...] Pero así no es cómo lo usé. Lo usé más como una herramienta de aprendizaje [...] Su utilidad se basa, principalmente, en la motivación del aprendizaje, en el aprendizaje profundo que pueden obtener las personas que aportan pruebas e ideas, muestran sus pensamientos y tienen conversaciones a través del portafolio [...] Creo que es una poderosa plataforma de aprendizaje porque el alumnado tienen el control, pueden tener el control de mucho” [Travis, Entrevista Canadá, 11.05.2017]

El sentido de Mahara como Portafolio Digital Educativo cobraba especial importancia durante las prácticas en centros, especialmente las que tenían lugar en el último año de carrera, desarrolladas a lo largo de 16 semanas. Como parte del plan de estudios, los candidatos debían elaborar un Portafolio de Crecimiento Profesional (Professional Growth Portfolio o PGP) que evidenciase el desarrollo de sus competencias. Según la documentación referente al periodo de prácticas (disponible en la web de la facultad) el Portafolio de Crecimiento Profesional es similar en alcance y propósitos al de planificación profesional individual, ampliamente utilizado por los maestros y maestras en ejercicio. En este caso, había sido diseñado para enfocar el pensamiento en las conexiones entre la teoría y la práctica, identificar estrategias para alcanzar objetivos, establecer criterios para medir el progreso, así como desarrollar interacciones profesionales y debates entre colegas.

El Portafolio de Crecimiento Profesional consistía, entonces, en una plantilla en la que se integraban las quince competencias (tabla 32) que los candidatos debían desarrollar durante su formación docente.

COMPETENCIAS			
1. Profesionales	2. Conocimientos	3. De instrucción	4. Curriculares
1.1. Demuestra la capacidad de mantener relaciones profesionales respetuosas, de apoyo mutuo y equitativo con estudiantes, colegas, familias y comunidades.	2.1. Demuestra conocimiento de la historia canadiense, especialmente en referencia a Saskatchewan y el oeste de Canadá; Demuestra competencia en el lenguaje instructivo.	3.1. Demuestra la capacidad de utilizar enfoques significativos, equitativos y holísticos para la evaluación y la calificación  3.2. Demuestra la capacidad de utilizar una amplia variedad	4.1. Demuestra conocimiento del plan de estudios y documentos de políticas de Saskatchewan y aplica esta comprensión para planificar lecciones, unidades de estudio y planes anuales utilizando los resultados del plan de estudios tal como
1.2. Demuestra un comportamiento ético y la capacidad			

<p>de trabajar de manera colaborativa para el bien de todo el alumnado.</p> <p>1.3. Demuestra un compromiso con la justicia social y la capacidad de fomentar un entorno inclusivo y equitativo para el empoderamiento del alumnado.</p>	<p>2.3. Demuestra conocimiento de las Primeras Naciones, Metis y la cultura e historia de los inuit (por ejemplo, tratados, escuela residencial y cosmovisión).</p> <p>2.4. Demuestra la habilidad de usar tecnologías de manera fácil, estratégica y apropiada.</p>	<p>de estrategias y metodologías educativas receptivas para adaptarse a los estilos de aprendizaje del alumnado y apoyar su crecimiento como seres sociales, intelectuales, físicos y espirituales.</p>	<p>lo describe el Ministerio de Educación de Saskatchewan</p> <p>4.2. Demuestra la capacidad de incorporar el conocimiento, el contenido y la perspectiva de las Primeras Naciones, Metis e Inuit en todas las áreas de enseñanza</p>
<p>1.4. Demuestra un compromiso con el servicio y la capacidad de ser reflexivos, aprendices e investigadores de por vida.</p>	<p>2.5. Demuestra conocimiento de una serie de materias enseñadas en las escuelas de Saskatchewan (conocimiento disciplinario / interdisciplinario).</p> <p>2.6. Demuestra la capacidad de buscar nuevos conocimientos.</p>		<p>4.3. Demuestra la capacidad de participar en la planificación del programa para dar forma al currículum currículum vivido 'que reúne las necesidades del alumnado, la materia y las variables contextuales de manera apropiada para su desarrollo, culturalmente sensible.</p>

Tabla 32. Competencias a desarrollar durante las prácticas en Usask. Fuente: documentos oficiales Usask

Gracias a las entrevistas con Molly y Becca descubrí que, durante algún tiempo, el alumnado había utilizado Excel para elaborar su portafolio. Una herramienta muy rudimentaria pero que favorecía la creación de plantillas y organización de evidencias, tal y como refleja la tabla 33.

Evidence	Analysis/Interpretation
<p><b>Professional 1:</b> Demonstrates the ability to maintain respectful, mutually supportive and equitably professional relationships with learners, colleagues, families and communities.</p> <p><b>March 3, 2014</b> I co-taught a lesson with my fellow classmate in the grade one classroom. We had been watching our science professors co-teach this term and one of my fellow teacher candidates suggested we try it out.</p>	<p><b>Professional 1:</b> Demonstrates the ability to maintain respectful, mutually supportive and equitably professional relationships with learners, colleagues, families and communities.</p> <p><b>March 3, 2014</b> While there are always opportunities for adjustments, and it can be a challenge to share the floor with another teacher, I think that the practice of co-teaching can be quite beneficial. With another teacher, we were able to classroom manage much more smoothly. With both of us there, I think that we took a few more risks than we might have had we been alone. We had the students working at science centres, which required a great deal of ambition. I think that especially if you can form a relationship that is mutually supportive and honest, then co-teaching can be entirely rewarding for both students and teachers. In the future I will look for opportunities to co-teach and/or collaborate with my colleagues. The growth I experienced as a co-teacher was valuable and that is why I will provide my students with opportunities to work collaboratively.</p>
<p><b>Professional 2</b> Demonstrates ethical behaviour and the ability to work in a collaborative manner for the good of all learners.</p> <p><b>February 25, 2015</b> My co-op teacher was feeling super discouraged today, after several frustrating incidents with students having bathroom accidents, and some behavioural issues. She is such a great teacher, but was feeling discouraged.</p>	<p><b>Professional 2</b> Demonstrates ethical behaviour and the ability to work in a collaborative manner for the good of all learners.</p> <p><b>February 25, 2015</b> While my co-op has been doing this job for several years, I was glad to be at the very least a listening ear. We have a LOT of strong personalities in our classroom, coupled with some behaviour issues, some high needs, and this is not to mention the tremendous EAL population. The students are so wonderful, and smart, and entertaining, but there are days when they require so much work. Especially when there is a grade one classroom next door that seems to be sailing through all of the curriculum with ease.</p> <p>I understand how Kelley is feeling, and was able to remind her of the challenge of this particular class, and encourage her that she is a great teacher. I was just a voice of perspective. I was reminded of how important it will be for me to build strong relationships with my colleagues in the future.</p>

Tabla 33. Ejemplo de plantilla utilizada en el portafolio. Fuente: documentación oficial Usask

El alumnado escribe la competencia en cada una de las columnas. Mientras que a la izquierda recoge la evidencia, a la derecha analiza, reflexiona e interpreta.

“Siempre hemos tenido portafolio. Luego comenzó a hablarse de Portafolio Digital, pero siempre es el mismo portafolio. Queríamos tener algo a lo que el alumnado pudiese acceder desde cualquier lugar y que, tal vez, pudiesen llevárselo consigo y enseñárselo a los empleadores. Esa es la razón por la que comenzamos a utilizar la versión digital, pero siempre hemos tenido un portafolio” [Molly, Entrevistas Canadá, 03.05.2017]

Mahara apareció como posibilidad a estas nuevas demandas digitales.

“Necesitábamos un lugar donde el alumnado pudiera escribir lo que estaba haciendo y pudiese compartirlo fácilmente con sus instructores a fin de obtener comentarios y sin la necesidad de visualizar los archivos de correo electrónico uno a uno. Descubrimos que Mahara podía hacerlo. Era lo suficientemente personalizable como para que pudiéramos poner una plantilla sobre lo que el alumnado estaba desarrollando y los instructores podían entrar en el momento que lo deseasen y mirar lo que estaba pasando. Mahara nos dejó hacer eso con bastante facilidad [...] La capacidad de compartir de Mahara también eran exactamente lo que queríamos. La forma integrada de compartir con una persona en particular o con un amigo o grupo. Me gustó que los wikis o los blogs y todo lo demás parecieran estar abierto de par en par [...] Es bastante fácil de poner en marcha. No se comparte en la web por defecto, lo que creo que es bueno. No tienes que hacer esfuerzos en privatizarlo. Con Mahara empiezas y nadie puede verlo.

Puedes construir y luego puedes activar el compartir como quieras [Griffin, Entrevistas Canadá, 17.05.2017]

De este modo, desde la plataforma, el alumnado podía crear distintas páginas, una para cada una de las competencias, disponiendo de mayor flexibilidad para introducir imágenes, vídeos, documentos adjuntos, así como recibir retroalimentación.

“El año pasado comencé a utilizarlo con mis estudiantes [...] Le pedí que escribieran sus reflexiones sobre cada competencia. Tenemos cuatro áreas de crecimiento y debían reflexionar sobre cómo esas áreas se estaban desarrollando dentro de sí mismos [...] En total son quince competencias y los candidatos crean una página para cada una de ellas. Quince páginas en total y cada página puede tener tres o cuatro entradas [...] Les pedí que pensasen en las experiencias que los afectase, algo que les perturbase su pensamiento o también algo en lo que hayan tenido mucho éxito. Luego me lo enviaban y yo respondía, reflexionando con ellos” [Becca, Entrevistas Canadá, 16.05.2017]

No obstante, aunque durante el curso 2015-2016 los estudiantes debían utilizar Mahara obligatoriamente para elaborar su portafolio, en el curso 2016-2017 lo dejaron a elección del alumnado, quienes podían decidir entre Excel y Mahara. “Tal vez la mitad usa la versión Excel y la otra mitad Mahara” [Molly, Entrevistas Canadá, 03.05.2017]. Esta decisión trataba de subsanar algunos desafíos que debía enfrentar el alumnado, entre los que se encontraba las **dificultades en su manejo**, un motivo no exento de contradicciones.

Por un lado, Molly destaca que la herramienta ha evolucionado, incorporando algunas mejoras en los últimos años, pero no termina de convencerla. De hecho, tiene la impresión de que buena parte del grupo de estudiantes prefiere continuar utilizando Excel.

“No es fácil de usar o para el alumnado, no lo fue al principio. Fue muy difícil que les gustara ingresar y hubo mucha desorganización. Creo que ahora es mejor, pero aún no encuentro una herramienta excelente, la mejor herramienta para usar. Creo que la gente preferiría que la hoja de Excel fuese capaz de ordenar, porque es algo que no permite” [Molly, Entrevistas Canadá, 03.05.2017]

Sin embargo, Becca señala que la herramienta Mahara es bastante intuitiva y le fue muy sencillo aprender a manejarla, relacionando las dificultades por parte del alumnado con un bajo desarrollo de sus competencias digitales:

“Creo que para algunos estudiantes es difícil de aprender, pero ocurriría igual con cualquier otro tipo de herramienta como esta. Antes utilizaban Excel y ahora es difícil cambiar, pero no creo que la herramienta, en sí, sea difícil. Solo creo que algunos estudiantes no están lo suficientemente familiarizados con las nuevas tecnologías” [Becca, Entrevistas Canadá, 16.05.2017]

Travis era de la misma opinión:

“Algunas personas no entienden la herramienta, pero no sé si se trata de Mahara o de la falta de comprensión de la gente sobre cómo usar las cosas. Aunque usen mucha tecnología, aunque usen iPhones... Creen que saben mucho sobre cómo hacer las cosas, pero, de hecho, muchos no lo entienden. Se necesita tiempo para aprender a usarlo, es cierto, pero es muy simple. Arrastras los módulos por la interfaz, cargas los archivos, escribes un texto... Todas las opciones y menús están ahí y es fácil si realmente se toma un tiempo para tratar de hacer algo... [Travis, Entrevistas Canadá, 11.05.2017]

A este respecto, Becca y Griffin puntualizan que las verdaderas dificultades tienen que ver, sobre todo, con el cúmulo de actividades novedosas que los y las estudiantes deben abordar al mismo tiempo, más que con una verdadera dificultad técnica.

“Creo que hubo, aunque esto es solo mi punto de vista, un poco de malentendido sobre las razones por las cuáles Mahara les resultó difícil a algunos estudiantes [...] Es posible que a algunos de ellos les resultase difícil porque no son tan expertos en tecnología, pero sobre todo es difícil porque también se introducen las competencias. Se les presentan las competencias y se les presenta el portafolio digital al mismo tiempo y ambas cosas son nuevas para la mayoría. Entonces, nos encontramos con que el alumnado piensa que la dificultad está en la herramienta cuando son las competencias contra lo que están luchando” [Becca, Entrevistas Canadá, 16.05.2017]

Aparece, entonces, las dificultades relacionadas con el **tiempo de dedicación**. Un espacio de tiempo dedicado al aprendizaje de la herramienta y desarrollo de hábitos que no todo el alumnado puede o desea asumir. A este respecto, Molly defiende la posibilidad de ofrecer múltiples herramientas:

“Creo que Mahara es muy útil si las personas se sienten cómodas con el uso de la tecnología. Si la gente tiene tiempo. El tiempo es un factor importante, porque cuando estás en las prácticas de 16 semanas, es una locura. Durante 16 semanas tienes que aprender a hacer cosas que nunca habías hecho antes. Diseñan lecciones, escriben unidades, son voluntarios en eventos deportivos de la escuela... Están haciendo todo eso y, además, tienen que llenar su portafolio. Para algunas personas es fácil, simplemente entran y escriben ¿no es así? [...] Pero algunos optaron por usar Excel porque simplemente no les gustaba Mahara. A algunas personas les gustó, pero a otras no. Y de eso se trata la educación, de atender a las diferencias y de dar diferentes opciones” [Molly, Entrevistas Canadá, 03.05.2017]

Otro de los aspectos de la herramienta que salieron a colación fue su **carácter online**, con su contraparte positiva y negativa. Así encontramos que, por un lado, Travis destaca las enormes potencialidades interactivas de la herramienta, en términos de interacción y actualización instantánea.

“Mahara ofrece un espacio para la interacción social. No es Facebook, pero es como Facebook. No es LinkedIn, pero es como LinkedIn [...] Como el alumnado tiene que ser supervisado, los coordinadores salen a lugares fuera de la ciudad porque Saskatchewan es muy grande y hay muchas áreas rurales y si pudieran ahorrar al menos un viaje, ahorrarían mucho dinero. Si pudieran hacer las cosas en línea y luego, tener un registro de ello... Mahara permite hacer muchas cosas diferentes en términos de conectarse a otras personas [...] utilizar diferentes medios de comunicación” [Travis, Entrevista Canadá, 11.05.2017]

Mientras que, por otro lado, Molly y Griffin plantean los retos que, en ciertas ocasiones supone la necesidad de conexión a Internet.

“La desventaja también sería que está en línea. Tenemos estudiantes que no pueden acceder todo el tiempo. Algunas escuelas donde trabajan podrían incluso bloquearlo por cuestiones de seguridad. A veces, las personas en las comunidades del norte no pueden acceder a él porque no tienen una buena conexión a Internet, por lo que es una gran desventaja” [Molly, Entrevista Canadá, 03.05.2017]

“Muchos estudiantes tenían que utilizar sus datos móviles para poder realizar el portafolio porque no había buen acceso a internet en ciertas zonas y no había otra manera de hacerlo [...] así que lo que terminaron haciendo es preparar todo en un procesador de textos y luego copiar y pegarlo en lugar de escribirlo directamente en la plataforma, un paso adicional y redundante para ellos, por lo que fue un problema” [Griffin, Entrevista Canadá, 17.05.2017]

En este sentido, Travis reconoce que sería interesante que la herramienta incluyese la opción de poder trabajarse offline y actualizarse en el momento en que el usuario o usuaria pudiese tener acceso a internet.

El grupo de participantes también estuvo de acuerdo al señalar que Mahara favorece la **unificación** de documentos en un solo lugar, evitando la administración de múltiples archivos. Asimismo, favorece la **retroalimentación**, al poder realizar comentarios en la parte inferior de las entradas, algo que para Becca resultaba engorroso desde Excel. No obstante, encuentran algunos detalles técnicos mejorables. Entre ellos, Griffin propone una casilla de verificación que le permita al docente comprobar si el alumnado ha actualizado sus entradas, sin tener que consultarla una a una. Del mismo modo, Molly propone una clasificación más eficiente que favorezca la búsqueda de elementos.

“La herramienta podría facilitar más la organización [...] Solo puedo acceder a una página por vez [...] y a simple vista no puedo ver cuántas entradas tiene en cada una [...] e incluso para el alumnado, tal vez quieran buscar algo y no saben dónde está y deben ir una a una tratando de encontrarlo” [Molly, Entrevistas Canadá, 03.05.2017]

En relación a las competencias, Molly y Becca indicaron que el uso de Mahara favorece, sobre todo, la **competencia digital**:

“La herramienta tiene potencial en términos de las competencias de enseñanza, no obstante, utilizando el portafolio en sí, se desarrolla la competencia digital, ayudando al alumnado a sentirse más seguros. Sí, ciertamente está ahí el desarrollo de esa confianza y también esperamos que se desarrolle cierto sentido de la intuición hacia otras herramientas tecnológicas. Cuando estén en el sistema escolar deberán usar varias plataformas, varias herramientas en línea, así que creo que es una buena experiencia para ellos” [Becca, Entrevistas Canadá, 16.05.2017]

Travis, en cambio, interpreta las potencialidades de la herramienta en términos más amplios. De este modo, mientras que el resto de participantes destaca las virtualidades de la herramienta para **recoger evidencias en múltiples formatos** (vídeos, fotos, planos de unidad, etc.) y proporcionar un espacio en el que poder llevar a cabo una **evaluación para el aprendizaje** a través del diálogo; Travis identifica, además, un importante potencial para **favorecer la investigación**, así como la **construcción y representación del propio conocimiento**, algo que tiene que ver con el verdadero sentido del Portafolio Digital Educativo y las posibilidades que ofrece Mahara para su desarrollo. Es así como cuestiona el sentido que actualmente se le está dando al portafolio y cómo es ese valor el que limita o dificulta la introducción de otro tipo de herramientas.

“A menudo, los sistemas educativos solo quieren que el alumnado escuche y luego reproduzca lo que el profesor dice, exactamente cómo lo dice el profesor. Para mí esto produce un nivel muy bajo de aprendizaje. La idea del portafolio surgió para que los estudiantes pudieran utilizar un medio flexible o en línea para investigar sus conocimientos, representar sus conocimientos y aportar diferentes evidencias en distintos formatos de cómo ellos y ellas entienden las cosas. Esto nos lleva al uso del actual portafolio en la universidad, del que he hablado con algunas personas y es el hecho de que Mahara se utiliza más para mantener un registro de cómo los candidatos a maestros entienden las competencias [...] se trata de un tipo de registro [...] Bueno, he completado esta competencia del profesor, aquí lo dice. En este sentido, no se trata de investigar quiénes son como maestros, qué están aprendiendo y dónde se encuentran” [Travis, Entrevistas Canadá, 11.05.2017]

Para Travis, el potencial técnico y cualidad polifacética del portafolio Mahara debería implicar, entonces, una transformación en el sentido que se le da al portafolio y no una manera de continuar haciendo lo que ya permiten herramientas tan restringidas como Excel. De este modo, Travis defiende su **potencial creativo** y su posibilidad para reconocer la singularidad de sus protagonistas.

“Mahara te da cierto nivel de singularidad. Puede sonar bastante extraño pero, incluso, en términos de trabajo, puede mostrar lo que hace que un profesor sea diferente de

otro profesor... Es una manera de mostrar lo que es único para ti. En este sentido, tiene una poderosa presencia que alguien más puede ver ¿verdad? Actualmente, todos tienen que entregar el mismo papel, la misma hoja, lo mismo... el problema con esto es que, a menudo, las personas que están contratando no tienen tiempo para mirar representaciones únicas del conocimiento de alguien [...] Quieren mirar sus notas, quieren ver si tienen el certificado [...] pero si tuvieran un portafolio digital como Mahara, entonces, podrías decirles, simplemente: <<Ve a mi sitio, echa un vistazo>>. En ese momento, podrías mostrarle videos, trabajos, conversaciones e informes de su maestro colaborador y ese tipo de cosas [...] Una imagen puede valer más que un texto escrito y, a veces, ver un video vale más la pena que leer un texto [...] Sin embargo, hablando de la formación del profesorado, creo que la herramienta es poderosa, su potencial es bastante poderoso y, de nuevo, es una cuestión de voluntad. Las personas tienen mucho control sobre lo que pueden hacer con la plataforma y la plataforma ofrece esa flexibilidad. Creo que puede dar una imagen más completa y una sensibilidad más completa de lo que esta persona entiende y sabe” [Travis, Entrevistas Canadá, 11.05.2017]

Encontramos, entonces, que la incorporación y aceptación de Mahara en la Facultad de Educación de la Universidad de Saskatchewan, así como su uso generalizado durante las prácticas en centros, no corresponde, únicamente, a una cuestión técnica, sino también a una manera de entender lo que debería implicar el Portafolio Digital Educativo y los procesos de enseñanza-aprendizaje que es capaz de promover.

“Es una buena plataforma para reunir información pero, sobre todo, para darle sentido [...] Te permite mostrar eventos, estructurar y demostrar tu aprendizaje de la manera en la que deseas hacerlos [...] Y espero que la gente se dé cuenta y la use de manera creativa” [Travis, Entrevistas Canadá, 11.05.2017]

#### 4.3.4. Contraste: Semejanzas y divergencias entre ambas experiencias

Como señalé con anterioridad, se trata esta de una investigación exploratoria, independiente del caso de estudio principal, pero conectada con su foco y objeto de indagación. En este sentido, y teniendo en cuenta el pequeño tamaño de la muestra y la imposibilidad de contar con una de sus voces principales: la del propio alumnado, los resultados no pueden ofrecer una conclusión definitiva, aunque sí sugerente y motivadora de indagaciones más profundas. No obstante, su contraste con la investigación principal puede alumbrar algunos aspectos coincidentes y diferenciadores que, de un modo u otro, ayudan al enriquecimiento mutuo.

Al comparar la experiencia desarrollada en la Facultad de Educación de la Universidad de Saskatchewan con la experiencia desarrollada en la Facultad de Educación de la Universidad de Málaga, es posible encontrar tantas similitudes como diferencias.

En primera instancia, es menester recordar que el uso del portafolio Mahara correspondiente a la investigación interpretativa de la facultad malagueña es promovido inicialmente, por tres docentes que apuestan por el uso de la herramienta, tanto en las asignaturas que imparten en coordinación, como durante el proceso de tutorización durante las prácticas en centros. A este respecto, y aunque no se haya llegado a profundizar en el número total de docentes y estudiantes que la utilizan, su uso se encuentra condicionado por la demanda del profesorado, quien libremente puede proponerla para sus clases. El estudio de caso exploratorio de la facultad canadiense, también arroja evidencias relativas a la voluntariedad, no obstante, nos encontramos que hubo intentos de sistematizar Mahara como portafolio durante la experiencia en el prácticum, siendo su uso obligatorio en uno de los cursos académicos, aunque transformándose luego en voluntario.

En ambos casos, las razones que han motivado su incorporación y manejo se encuentran relacionadas con las virtualidades digitales e interactivas de la herramienta, sus posibilidades de unificación, la flexibilidad arquitectónica u organizativa, la oportunidad de recoger evidencias en múltiples formatos, su facilidad para llevar a cabo una evaluación continua que manifieste el progreso, la disposición interactiva que favorece la retroalimentación, así como el desarrollo de la competencia digital.

Asimismo, en ambos casos emergen desafíos relacionados con las dificultades de manejo para algunos usuarios o usuarias, el tiempo de dedicación asociado a los procesos creativos y cuestiones relativas a la problemática que supone el acceso a Internet y manejo online.

Sin embargo, existe una diferencia significativa en ambas experiencias que tiene que ver con la concepción profunda del Portafolio Digital Educativo. Mientras que en Saskatchewan su uso va más encaminado a un portafolio de producto —aun cuando se tengan en cuenta las virtualidades implícitas durante su elaboración y no sea calificado— ofreciéndose, incluso, un diseño estructural determinado a razón de las quince competencias docentes, que deben recogerse en quince páginas (una para cada competencia); en Málaga se trata de un portafolio que valora el proceso y la originalidad de cada estudiante para evidenciar sus aprendizajes, existiendo flexibilidad en su diseño, siempre y cuando se incluyan las tareas claves, entre las que destaca el diario de clase.

En este sentido, el portafolio en la universidad de Saskatchewan limita los contenidos a incluir, promoviendo la identificación directa de competencias durante la propia acción, mientras que el portafolio en la universidad de Málaga ofrece una mayor flexibilidad en la manera de incorporar los contenidos y su enfoque, siendo el alumnado el encargado de decidir hacia donde dirige su mirada y el profesorado el que orientada en caso de que pierda su sentido educativo.

Asimismo, el primero de ellos favorece los procesos de evaluación centrados en competencias y su seguimiento que, además, no son calificados en ningún momento, solo

evaluados y valorados con un “pasa” o “no pasa”; mientras que el segundo, que sí requiere una calificación final, promueve una reflexión más enfocada en el análisis de las vivencias del aula, su relación con los conceptos trabajados en la teoría, sin olvidar, tampoco, el reflejo de competencias que son recogidas de manera puntual y en relación a una amplia narrativa diaria, en ocasiones, difíciles de localizar.

De ambos modelos pueden substraerse tanto aspectos positivos como mejorables. A este respecto, aunque bien es cierto que el portafolio desarrollado en Saskatchewan resulta más taxativo, capturando solo aquellos aspectos de la formación que serán valorados: “las evidencias concretas de la competencia”, también puede incurrir en la sistematización y homogeneización del portafolio, transformándolo en un proceso rubricado con requisitos fijos a cumplimentar, que puede disminuir las divergencias y el enriquecimiento que supone la autonomía, iniciativa y libertad de decisión y exposición de experiencias y aprendizajes durante la formación.

Por otro lado, el portafolio desarrollado en Málaga respeta el potencial creativo, animando al alumnado a combinar, así lo desee, los conceptos de las asignaturas y sus propios procesos. No obstante, el desarrollo de competencias del grupo de estudiantes solo puede reconocerse tras una lectura profunda de sus entradas o acudiendo a la autoevaluación final, una última entrada que elabora el alumnado, haciendo mención específica a su desarrollo competencial. Esta libertad produce portafolios muy diferentes que coinciden con esa singularidad y manera especial de construir el propio conocimiento que señalaba Travis, pero que también puede llevar a elaborar portafolios descriptivos o con rumbos poco definidos, más enfocados en lo que ocurre que en los aprendizajes o competencias que se desarrollan, requiriendo un seguimiento y orientación más acusada.

En la siguiente tabla (tabla 34), se resume las virtualidades y desafíos coincidentes de ambas experiencias, así como sus principales diferencias:

		Experiencias con el Portafolio Mahara	
		Universidad de Saskatchewan	Universidad de Málaga
Desafíos Compartidos		<ul style="list-style-type: none"> <li>-Necesidad de una formación previa en el uso de la herramienta a través de talleres, guías y tutoriales para remediar las dificultades que puede suponer su manejo.</li> <li>- Un tiempo de dedicación amplio para su elaboración, difícil de gestionar en la sociedad de la multitarea.</li> <li>- Inconvenientes técnicos derivados de su carácter online que, en ocasiones, puede limitar su uso (mala conexión, problemas con el servidor, posibles pérdidas de material, etc.).</li> </ul>	
Potencialidades compartidas		<ul style="list-style-type: none"> <li>-Virtualidades técnicas (recogida de evidencias en múltiples formatos, flexibilidad estructural, unificación).</li> <li>-Facilita la interacción, retroalimentación y evaluación continua.</li> <li>-Favorece el desarrollo de la competencia digital.</li> </ul>	

Diferencias	Sus contenidos se encuentran focalizados en la identificación de evidencias que reflejen el desarrollo de las propias competencias a través de un diseño supeditado al uso de plantillas homogéneas.	El alumnado puede construir y representar el conocimiento con mayor libertad. Sus contenidos se focalizan en reflexiones diarias en torno a conceptos teóricos y no tanto al propio desarrollo competencial.
-------------	--	--

Figura 34. Desafíos y potencialidades compartidas de la experiencia con Mahara en la Universidad de Málaga y la Universidad de Saskatchewan. Fuente: elaboración propia.

Llegados a este punto, me atrevería a aseverar que una combinación equilibrada de ambos modelos podría enriquecer el potencial formativo del portafolio, simplificando el reconocimiento de competencias en aquel que se desarrolla en Málaga y ampliando las posibilidades de proyección del propio conocimiento de aquel que se desarrolla en Saskatchewan. Se trata de un planteamiento que implicaría, tal y como señala Travis, un conocimiento más profundo y consciente del verdadero sentido y valor del portafolio que tiene menos que ver con el uso de una determinada herramienta y más con el desarrollo de una metodología o procesos de enseñanza aprendizaje que respete la cultura del portafolio, tal y como se lleva defendiendo a lo largo de toda la investigación.





## CAPÍTULO V

### CONCLUSIONES

— ¡Estudiantes, hoy aprenderéis a programar! Es importante para que prosperéis en vuestro futuro.

—Profe, después de eso, ¿podríamos aprender cómo sobrevivir en una civilización amenazada por el colapso del ecosistema, el aumento del nivel del mar y la consiguiente agitación geopolítica, los conflictos armados, la creciente polarización de las orientaciones ideológicas y el apetito insaciable de la humanidad por los recursos?

*Nitrozac y Snaggy*





## 4. A MODO DE RECAPITULACIÓN

Hoy, más que nunca, se le pide a la educación que realice el milagro de convertir lo imposible en posible.

María de Maeztu

Con el fin de favorecer la comprensión de los resultados —así como las dificultades y fortalezas sobrevenidas durante el proceso de indagación— se resumen, a continuación, los elementos que han configurado el estudio, ofreciendo un punto de vista personal sobre el éxito del enfoque metodológico, así como de las aportaciones científicas fruto de la investigación.

### 5.1. SOBRE LA METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Tal y como se recoge en el tercer capítulo del trabajo, la metodología de la presente investigación reviste cierta complejidad asociada a su condición múltiple, tanto en el enfoque como en los estudios de casos paralelos. En este sentido, y una vez llegado el estudio a su conclusión, parece oportuno preguntarse lo siguiente: ¿Cómo ha funcionado la metodología? ¿Cómo me he sentido como investigadora? ¿Qué cambiaría en futuros trabajos y proyectos?

#### 5.1.1. *¿Cómo ha funcionado la metodología?*

Conocer las virtualidades y limitaciones del Portafolio Digital Educativo durante la Formación Inicial Docente, así como los diferentes agentes y variables que formaban parte de la experiencia seleccionada, supuso una indagación en profundidad de largo recorrido —especialmente, al incorporar un estudio longitudinal—. Mi propósito siempre fue comprender cómo se manejaba y conducía una herramienta de enseñanza, aprendizaje y evaluación alternativa a los métodos convencionales, como es el Portafolio Digital Educativo y si, verdaderamente, facilitaba el desarrollo de competencias profesionales exigidas por el EEES, especialmente las relacionadas con la labor docente.

La mejor manera de comprender esta realidad tan particular era el **estudio de casos**, a través de la **investigación cualitativa**. Solo así podía conocer de cerca el punto de vista de los y las protagonistas, así como los procesos que implicaban la experiencia que, para algunos y algunas estudiantes, se expandía más allá de un solo cuatrimestre.

Se trataba de un objetivo ambicioso que supuso, como se viene indicando, la división del estudio de caso en **dos periodos**: el transversal, que ocuparía cuatro meses de duración en un aula de primero del Grado de Educación Infantil, donde el portafolio era piedra angular; y el longitudinal, que supuso el seguimiento a lo largo de los tres siguientes años

de dos alumnas que formaban parte de la muestra y continuaron utilizando el portafolio durante sus periodos de prácticum hasta concluir la carrera.

El enfoque cualitativo me permitió estudiar la complejidad de procedimientos y miradas a través de **pluralidad de instrumentos de recogida de información** que, en mi afán de alcanzar la imagen más completa del caso, fueron de muy diversos tipos: el diario de campo de las observaciones, las charlas informales, los grupos focales, el análisis documental, las entrevistas semiestructuradas e incluso otro tipo de entrevistas menos recurrentes, como las figuroanalógicas. Asimismo, y dado que entrevistar a los más de cincuenta estudiantes que formaban parte del aula no parecía factible, también decidí recurrir a los cuestionarios abiertos y cerrados. Parecían la manera más idónea de dar voz al conjunto de participantes del estudio transversal. Eso le otorgaba al estudio un enfoque mixto o multidisciplinar que, asimismo, facilitaría la tarea de publicar en revistas educativas de reconocido prestigio, en las que se tiende a valorar los datos cuantitativos por encima de los cualitativos.

No obstante, responder adecuadamente a la recogida y análisis de la información de todas y cada una de estas herramientas devino en uno de los principales inconvenientes: **el tiempo**. El estudio longitudinal exigió el seguimiento del portafolio de las alumnas foco hasta su último año de carrera, por lo que los análisis y triangulación de esa información, así como de las últimas entrevistas, implicó la **ampliación del desarrollo del estudio** varios meses más allá de los cuatro años que, en un principio, se hubieron demarcado.

En este sentido, cabe destacar que, durante el transcurso de la investigación, hubo un momento en el que —fatigada por las múltiples tareas de análisis y triangulación— llegué a preguntarme si realmente era necesario recoger tanta información como la que me había propuesto. Pronto comprendí que se trataba de un caso tan complejo que cada una de las herramientas utilizadas proporcionó aportaciones significativas —claves, en conjunto— para dar fuerza y validez a los resultados. Tal es así que si, en estos momentos, me preguntasen de qué herramienta hubiera podido prescindir, me resultaría imposible decidirme por alguna.

Llegados a este punto, es importante recordar que la experiencia investigada implicaba el uso del Portafolio Digital Educativo en armonía con otras metodologías tales como la Lesson Study o el Aprendizaje y Servicio, así como multiplicidad de estrategias de enseñanza-aprendizaje y evaluación. En este sentido, y gracias a la investigación cualitativa y sus posibilidades de indagación en profundidad, fue posible **distinguir, separar y definir** las potencialidades y limitaciones de la experiencia que, a pesar de las inevitables influencias de todos los agentes involucrados, correspondían con especificidad al Portafolio Digital Educativo. Así pues, considero un acierto haber seleccionado esta metodología para

el desarrollo de mi estudio ya que me ha permitido **construir una imagen bastante exhaustiva** de la experiencia que difícilmente hubiese sido posible con otros métodos de investigación más convencionales.

### 5.1.2. *¿Cómo me he sentido como investigadora?*

Embarcarse en una investigación de amplias dimensiones provoca, en algún momento del proceso, cierta sensación de **vértigo**. En mi caso, hubo momentos puntuales donde las dudas, producto de la incertidumbre, sobrevinieron de golpe. No obstante, debo confesar que la mayor parte de ellas se presentaron hacia las últimas etapas.

Cuando me concedieron la ayuda FPU y comencé mi andadura como investigadora novel en el departamento de Didáctica y Organización Escolar, la buena acogida por parte de todo el equipo, el entusiasmo por continuar ampliando mi formación académica y profesional, la tranquilidad que brinda el tener un apoyo económico para dedicarme de lleno a la actividad (con el que lamentablemente no todas pueden contar) y la seguridad que me otorgaba la formación recibida en el Máster de Políticas y Prácticas de Innovación Educativa, así como el asesoramiento de mi directora y director de tesis, me hicieron iniciar la investigación con gran optimismo y entereza.

Había elaborado un plan, con todos los tiempos perfectamente demarcados y contaba con cuatro largos años para su cumplimentación.

El primer año, a pesar de asumir nuevas responsabilidades, me adapté fácilmente. Mi **motivación** era elevada y llevé a cabo múltiples lecturas, asistí a diversos cursos formativos y completé el trabajo de campo del estudio transversal. Esto me permitió poner en práctica muchos de los contenidos que se habían trabajado en el máster que me dio acceso al doctorado y, hacia el final de este año y principios del segundo, participé en mis primeros congresos. Sentía que la investigación avanzaba y al compartir los primeros resultados me iba percatando de sus fortalezas y, también, de los aspectos que se podrían mejorar.

Algunas **inquietudes** comenzaron a emerger hacia el segundo año, con la preparación de la Estancia Internacional, aumentando en los siguientes, cuando se sumaron tareas que requerían de mayores exigencias. No obstante, ninguno de estos momentos fueron consecuencia del proceso de investigación, sino del continuo estado de alerta ante los riesgos que implicaba no completar con éxito ciertos requerimientos del plan de doctorado en combinación con las tareas obligatorias de la beca FPU, así como la modalidad por compendio de artículos en la que deseaba presentar la tesis. Bien es cierto que la preparación y desarrollo de la Estancia de Investigación Internacional, la intervención en congresos, la asistencia a cursos de formación permanentes, la elaboración de informes

para evaluaciones anuales y la participación en tareas docentes, enriquecían sobremedida la experiencia formativa, ayudando al desarrollo de competencias personales y profesionales (tanto en investigación como docencia), pero también suponían una elevada dedicación si se deseaba responder a todo ello con un nivel de calidad óptimo. En ciertas ocasiones, sentía que algunas de estas tareas ralentizaban los avances de la investigación. No obstante, todo dependía de la propia **organización** y gracias a la multiplicidad de responsabilidades, también aprendí a **priorizar** las actividades y **optimizar** su desarrollo.

Las tareas relativas a la recogida de información fueron muy manejables. Todos los y las participantes del estudio mostraron una inmejorable predisposición y mi directora de tesis supo orientar mis pasos con sabias sugerencias. No importaba el número de dudas o bloqueos que pudiera presentar en ciertas partes del proceso, las tutorías con ella siempre lograban despejar mi mente y esclarecer el recorrido.

Desde que inicié la investigación me consideré una **investigadora novel**, en continua formación, y creo que mantenerme en esa posición hizo que los diferentes procesos me resultasen sencillos. Siempre interpreté las trabas como retos a superar y los errores como oportunidades de aprendizaje. Asimismo, y como indiqué en párrafos anteriores, las competencias en investigación adquiridas en el máster me permitieron vivenciar con sorprendente naturalidad cada una de las etapas.

Las tareas más **laboriosas** fueron las transcripciones —al no existir, todavía, un instrumento lo suficientemente eficaz que automatice el proceso—. Sin embargo, el análisis cualitativo y las triangulaciones me resultaron **apasionantes**. No se puede negar que las fuentes eran numerosas, pero percatarme de cómo se iban construyendo las diferentes parcelas de la realidad experimentadas por los y las protagonistas e ir las organizando de manera coherente y comunicable fue una labor que disfruté con creces.

Ahora que puedo reflexionar sobre la experiencia con la suficiente retrospectiva me doy cuenta que, curiosamente, aquella parte que me resultó más complicada —a diferencia de lo que hubiera podido suponer— fue la elaboración del marco teórico del estudio. Mi mirada hacia el foco era tan holística que encontraba relaciones con mi estudio en todo texto que leía. Subrayaba, hacía resúmenes, coleccionaba citas y las categorizaba en función del índice temático que había elaborado. Y, mientras tanto, pensaba que avanzaba mucho. Creo que, en mi caso, fue bastante importante iniciar el trabajo de campo poco después de la búsqueda de información inicial. De un modo u otro, me ayudó a centrar la contextualización teórica. Cuando a finales del segundo año comencé a trabajar en los textos definitivos, especialmente en el borrador del primer artículo, me sorprendí al descubrir que solo un 30% o 40% de lo que había leído tendría una aplicación sustantiva dentro de mi trabajo. En este sentido, las lecturas que había llevado a cabo en mi primer año como investigadora —cuando más atención plena había podido dedicar al desarrollo de este capítulo— no fueron todo lo provechosas que yo consideraba que habían sido.

Del mismo modo, hacia el final del tercer año, las dificultades para encontrar revistas válidas que se ajustasen a mi temática, elaborar artículos significativos atendiendo a sus limitaciones espaciales, así como el tiempo de espera necesario para conocer si eran aceptados o desechados, me hicieron sentir un tanto **abrumada**. Por ese motivo, cuando rechazaron el tercero de los artículos que necesitaba publicar —tras casi seis meses aguardando su dictamen y con un tiempo muy limitado para cumplir los requisitos necesarios para publicar la tesis por compendio— pensé en desistir y presentar la investigación de la manera tradicional. Gracias a mi directora y su confianza en la calidad de mi trabajo, no abandoné la idea inicial y, finalmente, logré publicar y compartir esa tercera parte de la investigación con tiempo suficiente.

Una vez concluido todo el proceso y recordar al camino recorrido, no puedo más que sentirme **satisfecha y agradecida**. A lo largo de estos cinco años he mejorado como investigadora y he continuado aprendiendo como docente, siempre arropada por excelentes personas y profesionales. Como no podría ser de otra manera, esta experiencia me ánima a continuar formándome, progresando y defendiendo una educación pública de calidad desde los albores de la Formación Inicial Docente.

### 5.1.3. *¿Qué cambiaría para futuros trabajos y proyectos?*

Es posible que existan muchos otros aspectos mejorables de la investigación que aquellos a los que me voy a referir de manera específica. Sin embargo, son estos los que, de encontrarme de nuevo en los inicios de la tesis o en los comienzos de un nuevo estudio, tendría en mayor consideración.

El primero de ellos tiene que ver con el **método utilizado para abordar el marco teórico** del trabajo. Bien es cierto que las lecturas iniciales fueron esenciales para conocer, aprender y encaminar el propio proyecto, sin embargo, creo que una vez claro los conceptos claves, es preciso embarcarse, cuanto antes, en la narración del propio texto con aras al definitivo. El subrayado, los resúmenes o la clasificación de citas de las distintas obras permiten organizar las ideas pero, la experiencia me demostró que, el tiempo de permanencia en este agradable quehacer no debe estirarse en exceso. Al elaborar el propio texto es posible descubrir los conceptos y vacíos teóricos que aún no se han abordado. En mi caso, el texto cobraba vida a medida que lo escribía y me lanzaba nuevas preguntas que, hasta el momento, no me habían parecido sustanciales. Esto exigía nuevas lecturas y una indagación bibliográfica más profunda de la ya iniciadas que podría haber comenzado con antelación.

El segundo aspecto relevante que querría destacar sería la **organización de la información sobre los textos trabajados**. En general, en todo momento fui bastante meticulosa, sin embargo, considero que de cara a futuros proyectos sería otro elemento que podría

continuar optimizando. Una organización temática, más que bibliográfica, me hubiese facilitado la tarea.

Finalmente, no me gustaría concluir sin volver a enfatizar lo cómoda que me he sentido investigando a través de la metodología cualitativa. Gracias a la multitud de herramientas de recogida de información que pude utilizar, logré representar y dar sentido a las piezas clave que configuraban la experiencia, especialmente a aquellas que dependían del Portafolio Digital Educativo. Sin embargo, mientras transcribía las entrevistas y desde una perspectiva autocrítica, también pude ser consciente de los **errores como entrevistadora** (tales como no aprovechar ciertas respuestas interesantes para profundizar en determinadas concepciones o los cambios de tema repentinos cuando el anterior no había agotado su potencial).

Todos estos aspectos me ayudan a ser conscientes de las dificultades superadas en cada una de las etapas de la investigación, así como de las oportunidades de aprendizaje en próximas experiencias.

## 5.2. SOBRE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

A continuación, se recogen todas aquellas inferencias significativas producto de la investigación. Conclusiones que unifican los resultados reflejados en los artículos y relatos finales de la experiencia.

### 5.2.1. *Inferencias sustantivas sobre el Portafolio Digital Educativo para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación*

Cuando comencé a indagar en el foco de la investigación consideraba que el Portafolio Digital Educativo era una herramienta de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Una herramienta singular, pero, al fin y al cabo, una herramienta más. Tal denominación aparece referida en el apartado “1.4. Propósitos que se persiguen” y, también, a lo largo de los artículos. Y aunque no podría considerarse errado utilizar este vocablo para describir al ePortafolio educativo, sí que es preciso tener presente que hablar en dichos términos sin ofrecer una cuidada definición que incluya todos los procesos que implican su uso, resultaría, cuanto menos, incompleto.

El Portafolio Digital Educativo es una herramienta de enseñanza, aprendizaje y evaluación, sí, pero **no es solo una herramienta**, es más que una herramienta.

Como recoge el apartado “2.4.2. Creando una cultura del ePortafolio educativo”, su uso se encuentra relacionado con una serie de principios que afectan a todos los componentes que forman parte del *corpus* metodológico y didáctico. De esta manera, cuando no sea posible profundizar en sus funcionalidades, sería más proporcionado referirse al

portafolio educativo en términos de **estrategia, sistema o cultura**, aun cuando los términos herramientas y/o instrumentos se encuentren más naturalizados. Este descubrimiento exigió que ampliase la mirada, así como las variables tenidas en cuenta a fin de que los resultados de la investigación ganasen en significatividad.

En relación a lo anterior, el estudio de caso me permitió identificar uno de los desafíos iniciales que debe afrontar el profesorado cuando decide embarcarse en el uso del Portafolio Digital Educativo: **el diseño y planificación coherente de todos los componentes metodológicos que intervienen en la experiencia**. Más aún cuando —en el caso que nos ocupa— se trata de un proyecto cooperativo que forma parte de tres asignaturas en la que participan cuatro docentes y se aplican, para más inri, otras estrategias de amplio recorrido, como son la Lesson Study o el Aprendizaje y Servicio. A este respecto, el diseño de sesiones congruentes con los principios metodológicos, capaces de promover el conflicto cognitivo y la reflexión, así como adaptarse a las diferentes casuísticas, implicaba un continuo cuestionamiento. Una autoevaluación mantenida por el equipo profesional a lo largo de los años a fin de enriquecer y mejorar el proyecto que se llevaba desarrollando desde el curso 2010-2011.

Asimismo, la investigación transversal reveló otra de las dificultades de la experiencia, que no es otra que el **proceso de adaptación** por el que debe transitar el alumnado, cuya predisposición no siempre era del todo favorable. Esto se debía, entre otras cosas, al **desconocimiento hacia el portafolio** por parte del grupo clase —que lo habían utilizado con anterioridad bajo principios completamente diferentes que no les convencía, lo que justifica la **necesidad de generar una definición y estrategia metodológica compartida** del Portafolio Digital Educativo— y, sobre todo, por su **contexto educativo anterior**. Una escolaridad que había condicionado el pensamiento y conocimiento práctico en torno a lo que significa ser docente, enseñar y aprender. En la mayoría, sino en todos los casos, el alumnado había formado parte de un centro educativo que seguía las líneas del modelo tradicional (rol del docente experto, transmisión del conocimiento, estudiantes pasivos-receptores, memorización y repetición, etc.), salvo muy aisladas excepciones en las que se reconocía el valor de un maestro o maestra que impartía cierta asignatura a través de métodos innovadores.

Por lo tanto, el grupo clase había formado parte de un centro escolar que, como se recogió en el primer artículo del compendio, a pesar de pertenecer a un mundo en el que predomina la incertidumbre o falta de certezas, continúa promoviendo la rigidez de pensamiento a través de la memorización y la respuesta única, sin reparar en la importancia del desarrollo de la flexibilidad, la apertura mental o la creatividad. Una escuela donde la sobrecarga informativa se combate con un temario aún mayor, pero trabajándolo con menor profundidad, cuando desde la pedagogía se conoce que menos es más y que lo

importante es ser capaz de perfeccionar el pensamiento de orden superior como la reflexión, la argumentación consistente y el espíritu crítico, especialmente cuando la actualidad nos exige movernos entre una imponente amalgama informativa. Una escuela donde el conocimiento se define por la cantidad de respuestas correctas que se es capaz de retener, más que por las competencias desarrolladas durante el proceso de construcción. En el que el fin último es obtener una calificación que depende, en gran medida, de los resultados de un examen o prueba única, importando poco la evaluación continua. En definitiva, una escuela que garantiza la reproducción social y cultural de un mundo acelerado, hiperproductivo, hiperconsumista, impaciente e individualista, que exige inmediatez, pero que olvida su función compensatoria de procesos y actividades esenciales para el desarrollo humano que son difíciles de conquistar en el día a día, como el control emocional, la paciencia, la empatía, la comprensión de los ciclos naturales, el cuestionamiento profundo, la habilidad manual, el trabajo cooperativo, etc., habilidades imprescindibles para la convivencia pacífica, la libertad responsable y la verdadera autorrealización.

Ocurre, entonces, que durante la Formación Inicial Docente aparece la **dicotomía** entre un sistema que —en muchas ocasiones— continúa reproduciendo los métodos heredados de antaño, al tiempo que proclama una teoría de la educación alejada de los mismos.

En este sentido, la experiencia foco de la investigación, enmarcada por el uso del Portafolio Digital Educativo, se configura como una más, entre las muchas posibles, que pueden ayudar a **aplicar los principios pedagógicos de la escuela nueva**, romper con la dinámica de enseñanza, aprendizaje y evaluación tradicional, estimular la reconstrucción del conocimiento y pensamiento práctico de los futuros docentes y, finalmente, provocar un cambio que logre trascender a la escuela.

**Mahara**, una plataforma con funcionalidad de portafolio digital, blog y red social, fue la herramienta escogida para el desarrollo de la experiencia, tanto en la investigación principal como en la desarrollada en la Universidad de Saskatchewan. Ambas partes reconocían sus posibilidades de **unificación, control de la privacidad, trabajo en línea**, recogida de **evidencias** en múltiples formatos, **arquitectura flexible, trabajo en equipo** y posibilidades de **seguimiento y retroalimentación** con potencial para combinar las exigencias de lo académico con aquellas peculiaridades que tanto nos atrapan de las redes sociales y el entorno digital en el que nos desenvolvemos, tal y como se recoge en el tercer artículo.

No obstante, a pesar de sus virtualidades, el equipo profesional de la investigación principal, convencido del peso que supone el contexto escolar del alumnado, planificó con cuidado la sesión de presentación, a fin de garantizar una primera toma de contacto

positiva. Asimismo, diseñó guías y tutoriales que favorecieran la comprensión de su sentido y manejo.

No supuso ninguna sorpresa que, en un principio, el grupo clase en el que se desarrollaba la experiencia se caracterizase por la **pasividad**, el **academicismo** y la **falta de participación**. Su **desconfianza** hacia una evaluación que estaba sujeta a procesos a largo plazo y a un trabajo continuado a través del Portafolio Digital Educativo, obligaba al abandono de la zona de confort. Y, aunque bien es cierto que un buen número de estudiantes se encontraba **conformes y motivadas** ante los nuevos procesos que se le proponían, otro parte del grupo, habituado a los modelos de enseñanza, aprendizaje y evaluación tradicionales, donde la mayor parte del esfuerzo se concentra en el trabajo o examen final, manifestaban cierta **oposición**.

Justificándose en la **falta de tiempo** como consecuencia de las múltiples actividades, ajenas a la facultad, que también se encontraban desarrollando —propia de la sociedad de la hiperproductividad— tendían a dejar las tareas para el último momento. En este sentido, cuando se aproximaba algún tipo de retroalimentación y trataban de ponerse al día, parte del alumnado experimentaba sensaciones como el **agobio**, el **estrés**, la **inseguridad** o la inquietud que manifestaban abiertamente en el aula y el profesorado tuvo que abordar a través de asambleas a fin de favorecer la adaptación.

El portafolio se configuró como clave fundamental de este proceso pues, a través del diario, era posible conocer en qué medida el **acompañamiento** iba desembocando en una aclimatación plena al conjunto de estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

Asimismo, cabe destacar que, al principio también se manifestaron algunas dificultades relacionadas con el **manejo técnico** de Mahara desaparecerían tras las primeras semanas, cuando el grupo de estudiantes se hizo con la herramienta.

Hacia el final de la experiencia, el grupo de participantes reconoció que aprovechar las oportunidades formativas del Portafolio Digital Educativo estaba sujeto, sobre todo, al **propio compromiso** y que tras su adaptación era posible beneficiarse de todas sus virtuales. En este sentido, los resultados del estudio transversal muestran que introducir esta estrategia metodológica en primero de carrera estimula el **aprendizaje activo**, da **voz al alumnado**, facilita la **construcción del propio conocimiento** y favorece el **establecimiento de relaciones entre la teoría y la práctica**. También promueve el desarrollo de **competencias profesionales** tales como la expresión, la responsabilidad, la autonomía, la reflexión, el espíritu crítico, la inteligencia emocional, el autoconocimiento, la metacognición, la planificación o autorregulación, la creatividad y el trabajo en equipo, sin olvidar el desarrollo de la competencia digital. No hay que olvidar tampoco que favorece o sienta las bases de la formación de la propia **identidad docente** a través de la reconstrucción del conocimiento y pensamiento práctico. Asimismo, el Portafolio Digital Educativo propicia la **evaluación globalizadora**, identificando los procesos, progresos y evolución, así como

favoreciendo el seguimiento, acompañamiento y retroalimentación. Una serie de procesos que permite llevar a cabo una evaluación integral por parte del profesorado y una autoevaluación reflexiva. Todos estos procesos llevan a que la mayor parte del alumnado declare **preferir el portafolio** como herramienta de evaluación.

Cabe destacar que todos los retos y potencialidades anteriormente mencionados aparecen en el estudio transversal, mientras que durante la experiencia ampliada en el prácticum desaparecen, se asientan o se desarrollan, aún más.

Gracias al estudio longitudinal fue posible profundizar en estas variables. De este modo, se encontró que todos los desafíos iniciales desaparecieron a excepción de las dificultades relativas al tiempo de dedicación, más intensivas, durante esta etapa.

No obstante, el uso continuado del Portafolio Digital Educativo durante los siguientes tres años permitió que todas las virtualidades se asentaran, experimentando —algunas de ellas— un mayor desarrollo.

A este respecto, la **competencia expresiva y la reflexiva** mejora notablemente, haciendo que las alumnas foco pasasen de la descripción llana y literalidad, al desarrollo de inferencias más complejas y ricas en matices, favoreciendo el establecimiento de **relaciones entre la teoría y la práctica**, especialmente a partir del prácticum II. Avances que se reflejan en el portafolio con mayor **destreza técnica** y **creatividad**. En esta etapa también es posible identificar más fácilmente las **contradicciones entre sus teorías proclamadas y teorías en uso** que, a través del **seguimiento** y la **retroalimentación** tutorial, permiten una reconstrucción más significativa del propio conocimiento y pensamiento práctico a partir del cual van cimentando y **asentado su identidad docente**. Asimismo, las protagonistas del estudio revelan y evidencian una **mirada más afinada**, una **conexión más profunda con sus emociones** y una transferencia o empatía hacia la infancia de los procesos humanos que descubren en sí mismas, lo que implica un desarrollo más acusado de la **competencia emocional**, la **metacognición**, el **autoconocimiento** y el **pensamiento crítico**. En este sentido, un recorrido cronológico por el portafolio facilita el **reconocimiento de sus progresos y evolución**, lo que al mismo tiempo favorece la autoevaluación reflexiva.

Al comparar la experiencia en la Universidad de Málaga con la desarrollada en la Universidad de Saskatchewan, pueden encontrarse varios **aspectos coincidentes**. En lo que respecta a sus desafíos, desde ambos centros se reconocen las posibles dificultades técnicas de Mahara, tratándose de suplir a través de talleres formativos, guías o tutoriales, existiendo, asimismo, cierto temor derivado de su carácter online como problemas con el servidor que pueda suponer la pérdida de material. Desde el punto de vista metodológico también mencionan el tiempo de dedicación que supone su elaboración. No obstante, sus coincidencias también se encuentran en el reconocimiento de algunas de sus virtualidades tales como la recogida de evidencias de aprendizaje en múltiples formatos,

la flexibilidad estructural de Mahara, sus posibilidades para la interacción, retroalimentación y evaluación continua, así como el desarrollo de la competencia digital que puedan transferir al uso de otro tipo de herramientas.

Sus **diferencias** se deben, sobre todo, a las divergencias formales y metodológicas. Aunque tanto la experiencia en la Universidad de Málaga como en la Universidad de Saskatchewan se desarrollan durante el periodo de prácticas del alumnado, en la primera, la expresión y representación del conocimiento es más abierta, focalizada en reflexiones diarias en torno a vivencias y su relación con las concepciones teóricas trabajadas que, indirectamente permiten identificar el desarrollo de competencias; mientras que en la segunda, los contenidos plasmados en el portafolio se focalizan directamente en las competencias, recogiéndolas en una plantilla que es homogénea para todo el grupo de estudiantes. Se trata de experiencias que, como se recogió en el apartado X pueden enriquecerse mutuamente.

En conclusión, el Portafolio Digital Educativo y su aplicación durante la Formación Inicial Docente implica la armonización de estrategias metodológicas activas, didáctica, organizativa y pedagógicamente integradas por una herramienta, en este caso Mahara. Se trata de un proceso complejo pero también conveniente con los principios del EEES y el desarrollo competencial capaz de hacer frente a los retos educativos del siglo XXI.

### 5.2.2. *Problemas o interrogantes para futuros proyectos*

Los resultados de la investigación pueden llevar a que algunos lectores o lectoras se cuestionen si las competencias desarrolladas por el alumnado aquí recogidas son producto del Portafolio Digital Educativo —a la que se les atribuye— o a las experiencias vividas en el aula y durante sus prácticas. Como se ha venido defendiendo a lo largo de la investigación y, dado que el portafolio al que se ha estado haciendo referencia en todo momento es al educativo, cabría destacar, una vez más, que tanto la metodología aplicada como el uso de la herramienta en sí son indisolubles — uno de los motivos por el que se defiende la denominación “**cultura del portafolio**” —. Es decir, de la misma manera que asistir a sesiones de clase activas y reflexivas en las que no intervenga el uso del Portafolio Digital Educativo podría impedir el desarrollo de ciertas facetas profesionales y personales recogidas en el estudio, el mero uso de la herramienta sin un entorno o marco de actuación consecuente al de las potencialidades de la herramienta, tampoco permitirían su desarrollo. En este sentido, todos los y las participantes de la investigación destacan como la introspección favorecida por el ePortafolio les ayudó a progresar, pero que no podrían haberlo hecho si la metodología del aula no le hubiese ofrecido oportunidades; retos y conflictos cognitivos que también son imprescindibles durante los seminarios con la tutora académica en los diferentes prácticum.

Asimismo, al concluir la investigación y concretar los resultados, me preguntaba ¿las competencias desarrolladas por las maestras en formación gracias al Portafolio Digital Educativo se manifestarán en su ejercicio como docentes cuando trabajen en un centro?, ¿continuarán reflexionando y autoevaluando su práctica como hasta ahora?, ¿cuál de sus aprendizajes destacará con más fuerza?, ¿y con menos? En este sentido, tal y como mencionaba en los artículos del compendio, sería de gran interés **continuar indagando** —una vez las maestras protagonistas del estudio ejercieran en un centro educativo— en cómo evolucionan profesionalmente. De esta manera, los resultados del estudio podrían enriquecerse y se llegaría a conocer cómo influyen en su labor docente los hábitos reflexivos y competencias desarrolladas a lo largo de la experiencia.

Del mismo modo, la presente investigación podría ayudar a incitar el **diseño y/o mejoras de herramientas** que favorezcan el desarrollo de ePortafolios educativo e incluso motivar la creación de una red que unifique y conecte las distintas plataformas que permiten su elaboración, promoviendo la comunicación y conectividad de profesionales y estudiantes con intereses pedagógicos similares, el intercambio y debate educativo, así como el diálogo internacional.

Por último, considero que el estudio también invita a **profundizar en las estrategias metodológicas de talante innovador** que se están llevando a cabo en la Formación Inicial Docente con el fin de favorecer el desarrollo de competencias congruentes con los desafíos del siglo XXI y el papel que las **nuevas tecnologías** están jugando en todo este proceso.

Antes de finalizar, me gustaría destacar que la investigación puede presentar ciertas limitaciones relacionadas con su carácter cualitativo, tales como la subjetividad en la mirada o interpretación. No obstante, son aspectos que se han tratado de evitar a través de la prolongación del estudio en el tiempo, el uso de instrumentos variados para la recogida de información, así como la triangulación metodológica y entre el grupo de participantes de la muestra. Del mismo modo, desde sus inicios, se ha procurado no caer en generalizaciones de ningún tipo, reconociéndose el peso e influencia que tienen sobre ella un contexto irrepetible. En este sentido, las prácticas desarrolladas pueden ser únicamente transferidas, ajustándose a las circunstancias del entorno que decida acogerlas, pero sin plenas garantías de obtener idénticos o similares resultados.



- Agnani, B. (2014). Guía para la elaboración del Portafolio de Competencias del Estudiante. Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Granada. Recuperado: <https://bit.ly/36sw5bB>
- Agra, M., Gewerc, A. y Montero, L. (2003). El portafolios como herramienta de análisis en experiencias de formación on-line y presenciales. *Revista Enseñanza: Anuario Interuniversitario de Didáctica*, 21, 101-114. Recuperado: <https://bit.ly/3cYCGNq>
- Alcaraz, N. (2015a). La evaluación en el aula. Explorando el portafolios en secundaria. Un estudio de casos (tesis doctoral). Universidad de Málaga.
- Alcaraz, N. (2015b). Evaluación versus calificación. *Aula de Encuentro*, 17 (2), 209-236. Recuperado: <https://bit.ly/2WQBzcZ>
- Alegre, M. A. (2016). Educación, ¿arte o ciencia? El Periódico. 15 de enero de 2016. Recuperado: <https://bit.ly/2AV3tME>
- Alfageme, M. B. (2007). El portafolio reflexivo: metodología didáctica en el EEES. *Educatio Siglo XXI*, 25, 209-226. Recuperado: <https://bit.ly/3bUBvwY>
- Álvarez, C. y San Fabián, J. L. (2012). La elección del estudio de casos en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1), 1-12. Recuperado: <https://bit.ly/3e8yM4F>
- Álvarez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Álvarez, M. A. (2013). La neurociencia en las ciencias socio-humanas: una mirada transdisciplinar. *Ciencias Sociales y Educación*, 2 (3), 153-166. Recuperado: <https://bit.ly/2TscTFN>
- Amérigo, M. (1993). Metodología de cuestionarios. Principios y aplicaciones. *Boletín de la ANABAD*, 43(3-4), 263-272. Recuperado: <https://bit.ly/3bTcDGo>
- Aparicio, X. (2009). Neurociencias y la transdisciplinariedad en la educación. *Revista Universitaria de Investigación y Diálogo Académico*, 5 (2), 1-21. Recuperado: <https://bit.ly/2M2s1FP>
- Arbesú, M. I. y Gutiérrez, E. (2013). El portafolio en un contexto universitario: una experiencia de reflexión y autoevaluación docente. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 6(2), 88-108. Recuperado: <https://bit.ly/2LRzibm>
- Arbeláez, M., & Onrubia, J. (2014). Análisis bibliométrico y de contenido. Dos metodologías complementarias para el análisis de la revista colombiana Educación y Cultura. *Revista de Investigaciones UCM*, 14(23), 14 - 31.

Argyris, C. (1998). Organizational behavior: Production of knowledge for action in the world of practice [Electronic version]. In J. McKelvey and M. Neufeld, (Eds.), *Industrial relations at the dawn of the new millennium* (pp. 54-61). Ithaca, NY: New York State School of Industrial and Labor Relations. Recuperado: <https://bit.ly/2Ntx5Ue>

Atienza, E. (2009). El portafolio del profesor como instrumento de autoformación. *MarcoELE. Revista de Didáctica Español como Lengua Extranjera*, 9, 1-19. Recuperado: <https://bit.ly/3bXFKli>

**B**aelo, R. y Arias, A. R. (2011). La formación de maestros en España, de la teoría a la práctica.

*Tendencias pedagógicas*, 18, 106-131. Recuperado: <https://bit.ly/3cWUjNB>

Balart, C. y Cortés, S. (2015). El uso de portafolio digital como estrategia para evaluar competencias de aprendizaje en el contexto de la formación inicial docente. *Contextos*, 34, 111-123. Recuperado: <https://bit.ly/3ea88sd>

Bain, J.D., Ballantyne, R., Packer, J. y Mills, C. (1999). Using journal writing to enhance student teachers reflectivity during field experience placements. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 5(1), 51-73. Recuperado: <https://bit.ly/3cTM3hx>

Barberà, E. (2005). La evaluación de competencias complejas: la práctica del portafolio. *Educere*, 9(31), 497-504. Recuperado: <https://bit.ly/2Xi22PS>

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

Barberá, 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 (RUSC)*, 3(2). Recuperado: <https://bit.ly/36tC4wY>

Barberá, E.; Gewerc, A. y Rodríguez, J. L. (2009). Portafolios electrónicos y educación superior en España: Situación y tendencias. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 8, 1-13. Recuperado: <https://bit.ly/36oDrwB>

Baron, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence. *Psicothema*, 18, 13-25. Recuperado: <https://bit.ly/2WXq4Rj>

Barragán, A. R. y Morales, C. I. (2014). Psicología de las emociones positivas: generalidades y beneficios. *Enseñanza e investigación en psicología*, 19 (1), 103-118. Recuperado: <https://bit.ly/2AS8Ko6>

Barret, H. C. (2000). Create your own electronic portfolio: Using off-the-shelf software to showcase your own or student work. *Learning and Leading with 97 Technology*, 27 (7), 14-21. Recuperado: <https://bit.ly/2WW4NY9>

Barrett, H. C. (2007). Researching electronic portfolios and learner engagement: The REFLECT initiative. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 50(6), 436-449. Recuperado: <https://bit.ly/2zbHhog>

- Barret, H. C. y Wilkerson, J. (2004). Conflicting Paradigms in Electronic Portfolio Approaches. Choosing an Electronic Portfolio Strategy that Matches your Conceptual Framework. Recuperado: <https://bit.ly/2zXVair>
- Barry, N y Shannon, D. (1997). Portfolios in teacher education: A matter of perspective. *The Educational Forum*, 61(3): 320-328. Recuperado: <https://bit.ly/2LR6jo8>
- Batlle, J. (2019). El portafolio digital en acción: posibilidades para su puesta en práctica. En: Pujolá, J.T. (ed.) *El portafolio digital en la docencia universitaria*. Barcelona: Octaedro. Recuperado: <https://bit.ly/2X2Au1R>
- Bauman, Z. (2004). *Modernidad líquida*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Belenguer, E. y González, M.L. (1988). Dios, método y orden: Comenio o la fundamentación de la enseñanza tradicional. *Historia de la educación*, 7, 123-135. Recuperado: <https://bit.ly/3g5AKEi>
- Beltrán, J. y Bueno, J. A. (1995). *Psicología de la educación*. Barcelona: Marcombo.
- Bigge, M. I. (1980). *Teorías de aprendizaje para maestros*. México: Editorial Trillas
- Bird, T. (1988). The schoolteacher's portfolio: An essay on possibilities. In J. Millman & L. Darling-Hammond (Eds.), *Handbook of teacher evaluation: Elementary and secondary personnel* (2nd ed.). Newbury Park, CA: Sage.
- Bolívar, A. (2002). De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1), 1-26. Recuperado: <https://bit.ly/2WR7KJs>
- Bonilla, E. y Rodríguez, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales*. Colombia: Editorial Norma. Recuperado: <https://bit.ly/3bTSeRg>
- Bowen, W. G. (1987). *Ever the Teacher: William G. Bowen's Writings as President of Princeton*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- Boyer, E. L. (1990). *Scholarship Reconsidered. Priorities of the professoriate*. NY: PBPrinting. Recuperado: <https://bit.ly/3bVOpea>
- Bozu, Z. y Canto, P. J. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2 (2), 87-97. Recuperado: <https://bit.ly/3bVOGoG>
- Bozu, Z. e Imbernón, F. (2009). El portafolio docente como estrategia formativa innovadora del profesorado novel universitario: un estudio de casos. *Revista de Educación*, 358, 238-257. Recuperado: <https://bit.ly/2Twgyll>
- Brown, M., Anderson, B., Simpson, M. y Suddaby, G. (2007). Showcasing Mahara: A new open source eportfolio. In *ICT: Providing choices for learners and learning*. Proceedings ascilite Singapore 2007. Recuperado: <https://bit.ly/3gcWYVt>

Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor

Campbell, M.R., & Brummett, V.M. (2002). Professional teaching portfolios: For pros and pre-service teachers alike. *Music Educators Journal*, 89(2), 25-31. Recuperado: <https://bit.ly/3bVJFp8>

Cano, E. (2005). *El portafolios del profesorado universitario. Un instrumento para la evaluación y para el desarrollo profesional*. Barcelona: Octaedro.

Caro, M. T. y González, M. (2009). El portafolio de Lengua Castellana y Literatura para el nivel de Educación Secundaria. Material Docente. Recuperado: <https://bit.ly/2zkDTA5>

Cataldi, Z. y Lage, F. (2010). *E-Portafolio. Una opción metodológica más auténtica para evaluación de aprendizajes autónomos en educación superior*. Conferencia presentada en el V Congreso de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología, 1-10. Recuperado: <https://bit.ly/2XINoXO>

Cebrián de la Serna, M. & Cebrián-Robles, D. (2018). *Evaluación de los e-aprendizajes con el PLE-portafolios: Anotaciones multimedia y las rúbricas*. Colección Gtea: Universidad de Málaga. Recuperado: <https://bit.ly/3bTIExN>

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Mass: MIT Press.

Chomsky, N. (2007). *La (des)educación*. Barcelona: Crítica.

Class Measures (2019). Performance review program for initial licensure (PRPIL). Recuperado: <https://bit.ly/36lhIG5>

Claxton, G. (2008). *What is the point of School: Rediscovering the Heart of Education*. Londres: Oneworld Publications.

Combs, A. W., Blume, R., Newman, A. & Wass, H. (1974). *The Professional education of teachers: A humanistic approach to teacher preparation*. Boston: Allyn and Bacon

Comenio, J. A. (1998). *Didáctica Magna*. México: Editorial Porrúa.

Contreras, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.

Coromina, J., Sabate, F. Romeu, J. y Ruiz, F. (2011). Portafolio digital de aprendizaje: un nuevo medio de comunicación en la educación. *Intangible Capital*, 7(1), 116-141. Recuperado: <https://bit.ly/2zou18v>

Cotta, R., Ferreira, E., Moreira, T., Prado, R., Andrade, J., Silva, L., Costa, G. (2018). La efectividad del proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación del Portafolio Reflexivo versus el Método Tradicional según la percepción de los estudiantes. *Revista CIDUI*. Recuperado: <https://bit.ly/3bRzhOX>

Costa, L., Alfonso, R. y Toquera, V. (2019): Multimodalidad, competencia digital y creatividad: las tres aristas del triángulo innovador del portafolio digital. En Pujolá, (Ed). *El Portafolio digital en la docencia universitaria*. Barcelona: Octaedro. Recuperado: <https://bit.ly/2X2Au1R>

Damasio, A. R. (2010). *Y el cerebro creó al hombre*. Barcelona: Destino.

Danielson, C. y Abrunty, L. (1999). *Una introducción al uso del portafolios en el aula*. México: Fondo de Cultura Económica. Recuperado: <https://bit.ly/2ynZAPa>

Daros, W. R. (2009). *Teoría del aprendizaje reflexivo*. Argentina: Editorial I RICE. Recuperado: <https://bit.ly/2AMhvsS>

Delgado, B. (2004). Vives, Comenio y Sarmiento. Sarmiento. *Anuario galego de historia da educación*, 8, 89-100. Recuperado: <https://bit.ly/2Xgr4yG>

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana. Recuperado: <https://bit.ly/3coAzHO>

Denzin, N. K. y Lincoln, Y.S. (2012). *Manual de investigación cualitativa. El campo de la investigación cualitativa*. Vol. 1. Barcelona: Gedisa.

Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.

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: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6369849>

Díaz Herrera, C. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de revista Universum. *Revista General De Información Y Documentación*, 28(1), 119-142. Recuperado: <https://bit.ly/2WSXy2X>

Dietz, M.E. (1994a). *Professional development portfolio*. Boston: Sundance.

Dietz, M. E. (1994b). The portfolio: sonnet, mirror and map. In: Burke, K. (ed). *Professional portfolios: A collection of articles*. Arlington Heights, IL: IRI/Skylight Training and Pub, 17-26. Recuperado: <https://bit.ly/2zbPxxi>

Domínguez, M. (1983). Origen y evolución de los docentes de primera enseñanza. *Campo Abierto. Revista De Educación*, 2(1), 165-185. Recuperado: <https://bit.ly/3gbYcAg>

Duffy, M.L., Jones, J., & Thomas, S.W. (1999). Using portfolios to foster independent thinking. *Intervention in School & Clinic*, 35(1), 34-37. Recuperado: <https://bit.ly/2Zu4ISu>

- Egerton, R., Hutchings, P., & Quinlan, K. (1991). *The teaching portfolio: Capturing the scholarship in teaching*. Washington, DC: American Association for Higher education.
- Egido, I. (2011). Cambios y dilemas en la formación del profesorado (1961-2011). Cincuenta años de historia de España en perspectiva europea. *Tendencias pedagógicas*, 18, 33-50. Recuperado: <https://bit.ly/2Zu5GJo>
- Eisner, W. E. (1985). *The art of educational evaluation*. London: The Falmer Press.
- Elder, L. y Paul, R. (2002). El arte de formular preguntas esenciales. California: Fundación para el Pensamiento Crítico. Recuperado: <https://bit.ly/3joTeYq>
- Elearningeuropa.info (2002). <https://elearningdocs.wordpress.com/2013/05/02/elearningeuropa-info/>
- Elizondo, L. Aguirre, F. Hernández, F. Aguilar, G: (2004). Los Fundamentos del uso del Portafolio de Evaluación en la Educación Médica. Escuela de Medicina del Técnica de Monterrey. *División Ciencias de la Salud*. Campus Monterrey. Recuperado: <https://bit.ly/2LP7Drp>
- Escudero, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *RELIEVE*. 1 (9), 11-43. Recuperado: <https://bit.ly/2LMSSWb>
- European Language Portfolio. (2019). What is the ELP? Recuperado: <https://bit.ly/36mWfwk>
- Fernández, M. y Pérez Gómez, A. I. (2016). Principios fundamentales del portafolios educativo. En Pérez Gómez, A.I. (2016). *El portafolios educativo en Educación Superior* (p. 49-66). Madrid: ediciones Akal.
- Fernández Sierra, J. (1996). ¿Evaluación? No, gracias, calificación. *Cuaderno de Pedagogía*, 243, 92-97. Recuperado: <https://bit.ly/2Xj1edj>
- Fragoso, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto? *Universia*, 16 (6), 110-125. Recuperado: <https://bit.ly/3bUllTo>
- Freire, P. (1969). *La pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Ford, W. (1840). *Description of scenery in the Lake District, intended as a guide to strangers*. London: Charles Thurnam. Recuperado: <https://bit.ly/36mnSpt>
- Fuller, F. F. (1974). A Conceptual Framework for a Personalized Teacher Education Program. *Theory into Practice*, 13, 2, 112-122. Recuperado: <https://bit.ly/2AVYDPg>
- Fuster, J. (1934). El maestro rural. *Revista de Pedagogía*, 145, 14-21.

- Galbán, S. E. (2004). Aprendizaje reflexivo en la educación superior. *Revista panamericana de pedagogía*, 5, 313-316. Recuperado: <https://bit.ly/36mM8aN>
- García-Ferrando (1986). La encuesta. En: García, M., Ibáñez, J. y Alvira, F.: *El análisis de la realidad social*. Métodos y técnicas de investigación. Madrid: Alianza.
- García Doval, F. (2005): El papel de los portafolios electrónicos en la enseñanza aprendizaje de las lenguas. *Glosas didácticas. Revista electrónica internacional*, 14, 112-119. Recuperado: <https://bit.ly/3bUKVsy>
- García-Hernández, E. (2000). *Algunas aplicaciones del portafolio en el ámbito educativo*. Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Chihuahua. Recuperado: <https://bit.ly/2TtLUcO>
- García, S., Rey, E. y Gil, C. (2017). Retos y posibilidades del uso del portafolio en educación primaria: el área de conocimiento del medio. *Revista de Pedagogía*, 103 (38), 135 -157. Recuperado: <https://bit.ly/2XhS4he>
- García, W. y Martín, M. (2013). Hermenéutica y pedagogía. La práctica educativa en el discurso sobre la educación. *Pulso*, 36, 55-78. Recuperado: <https://bit.ly/2XobOQr>
- Gavari, E. (2008). El papel del docente y del alumnado en la elaboración de Portafolios. *Revista de Educación*, 349, 451-462. Recuperado: <https://bit.ly/2ZoJxff>
- Gazzaniga, M. S. (2012). *¿Quién manda aquí? El libre albedrío y la ciencia del cerebro*. Barcelona: Paidós.
- Gibbs, G. (1988). *Creating a teaching profile*. Bristol, UK: Teaching and Educational Services.
- Gibson, D. y Barret, H. (2003). Directions in electronic portfolio development. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*. 2(4), 559-576. Recuperado: <https://bit.ly/2znXak1>
- Gil, C., Baños, R., Alías, A. y Gil, M<sup>a</sup> Dolores (2007). *Aprendizaje cooperativo y desarrollo de competencias*. Valladolid: Séptima Jornada sobre Aprendizaje Cooperativo. Recuperado: <https://bit.ly/3e4KwFe>
- Gimeno, J. (1992). La evaluación en la enseñanza. En Gimeno, J. Y Pérez Gómez, A. *Comprender y transformar la enseñanza* (p. 334-397). Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. I. (1989). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Goleman, D. (1998). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

- González, T. (1994). Trazos históricos sobre la formación de maestros. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21, 175-198. Recuperado: <https://bit.ly/3gc78pi>
- González-Calvo y Barba, G. (2014). Formación permanente y desarrollo de la identidad reflexiva del profesorado desde la perspectiva grupal e individual. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 18(1), 397-412. Recuperado: <https://bit.ly/2ASpPOK>
- González, M.V y Atienza, E. (2010). El docente reflexivo: ventajas e inconvenientes del portafolio docente. *Lenguaje*, 38, 35-64. Recuperado: <https://bit.ly/2Trp1qf>
- González-Monteagudo, J. (2014). Hacia una escritura libre en la infancia: contribuciones de Célestin Freinet y la Escuela Moderna. *Infância, aprendizagem e exercício da escrita*, 263-275. Recuperado: <https://bit.ly/3cVp85o>
- González, V. y Montmany, B. (2019). Iniciarse en el uso de los portafolios digitales. En: Pujolá, J.T. (ed.) *El portafolio digital en la docencia universitaria*. Barcelona: Octaedro. Recuperado: <https://bit.ly/2X2Au1R>
- González, V. y Pujolá, J. T. (2008). El uso del portafolio reflexivo del profesor (PRP) para la autoevaluación en la formación continua, en Pastor, S. y Roca, S. (eds.). *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como LE/SL*. Actas del XVIII Congreso Internacional de ASLE, Alicante: Universidad de Alicante, 290-298. Recuperado: <https://bit.ly/2zoGdpN>
- Grimaldo, M. (2009). *Manual de Investigación en Psicología. Capítulo: Investigación Cualitativa*. Lima, Perú: Universidad Nacional Federico Villarreal. Recuperado: <https://bit.ly/2LPVylR>
- Guamán, L. P. (2015). *El uso del portafolio educativo y su incidencia en la evaluación del área de Lengua y Literatura de los estudiantes del séptimo año de educación general básica, de la unidad educativa Santa Rosa, del Cantón Ambato, provincia de Tungurahua*. Universidad Técnica de Ambato (Trabajo Fin de Grado). Recuperado: <https://bit.ly/2Xn4zbn>
- Guasch, T., Guàrdia Ortiz, L., y Barberá, E. (2009). Prácticas del portafolio electrónico en el ámbito universitario del estado español. *Revista De Educación a Distancia*. Monográfico VIII. Recuperado: <https://bit.ly/2LOYwqJ>
- Guba, E. G. (1990). *The Alternative Paradigm Dialog*. Newbury Park: Sage. Recuperado: <https://bit.ly/3cW4cuS>
- Gutiérrez, L., Correa, M., Jiménez de Aberasturi, E. e Ibáñez, A. (2009). El modelo reflexivo en la formación de maestros y el pensamiento narrativo: estudio de un caso de innovación educativa en el Practicum de Magisterio. *Revista de Educación*, 350, 493-505. Recuperado: <https://bit.ly/2ZrRzUz>
- Gutiérrez Zuloaga, I. (1991): *La Universidad en el momento actual*. Avila: Tellamar; pp. 345-354.

Halpern, D. F. (1994). A National Assessment of Critical Thinking Skills in Adults: Taking Steps Toward the Goal. En Greenwood, A. (Ed.): *The National Assessment of College Student Learning: Identification of the Skills To Be Taught, Learned and Assessed. A Report on the Proceedings of the Study Design Workshop*, 24-64. Washington, DC: National Center For Education Statistics.

Hernández, F. y Barragán, J. M. (1992). La autobiografía en la formación de los profesores de Educación Artística. *Arte, Individuo y Sociedad*, 4, 95-102. Recuperado: <https://bit.ly/3cWrKjd>

Hernández, A. E., Sepúlveda, M. P., Jimeno, M., Ortiz, A. L. y Pérez Gómez, A. I. (2011). El Prácticum en la Formación Inicial de los Profesionales de la Educación: Modelo Marco [Documento PDF]. Recuperado: <https://bit.ly/3dY9Psl>

Hernández Reyes, N. L. y Martínez Sánchez, R. (2019). Formación docente. Algunas consideraciones para su interpretación y análisis. En Vergara, M. y Sir, J. (2019). Políticas para la educación y formación de los profesores indígenas. El caso de México, Chile, Colombia, Perú y Venezuela (132-145). Universidad Arturo Prat, Iquique, Chile. Recuperado: <https://bit.ly/2OS5VqX>

Johnson, D.W. y Johnson, R. (1989). *Cooperation and Competitions. Theory and Research*. Minneapolis: Interaction Book Company.

Kagan, S. (2003). Breve historia de las estructuras Kagan. Kagan Cooperative Learning. It's All About Engagement! Kagan Publishing & Professional Development. *Kagan Online Magazine*. Recuperado: <https://bit.ly/2WSlC5Z>

Kemmis, S. (1999). La investigación-acción y la política de la reflexión. En A. Pérez, J. Barquín & J. F. Angulo (Eds.), *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica* (pp. 95-118). Madrid: Akal.

Kennedy, M. M. (2010). *Teacher Assessment and the Quest for Teacher Quality. A Handbook*. U.S.: Jossey-Bass. A Wiley Imprint.

Klein, I. (2011). Los objetos como metáfora. Horizontes filosóficos. *Revista de filosofía, humanidades y ciencias sociales*, 137-153. Recuperado: <https://bit.ly/36kpxfa>

Klenowski, V. (2005). *Desarrollo de portafolios. Para el Aprendizaje y la Evaluación*. Madrid: Narcea.

Knapper, C. K. (1981). *Evaluating university instruction: The teaching dossier*. HERDSA News, 5-7.

Knapper, C.K. (1995). The origins of teaching portfolios. *Journal on Excellence in College Teaching*, 5 (1), 45-56.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as a source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice Hall. Recuperado: <https://bit.ly/3gdIsNm>

Kunnari, I. y Laurikainen, M. (2017). Collection of engaging practices on e-Portfolio process. Hämeenlinna, Finland: Häme University of Applied Sciences.

Lazarus, R. (2000). *Estrés y emoción. Manejo e implicaciones en nuestra salud*. Bilbao: Desclée Brouwer. Recuperado: <https://bit.ly/3bRiz2t>

Lawrence, T. (1839) *Anecdote of Sir Thomas Lawrence, in a collection of newspaper extracts; being, with a few exceptions, taken from the newspapers of the day, and designed to afford some amusement to those who are fond of an every-day book*. Printed by W. Davison, 22, Bondgate.

Lipman, M. (1988). *Investigación filosófica (Manual)* Madrid.

Little, D., Goullier, F. y Hughes, G. (2011). *The european language portfolio: the story so far (1991–2011)*, Strasbourg: Council of Europe. Recuperado: <https://bit.ly/2zWWEcX>

LOE. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de mayo de 2006, núm. 106, pp. 17158-17207. Recuperado: <https://bit.ly/2ZoloVE>

LOGSE. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de octubre de 1990), de ordenación general del sistema educativo. Recuperado: <https://bit.ly/2AXHTqZ>

López-Fernández, O. (2007). *El portafolio digital discente como metodología evaluativa innovadora: Estudio de casos múltiple del comportamiento de los aprendices como gestores de su propio aprendizaje virtual en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior*. Universitat de Barcelona (Tesis Doctoral). Recuperado: <https://bit.ly/2TwFE41>

López-González, W. O. (2013). El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa. *Educere*, 17(56), 139-144. Recuperado: <https://bit.ly/2A2DUbl>

López, V.M. (2005). La evaluación como sinónimo de calificación. Implicaciones y efectos en la Educación y en la Formación del Profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 4 (8), 1-7. Recuperado: <https://bit.ly/2LWx2iN>

Lorenzo, J.A. (1995). Perspectiva histórica de la formación de los maestros en España (1370-1990). *Revista Complutense de Educación*, 6 (2), 203-229. Recuperado: <https://bit.ly/2A5OXRt>

Love, D., McKean, G., & Gathercoal, P. (2002). Portfolios to Webfolios and beyond: Levels of maturation. *EDUCAUSE Quarterly*, 25(2), 29-37. Recuperado: <https://bit.ly/3gicUg8>

Lyons, N. (2003). *El uso de portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente*. Buenos Aires: Amorrortu.

**M**acdonald, B. (1976). Evaluation and the control of education. En D. Tawney (Ed.). *Curriculum evaluation today: trends and implications*, 125-136. London: McMillan.

Macías, R. (1899). *El problema nacional. Hechos, causas, remedios*. Revista general de legislación y jurisprudencia, 47, 94, 400-4003. Recuperado: <https://bit.ly/3iCqsNJ>

Mahara User Manual (2020). Mahara Manual. Recuperado: <https://bit.ly/2XlikHB>

Manso, J. (2010). Revisión histórica de la formación de maestros en España. *Tendencias Pedagógicas*, 16, 181-206.

Marín, T. (1989). *La renovación pedagógica en España (1907-1936)*. Madrid: Artes gráficas S.A. Recuperado: <https://bit.ly/3bRRvzX>

Marquina, O. (2014). Portafolio del estudiante: ¿moda u oportunidad para el aprendizaje universitario? *Blanco & Negro*, 4 (2), 33-42. Recuperado: <https://bit.ly/3cVWBwSu>

Martínez, M. J. (2009). *El portafolio para el aprendizaje y la evaluación*. Murcia: Universidad de Murcia. Servicio de publicaciones.

Mateos, J. (2014). Pedagogía ¿arte o ciencia? Un cierto debate inacabado. En Hernández, J. L., Quintano, J. y Ortega, S. (2013). *Educación y Utopía. Ensayos y Estudios*. Salamanca: FahrenHouse. Recuperado: <https://bit.ly/2WS9SiW>

Mateus, J. C. (2018). ¿Qué es la competencia mediática? Fundación telefónica. Educared. Recuperado: <https://bit.ly/2WUDkpK>

Mayordomo, J. M. (2015). Aportaciones de la neuroeducación a la enseñanza y aprendizaje de la tecnología (Máster). Universitat Politècnica de Catalunya. Recuperado: <https://bit.ly/2XrHPqW>

McCOMBS, Maxwell (2004). *Setting The Agenda: The Mass Media And Public Opinion*. England, Polity Press. Cambridge. Recuperado: <https://bit.ly/2ZpoitL>

Meeus, W.; Van Petegem, P. y Van Looy, H. (2006). Portfolio in Higher Education: Time for a clarificatory Framework. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 17(2), 127-135. Recuperado: <https://bit.ly/3gdooud>

Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.

Mérida Serrano, R. (2013). La controvertida aplicación de las competencias en la formación docente universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 11 (1), 185-212. Recuperado: <https://bit.ly/3izk75P>

Mérida Serrano, R., González, M. A., Olivares, M. A., Rodríguez, J., Muñoz, M. (2019). Evaluación de las competencias profesionales de los futuros docentes en el Prácticum RIECU

(Red de Infantil Escuela-Centro de Profesorado-Universidad). eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado. nº 16, CEP de Córdoba. Recuperado: <https://bit.ly/38Wbuhg>

Mesías, J. M. y Gómez-Ulla, M. (2006). El uso del portafolio en las ciencias experimentales: su utilización en la Unidad Didáctica “¡Las plantas también son seres vivos!” *Innovación educativa*, 16, 143-153. Recuperado: <https://bit.ly/3ebmcBU>

Mikhail, J. (2007). Universal Moral Grammar: Theory, Evidence, and the Future. *Trends in Cognitive Sciences*, 11, 143–152. Recuperado: <https://bit.ly/2WTTi3o>

Ministerio de Cultura y Deporte (s.f.). Recuperado: <https://bit.ly/2TuaKsT>

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Recuperado: <https://bit.ly/2A5IHJr>

Molero, A. (2000). La formación del maestro español, un debate histórico permanente. *Revista de Educación*, núm. extraordinario, 59-82. Recuperado: <https://bit.ly/2zZcrlc>

Montaño, D. D. (2016). *Evaluación de herramientas digitales para la gestión de portafolio educativo*. Pontificia Universidad Católica del Ecuador (Trabajo Fin de Grado). Recuperado: <https://bit.ly/2BOBoZo>

Mora, F. (2019). *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial.

Moreu, A. y Prats, E. (Coords.) (2010). *La educación revisionada. Ensayos de hermenéutica pedagógica*. Barcelona: Universidad de Barcelona

Moreno, A. (1996). *El portafolio del docente: Una herramienta para mejorar la calidad en la educación*. Tegucigalpa: Zamorano Academic Press.

Morrison, G. S. (2005). *Educación Infantil*. Madrid: Pearson Education, S.A.

National Commission on Excellence in Education. (1983). *A nation at risk. The imperative for Educational Reform*. A report to the Nation and the Secretary of Education United States Department of Education. Recuperado: <https://bit.ly/2LSYePE>

National Research Council (2001). *Knowing what Students Know: the science and design of educational assessment*. Washington, D.C.: National Academy Press. Recuperado: <https://bit.ly/2LT1M4r>

Navarrete, A., Azcárate, P. y Oliva, J. M. (2005). El portafolio como instrumento de investigación y como recurso para la reflexión del docente en formación. *Enseñanza de las ciencias*, número extra, VII Congreso, 1-5. Recuperado: <https://bit.ly/2BDagvb>

Norton-Meier, L.A. (2003). To efoliate or not to efoliate? The rise of the electronic portfolio in teacher education. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 46(6), 516- 518.

Nuñez, J. P. (1998). *Aprendizaje inconsciente. Condicionamiento a estímulos visuales subliminales* (Tesis doctoral). Universidad Pontificia Comillas Madrid.

OECD (2007). *Understanding the Brain. The birth of a learning science*. Paris: OECD. Recuperado: <https://bit.ly/2zoMDFI>

Oosterhof, A. (1996). *Classroom Applications of Educational Measurement*. Ohio: Columbus.

Ortiz, A. (2015). *Neuroeducación. ¿Cómo aprende el cerebro humano y cómo deberían enseñar los docentes?* Bogotá: Ediciones de la U. Recuperado: <https://bit.ly/2ZErXDR>

Ortiz, T. (2009). *Neurociencia y Educación*. Madrid: Alianza Editorial

Otero, E. (1982). *Las Misiones Pedagógicas: Una experiencia de educación popular*. La Coruña: Ediciones do Castro.

Pallarés, D. (2016). Neuroeducación en diálogo: neuromitos en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación moral. *Pensamiento*, 273, 941-958. Recuperado: <https://bit.ly/3d2dgOU>

Panitz, T. (1999). Benefits of Cooperative Learning in relation to Student Motivation In M. Theall (Ed.), *Motivation from within: Approaches for Encouraging Faculty and Students to Excel, New Directions for Teaching and Learning* (p. 59-68). San Francisco, CA: Josey-Bass Publishing.

Parlett, M. y Hamilton, D. (1977). Evaluation as illumination: A new approach to the study of innovative programmes. En Hamilton D. y otros (Eds.), *Beyond the numbers game*. London: MacMillan.

Pastor, S. (2012). Portafolio docente y evaluación del profesorado de ELE. *Tinkuy: Boletín de investigación y debate*, 19, 5-27. Recuperado: <https://bit.ly/39uvJ5M>

Patchen, T. y Crawford, T. (2011). From Gardeners to Tour Guides: The Epistemological Struggle Revealed in Teacher Generated Metaphors of Teaching. *Journal in Teacher Education*, 62(3), 286-298. Recuperado: <https://bit.ly/2TEL2SV>

Paulson, F. L., Paulson, P. R. y Meyer, C. A. (1991). What makes a portfolio a portfolio? *Educational Leadership*, 48(5), 60-63. Recuperado: <https://stanford.io/2A4rBfb>

Peiró, S. (2012). Innovaciones sobre la formación inicial de profesores con relación a la educación en valores. *REIFOP*, 15 (1), 61-80. Recuperado: <https://bit.ly/3grfAB5>

Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), 15-29. Recuperado: <https://bit.ly/2XoHxrK>

- Pérez, L., Alcaraz, N. y Fernández, M. (2016). Revisión bibliográfica sobre el portafolios, en Pérez Gómez, A. I. (2016). *El Portafolios Educativo en Educación Superior* (p. 17-39). Madrid: ediciones Akal.
- Pérez Gómez, A. I. (2012). *Educación en la era digital*. Madrid: Morata.
- Pérez Gómez, A. I. (2015). Siete tesis a debate. *Cuaderno de pedagogía*, 462, 1-4.
- Pérez Gómez, A. I. (2016). *El portafolios educativo en Educación Superior*. Madrid: ediciones Akal.
- Pérez Gómez, A. I. (2017). Pedagogías para tiempos de perplejidad. De la información a la sabiduría. Argentina: Homo Sapiens.
- Pérez Gómez, A. I. (2019). Ser docentes en tiempos de incertidumbre y complejidad. *Márgenes*, 0(0), 3-17. Recuperado: <https://bit.ly/3c571Zw>
- Pérez Gómez, A. I. y Serván, M. J. (2016). Naturaleza y sentido del Portafolio Educativo. En Pérez Gómez, A. I. (2016). *El portafolios educativo en Educación Superior*. Madrid: ediciones Akal.
- Pérez Gómez, A. I., Serván, M.J. y Soto, E. (2017). *Guía del Portafolios. Máster en Políticas y Prácticas de Innovación Educativa*. Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga. Recuperado: <https://bit.ly/2ZF9eso>
- Pérez Gómez, A. I., Soto, E. y Serván, M. J. (2015). Lesson Studies: re-pensar y re-crear el conocimiento práctico en cooperación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 84, 81-101. Recuperado: <https://bit.ly/2C5uyNx>
- Pérez Gómez, A. I. y Jimeno Sacristán, J. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Pérez Gómez, A. I., Soto, Sola y Servan (2009a). *Aprender en la Universidad. El sentido del cambio en el EEES*. Madrid: ediciones Akal. Recuperado: <https://bit.ly/2TEM7tX>
- Pérez Gómez, A. I., Soto, Sola y Servan (2009b). *Orientar el desarrollo de competencias y enseñar cómo aprender. La tarea del docente*. Madrid: ediciones Akal. Recuperado: <https://bit.ly/2A4scNX>
- Pérez Gómez, A. I., Soto, Sola y Servan (2009c). *La evaluación como aprendizaje*. Madrid: ediciones Akal. Recuperado: <https://bit.ly/2XumBIS>
- Pérez, M. (2000). La enseñanza en la segunda república. *Revista de Educación*, núm. extraordinario, 317-332. Recuperado: <https://bit.ly/2TzzgJp>
- Perrenoud, P. (2010). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.

Portilla, A.B. (2002). *La formación docente del profesorado universitario: perfil y líneas de formación* (tesis doctoral). Universidad autónoma de Barcelona. Recuperado: <https://bit.ly/2BOqKR5>

Prendes, M. P. y Sánchez, M. M. (2008). Portafolio electrónico: posibilidades para los docentes. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 32, 21-34. Recuperado: <https://bit.ly/3gqbid9>

Pujolá, J.T. (2019). *El Portafolio digital en la docencia universitaria*. Barcelona: Octaedro. Recuperado: <https://bit.ly/2X2Au1R>

Pujolà, J. T. y Suárez, M. M. (2019). El potencial del portafolio digital: plataformas y herramientas. En Pujolá, J.T. (Ed). *El Portafolio digital en la docencia universitaria*. Barcelona: Octaedro. Recuperado: <https://bit.ly/2X2Au1R>

Quintana, A. (2006). Metodología de investigación científica cualitativa. En Quintana & W. Montgomery (Eds.), *Psicología: tópicos de actualidad* (pp. 47-84). Lima, Perú: Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Recuperado: <https://bit.ly/3d4INB3>

Ramírez, A. y González, N. (2016). Competencia mediática del profesorado y del alumnado de educación obligatoria en España. *Comunicar*, 49(24), 49-58. Recuperado: <https://bit.ly/2A9QCFY>

Ranz, D. y Giménez, J. A. (2019). Principios educativos y neuroeducación: una fundamentación desde la ciencia. *Edetania*, 55, 155-180. Recuperado: <https://bit.ly/3epWUA8>

Rey, E. (2015). El uso del portafolio como recurso metodológico y autoevaluativo en el área de conocimiento del medio (tesis doctoral). Universidad de Córdoba. Recuperado: <https://bit.ly/3epNRyS>

Rey, E. y Escalera, Á. (2011). El portafolio digital, un nuevo instrumento de evaluación. *DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, Núm. 21, p. 1-10, Recuperado: <https://bit.ly/36ANNKf>

Rico, P. (2002). *Algunas características de la actividad de aprendizaje y del desarrollo de los alumnos*. En: Compendio de Pedagogía. García G (compilador). La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

Roe, E. (1987). *How to compile a teaching portfolio*. Kensington, New South Wales: Federation of Australian University Staff Associations.

Rodríguez, A. (2002). *Cómo innovar en el Prácticum de Magisterio. Aplicación del portafolios a la enseñanza universitaria*. Oviedo: Septem Ediciones.

Rodríguez, J. M. (1996). Perspectivas teórico-educativas en la formación de maestros. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27, 141-147. Recuperado: <https://bit.ly/2LZDoQe>

Rodríguez, G. & Gil, J. & García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga-España: Aljibe.

Rubia, F. J. (2006). *¿Qué sabes de tu cerebro?* Madrid: Editorial Temas de Hoy.

Sainte-Beuve, C.A. (1870). *Causeries du lundi*, de l'Académie française, tome XI, 3e éd. Revue et corrigée, Paris: Garnier frères. Enlace: <https://bit.ly/2lQo7i1>

Sainz, M. D. (2015). *El proceso de evaluación en la formación profesional. Estudio de la situación actual e implantación de nuevos modelos. El portafolio (Máster)*. Universidad de Cantabria. Recuperado: <https://bit.ly/2M4wojq>

Sánchez, M. A., Gil, D. y Martínez, J. (1996). Evaluar no es calificar. La evaluación y la calificación en una enseñanza constructivista de las ciencias. *Investigación en la escuela*, 30, 15-26. Recuperado: <https://bit.ly/3db8Tks>

Sánchez, M. y López, M. (2005). *Pigmalión en la escuela*. México: Universidad de la Ciudad de México. Recuperado: <https://bit.ly/3ivLBJf>

Sánchez-Gómez, M. C. (2015). La dicotomía cualitativo-cuantitativo: posibilidades de integración y diseños mixtos. *Campo Abierto*, 11-30. Recuperado: <https://bit.ly/2zAwAo2>

Sánchez Quintana y Mateo (2019). La evaluación como proceso compartido: el portafolio digital y el uso de las rúbricas. En: Pujolà, J.T. (ed.) *El portafolio digital en la docencia universitaria*. Barcelona: Octaedro. Recuperado: <https://bit.ly/2X2Au1R>

Sandoval, C. (2002). *Investigación Cualitativa*. En *Especialización en Teoría, Métodos y Técnicas de Investigación Social*. Colombia: Arfo. Recuperado: <https://bit.ly/36E1wQu>

Santos Guerra, M. A. (1993). *La evaluación: un proceso de dialogo, comprensión y mejora*. Málaga: Aljibe.

Santos Guerra, M. A. (2003). Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres. *Revista Enfoques Educativos*, 5(1), 69-80. Recuperado: <https://bit.ly/2TJITXf>

Santos Guerra, M. A. (2017). *Evaluar con el corazón. De los ríos de las teorías al mar de la práctica*. Argentina: Homo Sapiens.

Sátiro, A. (2005). Evaluación figuroanalógica. Una propuesta ética y creativa. *Revista Aula*, 128 15-22. Recuperado: <https://bit.ly/2TJ2Qfk>

Sayós, R. y Torras, F. (2019). El portafolio digital en el actual paradigma universitario. En: Pujolà, J.T. (ed.) *El portafolio digital en la docencia universitaria*. Barcelona: octaedro. Recuperado: <https://bit.ly/2X2Au1R>

- Seldin, P. (1980). *Successful faculty evaluation programs: A practical guide to improve faculty performance and promotion/tenure decisions*. Crugers, NY: Coventry Press.
- Seldin, P. (1991). *The teaching portfolio: A practical guide to improved performance and promotion/tenure decisions*. Bolton, MA: Anker.
- Seldin, P. & associates (1993). *Successful use of teaching portfolios*. Bolton, MA: Anker Pub. Co.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How Professional Think in Action*. Londres: Temple Smith.
- Sherrington, C. (1940). *Man on his Nature*. London: Cambridge University Press.
- Shore, B. (1975). *Moving beyond the course evaluation questionnaire in evaluating university teaching*. CAUT Bulletin. 23. 7-10
- Shore, B. M., Foster, S. F., Knapper, C. K., Nadeau, G. G., Neil, N., & Sim, V. (1980). *Guide to the teaching dossier: Its preparation and use*. Ottawa, Canadian Association of University Teachers.
- Shulman, L. (2003). Portafolios del docente: una actividad teórica. En N. Lyons, N. (Comp.) (2003). *El uso del portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente*. Buenos Aires: Amorrortu, 45-62.
- Simons, A. (2018). *La realidad como misterio. Elogio del asombro, la admiración, la búsqueda y la creatividad*. Perú: Fondo Editorial [Versión Kindle]
- Slavin, R.E. (1987). *Cooperative Learning: Student Teams*. Wahington DC: National Education Association. Recuperado: <https://bit.ly/2AdjkWi>
- Smart Planet (productora) y Punset, E (director). (2009). *El experto y sabio inconsciente*. “Programa televisivo: Redes. España: Smart Planet, rtve. Recuperado: <https://bit.ly/2D8HUcl>
- Smith, K. & Tillema, H. (2003). Clarifying Different Types of Portfolio Use. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 28(6), 625-648. Recuperado: <https://bit.ly/2X7sEUQ>
- Sobrino, A., Pérez, C. y Naval, C. (2009). El uso formativo del portafolios docente en el ámbito universitario. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 14, 57-87. Recuperado: <https://bit.ly/2TKsiRU>
- Soto, E., Barquín, J. y Fernández, M. (2016). Portafolio electrónico y educativo: el e-Portafolios. En Pérez Gómez, A. I. (2016). *El Portafolios Educativo en Educación Superior*, 135-153. Madrid: ediciones Akal.
- Stake, R. E. (1975). Program evaluation: particularly responsive evaluation. *Occasional Paper*, 5. University of Western Michigan. Recuperado: <https://bit.ly/3epYulw>
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de caso*. Madrid: Ediciones Morata.

Strauss, A. y Corbín, J. (2002) *Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada*. Antioquia: Universidad de Antioquia. Recuperado: <https://bit.ly/3gp48Ge>

Tanner, R., Longayroux, D., Beijaard, D., & Verloop, N. (2000). Piloting portfolios: Using portfolios in pre-service teacher education. *ELT Journal*, 54(1), 20-30. Recuperado: <https://bit.ly/2AcyKKA>

Tashakkori, A. y Teddlie, C. (2003). *Handbook of Mixed Methods in social & behavioral Research*. London: Sage Publications

Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós Básica. Recuperado: <https://bit.ly/3d9ZwSh>

Tur, G. y Urbina, S. (2016). Rúbrica para la evaluación de portafolios electrónicos en el entorno de la web social. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 48, 83-96. Recuperado: <https://bit.ly/3gy4z0O>

Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.

UMA (2019a). El prácticum desde una doble Mirada. La Tutorización Académica y Profesional del Prácticum en los Grados de Maestro/a en Educación Primaria y Educación Infantil [archivo PDF] Recuperado: <https://bit.ly/2ZoTYoK>

Valera, J. y Ortega F. (1984). *El aprendiz de maestro. Un análisis sociológico de los estudiantes de Magisterio del distrito universitario de Madrid*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencias

Valero, M. y Pérez, J. (2012). *Guías del portafolio – I. Competencias transversales genéricas*. Facultad de Medicina de la Universidad autónoma de Barcelona. Recuperado: <https://bit.ly/2zvYOQW>

Valle, J. M. (2014). Las competencias claves: de las corrientes europeas a la práctica docente en las aulas. Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. INTEF.

Vásquez, A. (2010). Competencias Cognitivas en la Educación Superior. *Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias (REDEC)*, 6(2), 34-64. Recuperado: <https://bit.ly/2Xay1mg>

Vásquez, K. (2017). *La reconstrucción del conocimiento práctico en docentes de infantil con relación a la metodología de enseñanza a través de la Lesson Study. Dos estudios de caso* (tesis doctoral). Universidad de Málaga. Recuperado: <https://bit.ly/2M7cPqI>

- Velázquez, E. A., Ulloa, L. G. y Hernández, J. L. (2007). Hacia el aprendizaje reflexivo en la formación del personal docente. *Varona*, 44, 14-17. Recuperado: <https://bit.ly/3caRxmT>
- Ventura, J. J. (2005). El prácticum en los estudios pedagógicos y la inserción laboral. Nuevos enfoques ante el reto europeo (Tesis Doctoral). Universidad de Barcelona. Recuperado: <https://bit.ly/3f5eKbw>
- Vergara, J.J. (2015). *Aprendo porque quiero. El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)*. Paso a paso. Madrid: Ediciones SM.
- Villalobos, J., & de Cabrera, M. C. (2009). Los docentes y su necesidad de ejercer una práctica reflexiva. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, número 14, 139-166. Recuperado: <https://bit.ly/36COkem>

- Wade, R.C. & Yarbrough, D.B. (1996). Portfolios: A tool for Reflective Thinking in Teacher Education? *Teaching and Teacher Education*, 12(1), 63-79. Recuperado: <https://bit.ly/3c7Pnoo>
- Walker, R. (1983). La realización de estudios de casos en educación. Ética, teoría y procedimientos. En W. B. Dockrell y D. Hamilton, *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa*, 42-82. Madrid, Narcea.
- Webb, C., Endacott, R., Gray, M., Jasper, M., Miller, C., McMullan, M. & Scholes, J. (2002) Models of portfolios, *Medical Education*, 36, 897-898. Recuperado: <https://bit.ly/3gvmZj6>
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press. Recuperado: <https://bit.ly/2zClyop>
- Wiggins, G. (1990). The case for authentic assessment. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 2(2). Recuperado: <https://bit.ly/3gtV4zS>
- Wilson, B. (1995). Metaphors for instruction: Why we talk about learning environments. *Educational Technology, Special Seccion: Constructivist learning environments*, september-october, 25-30. Recuperado: <https://bit.ly/2yFt1wp>
- Wilson, C., Grizzle, A., Tuazón, R., Akyempong, K., & Cheung, C.K. (2011). *Media and Information Literacy Curriculum for Teachers*. París: UNESCO.
- Wolf, D. (2003). Cómo crear una cultura del portafolio. En: Lyons, N. (comp.). *El uso de portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente*. Buenos Aires: Amorrortu ed., pp. 67 – 79.
- Wolf, K., & Siu-Runyan, Y. (1996). Portfolio purposes and possibilities. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 40(1), 30-37. Recuperado: <https://bit.ly/3dbTX5Z>
- Wortham, S.C., Barbour, A., & Desjean-Perrotta, B. (1998). Portfolio assessment. A handbook for preschool and elementary educators. Olney, USA: Association for Childhood Education International. Recuperado: <https://bit.ly/3eouzdp>

Yin, R. K. (1984). *Case Study Research: Design and Methods*. Beverly Hills-California: Sage. Recuperado: <https://bit.ly/36GFhJl>



### **IMPORTANTE**

Por cuestiones de espacio y/o confidencialidad, en los anexos no se incluyen la totalidad de evidencias del trabajo de campo. Esta medida afecta, principalmente:

- A los cuestionarios: solo aparecen dos modelos de respuesta. Uno seleccionado por la profundidad dada por la participante y el otro porque muestra la transformación experimentada por la alumna y su cambio de visión sobre el portafolio.
- Mi diario de observaciones y los portafolios de las estudiantes: son documentos amplísimos y, de incluirlos, requeriría un arduo trabajo para garantizar el anonimato y la confidencialidad, tarea que no se ha podido llevar a cabo.

No obstante, toda la información recogida a través de entrevistas y grupos focales se encuentran recogidos a fin de favorecer la profundización en los resultados.



## ANEXO 1

### MODELO DE CUESTIONARIO ABIERTO INICIAL (22/02/2016)

CLAVE:

#### CUESTIONARIO SOBRE EL PORTAFOLIO

1. ¿Cómo definirías el portafolio?
2. ¿Has utilizado diferentes tipos de portafolio a lo largo de tu formación? ¿En qué se diferenciaban unos de otros? Explica qué contenidos debías incluir en cada caso.
3. ¿Cómo afectaba el portafolio a la evaluación de la asignatura en cada una de las experiencias mencionadas?
4. ¿Qué emociones, tanto positivas como negativas, te suscita el trabajo con portafolio? Distingue las emociones provocadas por unas experiencias y por otras ya que pueden no ser las mismas.
5. ¿Qué es lo que más te gusta de trabajar con portafolio en cada uno de los casos mencionados? ¿Y lo que menos? Diferencia lo que más y lo que menos te gustaba de cada experiencia con portafolios, ya que no tienen por qué coincidir.
6. ¿Crees que el portafolio te ayuda a mejorar profesionalmente? ¿Cuál de los tipos mencionados te ayuda a hacerlo mejor? ¿Por qué?
7. Enumera las competencias que consideras que te ha ayudado a desarrollar el/los portafolios mencionados. Has varias listas si las competencias desarrolladas fueron distintas en cada caso.
8. Nombra las competencias que consideras que el uso del portafolio limita o dificulta.
9. ¿Qué ventajas, virtudes o potencialidades encuentras en el uso de esta herramienta? ¿Crees que existen diferencias según el tipo de portafolio?
10. ¿Qué desventajas, dificultades o inconvenientes destacarías?
11. Si te diesen la oportunidad ¿Escogerías el portafolio como herramienta de evaluación durante tu formación? ¿Qué tipo de portafolio preferirías? Si prefieres que te evalúen con otra herramienta ¿Cuál escogerías? ¿Por qué?
12. ¿Te gustaría comentar algo sobre el Portafolios que no te haya preguntado? Puedes hacerlo ahora.



## ANEXO 1a

### RESPUESTA ANÓNIMA “A” AL CUESTIONARIO ABIERTO INICIAL

CLAVE: LadyBB

#### **1. ¿Cómo definirías el portafolio?**

Para mí el portafolio es una herramienta de trabajo que ayuda a evaluar progresivamente los conocimientos y pensamientos que se van guardando en él. Ya sea de forma autodidacta o por un profesorado.

#### **2. ¿Has utilizado diferentes tipos de portafolio a lo largo de tu formación? ¿En qué se diferenciaban unos de otros? Explica qué contenidos debías incluir en cada caso.**

Sí. Durante mi etapa universitaria he realizado varios portafolios, dos de ellos fueron portafolios diseñados por nosotros en Word (he de decir que cada uno fue de diferente forma) y ahora, en tres asignaturas conjuntas, estamos utilizando el portafolios virtual. Claro ejemplo de que hay muchos tipos de portafolios y depende de la visión del profesor o de cada uno a la forma de realizarlo.

#### **3. ¿Cómo afectaba el portafolio a la evaluación de la asignatura en cada una de las experiencias mencionadas?**

En el cuatrimestre anterior hice dos portafolios, los cuáles entregué a papel. En ambos el portafolio ha tenido un gran peso de la nota y tuvimos que realizar una autoevaluación.

En la asignatura de La E.S.E. realizamos un portafolio donde simplemente hacíamos resúmenes del tema y al final una breve crítica sobre él. También introdujimos algunos trabajos grupales y poco más. El porcentaje de la nota era alto. La verdad que no me siento muy satisfecha con el trabajo realizado en ese portafolio y no le vi ninguna virtud ni utilidad. Lo único es que tenemos resumidos los temas del libro con el que trabajamos.

En otra asignatura, T.E., sí que lo usamos un poco mejor. En él aportamos los trabajos que realizamos de forma crítica. Había dos apartados básicos: la tarea obligatoria y la tarea voluntaria. Esto y la variedad de actividades y trabajos que hicimos ayudaron a crear un portafolio personal, como deberían de ser todos. Donde sí que se puede apreciar el trabajo realizado en clase y la progresión en los contenidos. Sin ninguna duda este portafolios lo guardo con mucho cariño y más de una vez le echo un ojo para repasar o refrescar algún concepto.

Para finalizar mencionar el portafolios virtual. Es el que estamos comenzando a realizar este cuatrimestre y es por ello con lo que no puedo mencionarlo aun con total seguridad. No obstante, me da muy buenas vibraciones. Lo único que la forma de conexión del portafolios en papel me parece muchísimo peor que en la digital.

Me explico. En los otros portafolios teníamos un profesor para toda la clase. Este tenía que ver el seguimiento de muchísimos alumnos y alumnas y, además, el portafolio se le entregaba al final, por lo que debía revisarlo en un tiempo record.

En cambio, en este cuatrimestre vamos a tener una tutora por cada treinta alumnos aproximadamente y revisará nuestro progreso constantemente, haciéndonos retroalimentaciones. Esta forma es mucho más costosa, pero sin ninguna duda, mucho más útil.

**4. ¿Qué emociones, tanto positivas como negativas, te suscita el trabajo con portafolios? Distingue las emociones provocadas por unas experiencias y por otras ya que pueden no ser las mismas.**

Creo que mi postura se ha visto bien reflejada en las preguntas anteriores. De forma conclusiva mencionar que con uno de los portafolios (El de la asignatura de sistemas), estoy disgustada y nada contenta con su resultado. Con los otros dos he estado, y lo sigo estando, muy entusiasmada y motivada. Depende mucho del enfoque que cada profesor le quiera dar a esta herramienta.

**5. ¿Qué es lo que más te gusta de trabajar con el portafolio en cada uno de los casos mencionados? ¿Y lo que menos? Diferencia que es lo que más y lo que menos te gustaba de cada experiencia con portafolios, ya que no tienen por qué coincidir.**

Lo que más me gusta del portafolio es que se puede plasmar que el alumno trabaja a diario y los pensamientos que este tiene. A uno mismo le puede servir de forma autocrítica y para ver el progreso que se ha ido teniendo. Y a los profesores para valorar el trabajo del alumno y, de igual forma, ver el progreso que el alumno tiene. Creo que al ser algo tan personal y tan diario es imposible que se pueda mentir y pasar desapercibido.

No estoy segura de qué es lo que menos me gusta del portafolio. Quizás es que se recoge tanta información que cuando quieres revisarla es imposible leerlo todo, está bien para cuando quieres buscar algo en concreto, pero no para leerlo entero ya que resulta muy pesado y largo.

**6. ¿Crees que el portafolio te ayuda a mejorar profesionalmente? ¿Cuál de los tipos mencionados te ayuda a hacerlo mejor? ¿Por qué?**

Esta pregunta también la he respondido inconscientemente anteriormente y creo que sí, el portafolio es una gran ayuda para mejorar profesionalmente y académicamente. Ya que en él vas recopilando las ideas, pensamientos, conocimientos, etcétera que se va teniendo. Estos conocimientos están plasmados por lo que más tarde puedes ser auto-crítico contigo mismo o desarrollar algunas ideas que dejaste sueltas, o recordar cosas.

**7. Enumera las competencias que consideras que te ha ayudado a desarrollar el/los portafolios mencionados. Has varias listas si las competencias desarrolladas fueron distintas en cada caso.**

Me resulta una pregunta muy interesante pero muy difícil de responder ya que, muchas de las cosas las he ido mencionando anteriormente, otras las puedo saber inconscientemente y no anotarlas y otras ni siquiera sabré que me las puede aportar. No obstante, voy a ello:

- A trabajar diariamente.
- A profundizar en los temas.
- A mostrar mis pensamientos y reflexiones sobre lo que estudio y lo que vivo.
- A ser crítica con lo que escribo y con lo que pienso.
- A recordar aspectos o ideas que he tenido anteriormente.
- A progresar.
- A organizar y ordenar (pensamientos, el portafolios...)
- A conocerme mejor a mí misma.
- Forma de almacenarlo todo (diferentes materias, investigaciones...)

#### **8. Nombra las competencias que consideras que el uso del portafolio limita o dificulta.**

- Se guarda demasiada información.
- Puede ser dificultoso para las personas que no sean ordenadas o trabajadoras diariamente.
- Hay que acostumbrarse a trabajar con él.

#### **9. ¿Qué ventajas, virtudes o potencialidades encuentras en el uso de esta herramienta? ¿Crees que existen diferencias según el tipo de portafolios?**

En general ya lo he respondido anteriormente, creo que el portafolio tiene muchas ventajas (como se ha podido comprobar) y que depende de la persona que lo elabore puede sacar mayor o menor partido de las virtudes o potencialidades que nos ofrece. La ventaja que mayor veo es que es otra forma de evaluar, esta es mucho más precisa y justa, pues se ve claramente la evolución y el trabajo de cada uno.

Y, como ya he mencionado, claro que existen diferencias dependiendo del portafolio y del docente o de la persona que exija realizarlo.

#### **10. ¿Qué desventajas, dificultades o inconvenientes destacarías?**

La mayor dificultad que le veo es que se guarda demasiada información, esto genera que si hay una segunda persona que lo tiene que evaluar, tenga que revisarlo continuamente para no perderse detalle de él, lo que genera mucho tiempo. Y si la persona que lo ha elaborado lo quiere revisar o modificar una gran parte, también tiene que invertir mucho tiempo en ello.

#### **11. Si te diesen la oportunidad ¿Escogerías el portafolio como herramienta de evaluación durante tu formación? ¿Qué tipo de portafolio preferirías? Si prefieres que te evalúen con otra herramienta ¿Cuál escogerías? ¿Por qué?**

Diría que sí sin ningún problema, siempre y cuando los profesores que me evaluaran fuesen comprometidos, trabajadores y tuviesen un pequeño grupo para centrarse en ellos (no un docente para toda una clase).

Lo escogería porque se ve el esfuerzo que el alumno aporta en él, el trabajo diario y la progresión que se tiene. Me parece un muy buen método de evaluación.

**12. ¿Te gustaría comentar algo sobre el Portafolios que no te haya preguntado? Puedes hacerlo ahora.**

Me parece que el cuestionario está muy completo, no tengo nada más que añadir.

## ANEXO 1b

### RESPUESTA ANÓNIMA “B” AL CUESTIONARIO ABIERTO INICIAL

CLAVE: Baloo

**1. ¿Cómo definirías el portafolio?**

Una porquería.

**2. ¿Has utilizado diferentes tipos de portafolio a lo largo de tu formación? ¿En qué se diferenciaban unos de otros? Explica qué contenidos debías incluir en cada caso.**

No.

**3. ¿Cómo afectaba el portafolio a la evaluación de la asignatura en cada una de las experiencias mencionadas?**

Afecta en todo, ya que el portafolio es la base. Solo me han evaluado con el portafolio en la universidad y mi experiencia ha sido mala, una pérdida de tiempo.

**4. ¿Qué emociones, tanto positivas como negativas, te suscita el trabajo con portafolio? Distingue las emociones provocadas por unas experiencias y por otras ya que pueden no ser las mismas.**

Negativas.

**5. ¿Qué es lo que más te gusta de trabajar con portafolio en cada uno de los casos mencionados? ¿Y lo que menos? Diferencia lo que más y lo que menos te gustaba de cada experiencia con portafolios, ya que no tienen por qué coincidir.**

No me gusta trabajar con portafolios, lo veo un recurso inútil que solo da dolor de cabeza y hace que pierdas el tiempo.

**6. ¿Crees que el portafolio te ayuda a mejorar profesionalmente? ¿Cuál de los tipos mencionados te ayuda a hacerlo mejor? ¿Por qué?**

No, porque no sirve para nada.

**7. Enumera las competencias que consideras que te ha ayudado a desarrollar el/los portafolios mencionados. Has varias listas si las competencias desarrolladas fueron distintas en cada caso.**

Mejora del manejo de internet y páginas virtuales.

**8. Nombra las competencias que consideras que el uso del portafolio limita o dificulta.**

Usar la escritura manual.

**9. ¿Qué ventajas, virtudes o potencialidades encuentras en el uso de esta herramienta? ¿Crees que existen diferencias según el tipo de portafolio?**

Ninguna ventaja.

**10. ¿Qué desventajas, dificultades o inconvenientes destacarías?**

Todo.

**11. Si te diesen la oportunidad ¿Escogerías el portafolio cómo herramienta de evaluación durante tu formación? ¿Qué tipo de portafolio preferirías? Si prefieres que te evalúen con otra herramienta ¿Cuál escogerías? ¿Por qué?**

Sinceramente, prefiero no tener tantas tareas y estudiar para un examen, porque a mí me gusta más estudiar y demostrarlo que realizar tareas que a lo mejor no entiendo bien y puede que no estén bien, me da mejores resultados creo yo.

**12. ¿Te gustaría comentar algo sobre el Portafolios que no te haya preguntado? Puedes hacerlo ahora.**

¿Por qué las profesoras lo consideran un mejor medio para evaluar? ¿Y por qué continúan usándolo cuando la mayoría las personas se encuentran incómodas y limitadas para usarlo? Sólo lo vería lógico si realmente nos lo piden en trabajos futuros.

## ANEXO 2

### MODELO DE CUESTIONARIO ABIERTO FINAL (06/06/2016)

CLAVE:

#### CUESTIONARIO SOBRE EL PORTAFOLIO

1. ¿Cómo definirías el portafolio? ¿Y el portafolio digital?
2. ¿Qué emociones, tanto positivas como negativas, te suscita el trabajo con portafolio? Distingue las emociones provocadas por unas experiencias y por otras ya que pueden no ser las mismas.
3. ¿Crees que el portafolio digital te ayuda a mejorar profesionalmente? ¿Cuál de los tipos de portafolio con los que has tenido experiencia consideras que te ayuda a hacerlo mejor? ¿Por qué?
4. Enumera las competencias que consideras que te ha ayudado a desarrollar el portafolio digital.
5. Enumera las competencias que consideras que el uso del portafolio limita o dificulta.
6. ¿Qué ventajas, virtudes o potencialidades encuentras en el uso del portafolio digital?
7. ¿Qué desventajas, dificultades o inconvenientes destacarías?
8. ¿Ha cambiado tu percepción del portafolio a lo largo de este cursos académico? ¿En qué sentido?
9. Si te diesen la oportunidad ¿Escogerías el portafolio cómo herramienta de evaluación durante tu formación? ¿Qué tipo de portafolio preferirías? Si prefieres que te evalúen con otra herramienta ¿Cuál escogerías? ¿Por qué?
10. ¿Te gustaría comentar algo sobre el Portafolios que no te haya preguntado? Puedes hacerlo ahora



## ANEXO 2a

### RESPUESTA ANÓNIMA “A” AL CUESTIONARIO ABIERTO FINAL

CLAVE: LadyBB

#### 1. ¿Cómo definirías el portafolio? ¿Y el portafolio digital?

Para mí el portafolio es una herramienta de trabajo útil para ver un seguimiento, avance y progreso de, por ejemplo, un estudiante. En éste se refleja los conceptos que se están trabajando y los pensamientos y reflexiones de quien lo elabora. Digital sería exactamente lo mismo, pero a través de internet.

#### 2. ¿Qué emociones, tanto positivas como negativas, te suscita el trabajo con portafolio? Distingue las emociones provocadas por unas experiencias y por otras ya que pueden no ser las mismas.

En el primer cuatrimestre estaba cansada de realizar el portafolio. Era la primera vez que hacíamos uno y no teníamos ni idea de cómo era. Es cierto que realizamos mucho trabajo durante el curso, pero no fue hasta el final que se nos explicó cómo era, qué es lo que debía contener y cómo se realizaba la entrega. Esto me enfadó mucho ya que creo que son ideas muy importantes que se deberían saber desde un principio.

La experiencia en el segundo cuatrimestre fue diferente. Eso permitió que me diese cuenta de que también implica alegría y entusiasmo, ya que es muy reconfortante el acabarlo para poder revisar todo tu paso por esa asignatura durante el cuatrimestre, tus progresos, tu cambio de pensamiento...

#### 3. ¿Crees que el portafolio digital te ayuda a mejorar profesionalmente? ¿Cuál de los tipos de portafolio con los que has tenido experiencia consideras que te ayuda a hacerlo mejor? ¿Por qué?

Por supuesto que sí. El portafolio te ayuda en la vida profesional y en la privada, ya que te ayuda a darte cuenta de las cosas y de los progresos.

Sin ninguna duda, el portafolio virtual es el que mejor se adapta a esto. Más que nada por su fácil, rápida y cómoda organización. Se puede personalizar muchísimo, compartirlo fácilmente, etc.

#### 4. Enumera las competencias que consideras que te ha ayudado a desarrollar el portafolio digital.

Creo que el portafolio te ayuda a ser una persona creativa, a trabajar continuamente, a replantearte las cosas... Ayudar a aclarar las propias ideas.

**5. Enumera las competencias que consideras que el uso del portafolio limita o dificulta.**

Creo que esta pregunta ha quedado clara con anterioridad. Creo que es una herramienta que ayuda a organizarte, a poder tener una evidencia de un trabajo realizado con un progreso y una continuidad.

**6. ¿Qué ventajas, virtudes o potencialidades encuentras en el uso del portafolio digital?**

Creo que es una fantástica herramienta con la que poder evaluar un progreso, ya sea a un alumno o a uno mismo. Depende de cómo se utiliza, creo que tiene la virtud de poder conocer mejor a la persona que lo escribe y de poder ver su forma de pensar, o de poder ver la de uno mismo. Ver el trabajo finalizado y todo lo que he aprendido en el proceso es el premio de un duro trabajo.

**7. ¿Qué desventajas, dificultades o inconvenientes destacarías?**

Depende de cómo se utilice tiene desventajas o virtudes. Creo que la mayor dificultad que tiene es el tener a una sola persona (en este caso, profesor) para leer tantísimos portafolios. De esta manera el profesor se cansa y no evalúa el portafolio con todo el esfuerzo que requiere. Otro de las dificultades es la organización que algunos profesores le dan. Por ejemplo, en el portafolio del primer cuatrimestre, no se entendía como una herramienta de adquisición progresiva de competencias, sino como un trabajo final que había que entregar. Sin embargo, el portafolio del segundo cuatrimestre, el portafolio digital que acabamos de terminar, cumple con todas las funciones, pero no porque sea digital, sino por cómo las profesoras lo han planteado, revisado y llevado al cabo el seguimiento.

**8. ¿Ha cambiado tu percepción del portafolio a lo largo de este cursos académico? ¿En qué sentido?**

Sí, este cuatrimestre me ha hecho cambiar la perspectiva respecto al portafolio. Me ha hecho entender la importancia y utilidad que este tiene y las distintas maneras en las que se puede utilizar.

**10. Si te diesen la oportunidad ¿Escogerías el portafolio cómo herramienta de evaluación durante tu formación? ¿Qué tipo de portafolio preferirías? Si prefieres que te evalúen con otra herramienta ¿Cuál escogerías? ¿Por qué?**

Sí, sin ninguna duda. Estoy deseando poder seguir trabajando con el portafolio durante el resto de mi formación. Eso sí, con profesores igual de implicados que Casandra, Valeria, Irene y Telma. Sin implicarse en él, no puede tener gran éxito. Preferiría, como he dejado claro, un portafolio virtual, cómodo y fácil, personalizable... Muchas ventajas y pocos inconvenientes.

**13. ¿Te gustaría comentar algo sobre el Portafolios que no te haya preguntado? Puedes hacerlo ahora. —**

## ANEXO 2B

### RESPUESTA ANÓNIMA “A” AL CUESTIONARIO ABIERTO FINAL

CLAVE: Baloo

**1. ¿Cómo definirías el portafolio? ¿Y el portafolio digital?**

Otra forma distinta de aprender. Puede haber distintas formas de realizarlo según los contenidos que te pidan...

Portafolio 1: temas y ejercicios.

Portafolio 2: temas y reflexiones.

Portafolio 3: ejercicios y reflexiones

**2. ¿Qué emociones, tanto positivas como negativas, te suscita el trabajo con portafolio? Distingue las emociones provocadas por unas experiencias y por otras ya que pueden no ser las mismas.**

Positivas: seguimiento

Negativas: agobio, estrés

**3. ¿Crees que el portafolio digital te ayuda a mejorar profesionalmente? ¿Cuál de los tipos de portafolio con los que has tenido experiencia consideras que te ayuda a hacerlo mejor? ¿Por qué?**

No estoy segura. Los primeros que hice no sirvieron para nada. Este creo que si me ha ayudado.

**4. Enumera las competencias que consideras que te ha ayudado a desarrollar el portafolio digital.**

—

**5. Enumera las competencias que consideras que el uso del portafolio limita o dificulta.**

—

**6. ¿Qué ventajas, virtudes o potencialidades encuentras en el uso del portafolio digital?**

Que puedo compartir mis opiniones

**7. ¿Qué desventajas, dificultades o inconvenientes destacarías?**

Que al principio cuesta entenderlo.

**8. ¿Ha cambiado tu percepción del portafolio a lo largo de este cursos académico? ¿En qué sentido?**

Algo. Antes no me gustaba nada. Ahora, según el profesor y cómo se desarrolle, me puede gustar.

**9. Si te diesen la oportunidad ¿Escogerías el portafolio cómo herramienta de evaluación durante tu formación? ¿Qué tipo de portafolio preferirías? Si prefieres que te evalúen con otra herramienta ¿Cuál escogerías? ¿Por qué?**

No, porque la mayoría de profesores no le dan, realmente, la importancia que tiene.

**10. ¿Te gustaría comentar algo sobre el Portafolios que no te haya preguntado? Puedes hacerlo ahora.**

No.

## ANEXO 3

### CUESTIONARIO CERRADO FINAL (06/06/2016)

#### CLAVE:

Valora del 1 al 4 (donde 1=Nada; 2=Poco; 3=Algo; 4=Mucho) los siguientes ítems.

<b>El uso del portafolio me permite...</b>	1 Nada	2 Poco	3 Algo	4 Mu- cho
Gestionar y asentar los conocimientos adquiridos en las áreas en las cuales se desarrolla.				
Establecer vínculos entre la teoría y la práctica.				
Desarrollar habilidades en la búsqueda, tratamiento, valoración y asimilación de la información.				
Demstrar los conocimientos que he ido adquiriendo.				
Construir mi propio conocimiento.				
Mejorar mi capacidad reflexiva.				
Desarrollar mi espíritu crítico.				
Aumentar mi compromiso y autodisciplina.				
Ser más autónomo.				
Estar motivado.				
Aprender a argumentar mis opiniones y puntos de vista.				
Conocerme a mí mismo (fortalezas y debilidades).				
Comprender a los demás.				
Plasmar con acierto mis inquietudes, pensamientos, emociones e ideas.				
Ser consciente de mi propio aprendizaje.				
Percatarme de mi evolución.				
Establecer una relación más positiva con el docente.				
Sentirme escuchado y valorado.				
Ser capaz de autoevaluarme				
<b>El uso del portafolio hace que...</b>	1 Nada	2 Poco	3 Algo	4 Mu- cho
La tarea me resulte pesada, tediosa y poco motivadora.				
Pierda mucho tiempo inútilmente.				
Tenga dificultades para plasmar mis reflexiones.				
Sienta angustia y desorientación en su elaboración.				
Sienta inseguridad hacia la evaluación.				
Desconfíe del docente.				
Dude de la calidad de mi aprendizaje.				
Me preocupe por la extensión y cantidad de material que comparto más que de su calidad.				
Haga comparaciones entre mi portafolio y el de mis compañeros por miedo a estar haciéndolo mal.				
Expresa lo que creo que el docente quiere escuchar.				



## ANEXO 3a

### RESPUESTA "A" AL CUESTIONARIO CERRADO FINAL

CLAVE: *Lady BB.*

Valora del 1 al 4 (donde 1=Nada; 2=Poco; 3=Algo; 4=Mucho) los siguientes ítems.

<b>El uso del portafolio me permite...</b>	1 Nada	2 Poco	3 Algo	4 Mucho	
Gestionar y asentar los conocimientos adquiridos en las áreas en las cuales se desarrolla.				<del>X</del>	1
Establecer vínculos entre la teoría y la práctica.			<del>X</del>		2
Desarrollar habilidades en la búsqueda, tratamiento, valoración y asimilación de la información.				<del>X</del>	3
Demostrar los conocimientos que he ido adquiriendo.				<del>X</del>	4
Construir mi propio conocimiento.				<del>X</del>	5
Mejorar mi capacidad reflexiva.				<del>X</del>	6
Desarrollar mi espíritu crítico.				<del>X</del>	7
Aumentar mi compromiso y autodisciplina.				<del>X</del>	8
Ser más autónomo.				<del>X</del>	9
Estar motivado.				<del>X</del>	10
Aprender a argumentar mis opiniones y puntos de vista.			<del>X</del>		11
Conocerme a mí mismo (fortalezas y debilidades).				<del>X</del>	12
Comprender a los demás.				<del>X</del>	13
Plasmar con acierto mis inquietudes, pensamientos, emociones e ideas.				<del>X</del>	14
Ser consciente de mi propio aprendizaje.				<del>X</del>	15
Percatarme de mi evolución.				<del>X</del>	16
Establecer una relación más positiva con el docente.				<del>X</del>	17
Sentirme escuchado y valorado.				<del>X</del>	18
Ser capaz de autoevaluarme				<del>X</del>	18
<b>El uso del portafolio hace que...</b>	1 Nada	2 Poco	3 Algo	4 Mucho	
La tarea me resulte pesada, tediosa y poco motivadora.		<del>X</del>			1
Pierda mucho tiempo inútilmente.	<del>X</del>				2
Tenga dificultades para plasmar mis reflexiones.			<del>X</del>		3
Sienta angustia y desorientación en su elaboración.		<del>X</del>			4
Sienta inseguridad hacia la evaluación.			<del>X</del>		5
Desconfíe del docente.	<del>X</del>				6
Dude de la calidad de mi aprendizaje.		<del>X</del>			7
Me preocupe por la extensión y cantidad de material que comparto más que de su calidad.		<del>X</del>			8
Haga comparaciones entre mi portafolio y el de mis compañeros por miedo a estar haciéndolo mal.		<del>X</del>			9
Expresa lo que creo que el docente quiere escuchar.	<del>X</del>				6



## ANEXO 3b

### RESPUESTA "B" AL CUESTIONARIO CERRADO FINAL

**CLAVE:** BA L00

Valora del 1 al 4 (donde 1=Nada; 2=Poco; 3=Algo; 4=Mucho) los siguientes ítems.

El uso del portafolio me permite...	1 Nada	2 Poco	3 Algo	4 Mucho	
Gestionar y asentar los conocimientos adquiridos en las áreas en las cuales se desarrolla.			X		1
Establecer vínculos entre la teoría y la práctica.			X		2
Desarrollar habilidades en la búsqueda, tratamiento, valoración y asimilación de la información.			X		3
Demostrar los conocimientos que he ido adquiriendo.		X			4
Construir mi propio conocimiento.			X		5
Mejorar mi capacidad reflexiva.				X	6
Desarrollar mi espíritu crítico.				X	7
Aumentar mi compromiso y autodisciplina.			X		8
Ser más autónomo.			X		9
Estar motivado.		X			10
Aprender a argumentar mis opiniones y puntos de vista.			X		11
Conocerme a mí mismo (fortalezas y debilidades).		X			12
Comprender a los demás.			X		13
Plasmear con acierto mis inquietudes, pensamientos, emociones e ideas.		X			14
Ser consciente de mi propio aprendizaje.			X		15
Percatarme de mi evolución.			X		16
Establecer una relación más positiva con el docente.		X			17
Sentirme escuchado y valorado.		X			18
Ser capaz de autoevaluarme			X		19
El uso del portafolio hace que...	1 Nada	2 Poco	3 Algo	4 Mucho	
La tarea me resulte pesada, tediosa y poco motivadora.				X	1
Pierda mucho tiempo inútilmente.				X	2
Tenga dificultades para plasmar mis reflexiones.		X			3
Sienta angustia y desorientación en su elaboración.			/	X	4
Sienta inseguridad hacia la evaluación.				X	5
Desconfíe del docente.		X			6
Dude de la calidad de mi aprendizaje.			X		7
Me preocupe por la extensión y cantidad de material que comparto más que de su calidad.			X		8
Haga comparaciones entre mi portafolio y el de mis compañeros por miedo a estar haciéndolo mal.				X	9
Expresa lo que creo que el docente quiere escuchar.				X	10



## ANEXO 4

### GUIÓN TEMÁTICO DE LOS GRUPOS FOCALES

#### PRESENTACIÓN

-¿Cómo vivisteis la experiencia? Si tuvieseis que destacar algo ¿Qué sería?

#### EXPERIENCIAS PREVIAS INNOVADORAS O CON DISTINTOS TIPOS DE PORTAFOLIO

- ¿Tenáis experiencia previa con el portafolio?
- Forma de uso en otras materias (contenidos, metodología...)
- Qué experiencia con el portafolio consideráis más significativa y por qué.
- Diferencias, semejanzas y nivel de satisfacción
- A lo largo de la carrera y previa a la asignatura ¿Habéis tenido otros docentes que realizasen prácticas innovadoras?
- ¿De qué modo influyen estas experiencias en las nuevas?
- ¿Consideráis que la experiencia que vivisteis en cuarto hubiese sido igual de significativa en primero?

#### EXPERIENCIA CON EL PORTAFOLIO DIGITAL

- ¿Cómo trabajabais el portafolio Mahara? (Metodología) ¿Qué fue lo más fácil y lo más difícil?
- Emociones provocadas al principio, durante y al final ¿Hubo evolución?
- Nivel de satisfacción general de la herramienta

#### EL PORTAFOLIO COMO HERRAMIENTA DE APRENDIZAJE

- ¿Qué os parece? ¿Qué os aporta? ¿Qué pudisteis aprender gracias a él? ¿Qué os ha ayudado a conocer el portafolio de vosotras mismas?

#### EL PORTAFOLIO COMO HERRAMIENTA DE EVALUACIÓN

- ¿Qué os parece el portafolio cómo herramienta de evaluación? ¿Es una herramienta más justa o válida que otras? ¿Por qué?

#### EL PORTAFOLIO COMO RED SOCIAL: RELACIONES INTERPERSONALES

- Cómo se relacionan a través del portafolio
- Cómo influye el portafolio en la relación con el docente y compañeros.

#### COMPETENCIAS

- ¿Qué competencias se desarrollan?

#### VALORACIÓN GENERAL DEL PORTAFOLIO

- Ventajas y desventajas.
- Potencialidades y limitaciones

#### FUTURO

- ¿Os planteáis utilizar esta herramienta cuando ejerzáis como docentes?



## ANEXO 4a

### GRUPO FOCAL (18/05/2016)

#### PRESENTACIONES [00:00]

**Investigadora: [2:00]** ¿Cómo vivisteis la experiencia? si tuvieseis que destacar algo ¿Qué sería?

**Avril [2:10]** Yo por ejemplo, ya había conocido la herramienta en las asignaturas de primero y segundo, que también la daba Valeria. Pero cuando hice el prácticum de cuarto con otra profesora, elegí usar el portafolio Mahara, aunque el resto de los que estaban conmigo, lo escribieran en un Word. Yo lo cogí porque es más dinámico. Me permite meter vídeos, fotos... que sea y a mí que me gusta hacer mucho vídeos, documentar. Por eso la elegí.

**Leonor [2:50]** A mí lo que más me gustó fue conocer los ambientes y la Lesson Study porque había escuchado hablar en la teoría, pero no lo había hecho. El portafolio me sirvió mucho para comunicarnos con Valeria, porque además como era un trabajo en grupo nos costaba mucho coordinarnos y después, también, para las dudas entre los miembros del grupo y para la elaboración del trabajo, que al final lo colgamos allí. Y Valeria nos retroalimentaba. Nos venía también muy bien para la retroalimentación.

**Avril [3:18]** Si, eso está muy bien, por ejemplo en el máster que también lo hemos tenido... Es que quiera que no, aunque no te corrijan, simplemente que te digan, vas bien... como que te anima a seguir.

**Leonor [3:28]** También es importante que haya un profesor bueno detrás del portafolio.

**Patricia [3:33]** Claro y la metodología de la clase. A ver, tú puedes usar un portafolio, muy bonito, ser una herramienta muy dinámica, pero tu metodología... la que te permite a ti reflexionar es la metodología que se está usando. Si se usa un portafolio, por más digital que sea, nada más que para acumular datos, eso no vale para nada. Tiene que ser que la metodología que esté usando el profesor sea coherente con esa idea de reflexionar, cuestionar las cosas. De hacerte un comentario diciéndote cómo vas, no simplemente acumular información. Eso sí que es verdad, nos hacían mucho hincapié en no describir tanto y profundizar más. Recuerdo que en primero adjuntaba algunos artículos que a mí me llamaban la atención, y Casandra me decía <<Vale, sí. Está muy bien que lo hayas metido, pero ¿Por qué lo has metido? ¿Qué te ha removido este artículo por dentro? Pónmelo en el portafolio>>

**Leonor [4:22]** Es lo bueno de compartirlo con ellos, también. Para ti, nada más, no vale para nada. A lo mejor los diarios que yo me he hecho también me sirven para estructurar mis aprendizajes. Los diarios del máster y eso también me vienen muy bien.

**Patricia [4:46]** Otra cosa que yo destacaría fue... me pasó y yo me quedé muy pillada, sí, sí, porque te explico. Yo, en el prácticum de segundo, que fue el primero que hicimos, use el portafolio y en cuarto teníamos que hacer un recorrido general por todos los prácticum. ¿Qué pasa? que ahí tenías tu que leer todo lo que habías escrito hace dos años y hace un año y comparar las creencias que habías vivido los distintos años, como hacer un poco de contraste y yo dije <<¿Esto pensaba yo hace dos años? ¿Y esto a mí me parecía importante? Si esto no es nada, si esto es una tontería...>>

**Leonor [5:21]** Viene muy bien para eso, para ver lo que habíamos crecido y aprendido.

**Avril [5:28]** La cosa es que continuo dándome cuenta de algunas cosas. Yo me sigo metiendo en mi Portafolio Mahara y digo <<Qué mal escribía...>> Lo primero es eso y luego me cuestiono muchas cosas <<¿Yo por qué pensaba esto? ¡Cómo he cambiado!>>

**Investigadora [5:50]** ¿Y habéis tenido el portafolio con otros docentes? ¿Otra experiencia con portafolios que sean diferentes?

**Almudena [6:00]** Yo sí, pero no se parece al portafolio. No se parece en nada al portafolio del prácticum que yo he hecho con Valeria. Más que nada era, en vez de darle un trabajo, o sea, pues le ponías todos los trabajos, lo metías todo, todas las tareas acompañadas de una reflexión final y ya está. Que sí, que bueno, se podía parecer porque los textos tenías que reflexionarlos, tenías que hacer un análisis, pero a lo mejor no tenía esa continuidad...

**Investigadora [6:28]** ¿Y la retroalimentación?

**Almudena [6:30]** Al final. Por eso, tú tenías todos los trabajos y ya está.

**Leonor [6:40]** Yo ya de eso ni me acordaba, yo no lo llamo ni portafolios. Era un dossier. Para mí el concepto de portafolio es lo que hacemos en Mahara.

**Investigadora [6:50]** ¿Qué emociones os provocaba el portafolios al principio, cuando empezasteis a utilizarlo? ¿Hubo evolución con el tiempo?

(risas)

**Patricia [7:06]** ¿Al principio? Estrés, agobio, ¿esto para qué es? Yo me acuerdo que pensaba <<Pero vamos a ver, ¿No será más fácil coger, como toda la vida, un papel y un lápiz y copiar apuntes?>>

**Leonor [7:13]** porque es verdad que también nos costaba ponernos a reflexionar, veníamos de bachillerato.

**Patricia [7:16]** ¿Es que sabes que es lo que nos pasaba también? Ya no era solamente aprender a usar la herramienta, que eso te pones y en dos o tres días aprendes. Además, que hoy en día con la tecnología se aprende a usar casi todas las cosas... Era sobre todo la idea de <<Venga, reflexionar, no queremos que nos pongáis lo que es el temario o la diapositiva o lo que os hemos explicado y hemos hablado, no, reflejad lo que a vosotros os ha venido a la cabeza, qué se os ha removido por dentro...>>

**Avril [7:46]** Yo lo que me di cuenta es que yo no sabía pensar. Yo me quedaba en plan <<¿Y ahora qué escribo?>>

**Almudena [7:56]** Yo no sabía analizar de forma crítica. Para mí era... es que al principio del todo...

**Leonor [8:03]** Las primeras veces lo hacíamos como si fueran unos deberes. Venga, todos los días hay que reflexionar. Vamos a poner lo que hemos hecho hoy. Y yo describía... poco a poco fui aprendiendo.

**Almudena [8:06]** El mío al principio era descriptivo. Yo recuerdo que Valeria, al principio, si miro el diario del prácticum uno, me decía <<Está muy bien que describas, porque es muy importante,

pero reflexiona, analiza...>> Y yo creo que eso, a mí para lo que más me ha servido es para enseñarme a pensar, analizar las situaciones a ir más allá. Y ahora, claro, ya se ve la evolución que no solo describo... Yo creo que te enseña a pensar y a analizar críticamente una situación.

**Patricia [8:35]** Hacíamos una cosa muy buena, por lo menos en primero, que te ayudaba a pensar, porque es verdad que si tú te pones sola a escribir no te sale nada y lo que hacían es que antes de dar, por ejemplo, un tema, o una temática de lo que fuera, nos hacían preguntas antes o nos hacían que les llevásemos algo y contestábamos unas preguntas y luego era como después en la clase continuábamos hablando de ese tema y el hecho de contrastar las preguntas que habías respondido anteriormente con los diarios que has hecho en casa y haber hablado con las compañeras te facilitaba más ese escribir de manera crítica.

**Avril [9:13]** Yo recuerdo que era al revés, que primero lo tratábamos en la clase y luego nos daban las preguntas para responderlas en el diario. Creo que sí, que primero lo debatíamos...

**Patricia [9:23]** ¿Las preguntas? Las preguntas eran antes.

**Leonor [9:26]** A lo mejor se hacían las dos cosas.

**Patricia [9:34]** Yo creo que en algunas cosas era antes ¿Sabes por qué? Porque me acuerdo que en el tema que vimos con Telma de la coeducación y el sexismo, antes de dar nada en la clase nos ponía unas preguntas <<¿Alguna vez has tenido problemas con tu pareja? ¿Alguna vez has vivido algo en tu instituto...>> y yo me acuerdo perfectamente porque yo decía <<Bueno... ¿Y esto a qué viene ahora?>> y no habíamos visto nada en la clase <<¿Y esto por qué?>> Claro, luego ya me di cuenta que era como para tener ideas previas más recientes a la hora de hablar en la clase

**Investigadora [10:23]** Entonces, se hacía de las dos formas ¿no?

**Todas [10:26]** Yo creo que sí, yo creo que sí.

**Investigadora [10:32]** Entonces, ¿Cómo fue la evolución de lo que sentíais hacia el portafolios? ¿Recordáis cuando hubo algún cambio hacia él?

**Avril [10:43]** Yo no recuerdo en qué momento dejé de sentir agobio con eso.

**Leonor [10:48]** Fue en esas tres asignaturas de primero, cuando ya te acostumbrabas a reflexionar. Ya cada día salía mejor. Era al principio, sobre todo, el Mahara era nuevo, reflexionar era nuevo y todo lo que dábamos, era nuevo. Entonces, era una mezcla que nos vino de golpe. Además, el cuatrimestre anterior también había sido parecido a bachillerato. No nos habían hecho pensar mucho, era memorizar y examen.

**Investigadora [11:35]** ¿Y creéis que el portafolio os aporta algo a nivel profesional?

**Avril [11:40]** A nosotras que somos maestras de infantil yo creo que nos va a servir, luego, para hacer un diario de nuestra clase, igual que lo hemos estado haciendo en la carrera, hay que reflexionar cada día para darte cuenta de tu propia práctica, de lo que haces... yo creo que nos va a servir para lo mismo.

**Leonor [11:54]** Y para compartir la experiencia unos con otros, también.

**Patricia [11:58]** Facilita mucho también el coordinarte con los demás, puedes estar en contacto con los demás.

**Investigadora [12:02]** Entonces ¿Queréis utilizarlo cuando ejerzáis?

**Avril [12:05]** Yo quiero. No sé si voy a utilizar el Mahara, concretamente, pero una cosa parecida.

**Almudena [12:15]** Yo es que ya lo he adoptado en mi forma de estar en el aula, no he trabajado, aún, profesionalmente. A lo mejor, cuando trabaje no vamos a tener tanto tiempo para ponernos a escribir cinco folios, pero yo creo que sí, sobre todo para la documentación, para que quede registrado algún incidente crítico... porque yo creo que es un elemento que nos permite reflexionar, investigar... y todo eso nos permite, por lo menos a mí, conocerme mejor como profesional, poner cosas y ya no solo rescatarlas después de mucho tiempo, sino justo después de ponerlas, darme cuenta del choque y el contraste entre la teoría y la práctica y conocerte mejor a ti misma. Ir, poco a poco, conociéndote como profesional y, yo creo que mejorando. Y también creo que es muy importante el hecho de que lo compartamos. El portafolio Mahara, sin nadie que lo lea, ya sea una tutora, una compañera, alguien que te aporte su visión, no sé si le encontraría sentido... Para mí es esencial poder compartirlo y que alguien, cuando te atascas o cuando solo ves una perspectiva, alguien de fuera te abra los ojos, te comente y te haga ver otros puntos de vista. A mí eso es una de las cosas que más me ha gustado.

**Patricia [13:45]** Y hacerte consciente de que evolucionas porque es verdad que cuando estás en el camino parece que siempre estás en el mismo sitio. No te das cuenta de todo lo que has recorrido, pero cuando te pones a mirar y a leer y en esas posibilidades que te da el portafolio, dices <<cuanto he avanzado en esto>> Y también te permite una relación más personal con el tutor o la tutora. Al ser menos académico, te sientes menos juzgado. No sé si me explico. No es lo típico de <<Venga, vamos a hacer un examen>> Te evalúan pero es una relación más personal y más íntima.

**Investigadora [14:43]** Aunque ya habéis comentado muchas ventajas ¿Qué otras ventajas y desventajas le encontráis al portafolio?

**Leonor [14:45]** Mira, otra ventaja. Nosotras en la clase éramos pocas, y muchas veces a lo mejor hay cosas que ni siquiera pensamos, bueno, por lo menos yo, y cuando lo estoy escribiendo me sale y digo <<uy, ¿esto lo pienso yo?>> y lo estoy escribiendo y no me doy ni cuenta. Por ejemplo,

**Avril [15:04]** Para comunicarnos con el tutor, con los compañeros, nos viene muy bien. Yo me expreso mejor de forma escrita que hablando, esa también es otra ventaja.

**Almudena [15:15]** ¿Desventajas? (Silencio prolongado) A lo mejor, el tiempo, porque muchas veces puedes estar más agobiada, que a mí me ha pasado. Yo no solo tenía las prácticas, yo tenía inglés y un montón de cosas y tienes que tener las ganas de sentarte, aunque no tengas tiempo, tu media hora u hora y decir <<¿Qué ha pasado hoy?>> y si no tienes esas ganas y ese espíritu de querer mejorar, de reflexionar, de no quedarte igual, pues... puede ser una desventaja. Hay que dedicarle bastante tiempo. Hay veces, que por ejemplo, a mí, una entrada no me salía en un día y tienes que estar más días o quieres seguir investigando sobre algo antes de escribirlo. Desde ese punto de vista, el tiempo puede ser, un poco, desventaja.

**Investigadora [16:03]** ¿La herramienta en sí era alguna desventaja?

**Leonor [16:07]** A algunas personas les costaba mucho utilizarlo, pero a mí, la verdad, me parecía fácil.

**Avril [16:12]** Hombre, yo, que ahora estoy haciendo el TFM de la estética, sí que tengo muchas limitaciones en el diseño y los gráficos. No te deja hacer muchas cosas que a mí me gustaría hacer. Por ejemplo, yo me he tirado tardes y tardes al querer meter un libro que se va moviendo que en un blog lo puedes meter y el Mahara no me dejaba. Pues me tiré, yo no sé cuántas tardes para intentarlo.

**Leonor [16:46]** También es incómodo cuando hay dos columnas quieres que estén más o menos igual. En un ordenador se ve de un modo, en otro ordenador, de otro...

**Avril [16:52]** El tema del diseño, al Mahara todavía le queda mucho, yo creo.

**Patricia [16:56]** Y también cuando les da a los técnicos por cambiar algo, como este nuevo diseño. Yo tenía por ejemplo, mi relato con el fondo negro y las letras blancas y ahora, de repente, me meto y veo que no hay nada y era porque las letras no se veían porque el fondo estaba blanco y las letras seguían blancas. Y yo decía <<Voy a cambiarlo corriendo porque si no mi tutor va a creer que le estoy vacilando>> (risas)

**Almudena [17:56]** Yo creo que ya nos fijamos en esto porque claro, ya en lo demás... pero gente que ha empezado este año con el Mahara, para ellos era un mundo meter un texto. Ya porque llevamos tres años manejando la herramienta, pero al principio había cosas de estética que, yo ya meter una foto...

**Investigadora [18:29]** Y como herramienta de evaluación ¿Qué me decís del portafolio?

**Leonor [18:33]** Te permite reflexionar, no memorizar. Como dice Emma, es más personal. Más íntimo y tú puedes comunicarte y lo que hemos dicho también, que te retroalimenten ellos, en base a tus reflexiones, no a un contenido que tu hayas memorizado.

**Patricia [18:52]** Cuando tú le pones un examen a una persona, tú no ves lo que a esa persona se le ha pasado por la cabeza. Solamente ves una cosa que puede haberse aprendido de memoria, pero no sabes hasta qué punto lo ha podido interiorizar. Porque yo puedo escribir muy bien sobre María Montessori, que si los ambientes, que si tal, todo muy bonito y muy perfecto en el papel, pero tú no sabes si realmente eso lo tengo interiorizado, si a mí eso me ha hecho pensar, qué recorrido he hecho yo para llegar allí o yo solamente lo he puesto para decirte lo que yo sé que tú quieres escuchar.

**Leonor [19:23]** Además, el examen es solo final, en una hora determinada, aunque te encuentres mal. En cambio, en el portafolio está todo el proceso y puedes autoevaluarte. Suele estar todo el proceso guardado. Nosotros lo tenemos desde primero hasta ahora.

**Avril [19:33]** Además yo creo que te permite que te evalúen como persona, no solo como un alumno o un loro.

**Leonor [19:39]** y que te evalúes a ti misma.

**Avril [19:41]** Si, eso también.

**Patricia [19:46]** Y que si estamos hablando de evaluación cualitativa... una evaluación cualitativa se tiene que entender con un feedback, una retroalimentación. Una evaluación cualitativa no es un examen porque no es justo, porque tú ahí, vale, me pones un siete, pero ¿Por qué? Explícamelo. Explícame qué significado tiene ese siete. En el portafolio, en cambio, te dejan comentarios

que permiten que te des cuenta de si vas bien y cómo mejorar. Y lo más importante, tienes esa opción de poder mejorar. No te pongo un siete, ala, para adelante.

**Leonor [20:20]** Y además cada uno tiene un tutor diferente que no es...

**Almudena [20:24]** Esa homogeneidad que siempre todos iguales y además, también lo que decía Emma, te examinan en una hora determinada, si te has despertado mal, da igual. Te examinan solo en ese momento. Mientras que en el portafolio se puede ver todo tu proceso y además de una forma relajada, que además, yo en el examen nunca estoy relajada, por mucho que te lo sepas, por mucho que hayas estado tres meses estudiando no estás relajada y tú, de una forma relajada lo puedes volver a leer, tienes esa independencia de poder hacerlo a tu manera, no estás tan encasillado, no te sientes tan presionado y yo creo que eso ayuda a que también nosotros nos relajemos y se pueda ver todo nuestro proceso y la evolución, así que yo creo que sobre todo es más justo.

**Patricia [21:10]** Y que no es saber los errores, que lo que suelen destacar son los errores, en el portafolio te resaltan las fortalezas. Uno es más bueno redactando, otro poniendo otro tipo de cosas... Lo bueno te lo resaltan. Primero te hacen un comentario de tus fortalezas para que se te suba la autoestima y luego te comentan: <<y para seguir mejorando continúa por aquí>> No se quedan, solamente, en tienes un cinco o un seis. Sabes hacer esto muy bien, tienes estas fortalezas y ahora vamos a seguir ayudándote para poder mejorar.

**Investigadora [22:38]** ¿Creéis que una experiencia con el portafolio y la lesson study en primero puede ser igual de enriquecedora que en cuarto?

**Almudena [22:42]** Yo creo que no, porque a mí me hubiese estresado mucho en primero... sí que hubiese estado receptiva porque ojalá yo lo hubiese tenido en primero. Yo la única experiencia innovadora que he tenido es que hacer los prácticum lo hacen antes, pero después, en el resto de las asignaturas, yo no he tenido nada aparte y entonces, creo que para poder llegar a entender qué es una lesson, qué es un ambiente, a mí por ejemplo me ha hecho falta... yo llegué con la educación que yo había recibido que es la tradicional... yo sabía que había cosas que me gustaban o que me hacían sentir mal como alumna, pero tampoco sabes exactamente qué es lo que te molesta y qué es lo que no... Entonces yo creo que para entender ese tipo de cosas, tienes que vivir un proceso y que te rompa, pero que te rompa de verdad. Si no es que estás... yo en primero... yo en primero estaría, buahhh... ¿Y por qué haces todo? Pero yo ahora me doy cuenta. Pero tiene que haber antes un cuestionamiento muy difícil que a mí me resultó muy duro en primero. Romper con todo eso y aún en día queda restillo. Romper con esas ideas tradicionales, con esas prácticas que han hecho con nosotros y no nos damos cuenta y las tendemos a reproducir y no sabemos por qué las reproducimos. Yo creo que hay que seguir un proceso que a lo mejor en tan poco tiempo... A nosotros en cuarto ya nos resultó duro, sobre todo a mi grupo, y al tener la práctica y dos años en los que se reflexiona profundamente la realidad educativa y se intenta machacarla con lecturas, con reflexiones... ahora puedo entender... Aunque desde fuera yo pienso: Estos chicos/as ¿Qué hacen? No saben la oportunidad que tienen. Ojalá yo, en primero...

**Leonor [24:37]** Pero es que a lo mejor tú en primero...

**Alicia [24:38]** Claro, yo lo pienso ahora desde fuera, que ya he terminado.

**Patricia [24:40]** Claro, es que hay que saber ponerse en el lugar de la persona. Yo sé que lo que están haciendo ahora en primero es muy bueno. A ver, yo ahora que ya he pasado de cuarto, lo sé. Pero yo pienso que la lesson es un proceso de reflexión muy fuerte y tú para llegar a la conclusión de que un ambiente por ejemplo es mejor para un niño de cuatro años que una ficha tú tienes que tener un proceso de reflexión muy grande y muy fuerte. Y eso en cuatro meses de carrera no lo consigues. No lo consigues, no. Es muy difícil, es muy complicado. Y si tú, por ti misma, pensando, quieres llegar a la conclusión de que un ambiente es mejor, tú tienes que tener una base teórica y una base de reflexión y de tú haber visto otras cosas más fuerte. Yo en cuatro meses de carrera no llego a la conclusión de que es mejor, aunque a lo mejor, depende también de la personalidad de cada uno. Pero una persona cerrada... que venimos de estar ¿Catorce años en una escuela tradicional? Una persona que ha estado catorce años así, en cuatro meses.... Puedes meterle cosas, para que piense, para que se cuestione... Pero así lo que se consigue es que se agobien... se agobian y no saben cómo avanzar.

**Almudena [25:56]** Los mismos resultados que en cuarto no van a ser. Bueno, resultados... por llamarlos de alguna manera. Yo creo que el proceso, igual que el de cuarto no va a ser, porque es un proceso de reflexión y de construir.

**Leonor [26:13]** A mí me gustaría saber, también, qué piensan cuando acaben.

**Patricia [26:20]** Seguro que esta experiencia les va a servir un montón y que a lo mejor ahora están muy agobiados pero luego van a decir <<Anda mira, esto que hicimos>> Pero sí que es verdad que es complicado.

**Almudena [26:30]** Pero bueno, a lo mejor es al revés, habría que verlo.

**Leonor [26:34]** A lo mejor ahora cuando vean la teoría, pues dicen <<Es verdad, claro, esto es esto>>

**Almudena [26:40]** Y claro, empiezan a lo largo de la carrera a identificar cosas que ellos habían hecho y que no han sido capaces de verlas en ese momento. <<Ah, pues cuando hicimos el ambiente, nos pasó esto, pero claro sería el proceso a la inversa>> Primero tienen eso y luego después van.... Pero bueno, yo creo que esa reflexión...

**Patricia [26:58]** Y es muy bueno que vean cosas de este estilo desde el principio. Es verdad que no hay que esperar al final para ver estilos más innovadores como ambientes y otro tipo de metodología. Es verdad que desde el principio está bien que lo vean.

**Leonor [27:10]** También es que cuando empezamos nosotros era más proyecto, proyecto.

**Avril [27:14]** Pero también en nuestra clase, aun siendo con proyectos había mucha gente que estaba muy reticente con eso y con el portafolio...

**Investigadora [27:23]** ¿Y cambiaron esas personas a lo largo de la carrera?

**Avril [27:25]** Muchas no.

**Patricia [27:30]** Hay gente que ha salido y sigue pensando igual.

**Avril [27:38]** También influye que la persona esté abierta a lo diferente. Lógicamente a todo el mundo no puede llegar. Eso se lo dije un día yo a Valeria, que a todo el mundo no puede llegar.

**Leonor [27:47]** Yo iba a decir que también es importante con quien tú hayas hecho las prácticas.

**Almudena [27:54]** Eso se nota muchísimo, se nota un montón. Yo he sido la única de mi grupo más de amigas y se nota un montón la diferencia de cómo yo acababa ya solo el primer prácticum y cómo acababan las demás. Y como yo acabé el último y ellas no. Ellas me decían: <<¿Y por qué tú sabes eso? ¿Y por qué tú...?>>

**Leonor [28:14]** Aprendes. (Risas) Si, si, a mí me decían, yo también quiero aprender.

**Almudena [28:20]** A mí me decían. Tú cuando tengas algo, tú nos lo pasas... pero claro, si no tienes un tutor que te apoye, que te guíe... No avanzas.

**Investigadora [28:54]** Y los resultados del portafolio con los estudiantes menos comprometidos ¿eran buenos al final?

**Avril [28:56]** En las notas no sabemos si se reflejaba o no, porque nuestro círculo eran todos abiertos.

**Patricia [29:03]** ¿Sabes qué es lo que pasa? Es verdad que algunos eran más reticentes que otros, pero todos lo usaban, entonces, esa desgana por usarlo, a lo mejor no se reflejaba o a lo mejor ellas lo notaban pero no sé.

**Avril [29:22]** Yo creo que se nota, se nota muchísimo cuando tú lo estás escribiendo sin ganas.

**Patricia [29:28]** Hay personas que saben mentir muy bien.

**Almudena [29:36]** Yo creo que al final se acaba notando.

**Investigadora [29:43]** Eso sería una desventaja ¿no? que se puede llegar a mentir...

**Almudena [29:48]** Pero yo creo que eso se puede notar porque solo con una simple pregunta en la que haya que relacionar conceptos se ve perfectamente si has copiado o pegado, si simplemente estás reproduciendo una idea o si la has reflexionado. Y también las tutoras, con la experiencia que tendrán eso, más o menos, sabrán identificarlo.

**Patricia [30:53]** es que el portafolio va unido a una metodología. Hay gente que utiliza el portafolio para acumular como habíamos hablado antes y gente que realmente usa el portafolio combinando la teoría con la práctica y siendo una herramienta para pensar. Si es la primera opción, a ti no te sirve para nada, depende del uso que tú le des y que vaya acompañado con la coherencia de la metodología de la asignatura.

**Avril [32:28]** Yo, por ejemplo, tuve las dos experiencias. En el primero y el segundo prácticum tuve una maestra que era de lengua y yo solo me tenía que fijar en lo de lengua y hacer un diario de cinco días. Pues de dos meses de prácticum, tuve que hacer cinco días de diario y ya está. Y yo lo que pensé es que cómo ahora en el siguiente no me cambien de tutora, que al final me cambiaron, yo hago un diario por mi cuenta, lo que sea, porque es que no estoy aprendiendo NADA y claro yo me acordaba que con el diario yo aprendía muchísimo porque reflexionaba cada día y te das cuenta de muchas cosas que pasan en la clase. Entonces, yo he vivido las dos cosas y la primera opción que decía Emma no sirve para nada.

**Patricia [33:19]** Además, cuando hacer un portafolio reflexivo, vas a la clase con más predisposición analítica. Miro qué está pasando ¿Por qué este niño ha hecho esto? ¿Por qué la maestra ha

hecho esto? ¿Se podría haber hecho otra cosa? Llega un momento que te lo cuestionas todo. El portafolio te hace ser más crítico ¿Por qué ahora esta maestra ha puesto esta ficha y no otra? ¿Y por qué ahora le ha dicho esto a este niño?

**Investigadora [34:33]** ¿Y se os ocurre algún cambio en la metodología con el portafolios para que fuese más enriquecedor?

**Patricia [34:36]:** Para que el portafolio sea efectivo es necesario que combine no solamente clases teóricas sino prácticas en los colegios, que tú puedas ver un modelo de escuela diferente, debate con tus compañeras y además, no solamente la teoría de yo te transmito a ti lo que sé, sino <<vamos a debatir, vamos a ver qué es lo que pensamos y a partir de problemas y situaciones prácticas ir construyendo la teoría>> Y eso te va a permitir poder reflexionar bien en el portafolio y que te sirva para desarrollar tu pensamiento crítico.

**Avril [35:11]:** Si, pero eso lo hicimos. Yo no sé qué cambiaría. A mí no se me ocurre nada.

**Almudena [35:17]** No, a mí tampoco.

LES COMENTO UN EJEMPLO DE LO QUE ME RESPONDIERON EN EL CUESTIONARIO LAS ALUMNAS DE PRIMERO: QUE NO SE DEBERÍA REFLEXIONAR TODOS LOS DÍAS, PORQUE TODOS LOS DÍAS NO TENÍAN ALGO QUE DECIR. CADA DOS DÍAS, CADA TRES, CADA SEMANA...

**Avril [35:40]** A lo mejor que sea libre, que tú reflexionara cuando de verdad tienes algo que decir. Por ejemplo, en el máster si te dejan más libertad en ese aspecto.

**Almudena [35:53]** Pues yo creo que es importante que sea día a día. A mí en primero sí me sirvió que fuera día a día. Ya, a lo mejor, en segundo te fijas más en incidentes críticos... Pero Yo creo que aprender a manejar el portafolio es un proceso y es verdad que al principio fue un agobio porque no sabes pensar ni reflexionar. Dices <<¿Ahora en qué me fijo?>> Pero es un proceso que yo creo que hay que hacer diariamente aunque resulte muy pesado porque todavía no estás metido en la dinámica de reflexionar. Yo creo que si debe ser diariamente. Y después es más libre, yo el último que lo tengo más reciente era fijarte en incidentes críticos y el portafolio, directamente lo hacía por temas.

**Avril [36:39]** Pero sí que es verdad que es mejor todos los días. A lo mejor tú dices <<yo hoy no he visto nada importante>> pero luego cuando te pones y lo escribes, siempre hay algo importante. Siempre, todos los días hay algo diferente. Es verdad.

**Investigadora [41:20]** Los exámenes permiten que pasen docentes sin vocación y escasa preparación. ¿El portafolio podría ser una especie de colador para percibir qué personas no tienen esa vocación?

**Avril [41:24]** Yo creo que sí, porque es lo que he dicho antes. El portafolio permite que te evalúen a la persona. Yo, por ejemplo, cuando escribía, me conocí mucho a mi misma, de por qué a mí me gusta ser maestra... entonces yo creo que quien no tiene esa vocación, no lo escribe en el portafolio ni se refleja. Entonces yo creo que sí que puede ser un colador para eso.

**Investigadora [42:05]** ¿Y conocéis algún caso?

**Avril [42:10]** No, es que hay personas que entran en la carrera sin ganas y la termina sin ganas. Eso es más ya de cada uno con cada tutor.

**Investigadora [43:04]** ¿Qué habéis aprendido sobre vosotras mismas gracias al portafolio?

**Patricia [43:07]** He aprendido a expresarme más emocionalmente, porque yo cuando me pongo escribir... yo nunca he estado acostumbrada a hablar de mis sentimientos. En el colegio tú nunca hablas de tus emociones, ni de lo que tú sientes, con lo importante que es. Recuerdo que al principio hacía el portafolio y era más académica, no me involucraba como persona. Pero eso es muy importante porque si tú estás ahí, estás como maestra y como persona, y eso les influye a los niños. Me ha ayudado a expresarme y a conocerme más. Lo que es la parte más emocional.

**Avril [43:48]** Yo he llegado a implicarme tanto en el portafolio que he llorado, de verdad. Hice una entrada de lo que significaba para mí ser maestra y después se lo leí a mi madre y me hinché de llorar. Te lo juro. Te implicas tanto que es como un diario. Un diario personal.

**Leonor [44:21]** También me ha valido para relacionar mucho la teoría con la práctica. Por ejemplo, en el cole, cuando tú veías algo, te dabas cuenta de lo que tenía que ver con la teoría que estabas dando y lo plasmabas y lo podías relacionar mejor. Y lo de conocernos mejor como personas, que ya lo hemos dicho.

**Patricia [44:41]** te ayuda más a interiorizar conceptos. No es lo mismo memorizar conceptos como un papagayo que tu decir <<mira, eso que está pasando allí es Vygotsky, ese es el andamiaje de Bruner>>

**Almudena [45:00]** Yo creo que conectarnos con nosotros mismos. Y yo creo que si hay ganas y si de verdad tienes vocación, hace que te impliques muchísimo y te ayuda a verte desde fuera.

**Leonor [45:28]** Y yo además, cuando leo los de ellas sé que son de ellas por cómo se expresan y me ayuda a conocerlas un poco más, también, con la reflexión.

## ANEXO 4b

### GRUPO FOCAL (25/05/2016)

**Investigadora [00:05]** ¿Os podéis presentar cada uno, cómo os llamáis, en qué curso estáis y la experiencia que habéis tenido con el portafolio?

**Mar [00:29]** Yo me llamo Mabel y estoy terminando el grado de educación infantil. He estado trabajando todo este tiempo con el portafolio y he tenido como tutora de práctica a Valeria y el primer año estuve con Valeria y Telma y solamente la he utilizado en esas dos asignaturas. Bueno, a Telma la tuve en segundo y también estuvimos usando el portafolio y lo he mantenido siempre abierto porque he seguido con Valeria en los prácticum utilizando el portafolio.

**Paul [01:04]** Yo soy Paul, estoy en tercero de educación infantil. He sido compañero de clase de Mar, por lo que lo he usado con Valeria, Telma también y en las prácticas también he tenido de tutora a Valeria, así que lo he usado digamos que todos los años y la experiencia ha sido positiva.

**Inés [01:24]** Yo soy Inés y estoy en tercero de infantil también. Yo empecé a usar el portafolio en primero de carrera con Lena y Martina y era como una recogida de evidencias de aprendizaje donde tú solo no resumías tu trabajo académico sino que además, también, eras partícipe de tu proceso de aprendizaje. Tú reflexionabas, te autoevaluabas, y tal y luego ya este año con Valeria también el portafolio que lleva la misma dinámica.

**Héctor [01:48]** Yo soy Héctor, estudio cuarto de infantil y llevo utilizando el portafolio estos cuatro años, en primero lo utilicé para tres asignaturas que fueron didáctica, organización escolar y educación inclusiva, con Telma, Valeria y Casandra. Luego en segundo también lo utilice en otra asignatura y luego, ya en mis tres prácticum, con Valeria

**Investigadora [02:58]** ¿Cómo fue la evolución que tuvisteis con el portafolio? Es decir, desde que os dijeron que ibais a comenzar a trabajar con él, cómo os sentíais y cómo fue evolucionando esa emoción con el paso del tiempo.

**Mabel [03:12]** Bueno, voy a hablar primero yo, que en eso tengo más puntos (risas). Cuando entré, con las tecnologías me llevaba fatal. Entonces, yo no tenía ni idea y cuando me dijeron de trabajar el portafolio yo me quería morir. La verdad es que al principio me resultó bastante difícil. Mis compañeras, más o menos, me ayudaban y tal... pero una vez le coges el hilo, para mí es la forma más cómoda de trabajar en una asignatura, porque directamente estás dándole al profesor tus trabajos, los puedes llevar al día, te obliga a llevarlos al día, cosa que a lo mejor de otra forma no se suele hacer y aparte de que lo tienes muy organizado, fechas, todos los datos, todo lo que ha pasado en ese día... la verdad es que recoge mucha información y la verdad que te puede ser muy útil. Yo, por ejemplo, algunas asignaturas que hemos tenido más tarde, ahora lo echo de menos bastante porque la verdad yo creo que es una forma muy útil, muy práctica y que te ayuda mucho a recordar todo los acontecimientos durante toda la asignatura y lo que tú has hecho.

**Investigadora [4:55]** ¿Vosotros pensáis igual?

**Inés [4:57]** Yo, cuando a mí en primero me lo propusieron, para mí era como una utopía, porque yo no sabía lo que era un portafolio, no sabía nada. Pero bueno, poco a poco te vas poniendo y vas viendo como tú mismo eres partícipe de tu aprendizaje. Tú tienes que tener unos objetivos

mínimos pero también puedes indagar, puedes investigar, puedes ser creativo y eso lo considero muy importante, y además, te permite formarte, no sólo cuando eres maestro, sino desde que estás empezando. Ya puedes formarte, investigar y tal y a mí me parece muy bien.

**Paul [05:26]** Yo opino igual, al principio mucha incertidumbre, porque es cierto que es una herramienta nueva y que al principio no sabes cómo va, pero poco a poco vas cogiéndole el gusto, te das cuenta de que es muy práctica, muy útil y te termina encantando. Lo tiene todo. Puedes volver a leer lo que hiciste en primero, que es muy útil, que ahora yo veo lo que tenía al principio y cómo que te vas viendo y te mejoras. Y también te das cuenta de las posibilidades que tiene, porque al principio parece muy limitado, pero luego se te van abriendo las posibilidades. Y yo creo que es una herramienta que luego te das cuenta que es lo más práctico, lo más útil y te termina encantando modificar las partes que tiene. Es una parte tuya y va siendo un reflejo de ti mismo que yo creo que es lo más positivo.

**Héctor [06:06]:** A ver, yo con el portafolio tuve un gran cambio. Yo en primero... tengamos en cuenta, contextualicemos... primer cuatrimestre de primero de infantil, así, viéndolo ahora desde cuarto y diciéndolo aquí, a puerta cerrada era bastante tontito... lo que haces no tiene mucho sentido. Entonces, pasamos de ese primer cuatrimestre y llegamos al segundo cuatrimestre. Tres asignaturas en las cuáles teníamos que trabajar una herramienta que no has escuchado en tu vida... entonces, yo, al principio, lo pase MAL. Muy mal. Porque la gente me decía: <<Tío, es que estás todo el día liado. Es que estás todo el santo día con eso. Es que ahora hay otro artículo>> Yo era morirme. Además, soy de las típicas personas que funciona muy bien en el agobio. Yo siempre tiene que llegar, en todo lo que hago, el punto en que me agobie para poder hacerlo bien, si no, no lo he hecho bien. Entonces llegué un punto en que me agobié mucho... yo lloraba <<Yo no puedo, dios mío, esto es mucho trabajo>> y me costó casi todo el cuatrimestre así... Pero llegaba el final y decía <<tío... y ahora tengo que hacer algo que se llama “vista final”>> Pero cuando yo empecé a hacerla y me comencé a plantear cómo la podía hacer pensaba <<Tío, verdaderamente esto me sirve de algo, porque como que rescato todo, analizo... porque a lo mejor todo lo que tu escuchas no es con lo que tú te quedas... y analizo en qué punto estaba y analizo en qué punto estoy y de repente...>> Cuando estuve en segundo y la volví a utilizar, como que me fui convenciendo más. Sobre todo para mí, Mis periodos de práctica no hubiesen tenido sentido sin el portafolio. Para mí, entrar de práctica significa tener el portafolio. O sea, para mí va unido y de hecho yo sigo yendo de voluntario al cole, sigo haciendo análisis, recupero, retomo, veo, compruebo... porque no tiene sentido no analizar la realidad, ver qué estás sacando tú... Entonces, he vivido un gran cambio, porque he pasado de ese punto de odiarlo hasta ahora que realmente tiene un gran sentido para mí, y de hecho, ahora que estoy haciendo el TFG, para mí hubiese sido súper enriquecedor poder haber construido un portafolio desde ese trabajo de elaboración del TFG –aunque hubiese sido mucho trabajo- pero han pasado tantas cosas, tantas incertidumbres, tantas inquietudes que yo decía, tío, es que aquí... Y ya parece como que lo necesitas, que tiene que estar ahí, sino, no tiene sentido

**Investigadora [09:02]** Según me contáis, solo habéis trabajado el portafolio con Valeria, Casandra y Telma que... bueno, desde mi punto de vista, son buenas experiencias. He entrevistado a otros alumnos que han tenido otro tipo de portafolios. Entonces... no sé si está pregunta podréis contrastarla bien ¿Vosotros creéis que la metodología de la asignatura influye en el enriquecimiento que pueda significar el portafolio?

**Paul [9:30]** Totalmente.

**Héctor [9:32]** Para tú poder crear un portafolio tienes que tener algo que te provoque.

**Mabel [9:36]** Claro, si no, no tiene sentido.

**Héctor [9:38]** Vamos a ver... la mala metodología también te provoca: odio. Te provoca odio. Pero estamos hablando de aprendizaje. Tiene que tener algo que te provoque y poder ir desarrollando ese impacto que has tenido. Entonces, sí que está claro que está influido. Yo he conocido a compañeras que han tenido que hacer portafolios para asignaturas de práctica y al final hay ahí como un barranco en el que puedes caer y convertir el portafolio en algo totalmente instrumental donde se recoge todo y ese es mi portafolio.

**Inés [10:19]** Descriptivo, no reflexivo.

**Mabel [10:21]** Claro, nosotros estamos hablando del portafolio en el Mahara, todo recogido, todo organizado... sabemos que llevamos un seguimiento. Pero hay quien llama portafolio a algo en lo que metes dentro lo que se te ocurra, los documentos mismo que te dan, que lo metas dentro, o sea... una cosa que en realidad, habiendo trabajado anteriormente de la otra forma yo no lo veo un portafolio... no tiene sentido.

**Paul [11: 05]** Yo creo que si hace, lo que pasa que no te refleja a ti mismo. No es tu proceso. Es como que lo vives, pero no lo compartes.

**Inés [11:13]:** Exacto, tú no has creado nada.

**Héctor [11:17]** Es que es eso, el tipo de portafolio del que estáis hablando, recoge, pero para mí es un momento importante del portafolio ese momento de reflexión en el que dices... bueno, yo he recogido esto, pero todo esto ... hay cosas que no me caben... hay cosas que me he dejado en el camino.

**Mabel [11:34]** Claro, pero no se trata... vamos a ver... es que depende de cómo trabajes el portafolio, porque yo por ejemplo si recojo hoy una cosa y la pongo, por ejemplo, se trabaja un documento en clase y lo recojo... yo creo que ese no es el proceso ni la finalidad de un portafolio, sino que ha habido unas experiencias que he ido guardando y al final yo realmente lo que tengo que hacer es ver, lo que tú dices, lo que me he quedado, lo que ha significado para mí, lo que yo realmente he sentido, y que recoja como el proceso.

**Inés [12:18]** Interpretar tu experiencia, por así decirlo.

**Mabel [12:23]** Si, el proceso que tú has vivido...

**Paul [12:30]** Es que, el portafolio, al fin y al puedes ser tú mismo, eres tú mismo. Por eso, cada perfil, cada portafolio digital, termina siendo diferente porque cada uno vive los aprendizajes y los desarrolla de diferente forma. Pero si no tuviese esa metodología que nos han ofrecido, no hubiésemos tenido esa experiencia desde diferentes puntos de vista porque al final consiste en compartir...

**Mabel [12:44]** Exactamente.

**Héctor [12:46]** Claro, es que yo por ejemplo, me imagino asignaturas que tengo ahora mismo y yo pienso <<me llegan a pedir a mí aquí un portafolio de esto y ¿Qué hago? Si es que he llegado allí y podría haber paseado, porque viene a ser lo mismo>> Entonces, si está claro que la metodología y el contenido que te propongan para tú focalizar tu portafolio, si tiene que provocarte

¿Qué pasa? Qué en ese caso, en esa asignatura en concreto me hubiese provocado mucha crítica, pero constante, o sea, no hubiese sacado nada bueno, crítica y crítica y crítica... todo. Entonces, está relacionado.

**Investigadora [13:43]** ¿Y qué consideráis que el portafolio os ha aportado como personas y cómo profesionales?

**Paul [13:50]** A mí me ha ayudado a cambiar. Yo como persona he cambiado. Yo, por ejemplo, este año fui a las prácticas y me di cuenta que lo que escribía en el portafolio era una cosa y lo que hacía una totalmente diferente y me di cuenta al leer lo que había escrito. Que al final lo que tú escribes refleja lo que tú piensas pero no crees que piensas, o sea, es difícil de explicar, pero más o menos es así. Te das cuenta que hay cosas de ti que no te gustan al plasmarla en el papel, por así decirlo, y te da cuenta de que debes cambiarlas poco a poco.

**Mabel [14:19]** Porque te ves reflejado.

**Paul [14:21]** Sí, exactamente.

**Mabel [14:22]** Es tu reflejo, porque lo has hecho tú, lo has escrito tú y lo has reflexionado tú. Entonces, eres consciente de los avances y los progresos que tú has hecho, no solo como docente, sino también como persona, porque todo lo que mejore en cualquier ámbito de nuestra vida, al final has mejorado como persona.

**Investigadora [14:41]** ¿Qué destacaríais de lo que os ha aportado a nivel profesional, en el desarrollo de competencias?

**Inés [14:42]** Por ejemplo, indagar, investigar, criticar, cuestionar, son muchas cosas... Gracias al portafolio puedes indagar, puedes investigar, puedes ser creativo y eso lo considero muy importante.

**Paul [14:55]** Es una manera de alcanzar lo que tú quieres alcanzar. Porque tu sueñas con unos principios que no tienes y que realmente los quieres alcanzar y ¿Qué haces? Poco a poco vas mirando y leyendo lo que estás haciendo para poder cambiarlos. Te ayuda, entonces, a darte cuenta de lo que tú quieres alcanzar y como conseguirlo

**Mabel [15:09]** Aparte yo creo que te ayuda mucho porque... por ejemplo en educación infantil, uno de los papeles más importantes para el docente es observar ¿no? Y evaluar tus prácticas y mejorar las propuestas que tú has hecho. Entonces, yo pienso que es una herramienta muy útil para eso y hemos aprendido a utilizarla. Es más, la hemos, como dice... la hemos incorporado a nuestro medio de trabajo. Nosotros... por lo menos, a mí, ahora mismo, me facilita muchísimo el trabajo, sin embargo, al principio, ya te digo, no sabía...

**Inés [15:53]** Como que te documentas a ti misma, te ayuda a documentarte tus procesos y aprendizaje.

**Paul [16:51]** Conocerte, también, mucho. Que muchas veces no te paras a pensar cosas que el portafolio te hace ver.

**Héctor [16:08]** Además, es que, yo que le he dado muchas vueltas a esto... hablando e incluso sin hablar muchas ideas pasan por tu cabeza sin pena ni gloria. Es decir, pasan y tal y como han venido se han ido. Y el hecho de tu tener que dedicar tiempo y momento a escribirla y ver como las

escribes y como las plasmas, además de luego poder leerlas y retomarlas, ya por ese mero funcionamiento y pensar como las plasmas, estas ya reflexionando sin darte cuenta sobre ello. De hecho, yo muchas veces, de repente hago así y <<¿Esto qué es?>> y realmente lo tienes que graficar en ese sentido y darle esa coherencia, porque al fin y al cabo estás escribiendo un relato, un relato de aprendizaje o que en ese momento al tener que traspasarlo al papel, en este caso la pantalla, como que te proporciona ese momento de reflexión que a lo mejor incluso observándolo y comentándolo te faltaría ese pasito, de <<venga tío, tengo que aterrizar esto>> Entonces, para mí eso ha sido el significado. La necesidad de dejarlo escrito. Para mí, muchas veces también comento errores... porque parece que tengo la necesidad de todo lo que pasa, dejarlo escrito, si no, no ha existido. Pero si es verdad que si no lo tengo escrito no doy ese paso de reflexión. Pero es algo personal, no sé si a los demás también os pasa.

**Investigadora [17:48]** ¿Cómo herramienta de evaluación consideráis que es justa o puede resultar subjetiva?

**Héctor [17:57]** Es que es subjetiva.

**Mabel [17:58]** Yo pienso que es más justa que un examen.

**Inés [17:59]** Si, totalmente.

**Paul [18:00]** Es justa y al mismo tiempo, subjetiva.

**Mabel [18:01]** si, subjetiva también. Pero también depende del profesor.

**Héctor [18:04]** Pero es que si la evaluación fuese objetiva no tendría sentido.

**Mabel [18:08]** Es que depende del punto de vista del profesor. Depende mucho del profesor que te toque, pienso yo. Lo que pasa, es que sí que es verdad que ahí te siguen día a día. Lo que pasa que también es cierto que no todo el mundo lo hace. Ni todos los profesores aceptan las críticas y hemos tenido que hacer un trabajo como al profesor le ha gustado. Aunque tú no estés de acuerdo, aunque sepas que el que te va a evaluar es él. Entonces, el portafolio depende del profesor también, pues lógicamente tendrá más valor o tendrá menos.

**Paul [18:51]** Lo que sí que yo creo es que la evaluación es más justa. Cada persona va a hacerla de una forma. Tiene como un punto de referencia al que llegar, entonces Mahara refleja el verdadero aprendizaje de una persona. Creo que por eso es más justo que un examen que no puede tener en cuenta lo que una persona ha trabajado.

**Mabel [19:08]** Aparte recoge todo tu proceso, tu progreso, tu trabajo en sí y lo que tu realmente estás trabajando para esa asignatura. De otra forma no se ve.

**Héctor [19:18]** Es que además yo creo que tiene que ser subjetiva, porque somos sujetos y no podemos medir ciertas cosas de otra forma. Dos personas pueden llegar a la misma conclusión, pero a lo largo de diferentes procesos. Entonces ¿El cómo? ¿No se tiene en cuenta?... Imagínate, ella y yo hemos llegado a la misma conclusión y ella estaba allí ya, como quien dice... empezó el proceso estando allí ya, y a lo mejor, yo, para poder llegar a esa conclusión he pasado por cuarenta mil... entonces qué pasa. Los dos, objetivamente, hemos llegado a la misma conclusión. Pero, el cómo, el proceso ha sido muy diferente. Entonces yo creo que sí es algo subjetivo. Entonces, qué pasa, pues que yo creo que también entra en juego eso. Un examen no tiene en

cuenta todos los procesos. Que si tuviésemos en cuenta los principios fundamentales de un portafolio, pues al fin y al cabo, yo desarrollo muy unido al desarrollo de competencias y no tiene otra forma de justificar ese desarrollo de competencias que seguir el proceso. Porque al fin y al cabo... ¿Te dice un examen si tú has desarrollado competencias o no? No, tu sales de unas preguntas en concreto, que a lo mejor si fuesen otras...

**Mabel [20:19]** Y que tampoco, no todo el mundo... a lo mejor, una persona tiene un memoria fantástica y a lo mejor ha estudiado dos días... y a lo mejor una persona que lleva estudiando desde el primer día, porque se conoce, porque sabe que no tiene tan buena memoria y ese trabajo no se le está valorando ahí. A lo mejor saca hasta menos nota. Entonces, no se está valorando realmente el proceso ni el trabajo de esa persona.

**Héctor [20:57]** Que después, también es verdad que... y yo, como lo he vivido en mi clase, por ejemplo. Si es verdad que es una pena, y esto no es culpa de la herramienta en sí, si no de la utilización que se le ha dado a ese tipo de herramienta, de hacer un trabajo acorde al estilo del profesor que lo corrige. Entonces, al final, mucha gente que he tenido alrededor, ha utilizado el portafolio como si fuese un examen diario. Es decir, no poder expresarte lo que tu estas sintiendo realmente, si no expresar algo que tú piensas que le va a gustar al que te lo está leyendo. Entonces es una pena, porque realmente así se convierte en una porquería, no es portafolio ni es nada.

**Paul [21:44]** Y gente que también lo ha utilizado como una lista de méritos: He ido a clase y he hecho esto, esto y esto y me he ido a mi casa. Y gente que no le saca provecho porque tampoco... aunque la metodología esté a favor, luego hay gente que no le termina de coger... a lo mejor por la etapa en la que está o no sé...

**Héctor [22:05]** Yo creo que es eso, depende mucho de la madurez y la actitud que uno tenga. Porque a lo mejor nosotros cuatro nos hemos enfrentado al portafolio de esa forma porque queríamos crecer. Hay gente que se presenta a una asignatura para aprobarla, le da igual lo demás y considera que crecer, va a crecer fuera. Y esa gente, por mucho que le pongas un portafolio por delante...

**Inés [22:18]** Piensan que su formación empieza cuando salen de la carrera, no en la propia carrera, pienso yo.

**Héctor [22: 30]** Depende mucho del grado de madurez y aspiraciones que uno tenga, qué pasa, que también hay que darle oportunidades de crecer a todo el mundo, porque es que yo no entré con las mismas aspiraciones en primero que las que tengo ahora, ni mucho menos. Si fuese así... dos años perdidos. Pero he cambiado. Pero, es verdad, que es lo que tú dices, que hay mucha gente que se enfrenta a eso y, pin pan, pin pan, se la quitan y ya está. Les da igual lo demás y consideran que crecer, van a crecer fuera...

**Inés [23: 02]** La implicación también, la ambición... en forma positiva, la ambición positivamente.

**Mabel [23:07]** La vocación, la madurez... es que son muchísimas cosas.

**Paul [23:10]** Y también entra ahí el tema de que el portafolio eres tú y si tú ahora mismo eres esto se va a reflejar.... Si tú ahora mismo estás en ese proceso se va a ver también. Por eso es más justo, también.

**Investigadora [23:24]** Entonces, bueno... en la facultad de educación se sabe que entra mucha gente, no porque tenga vocación, sino porque se considera que es una carrera más fácil o porque en esos momentos no saben qué hacer con su vida... entonces, muchas veces, cuando hay exámenes, pasan los exámenes, terminan la carrera, se sacan las oposiciones, llegan al colegio, ejercen y ejercen mal...

**Mabel [23:46]** Muy mal.

**Investigadora [23:47]** Entonces, ¿Consideráis que el portafolios puede ser como un filtro para reconocer a esas personas que están...?

**Paul [24:00]** Yo creo que sí, de hecho, yo he estado con un Erasmus ahora que era Noruego, y a mí, el noruego me explicó que te hacen una entrevista antes de entrar a la facultad de educación, si no te ven que tengas... porque al fin y al cabo, la profesión de maestro es para aquellos que quieran servir, que quieran acompañar, que es una cosa vocacional totalmente. Entonces, yo creo que sí, que podría ser un filtro también. Pero también sería injusto en el sentido de, si no lo sabes usar bien es una herramienta que puede jugar en tu contra o que no te haga justicia... también depende.

**Mabel [24:30]** Pero bueno, me imagino que eso sería un seguimiento, el primer año no te voy a juzgar. Si se hiciera de esa forma sería un seguimiento durante la carrera y ahí si ves tú realmente si una persona está implicada, tiene vocación... De todas formas, es un poco subjetivo, porque de todas formas, si la persona es inteligente, y quiere mentir, puede mentir. Eso no lo quita nadie. Yo pienso que eso se debería hacer de otra forma y antes. Pero, de todas formas, que sí. Claro que sí, yo creo que también ayudaría a eso un poco.

**Investigadora [25:12]** Por ejemplo, un profesor hace un examen en una asignatura y el alumno se lo aprende de memoria, lo plasma y en realidad no sabe nada, pero aprueba. Yo me refiero a un filtro, en el sentido de saber si realmente aprende, entiende lo que se hace y ve en clase... y también, incluso éticamente. Porque el profesor también tiene que actuar con ética en muchas ocasiones. Sin embargo, se ve que a los niños se les habla sin respeto, sin tener en cuenta su desarrollo... entonces, si de alguna forma, el portafolio puede ayudar a eso, a reconocer esas cosas en los estudiantes que se están formando.

**Inés [25:45]** Si, esas cosas sí.

**Héctor [25:48]** A ver, claro que sí... o sea yo pienso y ya que estamos acabando, yo pienso que muchas veces es demasiado fácil todo. El portafolio es una herramienta muy positiva, pero que implica también un grado de compromiso, de esfuerzo y de constancia, y yo en la mayoría de las asignaturas, lo veo como todo muy muy fácil. En plan, el hecho de vamos a formarnos como maestros es como muy fácil y, al revés, debería ser todo lo contrario, es muy complejo, además, porque nunca llegas a encontrar la respuesta absoluta. Y sin embargo, se presenta así. Yo pienso que el portafolio aparte de todos los beneficios que ya hemos comentado también refleja esa cuestión de estar constantemente reflexionando, porque al final la educación es una ciencia viva, sigue evolucionando, sigue cambiando, y se sigue descubriendo cosas y siguen pasando fenómenos culturales que hace que nos replanteemos, entonces tu puedes tener cuarenta técnicas filológicas, pero si no tienes esa capacidad de reflexión que es lo que yo creo que te aporta el portafolio, mayoritariamente, no tienes nada. Puedes saber muchísimo, tener una formación tremenda: me sé cuarenta mil teorías... pero si no tienes esa capacidad de reflexión de decir: pues

oye, esta teoría... Piaget fue un grande pero a lo mejor, actualmente hoy muchos puntos de Piaget estarían obsoletos y si yo no tengo la capacidad crítica de... hay partes que aquí hay que darles otro rollo.

**Inés [27:40]** Piaget, por ejemplo, se basa en una línea vertical. No es una línea horizontal donde el niño va procesando, sino acumulando, no sé...

**Héctor [27:51]** Entonces, es eso. Yo creo que sobre todo es la cuestión de que a ti te hagan ser consciente de decir <<tío, es que no hay nada escrito. Tengo que reflexionar y tengo que intentar dar respuestas que me lleven a otros interrogantes y estos interrogantes a otros y a otros y a otros...>> Yo creo que en ese sentido sí está bien el corte, más que para demostrar las competencias, que al fin y al cabo es lo que dices tú, si eres listo y tienes mano izquierda, a lo mejor no has desarrollado ninguna competencia pero puede...

**Mabel [28:24]** No, nosotros, si realmente, de lo que estábamos hablando era del grado de implicación y de vocación y si eso podría ser un filtro, que si tú a lo mejor eres inteligente estás poniendo ahí lo que el profesor quiere escuchar y punto ¿me entiendes? y puedes hacerlo, pero bueno, ya serían menos las personas, o sea que realmente yo pienso que sí es un filtro, pero claro, lógicamente no es... que habría que poner más de un filtro, pero que puede ayudar.

**Héctor [28:58]** Yo, por ejemplo, ahora que he estado en Finlandia... en la facultad entra solo un 6% de los que quieren estudiar magisterio. Y yo decía, bueno, será por nota media... y me decían, la nota media, de un baremo de 140 la nota media es un punto. Primero pasas el corte la nota media y luego te dan una serie de artículos, que no es que tú te tengas que traer unos saberes... te traen una serie de artículos para que tú respondas y luego tienes un test de aplicación de casos prácticos de poner en juego esos artículos, luego tiene un test psicotécnico y luego, si has pasado todos esos rollos, al final tienes una entrevista persona con el profesorado de la facultad para ver donde están tus aspiraciones como maestro...

**Mabel [29:46]** Es que me parece genial.

**Héctor [29:47]** Pues esto es como todo, si tú tienes el portafolio como otra herramienta más para averiguar realmente... y además, buscar un profesorado comprometido, no simplemente... a mí la palabra calidad de profesorado a veces me da como tirria porque suena tipo excelencia...

**Mabel [30:05]** Yo pienso que ese filtro debería de ser antes de la carrera, porque tú cuando una persona ha estado cuatro años estudiando, no le vas a decir: <<tú no sirves para profesor>> ¿sabes? Si te ha aprobado todas las asignaturas. Por lo tanto, ese filtro debería estar antes de entrar.

**Investigadora [30:42]** Como ventaja del portafolio habéis comentado que ayuda a desarrollar el pensamiento crítico y como desventaja, que se puede llegar a mentir en él si se es lo suficientemente astuto ¿Destacarías algunas otras ventajas y desventajas del uso del portafolio?

**Héctor [30:57]** A ver, yo quiero decir que lo de mentir es depende de cómo esté siendo evaluado el portafolio, porque si ese portafolio está siendo realmente evaluado con los principios del portafolio, tú ya puedes contar la trola más grande que te salga de la cabeza que se nota a kilómetros de distancia si has mentido. Porque está claro que en el portafolio hay una base emocional, también y tú reflejas...

**Mabel [31:22]** Si, pero al final consiste en saber redactar.

**Héctor [31:24]** Yo creo que no se puede mentir ahí.

**Mabel [31:26]** Yo conozco a compañeras que han mentido.

**Héctor [31:30]** ¿Y les ha funcionado?

**Mabel [31:32]** Si, les ha funcionado.

**Héctor [31:35]** Pues yo lo veo complicado, ¿eh?

**Mabel [31:37]** Yo conozco compañeras que han mentido y no han dicho lo que piensan.

**Paul [31:42]** Si, esta coaccionada ¿eh?

**Mabel [31:44]** ¿Quién está coaccionada?

(Miradas cómplices)

**Investigadora [31: 45]** ¿Y han pasado con buena nota?

**Mabel [31:47]** Han pasado con buena nota. Así que no, no... es la realidad.

**Héctor [31:53]** Pues no conozco a nadie que le haya salido bien. He conocido que ha mentido y me han dicho <<tío, es que me han puesto una nota súper bajar>> y claro, se estaba montado unas trolas que no es normal, o sea, no te las creías ni tú.

**Mabel [32:04]** Porque no saben.

**Paul [32:09]** Yo creo que va por principios... Yo creo que como personas...

**Mabel [32:11]** Claro, vamos a ver... si yo estoy de acuerdo con vosotros, por favor, faltaría más... (risas) pero si conozco a gente que lo ha hecho ¿sabes lo que te digo? Yo estoy con vosotros, pero que digo, que como filtro es un poco relativo y que tampoco me parece justo, porque claro, no vas a hacer un filtro al final de la carrera a una persona que ha estado cuatro años <<Bueno, verás, tú ya no sirves para maestro>> Entonces como que no lo veo, pero estoy totalmente de acuerdo con vosotros.

**Héctor [32:47]** Jo, pues me has dejado loquísimo, porque yo lo veía bastante complicado.

**Paul [32:50]** Yo si lo sabía también, las conozco también. Sé quiénes son...

**Héctor [32:55]** Yo lo veía bastante complicado.

**Paul [32:56]** Y la verdad que siguen haciéndolo a día de hoy. Hay posiciones que salen y dicen que creen en la escuela inclusiva y no creen en ella. Pero bueno, ahí está la persona y que haga lo que quiera.

**Héctor [33:03]** Pero, a ver, en una exposición es fácil defenderla. Yo he hecho una exposición sobre letrilandia y, escúchame... pero era una exposición, pero estamos hablando de un portafolio...

**Paul [33:12]** No digas eso, que al final le criticó.

(risas)

**Héctor [33:14]** Pero es que no podía más, mantenerlo durante una hora entera (risas) Pero que en una exposición, pues sí... en un trabajo, pues sí... pero estamos hablando de un portafolio que se desarrolla a lo largo de todo el cuatrimestre, que es como... ¿Alguien va a entrar en Gran Hermano y va a mantener la mentira durante toda la convivencia? Una mentira tan grande... pues esto es igual...

**Mabel [33:37]** Sí se puede, sí se puede.

**Paul [33:40]** Incluso la gente que lo ha concebido como una lista de lo que he hecho en el día, a lo mejor ha salido bien parada en las notas. ¿Sabes qué te digo? O sea, que... La gente que ha puesto, he ido a clase a las 8:15 y me he tocado el pie ¿sabes? Pues... ha salido muy bien parada.

**Investigadora [33:53]** ¿Destacaríais otras ventajas y desventajas del uso del portafolio?

**Inés [33:59]** La creatividad, por ejemplo, es una de las armas más potentes del portafolio Mahara. Organizar la estructura y tal. Puedes crear, transformar la información.

**Mabel [34:08]** Pero eso lo puedes hacer en cualquier trabajo, no solo el portafolio ¿no?

**Inés [34:14]** Depende, hay otros que no te dejan...

**Mabel [34:16]** Yo como punto fuerte destacaría es que tiene reflejado tu día a día, tus avances, los conocimientos que has ido adquiriendo, cómo lo has ido adquiriendo...

**Inés [34:27]** Te permite transformar la información...

**Mabel [34:28]** Porque hoy con la creatividad te coges programas que te hacen virguerías, o sea que...

**Paul [34:33]** Pero yo, por ejemplo...

**Inés [34:35]** Pero me refiero creatividad en el pensamiento, por así decirlo... a ir más allá de lo que tú... No creatividad en el aspecto estético, que también, sino en el pensamiento, de crear, de crear pensamientos.

**Héctor [34:46]** Creatividad a la hora de decir <<yo he tenido un proceso que no puedo reflejar, que no soy capaz de reflejar con un escrito, no soy capaz>> Entonces, el portafolio te da la oportunidad de no tener límite en ese aspecto. En mi caso, en las asignaturas de primero, yo consideraba que tenía mucho que contar y de muchas maneras, entonces mi portafolio no concluía con una vista final escrita, sino con un vídeo... También conozco gente que hizo una maqueta de la escuela que había construido en esos cuatro meses y esa era su vista final, su reflexión final.

**Mabel [35:30]** Si, pero que se puede hacer con otras herramientas es lo que yo me refiero, yo no digo que no te brinde oportunidad de hacer muchas cosas, pero que hay otras herramientas que también. Yo pienso que el punto fuerte del portafolio es ese. La reflexión, el cambio y verte tú mismo, tu progreso, tu proceso, vamos... yo creo que ese es el punto fuerte.

**Héctor [35:55]** También el repaso, porque muchas veces también para algunas asignaturas hemos pedido diario, entonces claro, que no es lo mismo, pero imaginémonos que es la misma filosofía que diario. Y claro, te falta como el pasito de después de decir, bueno, he hecho mi diario y ahora después de todo, hago así y qué cojo de aquí, qué cojo de aquí, evidencias o aprendizajes que eso

también me parece algo muy bueno, una herramienta muy buena que te proporciona el portafolio, la verdad.

**Investigadora [36:27]** ¿Y desventajas?

**Paul [36:28]** Yo creo que requiere mucho esfuerzo también por parte del docente que te lo lleva. Exige mucho compromiso y no todos los docentes están dispuestos a hacer eso, a retroalimentarte. Además, yo creo que te ayuda a aceptar la inseguridad, de que hay muchas cosas que no sabes y tienes que investigar por ti mismo y creo que eso también es una ventaja, el construir y estructurar el conocimiento. Y más inconvenientes... pues no sé.

**Mabel [36:52]** Yo inconveniente, ese... al principio si te resulta un poco agobiante, pero hasta que te acostumbras y luego no tienes problemas, vaya... Ya te digo, yo de tecnología cero y...

**Investigadora [37:02]** A mí, por ejemplo, en un cuestionario que hice en un curso de primero señalaron como inconveniente el hecho de que fuese una reflexión diaria. Que, a lo mejor, todos los días no tenían algo que aportar, que debería ser más flexible, cada dos días o cada tres...

**Mabel [37:23]** Pero eso me parece... No me parece un inconveniente del portafolio.

**Investigadora [37:33]** Bueno, sería de la metodología, pero ¿Qué pensáis?

**Paul [37:34]** Habiendo recibido esa metodología yo pienso que todo lo que te dan y todo lo que te lees se queda corto y tienes que ahondar más, te hace pensar y acabas sacando mil cosas, o sea, es verdad que las prácticas llega un punto que no puedes estar escribiendo todos los días todo, entonces escribes los incidentes críticos. Esto me ha llamado la atención y esto también. Pero aun así, todos los días hay un incidente crítico que te llama la atención y que no habías visto el día anterior.

**Mabel [37:53]** Yo, por ejemplo, voy a hablar un poco, ya que he hecho las prácticas largas... yo es cierto que a lo mejor en estas prácticas, estos cuatro meses que he estado en el mismo aula, con los mismos niños, con la misma docente y tal, y a lo mejor dices <<Puff, hoy qué cuento? Si, que se han peleado, pero es que el otro día también pasó, qué cuento, que una niña ha ayudado al otro, pero es que antes de ayer también se ayudaron ¿sabes?>> pero yo siempre he sacado algo... porque muchas veces no he reflexionado... es que eso también depende de ti, a lo mejor yo no he visto una situación en los niños que destacar porque ya son repetitivas, porque todos los días, pero a lo mejor he reflexionado sobre la docente o sobre mí. Sobre mí yo he reflexionado lo más grande en esta última etapa, porque yo mismo me sorprendía de muchas cosas y, entonces, claro, es lo que te digo, muchas veces yo no reflexionaba sobre... es que depende de cómo tú te lo plantees, si la docencia es solo lo que están haciendo los niños... no, a lo mejor puedes hablar un día del espacio yo creo que no ha sido el adecuado o la docente yo creo que podría haber tomado otro camino o ¿sabes lo que te digo? Es que depende... Claro, si todos los días tienes que hablar de lo que han hecho los niños, a lo mejor... claro, cuando llevas cuatro meses que son las prácticas, que y en las otras no he tenido problemas desde luego, a mí me han faltado cosas por decir y por hacer... Siempre, siempre hay motivo y momentos en que tú dices "Bueno ¿Y yo por qué he hecho esto?" también depende un poco de cómo tú te tomes lo que es el portafolio y te lo tomes al pie de la letra.

**Inés [40:10]** Te ayuda mucho a comprobar tus teorías declaradas y luego las que tú verdaderamente llevas a la práctica. Cuando tú te sientas a escribir ya tomas conciencia de eso.

**Mabel [40:19]** Yo me daba cuenta al momento...

**Inés [40:39]** Hay muchas cosas que están más ocultas de lo que pensamos, o sea, comportamientos, miradas... muchas veces la misma mirada... cosas así.

**Mabel [40:46]** Si, pero si eres... depende de tu visión de educación eres consciente o no lo eres. Como yo, por ejemplo, soy consciente de lo que quiero y como me gustaría que fuese la escuela y tal, pues entonces claro, yo misma me veo porque son opciones que te salen. O a lo mejor estás viendo un niño <<¡Qué te vas a caer!>> o yo que sé... es algo automático, que te sale de dentro porque tú lo llevas dentro y en dos años te cuesta trabajo retraerte, que te retraes muchas veces, pero a lo mejor hay una que te pillá que estás haciendo veinte cosas a la vez y te sale...

**Paul [41:28]** Cuando te dejan solo es cuando más te pasa, a mí me pasa mucho eso. Veinticinco niños, dios...

**Mabel [41:35]** Entonces, claro, yo que sé es que depende cómo tú te tomes las cosas.

**Héctor [41:40]** Pero vamos a ver, yo por ejemplo, lo que tú dices, los niños de primero que dicen que por qué tienen que reflexionar todos los días...Tío, estás cuatro horas en la facultad recibiendo input constantes, porque además sabemos qué asignaturas son, porque si a lo mejor te dijiesen las de otras, pero sé que asignaturas son y lo he vivido... si tú, de cuatro horas que te pegas en la facultad, más los artículos que tienes que leerte, no tienes nada que reflexionar, ¿podrías reflexionar de que no te está interesando nada? (risas) ¿Podría yo llegar a esa conclusión? Si no tienes nada, decir, qué raro que no me está viniendo nada... Al fin y al cabo está la contra reflexión, de decir ¿Por qué en estas cuatro horas aquí no me viene nada?

**Paul [42:34]** Y gente que llega allí sin saber nada, porque cuando llegamos a primero no sabemos nada, porque tú has vivido lo que tú has vivido y es la escuela tradicional, casi siempre. Entonces no sabes nada... Si en primero no te empiezas a plantear...

**Héctor [42:45]** Y más en el choque ese, comparando el primero cuatrimestre con el segundo cuatrimestre, si no te surge nada, eso es una señal como una catedral. Esa será la típica gente que dirá <<como no escribí todos los días, me ha puesto baja nota>> Es que tenías todos los días que escribir y antes y después y durante y por las tardes, vaya...

**Paul [43:05]** Conozco un caso en el que acabo de caer. Tengo una compañera que, yo si escribía todos los días en el portafolio, fue en análisis ¿vale? Y ella no hizo nada. Y me escribió a mí, dos días antes de la evaluación y me dijo: ¿me puedes decir lo que había que escribir todos los días? Y yo le dije los nombres de los temas, ella escribió y salió bien parada. Por ejemplo, ahí estamos en la mentira. Ahí está la mentira. Porque esa persona, sin haberlo hecho, cogió los nombres - que yo también soy tonto pero ahí no vamos a entrar- cogió los nombres e hizo un portafolio desde nada... vamos a ver... había estado presente, pero no lo había hecho y ahora, desde nada cogió y se salvó. Ahí está la mentira, también, un poco. Es un inconveniente.

**Mabel [43:48]** Si, el portafolio no puede servir como filtro.

(Risitas por la conclusión)

**Investigadora [43:53]** ¿Y a nivel de relación profesor-alumno o alumno-alumno?

**Paul [43:58]** Te acerca mucho.

**Mabel [44:00]** Te acerca mucho depende de la profesora. Nosotros, la experiencia que hemos tenido acerca mucho.

**Inés [44:05]** Hombre, por supuesto.

**Paul [44:06]** Eres tú mismo, entonces te conocen.

**Mabel [44:08]** Exactamente, acerca muchísimo... Yo, qué quieres que te diga... es que la experiencia que hemos tenido es maravillosa.

**Héctor [44:18]** es que la primera vez que yo vi las retroalimentaciones de mi tutora sobre mi diario, lo puedes poner con estas palabras si quieres, me acojoné. Porque estás acostumbrado a que cuando leen algo tuyo aquí en la facultad, si te dicen que está muy bien te puedes dar con un canto en los dientes, o sea, normalmente no te dicen ni siquiera nada. Entonces, de repente, abrí mi diario y encontrarme comentarios así de largos (marca con los dedos una distancia de 50 cm), que yo decía <<tío, la acabo de cagar pero increíble, lo he tenido que hacer mal, mal, mal... >> Entonces, te acerca mucho en esa relación porque de repente, empiezas a leer y piensas <<Tío, está persona está invirtiendo su tiempo, no solo en que lo está leyendo, sino que realmente te está dando su opinión y te está reconociendo por ideas que tú has tenido y es como... guau>>

**Inés [45:01]** Es genial.

**Héctor [45:02]** Por eso, para mí Valeria es mi amor de estos cuatro años de carrera, porque ha sido gracias a eso.

**Mabel [45:08]** A mí la verdad es que, yo te digo una cosa, yo pienso que, eso, depende del profesor, y si el profesor realmente está implicado hace que tú te impliqués sí o sí, vamos.

**Inés [45:23]** Llega un momento que te apasiona.

**Mabel [45:26]** Lo que pasa es que claro, el primero que tiene que estar implicado es el profesor.

**Héctor [45:28]** Y en nuestro caso ha estado.

**Mabel [45:30]** Exactamente, en nuestro caso, lo ha estado.

**Paul [45:33]** Es que ha sido maravilloso.

**Mabel [45:35]** La verdad es que sí.

**Investigadora [45:37]** ¿Y os planteáis utilizar esta herramienta cuando ejerzáis como docentes?

**Mabel [45:42]** Para nosotros que estamos en infantil es una muy buena forma de llevar un diario, realmente, es una muy buena forma de evaluar a los niños por el día a día, porque a lo mejor no te vale una nota que tú hayas hecho <<nunca no sé qué...>> ni una nota que tu cojas en una libreta <<fulanita no sé qué...>> como digamos un diario en el momento. No es lo mismo que tú, en ese mismo día, recojas lo que has anotado en esa libreta y reflexiones y hagas un buen análisis de lo que ha pasado, no es lo mismo que tú cojas esa libreta cuando tengas que evaluar o al mes para ver lo que ha ido pasando... no es lo mismo, no te va a aportar...

**Paul [46:39]** Es lo que estás diciendo tú, muchas veces el comportamiento humano, no se pueden cuantificar, por así decirlos, que sea de una forma cualitativa. Eso también te ayuda a decir, hay

muchas más cosas detrás que se intentan, a lo mejor, obviar, o que sin querer pasan desapercibidas, o porque un niño coge un color concreto muchas veces o porque se lleva un color a su casa y siempre es el mismo, hay muchas cosas que no puedes decir, siempre, a veces, nunca. Si no que va mucho más allá de la persona, porque al fin y al cabo la educación es ayudar a las personas a formarse a sí mismas, a crecer y tú como docente también te ayuda mucho observar.

**Héctor [47:17]** Yo creo que sirve para más cosas, tanto para evaluar como para autoevaluarse.

**Mabel [47:20]** Claro, para ti, para ti.

**Héctor [47:23]** Porque es que, además, muchas veces, incluso hay situaciones que tu observas en el aula que no tienen todo el sentido que pudieran tener si tú no recabas cosas que tú has registrado antes.

**Mabel [47:37]** Claro, tu después reflexionas y ves eso y entonces, no solo para los alumnos, también para ti, pero en este caso, a lo mejor, si nos referimos a los alumnos, para eso es genial, en infantil yo pienso que es una herramienta buenísima.

**Investigadora [47:54]** Como última pregunta ¿cómo os ha ayudado a cada uno el portafolio, personal y personalmente, a conocer cosas de vosotros mismos?

**Paul [48:35]** A mí me ha ayudado a darme cuenta que soy una persona de querer tenerlo todo controlado, de esa necesidad de control. Yo pensaba que no, porque yo era muy despistado... y pensaba que no era tanto de controlar las cosas, sin embargo soy una persona que intenta controlar mucho y el portafolio me ha ayudado a la hora de estar en la clase, de dejar de decir, venga va. De darme cuenta de que decía cuarenta veces al día <<venga, vamos>> y de yo no pensar eso, pero hacerlo y me dejo llevar por el entorno ¿sabes? Que estaba reproduciendo el sistema sin yo quererlo, me he dado cuenta que mi vida personal no disfrutaba la vida como un proceso sino como un resultado y el portafolio me ha ayudado a disfrutar más el día a día, que es una cosa que yo no llevaba tan bien. O sea, es complicado de entender, pero yo no disfrutaba tanto, sino que me agobiaba mucho por las cosas y me ayudó mucho a darme cuenta de que muchas veces hay que estar en el proceso siempre y no tanto en el resultado, porque la vida al fin y al cabo es un proceso. Entonces, yo eso ahora lo entiendo así, gracias a que he utilizado el portafolio, que... suena fuerte pero es verdad. Yo me he dado cuenta ahí y ya cambié gracias a eso. Y que muchas veces, no disfrutamos las cosas porque pensamos en los demás, etc., etc. y el portafolio te ayuda a conocerte a ti mismo, muchísimo, y te das cuenta, entonces, de que a mí me pasó eso, yo vivía la vida como un resultado. Y lo que yo hacía era contagiárselo a los niños y no se lo puedo contagiar. Tengo una entrada en el portafolio entera sobre eso...

**Mabel [50:03]** A mí, por ejemplo, me ha servido para ganar competencia tecnológica, que ya es mucho. Sí que sabía reflexionar, porque he reflexionado mucho a lo largo de mi vida (risas) Pero la verdad es que muchas veces sí me ha preocupado que yo también al ver lo que pasaba en el colegio... como tengo dos hijos, muchas veces me ha venido la mala sensación de cosas que ellos han podido vivir en el colegio y entonces, a eso también me ha ayudado, pero si me ha hecho cuestionarme un poco la educación que han tenido mis hijos en el cole.

**Inés [51:24]** Pero el hábito que te proporciona de cuestionamiento e investigación es muy valioso. Se traslada incluso a otros ámbitos ajenos a la universidad, caminando por la calle. Yo observo muchas veces a los padres, cómo actúan con los hijos, aunque no tenga que ver con la profesión de maestro, pero es educación también, ¿no? Y como que ya empiezo a cuestionarme y como

que en mi cabeza voy reflexionando muchas cosas también, el hábito de reflexión me ha ayudado a mí, la verdad.

**Héctor [51:45]** A mí me llevó a descubrir una cosa de mí que no me gustaba nada y de hecho es una cosa que sigo cambiando, pero tengo mucho que recorrer por ahí. Y es que, sobre todo me di cuenta en segundo o tercer año, es decir, tarde ya... que yo siempre he sido como el empollón de la clase, o sea, en la ESO, en primaria, en plan <<oh, que buenas notas, oh, qué buen alumno...>> entonces de repente llego aquí, me enfrento al portafolio y como que de repente me di cuenta que sí, había sido un buen alumno pero siempre sin ser yo. Yo era lo que los profesores querían que yo fuese, yo escribía de manera muy recargada, muy pomposa, porque necesitaba demostrar que sabía mucho, que era muy listo y de repente te enfrentas a una herramienta en la que te tienes que desnudar y yo tenía muchos miedos de demostrar realmente quién era. Entonces, yo, por ejemplo, el primer portafolio y creo que un poco del segundo, incluso era como...

**Mabel [53:00]** Yo estaba en la reunión en la que Valeria te dijo (risas)

**Héctor [53:03]** Claro, yo lo llevaba hablado con ella cuarenta mil veces. Esas han sido conversaciones más con Valeria de horas y horas y horas porque de repente te das cuenta que sí, que es verdad, que no te estás mostrando como realmente eres, que estás intentando dar una cara y cumplir unas expectativas que te has puesto tú mismo y que nadie te las ha puesto y yo conocí esa parte de mí de <<Tío, ¿Qué dificultad tengo yo para mostrarme como realmente pienso, como realmente soy, sin tapujos>> entonces, me costó muchísimo, y sobre todo en este último diario de este año he intentado romper con eso ya de una vez porque era algo muy integrado en mí con lo que me estaba costando mucho romper y escribir realmente, no desde lo que me saliese de aquí (señalando la cabeza) sino de lo que me saliese de aquí (señalando el corazón). Y decir, en plan, si yo me siento como una mierda, pues lo vamos a poner, porque solo lo vamos a leer Valeria y yo. Y entonces, eso, a mí me ha ayudado mucho a descubrir, y ya, sacado del contexto escolar, me ha pasado a mí como a Paul que a lo mejor en mi vida llevo un montón de tiempo intentando agradar, agradar, agradar, cuando realmente a quien menos he estado agradando de todos es a mí mismo, o sea, cumple unas expectativas por aquí, las cumplo por allá, pero ¿Qué quiero yo? ¿Qué quiero? Y entonces, a mí, parecerá una tontería, pero para mí, si yo no hubiese trabajado con el portafolio, yo no me hubiese dado cuenta de eso y hubiese acabado la carrera “Qué buen estudiante soy”, cuando realmente no lo era tanto. Ahora puedo decir que era algo que el resto quería que fuese, pero no era yo... Entonces, esa paranoia es en la que todavía sigo trabajando, que me queda mucho por andar... gracias al portafolios he empezado a romperla, pero me queda todavía mucho por romper y que también, por ejemplo, a la hora de redactar el TFG, para mí eso ha sido como una pesadilla, porque era en plan <<yo sé redactar muy bien>> pero sin mostrarme a mí. Lo mismo que yo escribo lo puede escribir Pepito de los Palotes porque tengo todas las destrezas para decir <<me escondo>> pero ahora cuando de repente me tengo que presentar y ponerme en el foco <<este soy yo>> Ningún personaje, ninguna otra persona, este soy yo. Eso a mí me ha costado muchísimo.

**Investigadora [55:49]** Lo que cuentas es muy interesante... muestra la profundidad a la que puede llegar el portafolio... y bueno, ya si tenéis alguna cosa más que comentar, que no haya salido, que queráis destacar...

**Héctor [56:04]** Sobre todo remarcar la idea de eso, que también esta experiencia está sesgada, en el sentido de muy bien sesgada. Si a lo mejor no hubiésemos tenido a Valeria de tutora del

portafolio pues estaríamos hablando de que el portafolio es una porquería, ¿sabes? Entonces, eso ha jugado mucho a nuestro favor.

**Otros:** claro, y tanto.

**Mabel [56:23]** Eso es muy importante, el portafolio depende del profesor que lo lleve, como todo. Como todo en la vida, como todo.

## ANEXO 5

### MODELO DE ENTREVISTA INDIVIDUAL A LAS DOCENTES

1. Historia y razones para la implementación del portafolio digital en las asignaturas ¿La metodología utilizada ha sido siempre la misma o se ha ido perfilando/mejorando con el tiempo?
2. Apoyos y dificultades encontradas.
3. Modo de uso y/o experiencia: metodología, objetivos, competencias, evaluación...
4. Valoración del portafolio como herramienta de aprendizaje y evaluación. Con respecto a la evaluación ¿Qué ventajas y limitaciones destacarías en relación a otras formas de evaluar?
5. Competencias que se pretenden desarrollar en el alumnado y las que llega a desarrollarse.
6. Funcionalidad del portafolio digital como red social e implicaciones en el desarrollo de la competencia digital.
7. Ventajas y desventajas de su uso para el profesorado ¿Consideras posible el uso del portafolio sin el trabajo en equipo con otras docentes? ¿Utilizarías el portafolio como herramienta de evaluación si llevases la asignatura de manera individual? ¿Cambiarías algo? Como docente ¿Qué te aporta a ti el portafolio de las alumnas?
8. Nivel de satisfacción de su uso en el profesorado y el alumnado.
9. Potencialidades y limitaciones de la herramienta.
10. Algo más que decir sobre el portafolio digital o la experiencia.



## ANEXO 5a

### ENTREVISTA INDIVIDUAL A CASANDRA (21/06/2016)

**Investigadora:** ¿Cuándo comenzasteis a trabajar con el portafolio y por qué?

**Casandra:** Con el portafolio empezamos ¿Qué curso era? En el 2011, creo. Empezamos a trabajar cuando comenzamos con la experiencia que tenemos ahora de primero. Fue al mismo tiempo. Aunque no recuerdo si en el master empezamos antes o después, fíjate. Si, en el máster creo que empezamos antes. La primera vez que trabajamos con el portafolio fue en el máster, que tuvimos una edición experimental del máster en la universidad internacional de Andalucía, donde el máster era online, totalmente. Era no presencial. También tuvo lugar un Proyecto Internacional de la Junta. Un proyecto de investigación hacia todos los docentes, diseñado desde el principio y todo y como método de evaluación incluimos un portafolio. No recuerdo si fue el curso 2007-2008. Creo que fue en ese curso. El máster de políticas y prácticas de innovación educativa. Tuvo un solo año, porque la idea era hacerlo muchas veces, pero luego no se volvió a hacer, pero si se puso en marcha durante ese curso. Una edición online del máster, estaba la presencia de Málaga, como siempre, y luego estaba esa online. Y ahí fue la primera vez que utilizamos el portafolio. Comparado con Mahara, era un desastre. Pero lo hacíamos a través de ese porque aún no habíamos descubierto Mahara.

**Investigadora:** ¿Y cómo surgió la idea de trabajar con portafolio?

**Casandra:** Pues ese máster se diseñó desde el principio experimentalmente con una serie de principios y cuando tuvimos que diseñar la evaluación, en coherencia con esos principios pedagógicos del máster, es que tenía que ser un portafolio. No había ningún otro sistema de evaluación que fuera coherente con los principios en base a los cuales habíamos diseñado el máster. Esa fue la razón.

**Investigadora:** ¿Y cuáles fueron las principales dificultades que surgieron?

**Casandra:** En ese máster surgieron muchas dificultades pero tuvo que ver también con que era online. No solamente... y con el perfil de alumnado. Porque al ser online se matriculaban mucho alumnado que trabajaba, tenían varios trabajos y estaban muy ocupados. Entonces, claro luego en el portafolio... que necesita mucha dedicación... ese alumnado no la tenía. Entonces era muy difícil llevar la práctica como luego la hemos llevado en primero. Y sinceramente, yo tampoco me acuerdo muy bien cómo sucedió en aquel momento, porque hace mucho tiempo. Hubo muchas dificultades porque el alumnado estaba muy ocupado. De hecho, muy pocos alumnos terminaron el máster con éxito. Casi ninguno presentó el TFM. Porque es que haciendo tres trabajos a la vez y además el master. Era muy complicado y con el portafolio paso eso. Tú les pones las evidencias obligatorias, pero claro, tu esperas tener más vidilla digamos y en ese caso eran las evidencias obligatorias y muy breve porque es que no tenían tiempo de hacer nada más. Además, en la distancia era mucho más difícil la tutorización. Tenía todos los inconvenientes de la tutorización a distancias.

**Investigadora:** Pero ahí ¿Qué subíais los textos o era tipo vídeo?

**Casandra:** No, era todo texto en ese momento porque lo de los vídeos todavía... no existían los cursos *moods*, ni los *flippers lines*... no estaban popularizados. Entonces, lo que hicimos fue que todos los del máster, incluso los visitantes externos escribieron el contenido que ellos solían impartir en las clases. Entonces, los alumnos trabajaban sobre ese contenido y luego diseñamos una asignatura donde se planteaban problemas, entonces el contenido que había en las otras asignaturas servía como de herramienta para trabajar esos problemas que se trabajaban. Fue un diseño metodológico totalmente innovador que luego algo quedó en el máster que tú hiciste pero no pudimos llevar a práctica así, en la modalidad presencial necesita mucho más coordinación

**Investigadora:** Pero en el máster online también tendrían muchas preguntas, reflexiones...

**Casandra:** Sí, pero no eran obligatorias. En todos los materiales de las diferentes asignaturas estaba el texto escrito que era lo que el profesor o profesora solía impartir en clase y luego había unos ejercicios en cada tema donde había reflexiones que el alumno podía hacer, pero no tenía que hacer obligatoriamente. Solo si les servían para el modulo interdisciplinar o para el TFM.

**Investigadora (5:35):** Claro... porque en ese caso... yo es que quería preguntar ¿En qué medida influye la metodología que se lleva a cabo en clase con que el portafolio sea rico, reflexivo...?

**Casandra (5:45):** Claro, influye mucho. Todos los elementos implicados en la metodología deben ser coherentes. Si la propuesta es muy rica —como la que tratamos de plantear nosotras— pero luego evalúas con un examen, te estás perdiendo un montón de cosas que no puedes evaluar, que se te pasan por alto. Y además, hay un montón de cosas a la que el alumnado no le dará importancia porque no entra en el examen. Entonces... pero claro, si lo haces al revés también pasa. Hay aquí muchos compañeros... porque lo del portafolio, se ha popularizado y hay muchos compañeros que lo hacen, pero las propuestas que se hacen no son siempre ricas, entonces el portafolio es un peñazo, con perdón. Porque el portafolio se convierte en una suma de todos los trabajos que se hacen y una práctica académica muy convencional. Hago trabajitos, hago lecturas y luego sumo todo ese trabajo dentro de una carpeta, pero no hay... Como a lo mejor no se mueve la reflexión, a lo mejor no se retroalimenta el portafolio, porque hay otros compañeros que pretenden hacer el portafolio siendo ellos el único docente de una clase de setenta y algo... eso es imposible retroalimentarlo bien, entonces se pierde riqueza. Entonces, si, tienen que ser todos los elementos coherentes, si no... o la evaluación te hace perder riqueza de lo que es el resto del proceso o al revés ¿sabes? El portafolio es muy pobre, el proceso sigue pobre.

**Investigadora (6:56):** Entonces, para llevar a cabo el portafolio ¿hace falta un trabajo en equipo por parte del profesorado?

**Casandra (7:01):** Con la ratio que tenemos, sí.

**Investigadora (7:05):** Si estuviese sola en una clase ¿Tú no utilizarías el portafolio?

**Casandra (7:07):** Si estuviese sola en clase, no utilizaría el portafolio. No sé qué utilizaría, tendría que pensarlo. Hace muchos años que no estoy sola, pero el portafolio se puede llevar a cabo con treinta o treinta tantos estudiantes como mucho. A partir de ahí, no lo vas a hacer bien. Sobre todo en primero de carrera, donde el alumnado necesita mucho seguimiento. A lo mejor, en un curso más avanzado podría estudiarse, pero en primero es un cambio muy grande con respecto a lo que traen asumido del instituto y bachillerato. Ese acompañamiento a más de treinta y tantos es inviable. No te da tiempo, no das a vasto. Ya son con las veinte que tenemos este año y lo hemos organizado de una forma que no damos a vasto, porque hemos cambiado la forma en la

que lo hacíamos hasta ahora, pues, si tienes setenta y tantas que hay por curso, es que... los grupos se supone que son de sesenta, pero es mentira, hay grupos que tienen casi ochenta niñas. Entonces, yo creo que... vamos que no, que no se puede llevar a cabo un portafolio con ese número de alumnas tan grande.

**Investigadora (8:01):** Has dicho que este año lo habéis hecho de forma diferente ¿Ha cambiado la metodología entonces? ¿Ha evolucionado de cómo lo hacíais antes a como lo hacéis ahora?

**Cassandra (8:11):** Si, evolucionar, evoluciona todos los años. Nosotras todos los años cambiamos cosas. Pero este año ha habido un cambio, no se sí importante, pero significativo. Nosotras todos los años hacíamos una página intermedia. A mitad de curso los estudiantes hacían como un ensayo de la página final. Lo hacíamos porque pensábamos que nunca habían hecho una página final y no era justo evaluarles algo que no habían hecho en todo el resto del curso. Pero es verdad que esa página intermedia tenía muchos inconvenientes. Primero que para nosotras era un estrés, porque normalmente toca en semana santa y te tienes que tirar toda la semana santa revisando páginas finales, porque claro, había que revisar todo detalladamente y hacerle a cada una, una retroalimentación entregada por escrito. Para nosotras era mucho tiempo, muy condensado. En muy poco tiempo teníamos que revisar muchas páginas. Y luego, para ellas nos habíamos dado cuenta que tenía un efecto desmotivador. Cuando tenían muy bien la página intermedia como que se acomodaban. Se dormían en los laureles y luego veías que la página final, prácticamente en muchos casos, no en todos, pero en muchos casos, no había habido progreso. Era prácticamente entregar lo mismo, actualizado con los conceptos que se habían dado a lo largo del curso, pero las cosas que se les había dicho para mejorar, como también le habías dicho que estaba muy bien pues no se habían esforzado. Había algunos que sí, que se esforzaban, pero había muchos que no. Entonces, cuando este año estábamos diseñando la asignatura, decidimos quitar la página intermedia a ver qué pasaba y hacer retroalimentación a los diarios en diferentes momentos. Pero bueno, dijimos que íbamos a hacer cuatro retroalimentaciones y yo solamente he hecho dos y me ha costado la misma vida. Porque, lo que no nos dimos cuenta es que claro, leer las tres mil quinientas palabras de la página intermedia no es lo mismo que leer el diario. El diario, la primera retroalimentación se hace muy bien porque tenía muy pocas entradas, pero luego... también este año se ha dado la casuística de que Valeria se dio de baja, Telma también se dio de baja, entonces claro, yo, personalmente, por ejemplo, no he dado muchas clases más, pero he dado algunas clases más por ahí sueltas, algunas mañanas que he estado por aquí y que a lo mejor he ido a retroalimentar el portafolios y ya no la tengo, entonces tengo que retroalimentar treinta, cuarenta y cinco alumnas. En una mañana puedo retroalimentar veinte o veinticinco alumnas. Si estoy aquí, pues eso ya lo he perdido. Al final, en la segunda retroalimentación ya había pasado mucho tiempo y el volumen de lectura que teníamos que leer entre tres, eso era... que no se podía, no era abarcable. Lo hemos hecho pero con muchas dificultades porque había mucho que leer. Entonces, al final no se ha hecho bien. Y luego en ellas ha creado inseguridad. Claro, porque como no sabían... no habían hecho página intermedia, cuando han llegado a la página final han tenido muchísimas dudas. Se han agobiado mucho, respecto a otros años que yo he visto que con la página final estaban más relajadas. Pero bueno, luego el resultado no ha sido diferente al de otros años. Eso sí es cierto. Más o menos... Yo no he corregido todo, aunque mañana tengo las entrevistas personales, pero me faltan tres por corregir solamente. Pero de lo que he revisado, el porcentaje de notable, sobresaliente, es similar... quizás este año haya un poco menos de sobresalientes, pero los suspensos son más o menos los mismos de siempre, las que están rasponas son las mismas de siempre, no ha habido mucha diferencia. O sea, que tampoco les hace tanta

falta la página intermedia. Han sido capaces de hacer buenas páginas finales sin página intermedia de por medio.

**Investigadora** (11:14): Es verdad, recuerdo que decíais: “Tendríamos que haber hecho la página intermedia”.

**Casandra** (11:16): si, yo creo que de todas formas, el año que viene, soy partidaria de hacerla porque para nosotras retroalimentar los diarios no es viable. Entonces, yo siento que no lo hacemos bien. A ellas les ha ayudado, por lo que se ve, o a lo mejor es que no necesitan tanta retroalimentación, vete tú a saber, porque luego han hecho páginas finales igual de buenas que otros años... a lo mejor, el hecho de que no haya tantos sobresalientes y tanta brillantez tiene que ver con que no hay página intermedia, no sé, porque también han influido muchos factores, entonces no lo sé. Pero, sobre todo yo lo haría porque para nosotras es más viable. Es más fácil para nosotras como docentes organizarnos. Y asegurarte que le vas a dar una buena retroalimentación de un conjunto de tareas grandes, porque eso es lo que refleja la página intermedia, que a ellas les va a servir, mientras que las retroalimentaciones del diario, primero que para nosotras no ha sido abarcable hacerlas, entonces estás retroalimentando otra cosa, realmente. También tiene su valor, pero es otra cosa. Entonces, no sé...

**Investigadora** (12:12): A través del portafolio ¿qué competencias tratáis que desarrollen las alumnas?

**Casandra** (12:18): Yo creo que la principal competencias... bueno, hay como dos principales, una es la autonomía, el hecho de que, aunque nosotras le damos andamiaje, porque les ponemos las tareas que tienen que hacer, pero nosotras no estamos mirando constantemente si han hecho las tareas, no estamos revisando tarea por tarea, entonces yo creo que fomenta la autonomía en el aprendizaje porque son ellas las que tienen que estar pendientes de las tareas que hay, subir-las... y saben que no hay una revisión constante por nuestra parte y además están las tareas voluntarias que les permiten ampliar, quien quiere las hace, quien no quiere, no. Así que yo creo que da mucha más autonomía que otras formas de evaluación y te ayuda mucho más. Te ayuda a aprender esa autonomía, porque claro en el examen también puede ser mucha autonomía, pero como no es hasta el final de curso siempre está el bloque de gente que estudia el día antes. Y esta como es una tarea, como está organizado durante todo el curso, a ella les ayuda a aprender disciplina, aprender una serie de estrategias para aprender a aprender. Creo que una cosa esa y otra fundamental es la reflexión. El diario que introducimos, el diario de clase que va dentro del portafolio les hace que vayan todo el tiempo preguntándose por lo que van aprendiendo, que eso sin esa herramienta pues no se hace. No el portafolio en sí, pero si es el diario, que es una de las partes que tenemos dentro del portafolio. Entonces también buscamos eso, que reflexionen continuamente con lo que están aprendiendo y lo incorporen, esa es la manera de generarle conflicto cognitivo que tienen que resolver y les ayuda a profundizar y que no se quede el conflicto ahí en la clase donde cada uno piensa una cosa y eso se queda ahí como acabado. Si no que tienen que ir cerrando todos los días lo que ha pasado. Y yo creo que esas son como las dos competencias.

**Investigadora** (13:56): porque esas también serían competencias como para la vida profesional, ¿no?

**Casandra** (14:00): Claro, si, todas las que pretendemos desarrollar lo necesitan luego. Luego tienen que ser docentes reflexivos, que reflexionen sobre su práctica. Entonces el diario de clase,

aunque no es lo mismo que hacer un diario como maestra, pero bueno, les estás enseñando ciertas estrategias para hacer eso. Y con el aprender a aprender igual. ¿Sabes? En el diario les estas ayudando a que cuando ellas tengan un problema en su clase, ellas sepan cómo estudiar ese problema, con lo que vamos haciendo cada día en clase. Coger las lecturas disciplinariamente, aplicarlas... y esas cosas.

**Investigadora (14:32):** bueno, y aunque esto ya lo has explicado un poquito ¿Cuáles serían entonces las ventajas y desventajas de esa forma de evaluación?

**Casandra (14:41):** mmm... Pues ventajas, que desarrollan la autonomía, desarrollan la reflexión... Luego limitaciones, también lo que te decía antes, es muy difícil poder hacerlo con una ratio muy elevada de alumnos, tienes que tener una ratio pequeña para hacerlo, hacerlo con ratios grandes es una locura y... yo es que desventajas sinceramente les veo pocas al portafolios, a parte de esa... Que las ratios que tenemos son muy grandes y tenemos que intentar esto, coger las asignaturas siempre entre varias, repartirnos la tutoría de este tipo de cosas. Si no, es muy difícil hacerlo, yo le veo pocas desventajas más, sinceramente.

**Investigadora (15:21):** Pero a la hora de evaluar ¿Tenéis una serie de objetivos?

**Casandra (15:33):** Nosotros tenemos las competencias que queremos desarrollar desde el principio, luego tenemos la idea del portafolio, la rúbrica para ver si lo han conseguido. Quizás, esa rúbrica, se podría escalar más, tener más intermedios, pero hasta ahora, a nosotros no nos ha hecho falta. Es que también, hay tanto trabajo de coordinación entre todas las profesoras, que yo creo que somos capaces de evaluar y calificar en sintonía, como decidimos todo juntas, estamos todo el día dándole vueltas a lo mismo, pues hay mucha sintonía... y hasta ahora nunca el alumnado se ha quejado de que haya diferencias en las notas dependiendo de quién le toca de tutora. Esa queja nunca ha existido. Entonces, me hace pensar eso, como hablamos tanto y nos coordinamos tanto, no hace falta tener un instrumento que concrete más a la hora de evaluar, porque evaluamos con los mismos criterios.

**Investigadora (16:37):** Y el portafolio de las alumnas ¿Qué te aporta a ti profesionalmente?

**Casandra (16:43):** Para nosotras es un instrumento súper valioso porque como ellos tienen que hacer un diario de clase todos los días y todos los días te están diciendo qué les ha parecido la clase. Entonces hay tú vas viendo. Así, yo cuando hago algo nuevo o algo importante me gusta revisar el portafolio del alumnado, por ejemplo, este año cuando hicimos una asamblea en la que dijimos que había que parar porque estaban muy negativos, pues tras esa sesión me leí las entradas de casi todas las alumnas. A esa entrada le presté especial atención. Porque a mí me gustaría saber si verdaderamente esa asamblea se había convertido en el punto de inflexión que buscábamos o no. Y cuando haces dinámicas nuevas o hacer cosas nuevas pues siempre le prestamos atención. Desde ese punto de vista es una herramienta súper valiosa. Y luego en la presentación, en la página final hay una pequeña sección de cómo he aprendido y ahí destacan las actividades que más les han servido y las que menos, pues toda esa información nosotros la vamos teniendo en cuenta para el futuro, para ver lo que les sirve y lo que no mirar... Tampoco hay que hacerles caso en todo, porque siempre comentan que las lecturas son un peñazo y no les sirven, pero bueno, es que leer tienen que leer, lo que pasa que no están acostumbradas y otra cosa es que sean un peñazo. También nos ayuda a nosotras a saber que es una cosa pesada y pensamos cómo lo podemos hacer más digerible, por ejemplo. Buscando nuevas lecturas, buscando una manera en la que se trabajen las lecturas en clase de otra manera, no sé... Pero es una herramienta muy

valiosa porque te da un montón de información sobre cómo el alumnado recibe lo que tú haces en clase.

**Investigadora** (18:12): Y bueno, este año habéis realizado una doble Lesson Study, por una parte vosotras como profesoras y por otra parte las alumnas ¿es la primera vez que realizáis la experiencia en primero? ¿Qué otras experiencias similares habéis hecho?

**Cassandra** (18:22): Bueno, tal y cómo lo hemos hecho este año, es la primera vez. Esto empezó en el curso 2009-2010, empezaron Telma y Valeria donde la parte teórica era más teórica, en el sentido de que seguían más el esquema de clase magistral, trabajo en pequeños grupos y asambleas y casi todas las clases eran así y luego el trabajo en pequeño grupo era un trabajo en el que tenían que hacer una investigación a un cole en el que se trabajaba de una forma no convencional. Me refiero a que no tenía libro de texto y que normalmente el centro de trabajo en clase era los intereses y las necesidades del alumnado, entonces, los grupos se repartían en diferentes aulas, donde se trabajaba con estas estrategias no convencionales y hacíamos un trabajo de investigación sobre esas aulas que luego exponían de una forma creativa en clase y venían las maestras con las que habían estado trabajando también. Eso se mantuvo así hasta el curso pasado. Bueno, las clases teóricas fueron cambiando mucho, porque cuando, sobre todo Telma, introdujo muchísimas dinámicas para hacerlo más vivencial, entonces hubo clases en la que la clase magistral era más corta, no existía, otras eran más dinámicas, en plan taller. Eso, progresivamente, se ha ido cambiando, haciendo cosas mucho más vivenciales y reduciendo las clases magistrales. Mientras que el trabajo en pequeño grupo y en las asambleas se ha mantenido bastante estable. Y luego, el trabajo en pequeños grupos, lo que hacíamos no lo podíamos seguir haciendo porque la Conserjería de Educación rompió el convenio que tenía con la Conserjería de Universidades y al romper el convenio de prácticas pues no se podían mandar alumnado a hacer prácticas de asignaturas al colegio, entonces tuvimos que buscar una solución que fuera práctica para la asignatura. El año pasado, donde las profesoras nada más éramos Irene y yo, aunque Valeria había participado en el diseño y en todo, empezamos con esta experiencia de los ambientes. Se nos ocurrió, bueno nosotros ya hace... no me acuerdo desde que curso, pero hace por lo menos cinco años, o cuatro o cinco años, para explicar en clase la metodología libre de ambientes, se nos ocurrió que ellas podían llevar a cabo un ambiente. Entonces, eso lo puse yo en práctica por primera vez, me toco esa clase a mí, y se hizo así. Ellas mismas jugaban a los ambientes de sus compañeras. Los diseñaban en base a los principios de Reggio Emilia y Montessori, entonces en esa clase se trabajaba Reggio Emilia y Montessori, ellas montaban el ambiente y jugaban entre ellas. Era solamente un día. En el curso 2013-2014, que esa clase le tocó a Valeria, tuvimos un problema con una de las maestras que recibía nuestros grupos en su aula para hacer la investigación y para solucionar ese problema, la manera fue, que sus alumnos vinieran a la facultad. Entonces, esa misma clase que se hacía de ambientes, en vez de jugar las alumnas entre ellas, se trajeron niños. Y el año pasado cuando nos vimos con este problema de que no podíamos mandar a las alumnas a los centros, a Valeria se le ocurrió que eso de los ambientes se convirtiera en el trabajo en pequeños grupos, pero luego además, a través del contacto que teníamos con Jaulas Abiertas, que fueron al Ateneo a hacer una charla, hablando con ellos, pues a Valeria se le ocurrió, también, que ese podía ser un espacio, también, para hacer ambientes. No solamente podía ser en la clase sino que también podía ser en Jaulas Abiertas. Entonces el año pasado, por primera vez, se hizo ese trabajo en pequeños grupos, se hicieron cuatro ambientes en la clase y cuatro ambientes en Jaulas Abiertas y vinieron niños de colegios. Fue la primera vez que se diseñó como una Lesson Study y entonces vinieron niños diferentes de colegios diferentes, vinieron aquí a la

facultad a jugar a los ambientes. Y además se metieron muchas dinámicas de Jaulas Abiertas, que antes no existían. Entonces se fueron reduciendo, todavía más, las clases magistrales. Lo que se ha ido quitando son clases magistrales. Y luego, además, el trabajo en pequeños grupos ha tenido muchas diferencias con el otro y han pasado mucho tiempo en los centros. En ese tiempo que ellas estaban en los centros a veces las acompañábamos y a veces hacían un diario todas las semanas de que habían estado en el colegio y nosotras retroalimentábamos esos diarios muy concienzudamente. Lo mismo que ahora sacamos tiempo para trabajar en pequeños grupos, pues antes se hacían para visitar los colegios. Cuando eran las tres asignaturas sacábamos ocho días. Entonces había ocho días que en vez de estar aquí, estaban en los colegios haciendo ese trabajo de investigación y esos ocho días, a veces íbamos con ellas a los colegios y otros aprovechábamos para retroalimentar los diarios con mucha minuciosidad. Y teníamos muchas tutorías también individuales, en grupo, en despachos. Al cambiar también el trabajo de los ambientes se ha convertido en mucho trabajo en clase. De trabajo en pequeños grupos, los grupos han cambiado mucho, ha sido más intenso el trabajo. Y este año a Valeria se le ocurrió lo de hacer los ambientes en el María De Maeztu. A ella se le encendió la bombilla, mira, podemos utilizar también el aprendizaje servicio y dijimos las tres: Irene, Telma y yo; pues venga, vamos para allá y les dijimos que sí. El año pasado vino aquí una charla del máster, no me acuerdo si fue la del Martinet o la de Hoyuelos y también dijo: sí, para adelante, nos encanta. Así que nos hemos metido en este berenjenal y entonces sí, es la primera vez que se han hecho ambientes de verdad. Es decir que no son ambientes de trabajo en pequeños grupos y luego desaparecen. Sino ambientes que han quedado en el colegio. Y así ha sido más o menos la evolución, contada de forma muy breve. Lo que pasa que los principios, que es lo que tenemos recogido en los libros, artículos y varios capítulos que hemos publicado, siempre han sido los mismos. Lo que hemos ido cambiando un poco ha sido la práctica, adaptándonos a las circunstancias, a las oportunidades y las limitaciones que teníamos. Y esa es la historia.

**Investigadora (23:49):** Y este año ¿cuáles han sido las principales dificultades que os habéis encontrado?

**Casandra (23:53):** Este año... Bueno, hemos tenido muchas dificultades. Primero era un grupo difícil... pero luego, reflexionando con una perspectiva más amplia, tampoco era un grupo especialmente difícil en comparación con la trayectoria que llevamos desde que comenzamos con la experiencia. Lo que ocurre es que el curso pasado, que fue la primera vez que trabajamos por ambientes, aunque se desarrollaron en la facultad, fue un grupo excepcional, un grupo muy bueno. De hecho, Irene y yo comentamos que no sabíamos si era por los ambientes o por el grupo, pero que era alucinante lo que estaba pasando. Y entonces, pues eso, veníamos de un grupo que había sido fantástico y claro, ahora nos ha tocado un grupo normal, como ha sido siempre, y ha sido un choque muy grande. Vienen de bachillerato y son muy academicistas... entonces, claro, para nosotras, que es un esfuerzo muy grande... Pues un grupo, pues normal. Vienen de bachillerato y son muy academicistas, muy pasivas. Están muy preocupadas por la nota... entonces, claro, para nosotras que es un esfuerzo muy grande poner en marcha este trabajo, y no vemos que el grupo se emocione con eso. Entonces, te cuesta mucho trabajo y te preguntas ¿Por qué estoy haciendo esto si les da igual? Entonces, el grupo ha sido duro, por una parte, pero no tan duro, no especialmente duro. Lo que pasa que hay una tendencia, percibo esa tendencia... cada vez más, cada vez llegan más academicistas, con un poquito de menos ganas de hacer cosas, de leer. Eso yo veo que es una progresión desde que he empezado a dar clases aquí, hasta ahora y cada año un poquito más, cada año un poquito más. Pero claro, este grupo ha sido otro contexto

porque el del año pasado fue una excepción en ese sentido. Entonces, sí que hay esa progresión, pero nos ha sentado muy mal porque el año pasado fue un grupo muy bueno. Y luego, otra dificultad que yo creo que hemos tenido es que yo creo que el trabajo es muy difícil para primero. Hacer un ambiente de verdad tiene tela para unas niñas que acaban de aterrizar en la facultad. Entonces, claro, hemos estirado sus capacidades al límite. Y eso ha tenido muchas dificultades porque ha habido que ayudarlas mucho y era muy difícil de hacer para ellas. Luego, para nosotras también la logística ha sido muy complicada. La relación con el colegio hay que llevarla por un lado, luego ha habido que comprar muchísimos materiales que lo han comprado ellas pero la financiación se lo hacíamos nosotros. Entonces, ese lío de facturas, para arriba, para abajo... A Juan Carlos lo tenemos majareta perdido con facturas. Son dificultades que no son esenciales, pero te van restando tiempo, energía y todo, vamos. Entonces, la logística de hacerlo así, es súper complicada. Y luego, las dificultades también, que nos ha pasado de todo este año. La baja de Valeria, es verdad que ella no tenía muchas clases, y las había dado casi todas cuando se puso enferma, pero claro, el apoyo emocional digamos, primero que nos asustamos todas, todas nos hundimos un poco emocionalmente, pero luego claro, hay que llevar esto para adelante. Luego, para colmo, Telma también se dio de baja y luego lo que le ha pasado a la niña de Irene, eso también, a mí me ha hecho como que se me ha intensificado mucho la tarea. No es más tiempo, porque ese tiempo iba a estar aquí con ellos, pero no es lo mismo llegar a clase y llevarlo tu sola, entonces todo el peso que tú tienes es mayor. No es lo mismo que repartirte con una compañera para repartirte las cosas, para organizar la asamblea, para un montón de cosas, ¿no?

**Investigadora (27:40):** Menos mal que fue trabajo en equipo, si no, no hubieseis podido dar un montón de clases.

**Cassandra (27:45):** Bueno, yo creo que no, porque normalmente cuando se produce una baja en el departamento, el departamento la cubre bastante rápido. Cuando es así, a mitad de curso, la cubre bastante rápido, pero seguramente, a lo mejor no podría haber hecho el trabajo, yo que sé, si yo no trabajara en equipo... seguramente un solo compañero no puede sustituir, le tendrían que haber sustituido entre varios. Porque la gente está súper ocupada y no puede dar todas las clases, ni hacer todas las tareas que a ella le quedaban, ¿sabes? Entonces la hubieran tenido que sustituir entre varios y esos varios no pueden llevar a cabo ese proyecto, así que probablemente hubiera significado un cambio... es que ni me lo imagino, como sería. Tú imagínate que tú no eres del proyecto, que tú eres una profesora del departamento, cuando tú te encuentras este berenjenal. Ni me lo imagino como hubiera sido.

**Investigadora (28:40):** Sí, es verdad... y si pudieras viajar en el tiempo y volver al primer día del proyecto ¿cambiarías alguna cosa de lo que se ha hecho?

**Cassandra (28:48):** Es que hemos ido cambiando ya muchas cosas, yo creo que cambiaría poco, la verdad, de hecho nunca me había hecho esa pregunta. Pero es que vamos cambiando cosas. Claro, como vamos cambiando todo el tiempo. Yo creo que todo lo que hacemos en el proyecto está muy bien pensado. Reflexionamos un montón, reflexionamos individualmente y reflexionamos en equipo. Eso hace... que yo creo que las decisiones que tomamos en cada momento siempre son las mejores porque está súper pensado. Lo que pasa que claro, luego tienes que llevarlo a la práctica y ver cómo sale. Entonces, en ese momento es la mejor decisión, pero cuando lo haces, también te das cuenta que puedes hacer otras cosas. Y en función de eso vamos cambiando. Yo creo que en ningún momento decimos, esto no lo vamos a hacer porque no nos apetece. Siempre es, o porque no podemos, o porque hay limitaciones que nos lo impide o porque

pensamos que no es el momento, porque, ¿sabes? Yo cambiaría pocas cosas porque todo lo que hemos hecho está muy reflexionado y nos ha hecho llegar hasta aquí y nos ha ayudado a ir aprendiendo.

**Investigadora** (29:42): Pero, por ejemplo, has comentado antes que, a lo mejor, hacer los ambientes en primero es una tarea demasiado...

**Cassandra** (29:46): claro, eso sí... yo, por ejemplo, el año que viene eso no quiero hacerlo. Lo que le he planteado a Valeria, porque ese año estamos las dos, solamente, lo que le he planteado que el trabajo de llevarlo a los coles sea voluntario. Entonces, solamente los grupos que estés muy comprometidos, van hacer ambientes al María De Maeztu. Y los demás hacen ambientes aquí que lo hicimos el año anterior y parece que es viable. No es excesivamente difícil para primero. Y también lo han hecho otros profes en segundo este año, pero tampoco parece que hayan tenido muchas dificultades. Pero en el colegio, sí. Ya que no es solamente las dificultades en sí de hacerlo, es la inseguridad que genera. O sea, ellas emocionalmente, tienen muchísimos problemas para hacer ese trabajo, porque no se ven como maestras, tienen miedo de que salga mal en el colegio... Entonces tienen que ser niñas muy comprometidas, con muchas ganas de hacerlo. Entonces yo lo pondría de hacerlo, lo dejaría solo para aquellos grupos que tuvieran mucho compromiso y que voluntariamente dijeran que lo quieren hacer en un cole de verdad. Pero claro, eso no lo sabíamos cuando lo íbamos a llevar a cabo, no nos dimos cuenta que era un tema difícil para primero. Cuando lo hemos llevado a la práctica, pues nos hemos dado cuenta que era súper difícil.

**Investigadora** (30:56): Y en relación al portafolio de las alumnas, ¿hay alguno que te haya sorprendido?

**Cassandra** (30:58): Aún me quedan por corregir tres, este año solo he guardado uno que es el de Sol, el de Dana... ese lo he guardado entero porque Dana escribe muy bien y luego está muy cuidado estéticamente, cada concepto lo introduce con una cita que demuestra, además, que ha leído las lecturas que hemos propuesto, entonces, está muy bien muy bien.

**Investigadora** (32:45): Y de los portafolios ¿has visto la evolución de las alumnas en relación a cómo empezaron? ¿Se nota la evolución?

**Cassandra** (32:48): Algunas alumnas no evolucionan y otras sí. La mayoría, sí. Esto se debe a que no se esfuerzan en la tarea, escriben una línea en lo que debería ser una reflexión o no lo hacen directamente... A todas las que le ocurrió eso, cuando se les dio el toque a través de la retroalimentación, la gran mayoría remontó y se puso las pilas... muchas han conseguido hacerlo bien y otras lo han hecho medio bien, del desastre que era al principio a hacer algo aceptable y otras han entendido el sentido después de esa revisión y lo han hecho bien. Y luego las que iban bien, como casi todas tenían cosas que mejorar, normalmente es que son muy descriptivas, no entienden bien lo de reflexionar en el diario, entonces... normalmente... las preguntas individuales sí que reflexionan porque lo otro les cuesta más trabajo, pero cuando tú le dices que tienen que reflexionar pues se lo explicas cómo tienen que hacerlo y todo eso y la reflexión ha ido aumentando en la mayoría de los casos. En algunos ha pasado al revés, que se han vuelto más reflexivos al final que al principio, pero la mayoría ha ido reflexionando y ha habido una, Yuri, que al principio hacía unos diarios súper reflexivos, y yo no le dije que estaba muy bien, no le especificué nada, y ahora cuando le hago la retroalimentación, sigue estando la reflexión, pero ha metido mogollón de descripción, ¿sabes? Pero bueno y luego, la página final ha sido muy descriptiva, porque claro, como la hacen basada en un diario, donde han metido una barbaridad de descripción, pues no

ha reflexionado tanto luego. Pero eso es un caso excepcional. La mayoría ha ido profundizando en la reflexión a lo largo del curso.

**Investigadora** (34:27): La mayoría ha evolucionado entonces

**Cassandra**: (34:29) Si.

**Investigadora** (34:31): Y el portafolio permite también detectar alumnos poco comprometidos y sin vocación y qué hacéis en esos casos

**Cassandra** (34:41): Si, yo ahora mismo he tenido así, a ver, unos pocos de casos, entonces de los casos que he tenido hay una que no ha aprobado, que es Grisel, que está también en el grupo de Aldonza. Esta chica lo va a repetir entero porque el diario ha sido un desastre todo el tiempo. Mejoró un poco cuando le hice la segunda retroalimentación pero sigue siendo un desastre. Pero no soy capaz de ver si tiene las tareas o no porque es un desastre absoluto y luego, además, las entradas en el diario son cuatro líneas. Y bueno, pues la página final es igual, porque la página final es como si lo hubiese escrito sin venir a clase. Ella lo va a tener que repetir. Pero luego, el resto de los casos, todas han mejorado cuando les di el primer toque y les dije, esto no puede ser así. Todas han mejorado y casi todas han sacado notable, luego al final, entre el siete y el ocho. O sea que sí, que sí que sirve, entonces, algunas que vienen acostumbradas a una dinámica diferente de bachillerato, entonces pues le hacer una retroalimentación más cariñosa, digamos, en ese sentido, más suave y a partir de ahí lo captan enseguida y empiezan a hacerlo mejor y luego otras que son muy flojas, y entonces, este año yo tuve las clases y a esas alumnas directamente se lo dije: si esto sigue así os convertís en alumnas de turno libre, porque faltaban un montón a clase, el diario estaba medio hecho y las tareas también estaban a la mitad, entonces a partir de ahí, algunas empezaron a hacerlo bien y otras no. Pero sí que sirve.

**Investigadora** (36:56): Pero el portafolio ¿es sensible a la mentira o subir lo que el docente desea escuchar?

**Cassandra** (37:00): No, porque nos damos cuenta. Se puede hacer, pero yo me doy cuenta de que eso no ha pasado por ti, entonces, te lo digo porque cuando hacemos los comentarios, cosas que les preguntamos tienen que ver con eso. Esto, ¿por qué lo dices? Cuando haces preguntas sobre eso ya ves si lo han incorporado y muchas si lo han captado. Por ejemplo, Yuri en su página final, que la leí ayer, creo que una de las primeras cosas que dice es que una de las cosas que más le ha gustado de las tres asignaturas es que no hay respuestas correctas, y eso a ella le da mucha tranquilidad, porque ella puede decir lo que piensa en clase y eso siempre está bien y a partir de ahí se trabaja, y entonces, eso es lo que le intentamos transmitir, que lo que nosotros decimos... De hecho, siempre generamos demasiado conflicto cognitivo a final de curso porque ellas creen el primer mes, creen que estamos diciendo una cosa, y a lo mejor puede ser que en el segundo mes creen que decimos lo contrario, y no es que digamos lo contrario es que matizamos lo que hemos dicho en base a las experiencias acontecidas, y eso ella lo interpretan, como aún no tienen mucha madurez, tienden a irse al extremo, entonces, comenzamos a matizar y ellas interpretan que nos ponemos en la situación contraria. Entonces se empiezan a liar... Y ahí empiezan a entender que todo tiene que ver con el contexto, que tienen ellas que ir pensando que es lo mejor para sus niños, que es lo que más encaja con ellas como maestra... entonces se dan cuenta que no hay respuestas correctas, aunque hasta el final hay gente que trata de buscar cuál es la respuesta correcta, pero ya se comienza a dar cuenta de que no es buscar lo que nosotros queremos escuchar, también están las entrevistas, que no las suelo plantear como un momento de examen,

de evaluación si es, porque hablamos de lo que ha pasado, pero en ese momento la nota ya la tienen puesta, normalmente, y es raro... hay veces que hay cosas que no he entendido y cuando se las pregunto depende de lo que me contesten la nota puede variar un poco, pero no varía mucho... pero eso... como es una escritura libre... porque claro, tienen que escribir una o dos páginas de cada concepto, y claro, no pueden escribir el concepto, porque no es un examen, tú tienes los apuntes al lado, yo sé que los tienes en los apuntes. Me tienes que explicar qué es lo que tú piensas del concepto. Entonces ahí, en ese momento te das cuenta, si lo que están escribiendo es verdadero o es algo que han copiado o se les ha ocurrido. Porque claro, te das cuenta.

**Investigadora** (39:50): Yo me he dado cuenta que en los últimos años el portafolio, a nivel teórico, ha tenido como mucha popularidad. Muchos artículos, libros también hay un montón, pero a nivel práctico, sobre todo en la universidad ¿consideras que tiene la misma aceptación?

**Cassandra** (40:00): Yo creo que cada vez hay más docentes que lo usan. Eso es cierto, aquí lo veo cada vez más. Sin embargo, no lo entienden del mismo modo... que antes nosotras, cuando los niños llegaban a primero nosotros éramos los únicos que utilizaba el portafolio, y ahora, por ejemplo, hay compañeras que lo están usando en el primer cuatrimestre. Ahora hay compañeras que lo está usando, entonces yo veo que cada vez lo usa más gente. Lo que pasa, lo que decíamos antes... No lo entienden de la misma manera. Veo que hay compañeros que sí, pero hay otros que lo hacen es una colección de tareas, pero lo de la reflexión se les queda más cojito. Y entonces, al final, es como una locura, porque en lugar de poner un examen, ponen un portafolio, pero al final es mucho más trabajo para ellos, porque en lugar de corregir solo un examen, acaban corrigiendo tropecientos cosas, porque corrigen todo lo que hay dentro del portafolio, o algunos no lo corrigen y el alumno siente que no lo ha corregido. No es como el nuestro que tiene una presentación y una retroalimentación. Entonces, eso es lo que está más extendido pero si no hay un cambio de la práctica desde la raíz, pues lo que haces es pegarlo a una plantilla convencional. Y entonces tiene muchas limitaciones. Está un poco desvirtuado.

**Investigadora** (42:40): Pero siguen predominando los exámenes, ¿no?

**Cassandra** (42:42): Si, sin duda.

**Investigadora** (42:45): Entonces, qué necesita un profesor para utilizar el portafolio como herramienta de evaluación

**Cassandra** (42:51): para utilizar un portafolio como herramienta de evaluación, un docente necesita replantearse su práctica de raíz y preguntarse si lo que está haciendo está provocando aprendizaje. A lo mejor, el cambio puede comenzar por el portafolio, por ejemplo. Nosotras hicimos una investigación con un profesor de instituto en un proceso de investigación acción para desarrollar un portafolio y, en este caso, fue así. Puso el portafolio primero, lo acompañamos en comprender muy bien cuál era el sentido del portafolio y eso le llevó a cambiar cosas de su práctica porque no encajaba con la evaluación a través del portafolio. Entonces, se puede empezar por el portafolio o se puede empezar por el otro lado. Pero necesitas replantear tu práctica de raíz y eso difícilmente se puede hacer solo, porque ese es otro problema que tenemos. Trabajamos de forma muy aislada y nos cuesta mucho coordinarnos, no tenemos tiempo para hacerlo, entonces... hacerlo tú solo tambalea tus cimientos, digamos, porque da mucho miedo. Necesitas del acompañamiento de un grupo, creo yo, para hacerlo con tranquilidad, si no es un estrés.

**Investigadora** (43:53): Lo que se me había quedado antes en el tintero, sobre la relación profesor alumno es diferente cuando se trabaja a través del portafolio que cuando se hace un examen final

**Cassandra** (44:00): Si, es diferente. Es diferente en primer lugar porque conocemos al alumnado. El viernes fue la fiesta de fin de curso de Nico y vino una alumna del tercer año o por ahí porque es la pareja del profe de inglés de Nico, ahora. Y vino a saludarme y yo me seguía acordando de su nombre, después de tanto tiempo y de su cara, porque era de un grupo que tutoricé yo. De los grupos que tutorizan los demás no me acuerdo, pero de los que tutorizo yo ya no se te olvidan porque eso, si le haces un acompañamiento, aunque solo sea como hacíamos antes la página intermedia y la final, y luego con el trabajo en pequeños grupos te sientas con ellas, entonces, realmente conoces mucho mejor al alumnado y eso cambian las relaciones. Y a mí me han pasado cosas... hubo una niña, por ejemplo, que ya terminó la carrera. Terminó el año pasado si mal no recuerdo, que le diagnosticaron esclerosis múltiple, y vino a contármelo a mí, en cuarto, cuando ya hacía tres años que no la veía, porque decía que no sabía a quién contárselo, que necesitaba que los profesores lo supiesen, por si le pasaba algo, y que solo... bueno, te pasan cosas así y piensas, esto con un examen antes no pasaba en la vida. O sea, el conocimiento, la relación que mantienes con los alumnos es muchísimo más estrecha porque ellos perciben, además, que tú estás ahí para ayudarles, aunque los tienes que juzgar, pero estás para ayudarlos. Con el examen ellos perciben que solo vas a juzgarlos. Ahí no le vas a ayudar en nada. Entonces, eso cambia mucho la relación. El hecho de que ellas vean que se pueden apoyar en ti. Aunque al final tú tienes la última palabra, le ponemos la nota, y eso no lo podemos quitar, pero ellas ven también que tú las puedes ayudar. Y te ven como un recurso en el que se pueden apoyar. Con el examen yo percibo que eso era mucho más difícil conseguirlo.

**Investigadora** (45:47): Y el tiempo dedicado también es mucho más intenso.

**Cassandra** (45:49): Se trata de un trabajo muy intenso. La coordinación con otras docentes requiere bastante tiempo, así como las retroalimentaciones al portafolio. Por eso, nosotras, nos dividimos las tutorías del alumnado. Teniendo en cuenta la ratio que tenemos, es necesario trabajar en equipo. Por eso... porque tienes que hacer las retroalimentaciones del portafolio, por eso nos la dividimos en grupo, porque si no, no se podría hacer con el grupo entero. Antes, tú, los exámenes, que a lo mejor en un día podías corregir los exámenes y eran grupos de 100, eran muchos más numerosos que ahora. Pero yo me sentaba un día y corregía los 100 exámenes. Mañana y tarde, pum, pum, pum y ya no tenía exámenes. Y ahora, al portafolio, le dedico mucho más tiempo. Para revisar la página intermedia, de las veinte que tú tienes, antes necesitábamos, dos o tres días, de mañana y tarde. Porque claro, es revisar, pero luego escribir una retroalimentación detallada a cada una, personalizada. Y este año que hemos hecho retroalimentación a los diarios, no te cuento, la de mañanas que me he tirado yo leyendo diarios y haciendo retroalimentaciones.

(Las conversaciones por *Whatsapp*, aunque han supuesto más tiempo, le han ayudado a sentirse mucho más acompañada. Antes lo hacían por correo, pero era más diferido, pero el *Whatsapp* facilita la comunicación y coordinación.)

## SEGUNDA GRABACIÓN

**Investigadora** (00:05): Las alumnas, gracias al portafolio... una de las cosas que se pretenden es reconstruir el pensamiento práctico ¿hasta qué punto lo consiguen? ¿Lo percibís?

**Cassandra** (00:15): La mayor parte de estudiantes profundiza en la reflexión a lo largo del cuatrimestre, sin embargo, en este breve espacio de tiempo es difícil percibir la reconstrucción del pensamiento práctico. Yo creo que algo sí que se reconstruye, gracias a la parte de reflexión que tiene el portafolio. Van deconstruyendo a medida que perciben cómo su idea de escuela se desmorona. Pero para lograr una reconstrucción del pensamiento práctico definitiva haría falta que este proceso continuara en el tiempo. Es decir, que luego, en segundo, tuvieran otras asignaturas donde se trabajara con principios pedagógicos parecidos. De este modo, podrían seguir deconstruyendo y construyendo durante los cuatro años de carrera. Necesitan experimentarlo mucho más.

**Investigadora** (01:25) Aprovecho para preguntar: la reconstrucción del pensamiento práctico, exactamente ¿qué es exactamente?

**Cassandra** (01:40): El conocimiento práctico es un debate entre lo que tú haces y lo que tú piensas que haces como maestra. Por decirlo de una forma simple. Entonces, claro, estas alumnas están pegadas a una práctica muy convencional. Ellas se ven como maestras en una clase con libros, normalmente, donde ellas son las protagonistas, ellas dirigen a los niños, le dicen lo que tienen que hacer, los sientan en sus mesitas en grupo, y lo que han hecho con ellas. Eso es lo que ellas traen. Entonces, cuando nosotras comenzamos a trabajar en clase, empezamos a cuestionar eso, ellas empiezan como a tambalearse y ahí ya hay como deconstrucción. Su pensamiento práctico comienza a entrar en conflicto. Y claro, con los conceptos que trabajamos en clase, yo creo que algo de teoría declarada deconstruyen. En el sentido de que algunas cosas que pensaban que eran así, a nivel de teoría, o sea, declarativamente, te dicen ya que se dan cuenta que no es así y en inclusiva se ve muy claro. Luego, ellas cuando van llegando aquí pensaban que todos los niños tenían que hacer las mismas tareas al mismo tiempo, y después de pasar por esas tres asignaturas, después de haber trabajado eso, se dan cuenta de que eso no es justo, tratar a todos por igual no es justo. Lo justo es tratar a cada uno en función de sus necesidades. Eso a nivel general yo diría que el 100 por 100 de portafolios corregidos este año, lo tienen. Pero claro, una cosa es eso y otra cosa es hacerlo en la práctica. Entonces, a nivel de uso, yo creo que a algunas llegamos y a otras no. A algunas cuando las ves en acción, en la lección experimental te das cuenta de que algunas cosillas que has ido cambiando su forma de hacer, pero la mayoría, la mayoría no. Una vez, cuando reconstruyen las dos cosas, tanto las teorías declaradas como las teorías en uso, sería entonces... ya hablaríamos entonces del pensamiento práctico. Es como un conocimiento práctico reflexionado. Yo lo entiendo así. Pero para eso haría falta que este proceso continuara en el tiempo, que ahora en segundo tuvieran otras asignaturas donde se trabajara con principios pedagógicos parecidos. De este modo podrían seguir deconstruyendo y construyendo durante los cuatro años, pero eso no ocurre así. Nosotros terminamos, ahora el año que viene en el segundo cuatrimestre se encuentran a profes que trabaja con otra metodología totalmente diferente pero que los principios son similares, tampoco son iguales y allí hay como una ventanita donde se puede seguir un poco el proceso que hemos comenzado, pero luego el resto son exámenes, exámenes, exámenes y repetir, repetir, repetir. Y luego en tercero tienen las asignaturas de arte que también están en sintonía con lo que hacemos nosotros, si les ha tocado el prácticum en un colegio e proceso continua, que es lo que necesitan para que realmente haya una reconstrucción del pensamiento práctico.

**Investigadora** (04:43): Pero la reconstrucción del pensamiento práctico continúa toda la vida...

**Cassandra** (4:46): Claro, alcanzar el equilibrio entre lo que dices y lo que haces es muy complicado. Muchas cosas tienes que ver con el contexto en el que tú estés trabajando, que la puedes cambiar relativamente. Siempre puedes hacer cosas para cambiarlo, pero cuesta más trabajo. Es más difícil que lo puedas llevar a cabo todo. Y luego, además, el grupo cambia. Entonces lo que te funciona un año con un grupo, como nos pasó el año pasado, las cosas que el año pasado funcionaron maravillosamente bien con ese grupo porque era un grupo excepcional, con este grupo nos hemos dado contra una pared como tontas. Entonces, claro, eso hace que tú tengas otra vez que reconstruir. Te estás cuestionando constantemente lo que tú creías que era... en mi caso.

**Investigadora** (05:57): Además, cada año vienen... cómo se podría decir ¿Un poco más inmaduras? ¿A qué consideras que se debe? ¿A que la educación está cada vez peor?

**Cassandra** (06:00): No creo que sea, solamente, culpa del instituto, también lo es de la sociedad. Vivimos en una sociedad que induce a la pasividad, a pasar de las cosas... también tiene que ver con el origen sociocultural del alumnado de infantil. En general, son personas que forman parte de grupos sociales modestos cuyas aspiraciones no responden a ser las mejores en su campo, a diferencia de lo que ocurre en otras carreras como arquitectura. Entonces, tienden a tener bajas expectativas de sí mismas. En algunos casos, esa baja expectativa es la que les ha llevado a estudiar magisterio y esa baja expectativa se mantiene. Su imagen de sí mismas no es que van a ser las mejores en nada, en general, hay estudiantes en las que sí. Pero influyen, también, muchos otros factores.

## ANEXO 5b

### ENTREVISTA INDIVIDUAL A TELMA (21/07/2016)

**Investigadora** (00:08): Lo primero que me gustaría saber es cuando comenzaste a trabajar con el portafolio en el aula y por qué.

**Telma** (00:14): Pues mira, yo creo que comenzamos a trabajar con el portafolio en el aula desde el primer año que entre aquí. Creo que fue en el 2009 o 2010. No me acuerdo muy bien pero yo creo que siempre he trabajado con portafolio.

**Investigadora** (00:28): ¿Y por qué comenzasteis a hacerlo?

**Telma** (00:31): Pues, porque cuando yo entré aquí, me enteré... aunque aún no estábamos así conformadas con las tres asignaturas como estábamos coordinadas al año siguiente, pero cuando yo entré aquí me entero que Valeria y Casandra ya están trabajando en esa perspectiva, ya habían investigado en esa perspectiva y me pareció muy interesante cómo una evaluación procesual para el aprendizaje pudiera llevarse a cabo con portafolio. Y entonces, pues era eso, escribían las distintas tareas que le íbamos dando... al principio no era como después, que después fue el proyecto conjunto ¿no? Y nosotras las retroalimentábamos. Entonces eso era muy rico para las alumnas y para nosotras, porque íbamos aprendiendo también sobre la marcha a estructuras las asignaturas.

**Investigadora** (01:23): ¿Y cuáles fueron las principales dificultades?

**Telma** (01:26): Las principales dificultades fueron: el número tan grande de estudiantes... esa dificultad ha estado siempre... Al principio eran como setenta u ochenta, después, con el plan Bolonia se redujo un poco, pero siempre hemos tenido muchísima gente, entonces retroalimentar a todas las alumnas... yo me acuerdo haberme pasado navidades, semana santa, junio, haciendo, leyendo y retroalimentando y haciendo correcciones. Sin embargo, el proceso era muy interesantes porque aprendían, ya que las retroalimentábamos en su pensamiento y en la escritura. De hecho, las alumnas de las distintas promociones que han salido de esta experiencia, tienen otro estilo a la hora de pensar y de escribir, porque el planteamiento siempre ha sido: partir de tu experiencia... un planteamiento de reconstruir, de reestructurar... parte de tu experiencia y de tus vivencias que son preguntas relacionadas con tu experiencia escolar, con cómo has vivido determinadas historias dependiendo de los temas y tal, después eran lecturas relacionadas con el tema, exposiciones nuestras en clases y luego eran preguntas colectivas donde tenían que aplicar lo que habían leído y construir conceptos o construir una fundamentación pues de la pregunta colectiva que le planteábamos.

**Investigadora** (02:52): Entonces, la metodología que se lleva a cabo tiene mucha importancia.

**Telma** (02:55): La metodología tiene mucha importancia relacionada al portafolio, mucha importancia... porque claro, el portafolio puede ser individuales en otras experiencias, pero en este caso el portafolio es individual y de grupo, son las dos perspectivas.

**Investigadora** (03:10): ¿Y ha evolucionado mucho la metodología que utilizabais en un principio de cómo comenzasteis de cómo ha llegado hasta ahora?

**Telma (03:16):** A ver, cuando yo llegué aquí me encontré a Casandra y a Valeria trabajando ya con esa metodología. Esta metodología ellas la llevaban. Cuando yo me incorporo, evidentemente hago un poco lo mismo. En realidad, yo asumo la metodología que ellas llevan porque me parece muy interesante. Y ellas me han ayudado a mí a construir mi propio... que en un principio fue más individual y luego ya más colectivo. Pero la metodología siempre ha sido la misma. Es decir movilizar las experiencias y los sentimientos y las ideas previas, introducir información nueva de bibliografía, de vídeo, etc. trabajar en grupo una pregunta colectiva donde tenías que relacionar la información y finalmente en alguna... cuando ya llegaba el proyecto, diseñar alguna propuesta de intervención. Una propuesta concreta.

**Investigadora (04:11):** ¿Y qué competencias se tratan de desarrollar en el alumnado con el portafolio? ¿Cuáles destacarías como competencias más importantes?

**Telma (04:20):** Yo creo que el portafolio busca desarrollar las competencias que están desarrolladas en las guías, es decir, saber expresarse de manera fluida, saber utilizar los conceptos para aplicarlos en contextos educativos y situaciones educativas, saber trabajar en equipo, que es muy importante, porque además esa metodología... un punto importante es el trabajo en equipo... hay que producir cosas en el grupo y de hecho en muchos conceptos nosotras hemos planteado, bueno, la pregunta de grupo y luego ¿Cómo se haría en situaciones concretas? Diseña cómo trabajarías por ejemplo... yo me acuerdo que en inclusiva pues una historia era, si tú tienes un pequeño proyecto de trabajo de los gusanos de seda, explícanos por qué es inclusivo. Y cómo podrías diseñar tú actividades inclusivas en el aula a raíz de la interculturalidad, a raíz de la coeducación, etc. etc. Partir de tu experiencia, deconstruir, diseñar y trabajar en grupo y después ver cómo se podría llevar al aula.

**Investigadora (05:38):** Y cómo herramienta de evaluación ¿qué ventajas y limitaciones destacarías?

**Telma (05:43):** A ver, como herramienta de evaluación es una evaluación súper personalizada. Es una evaluación para el aprendizaje, porque es una evaluación de retroalimentación de lo que tú estás pensando, proponiendo, etc. Entonces, nosotros lo que damos son elementos para fundamentar, para demostrar lo que están proponiendo, lo que están pensando. Entonces, la retroalimentación sirve para aprender, es una evaluación para aprender. Tiene una enorme potencialidad como herramienta de aprendizaje y como herramienta que da cuenta de todo el proceso. En realidad, el portafolio es como un vídeo de todo lo que ocurre a lo largo de la asignatura o a lo largo del periodo en el que estamos trabajando eso... Y no es una foto que puede ser, por ejemplo, un examen. Una foto que no dice nada... Esto es como un vídeo de todo el proceso y donde tú... por ejemplo, ese portafolio tenía tres vistas. Una vista inicial que te definía: tus expectativas, un poco tu experiencia y tus gustos... un poco lo que tú eres y por qué quieres ser maestra. Luego tiene una vista intermedia o una página intermedia que consistía en que alrededor de tres conceptos que tú elegías tú hacías el recorrido o el relato de lo que pensabas antes y de lo que piensas ahora. Y ponías evidencias de eso. Esa retroalimentación de esa página intermedia suponía darles elementos a las estudiantes para reconstruir algunos conceptos o para fundamentar mejor y poner evidencias más claras de lo que estaban proponiendo. Y luego, la página final pues igual, daba cuenta de lo mismo, de tres conceptos por asignaturas donde tenían que explicar y fundamentar y argumentar por qué, qué habían aprendido de esos conceptos a lo largo del cuatrimestre, en este caso eran asignaturas cuatrimestrales y cuáles eran las evidencias que demostraba eso. Entonces da cuenta del proceso y también del resultado y además sirve para autorregular qué he

aprendido y qué tengo que aprender. Además ellas se autoevalúan, evalúan al grupo y se autoevalúan a través de las consecuencias para tomar conciencia de qué necesitan aprender, de qué les falta. Entonces, el portafolio me parece un instrumento súper potente y súper innovador y súper interesante, que realmente ayuda al estudiante, al profesor para saber dónde está cada uno y poder ayudar y al estudiante ayudándolo a saber en qué parte de su proceso se encuentra, favoreciendo su autorregulación, permitiéndole reconocer y afrontar sus desafíos y, por consiguiente, aprender más.

**Investigadora (08:49):** Pero, quien conoce el portafolio muy superficialmente suele decir que es muy subjetivo. Sin embargo, por lo que cuentas parece más objetivo que un examen.

**Telma (08:57):** A ver, la evaluación siempre es subjetiva porque las personas somos sujetos y todo el mundo interpreta a partir de su experiencia, de sus vivencias, de sus ideas, etc. Pero de todas maneras, un portafolio está lleno de evidencias. Entonces, en el portafolio están los diarios, las reflexiones voluntarias, todo aquello que jalona la asignaturas y de lo que ocurre en el aula, de cómo se va reestructurando tu pensamiento después del trabajo en grupo y una serie de hitos donde está la página inicial, en la que te presentas; la página intermedia, donde haces una pausa para analizar lo que has aprendido y te queda por aprender y la página final, que da cuenta de todo ese proceso. Entonces, el portafolio, evidentemente es algo muchísimo más complejo, más complejo y más objetivo, si tenemos que hablar de objetividad. Un examen, al final de lo que da cuenta es de la memoria que tienes en ese momento, porque pueden influir muchas cosas y no da cuenta de todos los aprendizajes. La potencia del portafolio es el relato reflexivo que lleva, porque el relato reflexivo te ayuda a tomar conciencia de cuál ha sido tu proceso y a darte cuenta de que es lo que tienes que mejorar.

**Investigadora (10:19):** ¿Y consideras posible llevar a cabo un portafolio, tu sola, sin el trabajo en equipo? ¿Sin un trabajo en equipo es posible que un docente lleve a cabo el portafolio en clase?

**Telma (10:27):** Si, perfectamente.

**Investigadora (10:30):** Es decir, si tu tuvieras una clase de alumnas solo, aunque fuesen muchos ¿Tú podrías llevarles el portafolio?

**Telma (10:36):** La dificultad está en el número. Nosotras tenemos un proyecto, somos cuatro y compartimos unos principios, cada una trabaja sus contenidos, pero compartimos unos principios, una metodología y un portafolio. Entonces, si tenemos sesenta alumnas en total, nos las dividimos entre tres de nosotras, encargadas de la parte práctica, eso se reduce, más o menos, a veinte alumnas cada una, aunque luego hay diferencia. Entonces, tú haces el seguimiento de veinte alumnas en las tres asignaturas. Eso es mucho más factible que tú sola con sesenta alumnas para mirar sesenta portafolios. En ese caso, el trabajo sería inmenso.

**Investigadora (11:09):** ¿Pero tú lo harías?

**Telma (11:10):** Yo lo haría, totalmente, porque eso implica cercanía, conocimiento, implica apoyo y ayuda, implica acompañamiento que de la otra manera no es posible.

**Investigadora (11:23):** De eso quería hablar también. El portafolio de las alumnas ¿Qué te aporta a ti cómo docente? ¿Te ayuda a mejorar o adquirir competencias profesionales?

**Telma (11:33):** Totalmente. Para mí es un instrumento valiosísimo de autoevaluación porque a medida que lo voy revisando, acompañando y analizando, las entradas de las alumnas, sus procesos de aprendizaje, en esa medida, me voy dando cuenta de cuáles son mis propias dificultades. Resulta que cuando yo reviso los portafolios me voy dando cuenta, por ejemplo, que yo le pongo una lectura y tienen que hacer un mapa conceptual de la misma, pero me doy cuenta que yo quiero promover el pensamiento reflexivo y sin embargo no estoy trabajando en el aula la lectura comprensiva. No estoy sacándole partido a esos argumentos que tienen que utilizar para fundamentar lo que dicen, entonces esa es una de las cosas... te la pongo como ejemplo porque es una de las últimas reflexiones que llevo arrastrando hace años... y es tengo que enfocar los temas de manera que en el aula trabajemos las lecturas y las discutamos, individualmente, trabajar individualmente, y después en grupo, con todos los apoyos y las ayudas que necesiten para entender esa lectura. Entonces me doy cuenta que yo estoy pidiendo pensamiento reflexivo pero no estoy poniendo los suficientes medios y herramientas para que se desarrolle el pensamiento reflexivo y lo que me interesa es que se desarrolle. Otra reflexión, para trabajar en equipo les damos para que hagan un compromiso pero, no saben trabajar en equipo, lo intentamos, hablamos muchos del trabajo en equipo... pero entonces, habrá que ver cómo tendré yo que plantearme cómo mejoramos ese trabajo en equipo que no es corta y pega para hacer un trabajo, sino que es construir entre todas otra cosa. Entonces tienen muchas dificultades porque no saben hacerlo. Entonces eso a mí me da pauta para pensar en cómo puedo yo mejorar ese trabajo en equipo que implica la construcción de pensamiento y eso requiere mucho seguimiento, porque claro, tienes que reunirte con el equipo. Encuentras mucha resistencia a analizar cuáles son las problemáticas que están creando malestar en el equipo, porque algunas no lo entienden o no lo saben o nunca han tenido esa experiencia o a lo mejor no aportan lo que se han comprometido a aportar para construir ese trabajo en equipo. Por lo que el trabajo en equipo no es un trabajo en grupo, es una construcción, es un proceso largo en el tiempo y también requiere estrategias para que eso se dé. Eso son dos ejemplos. Otro ejemplo es que cuando yo leo las reflexiones que ellas hacen de algunos conceptos me doy cuenta que a lo mejor tendría que haber profundizado más, yo, desde la teoría o poner más ejemplo, o haberme detenido más en algunas cosas importantes. Es riquísimo porque es una retroalimentación permanente. Además, yo siempre me voy muy cuestionada, porque realmente lo veo así.

**Investigadora (14:21):** Entonces, aunque lo has comentado, para concretar un poco más ¿Cuáles consideras que son las principales fortalezas del portafolio y también, las principales limitaciones que pueda tener?

**Telma (14:40):** La principal fortaleza del portafolio es una evaluación que en realidad es un elemento de aprendizaje, que le permite a cada estudiante ir dándose cuenta de cuáles son sus procesos de aprendizaje e ir poniéndose desafíos y retos para mejorar. Ayuda a mejorarse. En definitiva es un instrumento para la autorregulación que es el propósito de la evaluación, entendida como mejora permanente y entendida como... darse cuenta de cuáles son las limitaciones y los obstáculos que cada uno tiene y de su mejora permanente. Autoconocimiento... En resumen... Se trata de una herramienta que da voz al alumnado, que facilita la reflexión y que permite que ellos mismos sean capaces de darse cuenta de sus propios progresos. Eso por una parte, para el alumnado. También es un instrumento valiosísimo para, en este caso no porque es la universidad, pero en el caso de la escuela, para hablar con los padres y las madres, de cuál es el proceso de aprendizaje y cuáles son las dificultades de su hijo o hija y qué apoyos necesita para superar esos obstáculos y dificultades en la enseñanza. Eso con respecto a la familia, con respecto al docente,

es un elemento interesantísimo para la evaluación del docente porque a medida que tú vas revisando, vas acompañando y vas analizando cuáles son los procesos de aprendizaje de tu alumnado, en esa medida te vas dando cuenta cuáles son tus dificultades y tus obstáculos en la enseñanza. Entonces, como potencialidades estas son las grandes potencialidades. Las limitaciones... el portafolio es un acompañamiento individualizado y el número de alumnos y alumnas en un aula es excesivo, entonces, requiere mucho tiempo. Requiere también dedicación y muchas veces no lo tiene. Esa es la gran limitación que yo le veo. Después, todo lo demás, para mí, son ventajas. Es muy interesante el tema de evaluar por el portafolio.

**Investigadora (16:47):** Bueno, estas han sido las preguntas a nivel general y ahora vienen las más específicas de las experiencias que habéis tenido... ¿Es la primera vez que lo hacéis? ¿Qué otras experiencias similares habéis llevado a cabo con otros estudiantes en años anteriores? ¿En qué se diferenciaban las experiencias que habéis llevado con otros cursos? a nivel, ya no solo del portafolio, si no de las actividades que habéis llevado a cabo. ¿Y esas diferencias han influido en el tipo de reflexión que han hecho en el portafolio?

**Telma (17:55):** A ver, hemos tenido mucho debate, nosotras con esta última experiencia. La experiencia del CEIP María De Maeztu ha sido la última. Anteriormente Casandra e Irene, yo no participé en esa experiencia porque fue la operación, así que no participé en la experiencia de ellas. Lo que hicieron fue, a ver... La primera experiencia fue, la primera, primera... Las tres asignaturas tenían los mismos principios, la misma metodología, distintos contenidos, pero era la misma evaluación a través del portafolio, estábamos articuladas y coordinadas de manera que cada una hacía el seguimiento de un grupo pequeño de alumnas en el portafolio. Y lo que hacíamos era, desde el principio, prácticamente, hacían una práctica de inmersión en escuelas reales. Estábamos vinculadas con maestras innovadoras de la Axarquía y de otros centros de Málaga que ya habíamos conocido. Pues a través de los CEP y a través de otras historias y entonces las alumnas iban a los colegios, vivían con estas maestras innovadoras otras prácticas diferentes. Esto era muy importante para cuestionar todas las ideas previas y la mochila que tenemos de nuestro proceso de socialización de lo que es enseñar, de lo que es aprender y de cómo funciona una escuela. Entonces, todos los conceptos, en realidad, iban apoyando este análisis de la realidad. Entonces, el planteamiento era: la realidad como contexto de lo que ocurre... y luego, todos los conceptos que iban aprendiendo les llevaba a hacer un artículo con toda la estructura académica de tareas y socialización que habían aprendido en la escuela. Se trataba de teorizar lo que habían vivido en la escuela desde los aportes de las asignaturas. Y estos artículos, hacíamos un libro, se lo regalábamos a las maestras cuando venían aquí a la universidad. Ellas iban a las aulas y luego nosotros las invitábamos a venir a la universidad, a las exposiciones. Ese fue el primer planteamiento. Ese planteamiento fue potente, porque resulta que ellas, al vivir otra realidad diferentes a la que habían vivido en su proceso de socialización, todos los contenidos que iban hilvanando, digamos como que iban cobrando sentido en esa otra realidad. Pero después, todavía no hacíamos Lesson Study nosotras y eso no era una Lesson Study. Cuando Casandra e Irene... hubo problemas con el ministerio porque ya no podían ir a las escuelas, entonces, automáticamente Valeria y Casandra se plantearon otra cosa. Si Mahoma no va a la montaña, que la montaña venga a Mahoma. Y trajeron a los niños aquí, diseñaron a través de la Lesson Study ambientes en Jaulas Abiertas para que los niños y las niñas vinieran a vivirlos. Hicieron los dos ciclos. Se ponían en práctica los ambientes, venían los niños, luego lo revisaban y ya... yo no sé si después volvieron a hacer estos ambientes mejorados o ya era la propuesta de mejora en el papel, eso ya no lo sé. Y la experiencia esta que hemos tenido con el colegio María De Maeztu ha sido este último año que

decidimos hacer una Lesson Study entre nosotras para ver cómo nosotras diseñábamos nuestras intervenciones en el aula para provocar exactamente... Es decir, cómo nosotras planificábamos y diseñábamos la Lesson Study desde las alumnas y esa Lesson Study las llevó al colegio María De Maeztu. ¿Qué valoro? Yo he tenido muchas... algunas dificultades. No sé si este grupo de este año lo he encontrado un grupo más apático, gente con menos compromiso, que hemos llegado a pensar que esta experiencia de hacer una Lesson Study ya desde el primer año en una escuela, con este planteamiento tan distinto que son los ambientes era como mucho, demasiado para primero.... Y la verdad es que la reconstrucción del pensamiento práctico ahí, pues sí, hay reconstrucción. Pero también había reconstrucción en la propuesta donde se metían en el aula con maestras trabajando. A ver, yo creo que lo que hemos hecho es muy potente, pero no para primero. Yo creo que en primero las alumnas se tienen que meter en ambientes y en clases que funcionan de otra manera, para empezar a desestructurar su mochila de socialización de lo que es el aprendizaje y este planteamiento que hemos tenido este año, de diseñar ambientes que es una propuesta súper alternativa y es una propuesta, además, muy innovadora, tendría que venir después. Porque creo que ha habido un descoloque ahí... ya que ha chocado mucho todo lo que ellas traían con una propuesta totalmente diferente. Entonces, a mí me parece que esta propuesta está muy bien pero en un proceso más largo, de todas maneras la reconstrucción... tampoco hay mucha diferencia en la reconstrucción... quiero decir, es que la reconstrucción también está muy ligada a lo que se construye en clase, a lo que se analiza, a lo que sabes. Sin embargo, este año yo he tenido muchas dificultades con los grupos que me ha tocado y con el curso... He visto gente como muy reticente, muy estresada... Que a lo mejor para ellas era meterla en una situación como muy difícil en un primero...

**Investigadora** (23:26): ¿Crees que a la larga lo valorarán más?

**Telma** (23:28): Es posible que lo puedan valorar a la larga, cuando digamos vayan madurando más en este proceso de formación, es posible. De todas maneras yo creo que, no sé... Yo particularmente creo que esto estaría muy bien, el planteamiento que hemos hecho es muy interesante, ha sido mucho trabajo, ha sido un trabajo muy intenso, pero yo creo que estaría mejor como en un segundo. Y en un primero, desestructurarlas.

**Investigadora** (23:55): ¿Cuáles han sido, entonces, tus principales dificultades con el grupo y en relación al portafolio?

**Telma** (24:06): Bueno, es que en los portafolios han ido poniendo sus diarios... Eso ha sido más o menos como antes. Han ido poniendo sus diarios, sus reflexiones... Yo he notado, como te estaba comentando antes, falta de profundidad en las fundamentaciones teóricas. Como que hacían los mapas conceptuales, pero tienen dificultades en ello, particularmente. Otros años también lo he percibido, pero este año lo he notado más, especialmente de comprender lo que los autores dicen, lo que se está diciendo ahí. Entonces, yo, no sé, creo que habría... que para un primer año de carrera hace falta desestructurar y trabajar el tema de la lectura comprensiva y la escritura, es que yo lo que me doy cuenta es que muchas alumnas a veces no saben lo que están leyendo, no tienen lectura comprensiva, no integran, lo quieren repetir y poner de memoria, tal cual, porque es verdad que tampoco han tenido experiencias ni prácticas de leer, de debatir, de poner sus propias ideas, etc. También es verdad que a mí me han tocado tres grupos muy complejos y que Irene tiene otra experiencia y que Casandra tiene otra experiencia también, que eso también coincide. Yo lo he notado, por ejemplo en los grupos que he tenido, gente muy poco comprometida, gente como que parece que no había estado en clase... creo que uno de los factores que

ellas se han sentido muy agobiadas al pasar por esa experiencia y no he notado, porque todos los años pasa esto. Hay gente que se compromete, que cambia mucho su manera y otra gente que no le ha llegado el momento y que no... es verdad que este año han hecho un trabajo de grupo inmenso, que es muy valorable, y que han tenido que trabajar mucho en el equipo para ponerse de acuerdo y hacer un diseño como el que han hecho en una escuela real. También es verdad que el peso de la responsabilidad era muy grande, también es verdad que era muy grande para nosotras y a lo mejor le hemos exigido también mucho, en fin, muchos factores. Pero yo, con respecto al portafolio, muchas diferencias... porque la metodología ha sido la misma, es verdad que al tener que diseñar la propuesta para llevar a la escuela, llevarla, revisarla, volverla a rediseñar, etc., ha supuesto quitar mucho tiempo a las asignaturas, a las tres asignaturas. Tiempo que es necesario para eso, para romper estructuras, para cuestionar, y es verdad que eso ha quitado tiempo y a lo mejor por eso ha habido más dificultades.

**Investigadora (26:49):** Y si pudieses volver atrás ¿qué cosas cambiarías?

**Telma (27:04):** Yo, lo que te estaba comentando antes. Lo que pasa que claro, eso no ha dependido de nosotras, sino que la delegación de educación en un momento determinado rompe el convenio y no podemos ir a las escuelas. A mí me parece muy potente en un primero ir a las escuelas innovadoras. Maestras que trabajan de otra manera, para desestructurar. Y, evidentemente, en una segunda posibilidad, diseñar. Creo que las Lesson Study son súper potentes pero claro, es que un primero la gente viene como muy formateada del sistema educativo tradicional. Entonces, creo que hay que desestabilizar y que luego, cuando hemos aprendido a fundamentar, cuando hemos conocido otras experiencias y otras prácticas podemos diseñar un ambiente, que es una experiencia súper innovadora.

**Investigadora (27:56):** ¿Han ocurrido cosas también positivas que te hayan sorprendido?

**Telma (28:02):** Sí, el nivel de calidad en el diseño de las propuestas, eso sí me ha sorprendido mucho. A pesar de todo lo que te estoy diciendo y que creo que tendría que ser más procesual o que tendría que ubicarse en otro tiempo de la carrera, pero a pesar de eso, confiando, apoyando e incentivando, han hecho unos diseños de ambiente para una escuela fantástico. No sé cuántos lo habrán comprendido a nivel teórico, la potencialidad de esa propuesta, porque claro, ellas vienen de una escuela muy tradicional, pero me han sorprendido poderosamente los diseños tan bien hechos y tan bien trabajados.

**Investigadora (28:55):** Entonces, has comentado antes que si crees qué han desarrollado el pensamiento práctico ¿Algún ejemplo de algún portafolio que te haya sorprendido o alguna anécdota?

**Telma (29:05):** a ver, el pensamiento práctico es la reconstrucción del conocimiento práctico desde la reflexión. Yo creo que algunas sí, algunas que han estado presentes cien por cien, en todo el proceso, sí. Porque reconstruir el conocimiento práctico significa pensar, repensar, los modos tradicionales. Sí que le hemos dado muchos elementos para que lo repiensen. Lo que pasa es que la propuesta es tan innovadora que yo no sé cuántos se lo han creído que eso es posible. Pero a lo mejor ha hecho falta mayor implicación personal para poder reconstruir eso y mayor profundidad. De todas formas creo que de cualquier manera ha sido potente. Porque estamos proponiendo otra escuela totalmente diferente y porque han visto en la práctica cómo funciona ese ambiente y por qué se han tenido que cuestionar cuál era su papel. Si directivo o acompañante. Eso creo que ha sido muy potente y muy interesante. A pesar de todo. Pero, diseñar un

ambiente, ponerlo ahí y esperar que las criaturas vengan, cuestionen, hagan, manipulen y tú no intervenir, eso es muy potente para cuestionarse el rol docente, para cuestionarse su conocimiento práctico.

**Investigadora** (30:53): ¿Y en lo que respecta al portafolio, ha ayudado a que la relación entre el profesor y el estudiante sea más estrecha?

**Telma** (31:04): Por supuesto, siempre. El portafolio ayuda muchísimo porque tú, por ejemplo, cuando haces el seguimiento de un diario... te vas dando cuenta de muchas cosas, entonces, puedes preguntarle a esa persona muchas cosas sobre lo que está planteando o darte cuenta de las dificultades... Entonces, cuando yo leo y me doy cuenta que no han comprendido ciertas cosas, pues entonces puedo darle ayuda. A ver, por qué no miras los ejemplos, por qué no analizamos esto, vamos a mirar por qué esta experiencia es socializadora y por qué esta experiencia es educativa. Comprender esto es muy importante. Y claro, esa es una cercanía que no existe en una evaluación tradicional. O te vas dando cuenta, cuando miras el trabajo en el grupo, cuáles son los conflictos que van surgiendo, quien trabaja más, quien no trabaja, quien no está cumpliendo con su responsabilidad... y te permite citar al grupo para ver lo que está pasando. Yo, por ejemplo, para mí ha sido alucinante en algunos grupos, cuando me he dado cuenta de la problemática y las he reunido y hemos analizado el problema y claro, no están acostumbradas a hacer eso y creen que están vendiendo a la compañera. Aquí hay un problema y lo tenemos que resolver porque el equipo nos ayuda a crecer a todas y todos los aportes de todas nos ayudan es decir forman nuestra calidad, la calidad de nuestro trabajo en equipo. Me ha sorprendido muy gratamente, muchas veces, cuando hemos hecho el análisis y he pedido un compromiso. Entonces, claro, esa cercanía no la tienes de otra forma. No conoces, no sabes.

**Investigadora** (33:41): ¿De qué forma el portafolio permite descubrir a esos estudiantes que están poco comprometidos y no tienen vocación? En esos casos ¿Qué se hace?

**Telma** (33:54): Yo no sé si el portafolio permitirá descubrir a aquellos que no tienen vocación... Cuando no hacen las tareas de las asignaturas o sus reflexiones están vacías, sin fundamento. O que no son capaces de poner evidencia que demuestren lo que están diciendo. En esos casos se suele hacer tutoría y cuando teníamos las vistas intermedias, retroalimentación. Pero claro, Cuando te vas dando cuenta de eso, rápidamente las llamas y le preguntas que les pasa y te permite retroalimentar, por eso es muy potente el portafolio como herramienta de aprendizaje y detecta rápidamente... Te das cuenta cuando la gente habla y no trabaja. Lo interesante del portafolio es que te das perfectamente cuenta de cuando todo lo que se trabaja en el aula pasa por las personas, por sus vivencias, por sus emociones, por sus sensaciones de cuando no pasa o se queda fuera. No sé si me entiendes. Se nota cuando es un lenguaje para cubrir el expediente y cuándo pasa por la persona y reconstruye. Eso si te das cuenta perfectamente, cuando vas leyendo. Porque no hay ningún portafolio igual a otro. Tú vas contando lo que te va pasando a ti. Tu relato da cuenta de lo que te pasa a ti, los conceptos como tales no son significativos. Lo que sí es significativo es como tú lo percibes, como tú hablas de esos conceptos a partir de ti. Entonces, te das perfectamente cuenta ¿Qué haces? Pues...

**Investigadora** (36:08): Yo es que me pregunto... Veo que salen estudiantes de las carreras que han cubierto el expediente y luego llegan a las oposiciones y como también son muy cognitivas, obtienen plaza y llegan a la escuela con muy poca motivación, sin ganas de hacer cosas. Se asientan

y repiten la manera tradicional de dar clase... yo me pregunto ¿El portafolio puede ayudar a que eso no ocurra?

**Telma (36:33):** El portafolio solo no, tendría que ser otra manera de entender la formación inicial. El portafolio es un instrumento, pero tú sabes, desde el enfoque de Doyle que cuando tú cambias cualquier elemento en un diseño curricular, todo el curriculum está afectado. Entonces, el portafolio es una herramienta interesante dentro de un enfoque donde el aprendizaje es construcción colectiva e investigación a partir de tus experiencias, necesidades y problemáticas con respecto a los temas que les planteamos. Entonces, esto es de un enfoque ¿Qué pasa en la universidad? Pues que pasa de una asignatura felizmente que tienen este enfoque que les puede ayudar a reconstruir y el 90% de las asignaturas no les ayuda a construir nada. Entonces, esto sería una reflexión para cambiar los planes de formación inicial del profesorado, en este caso de educación infantil, con otras metodologías, con otra perspectiva que implique reconstrucción del conocimiento práctico que ya tienen de los veinte años que han pasado por el sistema educativo. Entonces, es un elemento más dentro de un conjunto de medidas que se deberían tomar, de un cambio curricular importante y de un enfoque diferente de lo que tiene que ser la formación inicial, que justamente tiene que ser esa reconstrucción de ese pensamiento práctico de todos los elementos de la estructura académica de tareas y de corte social que plantea el currículum ecológico de Doyle.

**Investigadora (38:16):** Entonces, volviendo a lo que es la experiencia...

**Telma (38:19):** Es verdad, perdóname... es verdad que el portafolio... cuando tú introduces un portafolio, ya se producen cambios porque cualquier elemento que modificas en el currículum, supone un cambio ¿vale? Porque claro, hacer un relato donde tú vas poniendo lo que cada día te va pasando, las reflexiones que tú tienes cada día... Hacer un relato de cuáles son tus aprendizajes... pero para eso tiene que haber otro modelo de aprendizaje, otro modelo de trabajo en equipo, otro planteamiento de la enseñanza... El portafolio dentro de un sistema tradicional no tendría mucho sentido porque sería un recuento o colección de exámenes. En el portafolio tiene sentido en un enfoque de aprendizaje que se centra en la reconstrucción del conocimiento y en el acompañamiento y en la educación de cada uno, repensarse y reconstruir. En ese contexto tiene sentido... En otros contextos no serviría para dar cuenta del proceso, ni para repensarse, ni para autoevaluarse, ni para nada. Entonces, para que el portafolio sea un instrumento de aprendizaje es necesario otro enfoque.

**Investigadora (39:55):** ¿Tienes alguna opinión personal fundamentada de cómo debería cambiar la formación inicial del docente?

**Telma (40:00):** Por supuesto, yo creo que el desarrollo de competencias profesionales está ligado al contexto como punto de partida y de aplicación de los saberes. Yo cambiaría el currículum metiendo a las estudiantes, desde el primer día, en aulas con otras perspectivas, con una perspectiva innovadora, en aulas distintas donde se trabaje de otra manera y a partir de ahí iría analizando todas las propuestas desde la innovación, desde la inclusión, en el caso de estas tres asignaturas. Y con el resto de otras asignaturas, desde la psicología evolutiva desde el enfoque de la lectura y la escritura. Para mí, el aula sería el laboratorio donde vamos a ir analizando todos los elementos que entran en juego, reflexionándolos y teniéndolos en cuenta. Eso sería para mí la formación inicial. Eso sería una formación inicial potente. Y, evidentemente, el portafolio como

elemento de evaluación iría dando cuenta de todos esos procesos de construcción. Es que hablamos después de la construcción de los conocimientos en el niño y la niña o del enfoque sociocultural del aprendizaje y hablamos de Vygotsky, hablamos de Piaget, hablamos de Bruner, de Ausubel y de otros y nosotros en la universidad tenemos una metodología absolutamente, en general, transmisiva y memorística, academicista, fragmentada y parcelada que no sirve para desarrollar competencias profesionales. Y es la misma que teníamos cuando estudiaba yo. Entonces, después que pasa, que sí, que eso tiene un valor de cambio por un título, pero no tiene un valor de uso.

**Investigadora** (41:35): ¿Tienes esperanzas en ese cambio?

**Telma** (41:37): Pues sí, yo veo esperanza porque siempre hay gente soñadora en todos los sitios... gente que plantea otras cosas y porque lo he vivido también aquí. Quiero decir, yo he llegado aquí a la universidad y yo sigo en la universidad, a pesar de mi otro trabajo porque me provoca este desafío, porque veo los resultados, porque veo alumnas nuestras con otra perspectiva, con otro planteamiento y para mí es muy importante que aunque solo cambiara una persona... aunque solo cambiara una persona que va a ser maestra, es muy potente porque esa maestra a lo largo de su trayectoria muchos niños pasarán por sus manos. Entonces, si esa maestra tiene otra perspectiva, entonces, eso niños tendrán otra perspectiva. Por una sola yo estoy aquí, pero me doy cuenta que son más y de hecho es verdad que cuando hablamos con ellas, cuando después van a los máster, incluso me he encontrado alumnas mías ya en algún colegio de la Axarquía, te encuentras con otra perspectiva... aunque, evidentemente, tendrán sus dificultades en un sistema tan rígido y tan estructurado y tan tradicional como es la escuela. Sin embargo, creo que es muy importante tener abiertas esas ventanas porque en algún momento sale... yo pienso siempre que cuando te pica el gusanillo de cambiar y de trabajar por otra escuela diferente nunca se te muere. Siempre está ahí, ¿no? Y aunque vivan circunstancias y aunque sean duras, en una escuela muy rígida... pero siempre está esa inquietud, esa inquietud ya no se te quita, la tienes dentro.

**Investigadora** (43:25): Y a nivel legislativo ¿Ves esperanzas?

**Telma** (43:27): Hombre, a nivel legislativo estamos mejor que nunca. Tenemos el mejor currículum de infantil que ha existido en la historia de España.

**Investigadora** (43:30): Ah, en infantil sí.

**Telma** (43:33): Lo que pasa que la escuela... incluso en primaria, tenemos un currículum que, aunque sea una ensaladilla rusa, la perspectiva son competencias... La LOMCE hace ahí una serie de parches muy selectivo y muy tradicionales pero la perspectiva de las competencias a mí me da mucha esperanza y tengo mucha esperanza en que se derogue la LOMCE y que se abra una perspectiva de una escuela que realmente enseñe a pensar, a ver, a querer y a decir y desarrollar las competencias que necesitan el niño y la niña en el siglo XXI. Ya no necesitamos aprendernos de memoria los ríos de España, ya lo tienes en el ordenador. Y a golpe de ratón tienes todos los contenidos que tú quieras. Ya no tienes que salir de tu casa para preguntar prácticamente nada. Pero ahora lo que necesitamos es enseñar a pensar, enseñar a pensar, enseñar a convivir, enseñar a ser, enseñar a ser ciudadanos democráticos y críticos... enseñar incluso a amar.

**Investigadora** (44:46): Y una pregunta sobre el portafolio, a nivel general. En los últimos años me he dado cuenta de que hay mucha teoría sobre el portafolio ¿también ha aumentado la práctica del uso del portafolio?

**Telma (45:05):** Bueno, yo creo que poco. Hay algunas experiencias... que aquí, es verdad que el portafolio de la UMA como instrumento electrónico se ha popularizado, pero no tiene el mismo enfoque que por ejemplo tenemos nosotras, es que para que el portafolio Mahara sea un instrumento de aprendizaje es necesario otro enfoque de enseñanza y eso no existe. Si a lo mejor se utiliza el portafolio, es lo mismo que si tú utilizas el ordenador para proyectar un examen. Pues estás utilizando un instrumento tecnológico, sí, pero si no cambia la metodología, estarás haciendo exactamente lo mismo. Yo estoy viendo en la universidad un poco eso. Ahora, en vez de presentarte los alumnos un trabajo en papel, un tocho de 500 hojas, pues te presentan un documento subido al portafolio electrónico, pero el enfoque de enseñanza aprendizaje continua siendo el mismo de toda la vida.

**Investigadora (46:06):** ¿Y a qué cree que se debe? ¿A desconocimiento, a pereza por parte de los docentes, un poco de las dos cosas?

**Telma (46:13):** Se debe a que los docentes necesitan reconstruir su pensamiento práctico que es reproductivo y transmisor de la escuela que han vivido. Se debe a que nos movemos, todavía, en un enfoque del aprendizaje que promueve la transmisión de conocimientos. Creo que tanto en la universidad como en las escuelas se debe tanto a la ignorancia, como a la pereza y a la comodidad... Resulta mucho más sencillo decirle a un alumno que se aprenda un tocho de memoria y te lo vuelque en un examen, pero ¿Qué tipo de aprendizaje genera eso? Continuamos moviéndonos en nuestra zona de confort y no queremos salir de ella. A veces, los profesionales manejan un discurso fantástico, pero no son capaces de llevarlo a la práctica. Porque en última instancia de lo que estamos hablando es del conocimiento práctico. Al final tú tienes un discurso que no tiene nada que ver, que es totalmente incoherente con tu conocimiento práctico que es reproductor y transmisivo de lo que tú has vivido. Al final es que además, la tesis, el 90 por ciento de nuestro comportamiento es subconsciente, si quieres no inconsciente, pero si subconsciente, por debajo de la consciencia. Entonces tú, puedes manejar un discurso fantástico, pero ¿Qué haces en el aula? Lo mismo que han hecho contigo. Reproducir y transmitir los contenidos de la academia... que aprenden, que no aprenden... que no sirve para nada. Pues a veces te lo cuestionas y a veces no. Y sobre todo no te lo cuestionas si trabajas en el aislamiento y no tienes a nadie con quien compartir, con quien reconstruir esto... y no te das cuenta ¿Por qué no te das cuenta? Y porque lo políticamente correcto, lo establecido es este programa y este programa es el que vamos a dar. Punto. Aunque maneje las teorías del aprendizaje. Tú puedes estar hablando del constructivismo de manera transmisiva. Entonces ¿Cómo estás construyendo a tus alumnos? Entonces, ¿tus alumnos no son aprendices? ¿Tus alumnos no construyen? Entonces, es eso. Yo, después de mi experiencia en el CEP, que también me ha aportado muchas luces, creo que el funcionamiento desemboca, en ocasiones, en la muerte del profesional. Hagas lo que hagas, vas a cobrar lo mismo. Y claro, si tú tienes que salir de tu zona de confort es porque tú quieres. Como nadie te obliga, pues tú, ni te cuestionas ni te planteas nada. Además, la formación no está encaminada a que tú puedas reconstruir ese conocimiento y puedas cambiarlo. Y ya sabemos, porque yo me he convencido y por todas las investigaciones que hay que realmente el cambio se produce cuando eres capaz de analizar tu práctica, lo que tú haces. Incluso grabar lo que estás haciendo ahora, reflexionarlo, compartirlo con otros compañeros, diseñar otras cosas, llevarlas al aula, observarte, volver a diseñar y volver a llevar. Una espiral que te permite cambiar desde lo que te está pasando a ti, no desde las teorías. Y el modelo formativo que existe, tanto en la universidad como en las escuelas y en la formación permanente es un modelo de la teoría a la práctica donde la práctica ni siquiera es una práctica en sí misma, en el sentido neto de la palabra. Entonces, ese

modelo no funciona. De la misma manera que sabemos que no funciona el modelo artesanal. Yo me estoy haciendo un pastel de verduras y tú haces otro pastel de verduras y nos cambiamos la receta. Yo en mi clase estoy dando matemáticas y ahora me cambio la receta contigo porque en vez de poner los números estoy poniendo palitos, tres palitos y los niños cuentan con palitos y tú me da tu receta y yo te doy la mía, pero ahí no hay reflexión ¿Qué es lo que están aprendiendo los estudiantes? ¿Qué necesitan realmente? ¿Cómo cambio eso para que se produzcan nuevos procesos de pensamiento?

**Investigadora** (55:22): ¿Qué piensas que necesita un profesor para utilizar el portafolio de manera enriquecedora como herramienta de evaluación?

**Telma** (55:36): El portafolio forma parte de otro enfoque de la enseñanza y el aprendizaje, de otro modelo curricular y educativo. ¿Qué necesita un profesor? Necesita: capacidad de autocrítica, apertura, necesita capacidad de aprendizaje y de autoevaluación y capacidad de trabajo en equipo básicamente, todo lo demás lo puede construir.

**Investigadora** (56:29): Ya lo último ¿Quieres comentar algo del portafolio que crees que falte y que no te haya preguntado?

**Telma** (56:41): Pues yo creo que está prácticamente todo... no se me ocurre nada más.

## ANEXO 5c

### ENTREVISTA INDIVIDUAL A IRENE (21/07/2016)

**Investigadora** (00:19): ¿Cuándo comenzaste a trabajar con el portafolio?

**Irene** (00:22): Bueno, pues empecé hace tres años, cuando comencé a colaborar con Valeria y Casandra en la asignatura de Didáctica y Organización. El por qué... porque ellas trabajaban de esta manera y ellas fueron las que me explicaron cómo funcionaba.

**Investigadora** (00:40): ¿Qué fue lo más complicado?

**Irene** (00:50): Lo más difícil para mí fue resolver las dudas del alumnado cuando yo también estaba empezando a introducirme en ese tema. Sobre todo las relacionadas con lo que es la herramienta virtual. Y luego, lo más difícil también, porque yo soy muy perfeccionista y me gusta también... yo he empezado intentando leerlo todo, semanalmente y vi que no se podía. Y eso, a lo mejor, fue lo que más me costó asumir un poco. Que eso era una cosa que ellas tenían que hacer y que no tenía yo que estar controlando, semanalmente.

**Investigadora** (1:38): ¿Te acuerdas más o menos el año en el que comenzaste o cuántos años llevas?

**Irene** (1:40): Si, el año... en el curso 2013-2014 y ya continué los siguientes años.

**Investigadora** (1:58): ¿En qué medida crees que influye la metodología que se lleva a cabo en el aula con lo que se hace en el portafolio o lo enriquecedor que puede llegar a ser? ¿Es muy determinante?

**Irene** (2:08): Si, porque la herramienta te va dando pautas. Te ayuda a saber por dónde van las alumnas y en función de eso puedes ir cambiando la metodología, adaptándola. Te permite también ajustar, escuchar otras voces y hacer un trasvase en la que incluyas sus reflexiones durante la teoría que se trabaja en clase teóricamente, tú les puedes poner ejemplos de sus experiencias, de fragmentos que vayas cogiendo de sus portafolios. El portafolio no puede promover la construcción del conocimiento y la participación si la metodología del aula no lo permite. El portafolio y la metodología están interconectadas. No se pueden concebir aparte.

**Investigadora** (3:02): ¿Cómo es la metodología que se utiliza con el portafolio? ¿Cómo la describirías?

**Irene** (3:07): La metodología depende del docente, suele variar depende del docente, pero suele ser una metodología que da protagonismo al alumnado, favorece reflexionar y tiene en cuenta los procesos y progresos. A mí me encanta cuando, al final de curso, siempre veo a algunas alumnas que revisan sus reflexiones iniciales y en cuatro meses después, que es muy poco tiempo se, se dan cuenta de todo lo que han avanzado, recordando lo que han escrito al principio. Y de hecho una anotación, Yo empecé a trabajar con el portafolio incentivada por mis compañeras, por Valeria, Casandra y Telma, pero después, yo, cuando he desarrollado asignaturas yo sola, me he visto incapaz de trabajar sin portafolio porque, es como que me gusta. Ya lo veo imprescindible. No entiendo otra manera de evaluar que no sea con el portafolio.

**Investigadora (4:22):** ¿Y ha cambiado mucho la metodología de cuando empezasteis a utilizar el portafolio con ellas? ¿Has visto cambios significativos, mejoras, cosas que hayan cambiado significativamente o ha continuado siempre igual?

**Irene (4:35):** Bueno, la verdad es que ha pasado poquito tiempo, han sido tres años y no se ha notado... quizás, el tema de las lecturas, cuando yo empecé con ellas si le daban más importancia a la comprensión lectora y demás y ahora las reflexiones del portafolio se han ido más a valorar sus experiencias previas, porque hemos hecho mucho hincapié en contemplar lo que pensaban antes y lo que piensan ahora, y antes se triangulaba más entre la teoría, la experiencia previa y lo que piensan ahora. Y ahora, esa parte teórica se ha dejado un poco de lado. Al dar más peso a...

**Investigadora (5:22):** ¿y ese cambio ha sido positivo?

**Irene (5:24):** Yo creo que no. Yo creo que habría que retomar de nuevo el triángulo entre teoría, reflexión y experiencias personales previas.

**Investigadora (5:42):** ¿Tú has utilizado el portafolio cómo alumna en la carrera, en el máster... antes de comenzar a utilizarlo como docente?

**Irene (5:51):** No, fue totalmente nuevo... Aunque en la carrera, en cuarto de carrera, tuve una profesora que sí que nos hizo hacer un portafolio, pero no seguía la filosofía que nosotras entendemos por portafolio. Era como un agrupamiento de tareas y ese agrupamiento de tareas no tenía ninguna reflexión sobre tu proceso de aprendizaje. Entonces, esta docente lo llamaba portafolio, pero no era un portafolio., era una carpeta con tareas. Una recopilación de trabajos. A lo mejor, como alumna, si eras un poco más, así, reflexiva y aplicada, podías reflexionar un poco sobre tu trabajo, pero no te lo exigían.

**Investigadora (6:39):** ¿Y qué competencias se tratan de desarrollar entonces en el alumnado? ¿Cuáles destacarías?

**Irene (6:50):** La primera, la metacognición, es decir, ser consciente de lo que sabes, de lo que te queda por aprender, de lo que has aprendido... Eso es fundamental, luego la reflexión. Al tener que desarrollar el diario de manera semanal y continua. Esto implicaba este proceso reflexivo y esto poco a poco hace que se adquiera un hábito reflexivo que, compartiéndolo con ellas al final de curso, siempre comentan que van a echar de menos el volver a acudir al diario a reflexionar y demás. Y yo creo que eso, la reflexión, la metacognición y la curiosidad, imagino. Todo eso lleva implícito muchos aspectos y procesos.

**Investigadora (7:53):** ¿Y como método de evaluación le encuentras dificultades? ¿Cuáles son las ventajas y dificultades?

**Irene (8:08):** Las dificultades... para mí, la más llamativa es la subjetividad. El que tú tienes que valorar un proceso que en muchas ocasiones es difícil porque hay alumnas que ya empiezan en un escalón elevado, entonces, el cambio que se produce en su aprendizaje se nota menos... y hay alumnas que comienzan en un escalón más inferior y avanzan un poco, pero a lo mejor no llegan a alcanzar a otras que están por encima. Entonces tú dices ¿Cómo valoro yo eso? ¿Qué valoras al final, el producto o el proceso? Si lo que valoras es el proceso, a lo mejor la alumna que ha escalado más, aunque no haya llegado al lugar en el que se encuentran sus compañeras, debería obtener una mayor nota... no sé si me explico. Eso es lo más difícil. En este sentido, lo que yo hago es intentar, dentro del nivel general de la clase, reconocer las que se encuentran por encima, las

que están por el medio... y luego, dentro de esos procesos finales, analizo los objetivos que han alcanzado y competencias que han desarrollado, identificando quien ha progresado más y quien ha progresado menos. En función de eso, así como su propia evaluación y la de sus compañeras, subo o bajo la nota. Según el proceso individual. Pero yo primero veo el resultado final y luego ya veo los procesos que han seguido cada uno y en función de eso subo nota. Pero eso, para mí, es lo más complicado. Porque, tienes criterios, pero esos criterios también en cada uno es subjetivo, es que es difícil.

**Investigadora (9:58):** Y supongo que también, el tiempo que se dedica...

**Irene (10:00):** Claro es muchísimo tiempo dedicado a eso. También, una cosa que se me ha olvidado es que también, gracias la portafolios conoces muy a fondo a las alumnas, eso te permite... bueno, el portafolio y nuestra metodología de tutorización grupal que también íbamos hablando con ellas de manera individual. Eso también te ayuda a ver cómo son y entonces hay aspectos que a lo mejor académicamente brillan pero después en los procesos o en las interacciones pues fallan y luego, tu eso como lo desarrollas después, entonces es un poco... complicado. Intentar ajustarte a los criterios, pero luego adaptarte también a lo que cada alumno también te da.

**Investigadora (10:54):** ¿Y en cuanto a las ventajas del portafolio para el profesorado, por ejemplo, respecto a las ventajas de tiempo que tienen los exámenes?

**Irene (11:12):** La ventaja que a mí me parece más fundamental que es por la que yo me he decantado para trabajar por portafolio en otras asignaturas, es que también ves como ellos van aprendiendo y van adquiriendo los objetivos que se pretenden. Entonces, como escriben el diario después de la clase, puedo leerlo y saber si he cumplido con mis objetivos. Y es algo continuo, no al final de curso, porque, a lo mejor un profesor que haga exámenes se da cuenta de sus errores al final del año, cuando corrige el examen, pero yo me doy cuenta justo después de la clase, cuando aún hay tiempo para abordar la situación. Ellas también, no sé si te lo dije alguna vez, hay diferentes perfiles de alumnas. Hay alumnas que se ajustan a lo que se pide, a reflexionar sobre las sesiones, pero hay alumnas que también reflexionan sobre la metodología que has usado, sobre las dinámicas que has aplicado, sobre la exposición, hay chicas que te dicen: las exposiciones fueron muy aburridas, no nos enteramos de nada. Y entonces, eso te ayuda a decir, mira, para la siguiente clase tengo que intentar cambiar. O la dinámica me ha gustado, pero no le he visto relación con lo que se pretendía... Pues esas cosas, te dan un *feedback*, que para mí, que estoy empezando, pues me ayuda muchísimo a mejorar y demás. También es verdad que esos casos te los encuentras poco porque hay mucha tendencia a alabar, a ser políticamente correcto, como saben que les estás leyendo y eres tú la que luego le vas a calificar, pues intentar no criticar mucho o ser políticamente correcto. Pero las que se atreven a ser sinceras, te ayudan mucho.

**Investigadora (13:20):** ¿Y consideras posible el uso del portafolio sin el trabajo en equipo con el profesorado? si tú lo llevarías a cabo estando sola en un aula.

**Irene (13:36):** Ah, sí, de hecho lo he hecho. Lo que pasa, yo lo he llevado, pero cuando lo he desarrollado me he dado cuenta de que es mucho más difícil porque tienes que leer muchísimo más y te quita muchísimo tiempo, porque es que hay veces que no duermes apenas, nada más que leyendo. Y eso, además, afecta a la calidad de tus valoraciones porque no es lo mismo leer veinte que leer sesenta. Dispones de menos tiempo y tienes que hacer todo más rápido y eso, quieras o no, afecta a la calidad de tu justificación. Porque, normalmente, cuando tienes veinte pues, te da tiempo a explicar un poco el porqué de esa nota. Pero, cuando tienes tantísimos

pues... es más difícil. Así que se puede hacer, pero la calidad de esa valoración del portafolio es mucho menos...

**Investigadora** (14:40): A lo mejor, utilizarlo, pero cambiar un poco algunas estrategias...

**Irene** (14:43): Sí, quizás, a lo mejor, en lugar de hacer informes, hacer rúbricas o hacer otras historias que sean más rápidas que hacer informes cualitativos, pero, que si se puede. Yo, de hecho, en los siguientes cursos, aunque esté sola, pienso hacerlo así.

**Investigadora** (15:03): ¿Vas a cambiar alguna cosa, entonces?

**Irene** (15:06): Quizás, el cambiar los informes cualitativos por rúbricas, en los casos que fuese con sesenta alumnos y después, en alumnos que sean muy significativos lo que sea, pues si escribir, pero no en todos, como hago en la asignatura que a lo mejor tengo veinte donde escribo sobre el proceso de cada una y después se lo entrego o se lo digo... pero, es que pienso que más beneficio para el docente, el portafolio es un beneficio para el alumno o la alumna, entonces da igual que tu trabajos en equipo, los beneficiarios van a ser ellos. Lo que pasa que nosotros también tenemos eso de controlar, ese afán, y por eso también nos agobia cuando tenemos sesenta portafolios llenos de diarios y no los podemos leer todos. Pero muchas veces tienes que concienciarte de que no tienes que controlar, porque son ellos. El proceso de aprendizaje es de ellos.

**Investigadora** (16:21): Y aunque esto ya lo has comentado previamente, para concretarlo ¿qué te aporta a ti el portafolio de las alumnas como docente?

**Irene** (16:33): Bueno, me aporta información sobre lo que está pasando, la comprensión de los conceptos, los objetivos que yo me planteo... En los tres perfiles me aporta información sobre la consecución de los objetivos y que hayan comprendido los objetivos. Información de cómo han ido captando la metodología, si les parece bien, si no... Ver lo que piensan de mí como docente. Información sobre eso. Y después me aporta evidencias para después relacionarlas con la teoría y que ellas vean que hay relación entre los que ellas piensan y lo que dice la teoría. Entonces, yo en muchas clases intento sacar fragmentos de sus diarios y ponerlos de manifiesto de manera anónima en las presentaciones para que vean que está relacionada y que sus experiencias previas sirven para reflexionar y para buscar ejemplos de lo que estamos tratando en clase.

**Investigadora** (17:57): ¿Y te ayudan a mejorar tus competencias profesionales y adquirir otras nuevas?

**Irene** (18:01): Sí, claro que sí, porque al ver cómo está sentando tu docencia en la clase pues eso te ayuda a ir por un lado o por otro, a perfeccionarte por una vía o por otra. Por ejemplo, en una asignatura que di, yo veía, cuando me metía en los portafolios, que valoraban mucho el tema de los debates, entonces yo, había un momento de la clase que yo no dedicaba tanto tiempo a planificar temas tanto como la exposición magistral, entonces a raíz de eso, que valoraban mucho los debates y demás, comencé a indagar un poco en cómo mejorar el tema este de los debates. El proponer que hubiera roles, a trabajar mucho mejor los procesos, que también vayan sacando conclusiones... Hacerlo como lo hacía Telma al principio, a la inversa, primero empezar con debate y luego a raíz de las conclusiones del debate sacar los aspectos más teóricos. Eso fue una cosa que te ayuda a mejorar, pues en función de lo que vas viendo, vas cambiando...

**Investigadora** (19:40): ¿En qué han consistido las experiencias que habéis llevado en otros cursos o en qué se han diferenciado de estas?

**Irene** (19:58): Yo he estado tres años y en los tres años se han hecho cosas diferentes. Entonces, el primer año el grupo iban a clases de maestras que eran innovadoras, entonces, observaban lo que pasaba en el aula sin intervenir apenas, simplemente observaban y lo que hacían en el diario era reflexionar sobre lo que veían. Entonces, en este primer curso en el que yo estuve como docente, que era un primero, las reflexiones de las alumnas eran muy llanas, muy... que apenas se mostraban, muy homogéneas. La mayoría estaban de acuerdo con lo que hacía la maestra, les sorprendía, decían que estaban aprendiendo muchísimo, entonces era muy llano todo. Después, el segundo año, la experiencia era desarrollar una Lesson Study para diseñar ambientes de un grupo de niños y niñas que venían aquí a la facultad. Este grupo, era un grupo excepcional, entonces había mucha madurez intelectual en la mayoría de las alumnas. Aquí ya las reflexiones cambiaron sustancialmente al curso anterior porque ya tenían que diseñar, implicarse y demás, pero, tampoco era muy llamativo... no eran muy críticas, porque también se partía de que los grupos eran amigas entre ellas, entonces, en las fase de diseño y demás, todas iban en la misma sintonía, no había, apenas, conflictos entre ellos, diseñaban de manera libre lo que ellas querían, nosotras tampoco éramos muy exigentes porque el ambiente era algo efímero. Si se equivocaban no pasaba nada porque era algo que después se quitaba y ya está, estábamos todas para aprender... Para nosotras, la tutorización también fue mucho más light, más llevadero. Estas reflexiones también eran llanas pero se implicaban un poco más y yo creo que aprendían un poco más porque hablaban desde lo que ellas hacían. A lo mejor decían que habían diseñado algo desde sí. Este curso, que es el tercer curso en el que estoy, ya las reflexiones fueron totalmente... En las reflexiones de los cursos anteriores no nos criticaban a nosotras, a las docentes, solo valoraban su propio proceso de aprendizaje o lo que se hacía en clase, pero no se metían a valorar nuestra labor. Este año, a esas reflexiones se ha añadido nuestras docencias o labor con ellas dentro del aula. También se han comenzado a hacer comparaciones entre nosotras que, en los años previos, no se había dado el caso. Yo siempre he tenido miedo de que comparasen, porque yo siempre me he visto mucho más pequeña que mis compañeras. Y este año se ha dado y me ha sorprendido que se haya dado, no habiendo ocurrido en los años anteriores. Las reflexiones han sido mucho más críticas, valoraban y debatían la propuesta que le habíamos hecho... entonces, para nosotras era mucho más duro porque, muchas veces, veías que tu trabajo no estaba compensado con...

**Investigadora** (24:55): ¿Y eran críticas constructivas?

**Irene** (24:57): No, no, no muy constructivas.

**Investigadora** (25:02): ¿Y a qué crees que se debe eso?

**Irene** (25:04): El trabajo era difícil y se trataba de un compromiso muy fuerte. Era un ambiente de verdad, en un colegio de verdad, económicamente muchos cambios. Este año nos hemos puesto más exigentes con los diseños, no les dejábamos presentar cualquier cosa porque nosotras también teníamos ese compromiso con la escuela. Tenían que ser ambientes potentes, significativos, bien elaborados. También, las maestras presentaron al principio de curso unas propuestas... por ejemplo, el tema de la música, ellas mostraron que tenían necesidad de un panel de música. Entonces, en ese aspecto, las alumnas no fueron tan libres de enseñar lo que querían, si no que fueron un poquito... Entonces, eso, les ha hecho sentirse un poco a la defensiva. De que le estamos imponiendo y encima después... yo lo que he visto también es una barrera en el tema económico. El año pasado no hubo problema porque fue todo material reciclado o efímero, que lo ponen ellas y ahora ya al meterse el factor económico que había algunas que no estaban dispuestas,, porque entendía que también era un favor que estaban haciendo al colegio, pues han

sido muchos factores que han hecho mucho más difícil esa relación. Entonces, eso también ha influido en el portafolio y en que mi acceso a las reflexiones hayan sido mucho más reticentes y con miedo a ver lo que me encontraba que los años anteriores. Yo, la primera vez que fuimos al colegio, bueno, la primera vez, ya me sorprendió que muchas de ellas no veían esa metodología y la criticaban y no entendían porque los niños tenían que estar las cinco horas jugando y veían como descontrol... entonces, a mí me sorprendió. Después ya, la primera vez que fuimos a montar los ambientes sin que estuvieran los niños, que estuvimos una mañana allí, ya accedí al diario de manera reticente un poco ya que vi que allí los humos estaban un poco caldeados, estaban muy agobiadas, entonces me ayudó leer sus reflexiones, pero en muchas ocasiones me molestó y entristeció un poco porque no veía que valorasen todo el esfuerzo que nosotras como docentes estábamos haciendo y tampoco veía esa gratitud que yo creía que tenían que tener por animarlas a participar en esta experiencia.

**Investigadora** (28:00): ¿Pero crees que esas diferencias se han debido al hecho de que hayan cambiado las actividades o crees que si se hubiese llevado esa misma actividades con grupos anteriores...?

**Irene** (28:10): Yo creo que han sido las actividades. Después, ahora con el tiempo reposado, yo creo que ha sido la presión del colegio y demás, y de que es verdad, yo tanto el año pasado como este tutoricé a cinco grupos y yo me acuerdo que no fui tan estricta como hemos sido este año. Yo, el año pasado, no veía el ambiente de un grupo mío, en el primer diseño, que no estaba de acuerdo para nada y les dejé que lo hicieran libremente y les dejé que se diesen cuenta de que eso no funcionaba y esta vez, no me he sentido con la seguridad de dejarles que se estampen, porque aunque el tiempo era el mismo había una inversión económica. Entonces... no sé, era como un compromiso mucho más fuerte. Y después pensándolo, el tiempo al principio era igual al del año pasado, pero después con el tema de la lluvia fue mucho menos entre una lección y otra. Si hubiese dejado que se hubiesen estrellado, pues no hubiesen tenido tanto tiempo para mejorar. Entonces, es verdad que... ellas han estado a la defensiva al haber estado restrictivas y que las sugerencias al final no eran tan sugerencias como obligaciones... que yo, después, pensándolo, tenían razón. Les hacíamos sugerencias pero al final tenían que acatarlas. Entonces... Yo creo que también tenemos que mejorar nosotras. Y después, con respecto a la coordinación, también creo que tienen razón, que nos podríamos haber coordinado mucho mejor, pero también es verdad que han influido muchos factores. Había cosas que teníamos muy controladas pero otras no... Pero también creo en primero necesitan que estén mucho encima de ellas, que le pongas ejemplos... Entonces yo creo que la tutorización se nota a la hora de las reflexiones y de la calidad del portafolio.

**Investigadora** (31:15): ¿Y han ocurrido también cosas positivas que no esperabais?

**Irene** (31:25): Bueno, a mí me ha sorprendido muchísimo que... y que no ha pasado en otros años, el proceso de aprendizaje y educativo que han tenido algunas de ellas. Normalmente, al principio de curso, las reflexiones que comparten son muy descriptivas. No lo han hecho antes y no entienden bien lo que supone reflexionar en el diario. Sin embargo, la mayoría, mejora con el tiempo y profundiza más en la reflexión a lo largo del curso. Sin embargo, muy pocas, porque es verdad que en cuatro meses es muy difícil, utilizan el portafolio para, de verdad, hacer un recorrido personal de todas sus evidencias de aprendizaje. Es decir, yo tengo una alumna que antes de escribir la página final, se puso a leer sus reflexiones desde el principio de curso, por ejemplo, cuando fue por primera vez al María De Maeztu, y ella decir ¿Qué escribí yo aquí? No estoy nada de acuerdo

de lo que escribí. Entonces, para mí eso es un avance, de decir, se ha dado cuenta. Pero normalmente, la mayoría de ellas acuden a lo que pensaban antes de estudiar la carrera, el año pasado, pero no a qué pensaba yo cuando comencé esta asignatura. O qué escribí yo cuando empecé esta asignatura. Entonces, que ellas mismas se den cuenta y que en cuatro meses hayan tenido ese proceso, pues lo veo súper positivo. Y eso no lo he visto yo tan significativamente en las dos experiencias previas.

**Investigadora (32:56):** ¿Y por qué crees? ¿Por qué han sido emociones más fuertes?

**Irene (32:59):** Yo creo que sí, porque... para empezar, en las experiencias previas, por ejemplo, cuando iban a las clases de alguna maestra, ninguna de ellas trabajaban todo el tiempo por ambiente, la mayoría trabajaban por proyectos, que eso si les gusta, les atrae... Entonces ellas ya comienzan la carrera gustándole los proyectos, porque a lo mejor tienen primos pequeños que en sus colegios trabajan por proyectos, entonces saben hablarte... Ellas ya van con la idea esa. Hay muy pocas que solo quieran libro de texto, sino que muchas de ellas ya conocen el proyecto. Estaban de acuerdo. Entonces, lo que decían era, me encanta lo que hace esta maestra. Lo que hacían era relacionar lo que hacía la maestra con lo que dábamos en la asignatura. Pero, no eran críticas, no se veía eso. Pero, en este caso, como fuimos a este colegio que trabaja de esta forma, y la mayoría de ellas nunca ha visto esta experiencia... a lo mejor en momentos aislados, pero luego las clases han sido normales. No como este colegio en el que todas las clases están por ambientes y demás, pues, lo que escribieron en este momento fue crucial y, luego ellas al leerlo se han dado cuenta de todo lo que han aprendido, de decir que los niños estaban perdiendo el tiempo, jugando, pues a lo mejor después al leer y tener en cuenta todas las presentaciones teóricas que hemos tenido, pues se han dado cuenta que no, que no están perdiendo el tiempo, de que, no sé, han aprendido a valorar el juego, han valorado un poco más los procesos de los niños y las niñas. Yo creo que ese momento, ese fragmento del diario en el que hablan de su primera visita al María De Maeztu, para las que han sabido valorar las potencialidades del portafolio ha sido relevante para que ellas se den cuenta de su proceso de aprendizaje. Muchas de ellas, de hecho, acuden a ese día y dicen ¿Qué pensaba yo en ese momento? Y cómo he cambiado mi pensamiento. Yo creo que en los años anteriores no se ha dado porque no han tenido ese momento previo de choque.

**Investigadora (35:25):** ¿Entonces, consideras que el portafolio puede ayudar a desarrollar el pensamiento práctico, en base a lo que has contado?

**Irene (35:29):** Sí, sí, sí.

**Investigadora (35:31):** ¿Cómo describirías el pensamiento práctico?

**Irene (35:32):** Bueno, el pensamiento práctico... es que hay dos... Está el conocimiento práctico y el pensamiento práctico. El conocimiento práctico es ese repertorio de actitudes, valores y predisposiciones que ayudan a actuar y a tomar decisiones de una manera determinada. Ese conocimiento práctico que, si no se piensa, si no se transforma en pensamiento práctico, no se puede reconstruir. Entonces, evidencias de reconstrucción del pensamiento práctico. Cuando van al colegio por primera vez y piensan que los niños están perdiendo el tiempo. Eso es una... y por ejemplo, estas futuras docentes, cuando... si antes de cursar estas asignaturas fueran... tuvieran la oportunidad de dar clase, seguro que ellas reproducirían lo que hicieron con ellas. O de fichas, o proyectos, lo que sea. Pero, cuando se dan cuenta de que existen otras formas de hacer, se dan cuenta que lo que harían no se ajusta a lo que piensan. Bueno, vamos a ver, es que no me estoy

explicando muy bien. La reconstrucción empieza con la percepción de la práctica, entonces, lo que se ve en el portafolio es teorizar sobre la práctica. Después, la experimentación de la teoría no se ve porque nosotras no vemos lo que hay después de toda esta experiencia. No vemos si después, cuando van a una clase, llevan cabo lo que han aprendido o no. Entonces, lo que si te aporta el portafolio es que han dado ese primer paso. Han sido conscientes de lo que sienten y luego si de lo que piensan se corresponde con lo que harían. Y después si lo que piensan es verdaderamente lo que piensan o es otra cosa. Ahora que me acabo de acordar, sí que he visto algunos ejemplos de experimentación de la teoría también, cuando hay algunas alumnas que participan en un proyecto que se lleva a cabo en la facultad que se llama Todo Se Mueve. Allí sí he visto que, para empezar, son críticos con lo que ven en los colegios a los que van. A lo mejor, van a un aula de infantil y son capaces de darse cuenta que los niños hacen fichas y cómo pueden estar los niños de cinco años cuatro horas sentados haciendo fichas. Ahí ya están teorizando sobre la práctica y están diciendo esto a mí no me parece... Y después, cuando son capaces de sacar a esos niños y a esas niñas de esa rutina y ellas mismas crean sus propios microambientes o sus propias propuestas sin que ellas intervengan, sino que los niños hagan libremente... Entonces ya, están empezando a experimentar sobre la teoría. Entonces, eso también me ayudó mucho a darme cuenta de que estaba calando lo que estábamos haciendo ahí. Cuando salían a otras aulas eran capaces de ser críticas y de decir, esto no es lo que yo quiero cuando sea maestra. Entonces ahí, en algunos casos si se ha visto ese doble... de percepción de la práctica, experimentación de la teoría. Entonces, efectivamente, sí que el portafolio promueve eso, porque te permite ver eso, al docente le permite ver cómo se van deconstruyendo las alumnas y los alumnos.

**Investigadora (39:49):** Si pudieses volver atrás en el tiempo, a los inicios de curso ¿cambiarías alguna de las cosas que se han llevado a cabo para que mejorase la experiencia en algún sentido?

**Irene (40:20):** Bueno, es que hay muchas cosas. Para empezar intentaría explicar un poquito mejor los objetivos nuestro y un poco más explicar la... Bueno, yo haría mucho hincapié en explicar este proceso de aprendizaje, que de los errores se aprende. Que cuanto más se tropiecen, más van a aprender, yo eso, haría mucho hincapié. En que si nosotros le damos *feedback*, no son críticas, sino que son oportunidades de aprendizaje. Porque lo que he visto este año es que a algunas estudiantes les ha sentado muy mal nuestras valoraciones, nuestras sugerencias y todo lo que nosotras les decíamos. Entonces yo intentaría, desde el principio, decirles eso, que esto es un proceso y que nosotras vamos a valorar el proceso. Cuanto más abierto estén a nuestras sugerencias, a nuestras aportaciones y demás, que más van a aprender. Entonces, porque las he visto muy cerradas a los cambios, a las propuestas y a todo. Entonces, yo eso lo cambiaría e intentaría alimentarles mejor eso. Después, intentar... porque yo, lo que me aporta el portafolio es empatizar con ellas. Aprender a empatizar. Entonces yo, ha habido momentos claves que me ha servido muchísimo leer sus reflexiones. Por ejemplo, en la primera lección experimental con las alumnas que desarrollaron el huerto y la liaron (los niños crearon piscinas de barro y no utilizaron los recursos como lo tenían pensado); me ayudó mucho leer sus reflexiones porque logré empatizar con ellas por primera vez en todo el curso. Me dio rabia hacerlo en ese momento porque pensé: hay que ver, tendría que haberlo logrado antes, si llega a ser al principio... Entonces, fue esa reflexión... Si hubiesen hecho reflexiones parecidas en los momentos previos a la experiencia en el centro, pues me hubiese dado cuenta antes, pero como no lo hicieron así... Entonces, te voy a explicar el por qué, lo que me hizo cambiar el chic. En esa reflexión, una de ellas comenzó a decir que ellas, en realidad, todavía eran unas niñas y que necesitaban que se las motivase. Ellas necesitaban que las reforzáramos mucho positivamente. Fue esa tontería, ese comentario sobre

lo que ellas necesitaban... que si lo están haciendo bien, que le digamos que lo están haciendo bien. Pues eso fue lo que me hizo cambiar el chip y pensar: claro, yo como soy adulta... a los adultos, no nos hace falta recibir ese tipo de comentarios en todo momento. No necesito que me aprueben nada, pero ellas lo pedían. Exigían que les dieras ese achuchón. Entonces, cuando me percaté de eso, en la reunión que tuvimos después de esa lección experimental, intenté ajustarme a lo que pedían, a ese refuerzo positivo. Lo hice y dio sus frutos. En la segunda lección experimental dieron un cambio abismal. Entonces, eso fue fundamental. Que hicieran esa reflexión y con esa sinceridad con la que la alumna se expresó, que me sirvió a mí y me permitió empatizar mejor con todo su grupo. Y me sorprendió porque yo con ellas me llevo poco, en plan de edad. A un docente que sea más mayor pues también le sirve mucho más para empatizar. Cambiaría eso, el reforzarle más positivamente. Y después... pues intentar que todas estuviésemos encima de ellas por igual, no unas más que otras, porque después se nota esa carencia. Y luego lo de la página intermedia, retomarlo. Porque yo también pienso como Casandra, que para nosotras una retroalimentación en una página intermedia, ellas lo captan mucho mejor y para nosotros es más fácil hacerla que en diarios aislado, porque en diarios tu puedes aludir a alguna cita, pero es más difícil. No es lo mismo que sobre un escrito que tiene un sentido en sí mismo, no como un diario que es así libre y ellas hablan. Entonces, yo la retomaría.

**Investigadora** (45:05): ¿Y qué pasa cuando al leer los portafolios os dais cuenta que un alumno no tiene interés o tiene poca vocación y que a lo largo del curso, aunque se le retroalimente, no mejora? ¿Lo suspendéis? ¿De qué forma consigue aprobar? ¿El que se le apruebe es ético?

**Irene** (45:52): Yo creo que el portafolio es la forma, por excelencia, de detectar esas cosas. Porque en un examen sí que se te escapa todo eso. Lo que pasa que es difícil, sobre todo el primer curso. Este año tuve la experiencia de una alumna que no subía sus diarios, ni venía a clase... Yo veía que pasaba del tema, no sé por qué. Las compañeras de grupo también decían que no iba a las reuniones grupales. Entonces, le sugerí ir por el turno libre. Lo que pasa es que eso después, también, es igual que un examen. Es ir por el turno libre, hacer un trabajo en el que tampoco se ve sus valores, sus actitudes, sus emociones y entonces, esa es la opción que hay. O ir por el turno libre o se suspende. Si suspende, en junio o en septiembre tienen que presentar el trabajo del turno libre que al final es también un trabajo en el que no te implicas tanto. Yo creo que es el punto débil de este proceso. Lo que pasa que tienes que darle la opción de repetir en septiembre porque si no han llevado a cabo un diario, han participado... es difícil que aprueben. La universidad, institucionalmente, tiene esa traba. Si hay alumnos que tú ves que no están preparados, si no lo justificas bien es imposible, para mí. También es verdad que yo he visto a niñas en primero que no las veo... Pero están en primero, o ellas se darán cuenta... Pero es verdad que tú tienes siempre eso ahí. Yo, en cuarto, cuando daba magisterio de primaria, también se ven casos, lo que pasa es que después, como es así la universidad, tan cognitiva... si lo hacen bien pues no puedes suspenderlas... Es difícil. Yo también pienso que después de la universidad está la traba de las oposiciones, aunque también es verdad que después pasan muchos de ellos. La profesión docente llama mucho la atención el funcionariado y demás. Pero, yo creo que ahí hay una asignatura pendiente desde la formación inicial.

**Investigadora** (48:57): ¿Alguna otra debilidad en el portafolio además de esa?

**Irene** (49:02): Bueno, en el portafolio eso no es una... no es algo negativo.

**Investigadora** (49:09): A lo mejor es que puedan mentir también ¿O no crees que se pueda?

**Irene** (49:11): Yo creo que sí, claro que se miente, que no son sinceras. Y eso pasa y pasará. Y seguro que se inventarán lo de: <<yo antes pensaba que la educación era esto y ahora pienso que es lo otro>>. Si ellas captan que su nota va a depender de ese tipo de argumentos, pues...

**Investigadora** (49:37): Pero al entrevistar a los antiguos alumnos ellos decían que era muy difícil mentir, comentando que se nota. Y otros decían que si tienes la suficiente picardía no se nota porque conocían casos de gente que lo hacía.

**Irene** (50:05): Y este año, se nota a la legua... de hecho también es verdad. Hay veces que si los pillas, hay algunas que no están de acuerdo con... tú sabes que no le gustan los ambientes, y que no... Y luego a lo mejor dicen, yo el año que viene, cuando sea maestra voy a trabajar con ambientes. Y tú sabes que eso no se lo creen ni ellas. Pero, no sé... Después, la virtualidad de este trabajo que hemos hecho de haber ido a diseñar a un colegio y demás, ha tenido la casuística de que hemos podido ver por primera vez competencias que van más allá de lo cognitivo. Porque eso, en el portafolio tu lees y eso, alguien que tenga buen don de palabra te puede encantar. Pero luego allí tú ves actitudes... por ejemplo, un ejemplo muy concreto. Tomasa. Tomasa escribe súper bien, su página final súper bien, al final tenía dos matrículas de honor y todo muy bien. Pero cuando vino aquí a las entrevistas, le dije: el trabajo en grupo, que tenían un 9 y no un 10. Le digo, tenéis un 9 y no os he puesto más nota, porque la verdad que el trabajo escrito estaba bien... el ambiente tenía sus trabas... pero le digo, no os he puesto más nota porque en la primera lección experimental os pusisteis a comer un bocadillo y las que teníais que observar no observabais y comentó que estaba en desacuerdo, que eso le había bajado la nota, no sé qué. Y no asumía que había tenido una mala actitud. Luego ya le dije lo de la matrícula de honor y se le quitó. Pero se puso a la defensiva. Entonces, es como que no estamos acostumbrados a valorar más allá de lo cognitivo. Cuando ya les pones en tela de juicio sus actitudes, eso no te lo permiten, no te lo consienten. Y se queja de que le hayamos bajado la nota por eso. Entonces, yo creo que eso, poco a poco y más en el tema este de magisterio y demás que van a trabajar con niños, ese también sería un cambio que pondría en la asignatura, si vamos a seguir diseñando ambiente. Que se diga, desde el principio, que vamos a valorar la actitud y que va a tener igual peso que lo cognitivo. 50 por 50. Que si yo veo, al igual que en la asignatura de competencias relacionales, he visto comentarios que digo... esto no es para un maestro. Es que van a ser referente de niños y de niñas y como vayan en este plan. Entonces, yo lo haría. Yo creo que cuando de clase en el futuro lo voy a decir desde el principio, que se va a valorar la actitud que se tenga. La predisposición, el compromiso, la apertura intelectual y el ajustarte a lo que se te pide y en tu rol. Que si tú tienes que estar de maestra, tienes que estar de maestra y no puedes... Y después que no se te vayan a echar encima porque tú le digas... Es que a mí me resultó... porque ya lo había hablado con Telma y con Valeria de que se iba a llevar la matrícula de honor, pero la actitud que tuvo también de no asumirlo... porque si tú por lo menos, lo asumes. Mira, es verdad, me puse a... pero encima a la defensiva, eso deja mucho que desear.

**Investigadora** (53:45): Y una de las preguntas, así más de valoración final. Yo quería preguntar que en los últimos años el portafolio, a nivel teórico ha cobrado mucha importancia, muchos artículos, muchos libros, etc. ¿Crees que a nivel práctico ha ocurrido lo mismo en la universidad por ejemplo?

**Irene** (53:59): No. Es que, pasa igual que con la reconstrucción del pensamiento práctico. Algunos docentes entienden el portafolio como un cuaderno de bitácora, como una agrupación de ele-

mentos muy alejada de su verdadera esencia. Hacen reproducciones que poco sirven para la reconstrucción del pensamiento práctico o la percepción del propio proceso de aprendizaje. Entonces a mí me da mucha rabia cuando... la parte teórica me encanta. Cuando leo... pero después cuando leo experiencias y digo, a ver, en que aterriza esto, en que se concreta y veo que a lo mejor no son portafolios, pues... Igual que en todo, pasa en todo. Es decir, hay una gran diferencia entre lo que se dice en la teoría y lo que se hace en la práctica. Cuando ves experiencias que no son portafolios pues te da coraje. Al igual que eso, cuando lees... Ahora estoy leyendo yo sobre una investigación acción y cuando ves que eso no es una investigación acción pues te preguntas, por qué le llaman investigación acción.

**Investigadora (55:34):** ¿Pero crees que es por desconocimiento, pereza... un poco de todo?

**Irene (55:38):** Yo creo que es por falta de reconstrucción del conocimiento práctico. Yo creo que la mayoría, sobre todo los que tienen más experiencia, están acostumbrados a pasar exámenes, tipo test, o ensayos o lo que sea y siguen haciendo lo que han hecho a lo largo de toda su vida. A lo largo de toda su trayectoria académica y de docencia. Entonces yo creo que es la misma razón por la que los mismo docentes de primaria o infantil no cambian tampoco, pues la universidad tampoco y entonces es como... de tradición. De siempre se ha hecho exámenes, pero yo espero que las nuevas generaciones, la gente más noble vaya incorporándolo. Lo que pasa que es difícil cuando tú también has sido alumno y te han evaluado con exámenes. Yo creo que aquellos alumnos que ahora están haciendo portafolio, cuando vean su potencialidad, si llegan a ser docentes, pues yo creo que si la llegarán a aplicar. Pero yo creo que falta ese saltito generacional, porque eso, cronológicamente lleva muy poco tiempo el portafolio. Ha habido muchas publicaciones y demás pero lleva muy poco tiempo. Y yo creo que es... y el coraje también que da es que los pocos que lo llevan a la práctica, no lo llevan a la práctica como realmente es. Yo creo que falta tiempo, pero tengo la esperanza de que el mundo de la educación vaya avanzando en ese sentido. Valorar los procesos más que los resultados y que sean procesos cíclicos, que comiencen en la escuela ese proceso de reflexión y que no termine nunca. Porque el portafolio es un... yo creo que es una herramienta que te sirve más adelante.

**Investigadora (58:46):** ¿Qué crees que necesita un profesor para llevar a cabo un buen portafolio?

**Irene (58:49):** Para empezar, tener muy claro en qué consiste el portafolio y cuál es el sentido. No es una herramienta de control, sino una herramienta cuyo principal protagonista es el alumno y la alumna, que ellos son los que los gestionan. Tenerlo muy claro tú, para que tus alumnos lo tengan muy claro, también. Eso es imprescindible. Y luego, ser consciente de que... bueno, tener muy claro también los criterios de valoración y tiempo para hacer el seguimiento.



## ANEXO 6

### MODELO DE ENTREVISTA INDIVIDUAL A LAS ALUMNAS SELECCIONADAS

#### EXPERIENCIA CON DISTINTOS TIPOS DE PORTAFOLIO

- ¿Teníais experiencia previa con algún tipo de portafolio? ¿Esa experiencia ayudaba?
- ¿Cómo se usaba en esas materias? (contenidos, metodología...)
- ¿Qué experiencia con el portafolio consideras más significativa y por qué.
- ¿Qué te ha aportado el uso del portafolio?
- ¿Has notado cambios significativos en ti gracias a esta herramienta?
- A lo largo de la carrera y previa o posterior a la asignatura de primero ¿Has tenido docentes que realizasen prácticas innovadoras? ¿Han influido estas experiencias en vuestras reflexiones en el portafolio?
- ¿Consideras que la experiencia que viviste en primero hubiese sido más, menos o igual de significativa en cualquier otro curso?

#### DEFINICIÓN, USO Y PERCEPCIÓN PERSONAL DEL PORTAFOLIO DIGITAL

- ¿Cómo y cuándo comenzasteis a trabajar con el portafolio Mahara?
- ¿Cómo viviste la experiencia de primero? Si tuvieras que destacar algo ¿Qué sería?
- ¿Cómo definirías el portafolio con tus propias palabras? (¿Qué significa el portafolio para ti?/ tres palabras que lo definan)
- ¿Qué es lo más fácil y lo más difícil de utilizarlo? (Emociones provocadas tanto al principio como al final o actualmente)
- ¿Ha existido algún cambio en tu concepción del portafolio a lo largo de la carrera o siempre ha sido la misma?

#### EXPERIENCIA CON EL PORTAFOLIO DIGITAL MAHARA

Emociones suscitadas por la herramienta al principio, durante y al final de la experiencia.

¿Consideras que las asignaturas en las que se utiliza el portafolio promueven la reflexión?

Relación entre la metodología de la asignatura y el uso del portafolio.

#### EL PORTAFOLIO COMO HERRAMIENTA DE APRENDIZAJE

- ¿Qué te parece el portafolio como herramienta de aprendizaje?
- ¿Qué aprendizajes te aporta?
- ¿Crees que te ha ayudado a conocer aspectos de ti misma?

#### EL PORTAFOLIO COMO HERRAMIENTA DE EVALUACIÓN

- ¿Qué te parece el portafolio como herramienta de evaluación?
- ¿Crees que es una herramienta más justa o válida que otras? ¿Por qué?

## **EL PORTAFOLIO COMO RED SOCIAL: RELACIONES INTERPERSONALES**

- Influencia en la relación con el docente y compañeros/as.
- ¿Compartes tu portafolio con otros compañeros/as?
- ¿Te gusta leer otros portafolios?

## **VALORACIÓN DE LA HERRAMIENTA**

- A nivel técnico ¿Qué es lo que más y menos te gusta de la herramienta?
- En general ¿Qué ventajas y desventajas destacarías? ¿Facilita o dificulta?
- Personalmente, qué es lo que más te gusta de trabajar con la herramienta ¿Y lo que menos?

## ANEXO 6a

### ENTREVISTA INDIVIDUAL A EMMA

**Investigadora:** ¿Cuándo comenzaste a trabajar con el portafolio Mahara?

**Emma:** con las asignaturas de didáctica, organización e inclusiva.

**Investigadora:** ¿Y cómo viviste la experiencia?

**Emma:** al principio era muy agobiante, porque al principio no sabíamos nada. Ni usarlo, ni nada. Entonces, me costó un poquillo. Pero ya cuando me acostumbré a él era fácil. Luego, solamente era agobiante por el hecho de hacer cada día un diario. Eso sí que agobiaba un poquillo... pero ya, una vez que lo sabías usar... ya, nada más que era eso... el tener que hacerlo todos los días.

**Investigadora:** La constancia, porque ¿anteriormente habías hecho algo parecido?

**Emma:** no, nunca. Era la primera vez que, todos los días, por la tarde tenía que reflexionar sobre lo que había hecho. Entonces, como no estaba acostumbrada, al principio sí que costaba un poco.

**Investigadora:** ¿Cómo definiría el portafolio con tus propias palabras?

**Emma:** pues el portafolio es una herramienta en la que día a día, bueno, día a día o cuando tengas que usarlo, a ver... nosotros... yo como lo he usado siempre es como de diario y luego, pues como un trabajo final recogiendo lo del diario, tanto en las asignaturas como en la práctica. Entonces, para mí, el uso que yo le he dado al portafolio ha sido de hacer... reflexionar sobre lo que he hecho tanto en las clases, dentro de la universidad como en las clases en el colegio y luego, al final, todos esos aprendizajes que he recogido durante los días, los plasmó en una página final.

**Investigadora:** y si pudieras utilizar tres términos o tres adjetivos para definir el portafolio ¿cuáles serían?

**Emma:** orden, porque te ayuda a organizar tus ideas (larga pausa). Es complejo. Fue complejo, sí, porque yo por ejemplo le pillé el truquillo rápido pero hay gente que le cuesta mucho y que tarda más en aprender a usarlo bien.

**Investigadora:** Pero, ¿Qué es lo que más cuesta utilizar? ¿La herramienta Mahara o la metodología de la herramienta, es decir, los contenidos que se deben incluir?

**Emma:** Si, el saber cómo usarla. Por ejemplo, hay gente que terminó el curso y no sabía hacer una colección de páginas o no sabe crear una página nueva.

**Investigadora:** pero había tutoriales.

**Emma:** Si, había tutoriales, pero aun así... como estamos acostumbrados siempre a trabajar en *Word* o en *Power Point*. Es acostumbrarse.

**Investigadora:** Bueno, entonces tu comentas que las emociones al principio que te provocaba era como un poco de agobio y, después, con el paso del tiempo ¿ese agobio permaneció?

**Emma:** no, cuando me acostumbré a escribir todos los días un ratito... Además, en la primera retroalimentación que me hizo mi tutora, ya como que me di cuenta que lo estaba haciendo bien, que se reflejaban bien los aprendizajes... Entonces, como que le empecé a coger el gustillo. Pues hoy hemos hecho esto, lo escribo y veo lo que pasa.

**Investigadora:** la retroalimentación te tranquilizó.

**Emma:** Si, y además también es un gran apoyo para luego elaborar el trabajo final. Ayuda mucho, porque cuando te pones para el trabajo final, muchas de las cosas que has estado trabajando se te olvidan, pero los tienes ahí y te acuerdas.

**Investigadora:** Y tus compañeras ¿Cómo crees que consideraban esa herramienta? Por una parte, la herramienta que es nueva, y luego la metodología del portafolio, el tener que escribir todos los días, que también es algo nuevo. Entonces, en general ¿Qué tipo de reacciones veías entre tus compañeras?

**Emma:** pues, muy parecidas a mí, porque... bueno había algunas a las que eso de escribir todos los días si les gustaban mucho, incluso al principio, aunque no estábamos acostumbradas y había otras que, igual que a mí, al principio les costaba. Y había otras pues más reacias a usar la plataforma porque prefería escribirlo todo en un *Word* luego ya, al final de la asignatura, pues entregarlo, que en realidad es lo que hemos hecho siempre. Era el principio cuando estábamos en el grupo de siempre, pero luego, como nos cambiaron los grupos, las opiniones de ese nuevo grupo eran más diferentes. Ellas sí que estaban en contra total de usar el portafolio porque lo veían como un poco más tontería.

**Investigadora:** ¿Por qué lo veían tontería?

**Emma:** porque decían que no servía para nada y también pues como que no querían aprender a usarlo. Porque yo, por ejemplo, lo tenía puesto en tres páginas diferentes: una página para cada asignatura. Pero ella, una de ellas en concreto, lo tenía puesto en una página y, entonces ella se empeñó en hacerlo así y aunque la tutora nos recomendara hacerlo de otra forma, para que, luego, la elaboración de la página final resultase más sencilla y pudiesen resumir sus aprendizajes... no lo hicieron.

**Investigadora:** Entonces, tú comentas que, sobre todo lo que te cambió fue la retroalimentación, como que te tranquilizó.

**Emma:** Si, a mí me gusta cuando me retroalimentan, a ver si debo seguir así o... por ejemplo en estas últimas prácticas, en el prácticum dos... mi tutora es Casandra, entonces en mi primera retroalimentación Casandra me puso algunos comentarios de cosas que tenía que cambiar y eso, pues, me ayudó a cambiar muchas cosas del diario y ya pues en una retroalimentación que tuvimos presencial me dijo que lo estaba haciendo mejor. Me ayudó a cambiar.

**Investigadora:** Antes de tener la asignatura con Mahara ¿Tuviste alguna experiencia previa con algún tipo de portafolio? Aunque fuera diferente, con algo que llamasen portafolio.

**Emma:** Sí, en otra asignatura había mucha teoría sobre los sistemas educativos en la historia... Pero este portafolio era... El otro profe, más o menos se acercaba un poco, pero no mucho porque no hacíamos diarios. Diarios nunca, pero sí que le entregábamos al final de la asignatura con cosas que habíamos ido haciendo durante la asignatura, pero de actividades teóricas. Por ejemplo, diferencia entre educación instrucción y cosas así y algunas actividades optativas que podíamos hacer. Y lo de la otra asignatura pues era resumir los capítulos de un libro y decir que aprendizaje me he llevado.

**Investigadora:** no eran tan reflexivos.

**Emma:** no, reflexivos nada. Bueno, reflexionábamos porque nos teníamos que poner una nota, pero eso era lo único... en los dos.

**Investigadora:** Y después, a lo largo de la carrera ¿has tenido algún otro portafolio?

**Emma:** no, solo esos.

**Investigadora:** Y ¿Cuál de las experiencias consideras más significativas y por qué?

**Emma:** hombre, pues el de las asignaturas de didáctica, organización e inclusiva porque, de las otras ni me acuerdo. Porque, además, eran aprendizajes que adquiríamos en las clases sin darnos cuenta pero que luego cuando reflexionábamos, pues ahí sí te das cuenta “pues mira, no me había dado cuenta de esto pero, en realidad sí que he aprendido”. De eso también me di cuenta cuando pase a segundo, que de lo único que me acordaba de primero eran esas tres asignaturas.

**Investigadora:** ¿Has seguido retomando algunas cosas que escribías?

**Emma:** Si, para las prácticas, sobre todo.

**Investigadora:** Desde tu punto de vista ¿Qué te ha aportado el uso del portafolio?

**Emma:** La reflexión... además, lo más difícil fue la reflexión, porque yo nunca reflexiono (risas). Entonces, he tenido que trabajar un montón la reflexión y, al principio, me costaba pero ya cada vez voy mejor. Pero, claro, al principio me costaba un montón porque venía del instituto, donde se reflexionaba poco

**Investigadora:** Entonces ¿Has notado cambios significativos en ti gracias a esa herramienta que, quizás, afecte también a otros ámbitos de tu vida? (silencio) Comentas acerca de la reflexión ¿Eso te ha hecho ser más reflexiva a otros niveles? (silencio) ¿o solo cuando te pones a escribir?

**Emma:** Bueno, es que... en el colegio, a lo mejor, cuando estaba en las prácticas, pues sí. Pero luego, no. Pero a lo mejor, sí, cuando estamos en otra asignatura y estamos haciendo, por ejemplo, ahora en naturales, una propuesta de intervención pues, a lo mejor si tiendo más a reflexionar...

**Investigadora:** Pero, por ejemplo, antes has comentado que previo al uso del portafolio no solías reflexionar...

**Emma:** Si, me refería, a cosas así, de cosas teóricas.

**Investigadora:** Me refería porque pensé que quizás, al reflexionar diariamente sobre las asignaturas te haga hacerlo también en otras asignaturas o ver las cosas de otra forma.

**Emma:** Sí, si... me refería sobre todo a la parte teórica de las asignaturas.

**Investigadora:** ¿Consideras que las asignaturas de primero eran innovadoras?

**Emma:** Yo creo que sí, porque aunque a veces tuviésemos las clases magistrales, intentábamos hacer muchas prácticas y aprender los diferentes conceptos a través de las prácticas y no solo en aula, sino también cuando salíamos a Jaulas abiertas o incluso con la plataforma hecha, con la evaluación que tenían de nosotras. Porque, por ejemplo, clases magistrales teníamos muy poquito y aun así aprendimos muchas más cosas que no estaban sólo en las prácticas.

**Investigadora:** Y a lo largo de la carrera ¿habéis tenido docentes que también realizasen prácticas innovadoras?

**Emma:** Sí, la de naturales, en lógico matemático también tengo y bueno otro profes dan también las clases mediante asambleas. Siempre eran las mismas, pero eran así. Bueno, y con ellos dos también tuvimos que hacer una especie de plataforma para elaborar, no un portafolio, sino como un ensayo que se entregaba al final incluyendo una reflexión sobre lo que había aprendido y... esos cuatro, creo.

**Investigadora:** A la hora de hacer el portafolio tienes que reflexionar ¿Consideras que las prácticas innovadoras ayudan o daría igual si fuesen tradicionales?

**Emma:** Hombre.... sí, porque si tú estás las cuatro horas escuchando a la profesora que te está hablando, pues luego tienes poco que reflexionar. Reflexionas sobre lo que ha aprendido y ya está. Pero si estamos haciendo dinámicas prácticas, pues puedes reflexionar sobre lo que has aprendido, la manera en la que lo has aprendido, las emociones que has tenido, compararlo...

**Investigadora:** Esta también es una pregunta que me cuestionaba yo el otro día. Vosotras tuvisteis esa experiencia tan innovadora y con muchos cambios en primero ¿Cree que hubiese sido igual de significativa o mejor o menos si se hubiese llevado a cabo en otro curso? Es decir ¿Crees que está bien que se lleve a cabo ese tipo de experiencias en primero que rompan de lleno o crees que quizás hubiese sido más significativa en otro curso?

**Emma:** Sí, porque sí ya entras a primero y ya... nos rompieron los esquemas, pues ya, cuando va pasando tiempo, pues cómo que vas comparando. Vas comparando cómo aprendías de la manera en la que siempre te enseñan y cómo aprendes con la experiencia esa que tuviste en primero. Entonces pues, ya también en tus prácticas... es que no sé cómo explicarlo, pero es mejor porque te va abriendo la mente.

**Investigadora:** Entonces, ves que en primero estuvo bien, fue realmente significativa.

**Emma:** Yo creo que sí. Al principio nos costaba un poco, pero yo creo fue sobre todo, por el cambio de grupo. Teníamos que hacer grupos nuevos y eso fue un poco difícil, porque nos cambiaban totalmente la forma de dar las clases y luego los grupos, pero una vez que ya estábamos adaptados a los grupos ya era solamente acostumbrarnos a como las profesoras llevaban las asignaturas. Porque, en el primer cuatrimestre de primero lo que teníamos también era tradicional, fue en el segundo.

**Investigadora:** Me gustaría también preguntar sobre el portafolio. Yo lo distingo como herramienta de aprendizaje por un lado y el portafolio como herramienta de evaluación por otro. Entonces, como herramienta de aprendizaje ¿Qué te parece el portafolio a ti?

**Emma:** Pues, es útil por eso que he dicho antes, porque puedes seguir viendo reflejado todos tus aprendizajes que quizás si no te sentarás reflexionan sobre ellos pues no te darías cuenta de lo que estás aprendiendo. Entonces, si día a día vas reflexionando sobre eso que has hecho, pues al final tienes fácil el recoger todos tus aprendizajes.

**Investigadora:** Y... creo que esto es muy parecido a lo que he dicho antes, pero tengo aquí ¿Qué aprendizajes te aporta? Porque has comentado la reflexión. No sé si algunos más que consideres importante.

**Emma:** Hace fácil recoger todos tus aprendizajes... el relacionar conocimientos que tenía con un conocimiento nuevo y también, en las prácticas, aunque eso aún no lo he hecho y es algo que tendré que hacer el año que viene; relacionar los contenidos teórico que damos en la universidad, con los aspectos prácticos que vimos en el colegio. Eso no lo hago mucho, tengo que mejorarlo, pero después de la retroalimentación empecé a hacerlo y es útil porque ves que realmente lo que está en la ley, es lo que estás viviendo en el colegio o lo que estás aprendiendo en la universidad.

**Investigadora:** ¿Y crees que el portafolio te ha ayudado a conocer aspectos de ti misma?

**Emma:** todavía no

**Investigadora:** todo lo reflejas en él, ya lo conocías de ti misma.

**Emma:** sí, ahora mismo, sí... sino, no caigo.

**Investigadora:** vale... Y ahora como herramienta de evaluación ¿Qué te parece el portafolio como una herramienta de evaluación alternativa a otras?

**Emma:** A ver, nosotros siempre, antes de empezar, tanto en las asignaturas como en las prácticas, hacemos una página inicial, exponiendo lo que somos en ese momento y entonces, luego, en la página final, nos ayudamos de los aprendizajes que recogemos en el diario y de esa página inicial para reflejar lo que hemos aprendido. Entonces, yo creo que, contrastando esas cosas te puedes evaluar a ti mismo, en cuanto a cómo has crecido como persona o lo que has aprendido, cómo has aprendido... porque como también vamos aprendiendo de la manera en la que has aprendido... en realidad no sé, porque también tienes que reflexionar sobre por qué te vas a poner una nota, si has alcanzado los aspectos que al principio te proponías, si has desarrollado las competencias que quería, si has conseguido lo que querías... y eso pues también lo ves en el diario, lo que vas escribiendo y en la página final.

**Investigadora:** Y de cara a los docentes, que los docentes evalúen a los estudiantes a través de un portafolio ¿Qué te parece?

**Emma:** pues, yo creo que sirve porque van viendo... a ver, eso no sería igual, en primero... las tutoras tenían grupos, a lo mejor tenían cuatro grupos de cinco, entonces eran 20. Pues, eso sí lo puede evaluar bien, porque eso sí se lo va a leer y te puede evaluar, pero por ejemplo, si es una profesora con 70 alumnos, nosotros sabemos que no se lo van a leer y que nos van a evaluar por

encima, porque es imposible que te leas un diario entero de 70 personas. Pero si son por grupos pequeñitos, si vas viendo el progreso de cada persona, va viendo cómo va reflexionando, cómo va metiendo la teoría, como va progresando... y yo creo que eso si se puede. Pero eso, con poquitas personas, no con muchas.

**Investigadora:** y aunque sea en grupos pequeños ¿no crees que puede ser como muy subjetivo? A diferencia de los exámenes, que son más objetivos.

**Emma:** Hombre... pero te tienes que basar en el nivel inicial de cada persona, y eso pues lo verás en la página inicial. El portafolio te permite ver desde donde parte cada persona y cómo se va desarrollando. Una misma persona no escribe igual la primera entrada del diario que al final o cómo refleja sus aprendizajes en la página final. Si se tiene en cuenta cada persona, los progresos que ha tenido...

**Investigadora:** ¿Tú cómo prefieres ser evaluada si te dan a elegir? ¿Por exámenes, trabajos, portafolios...?

**Emma:** Yo prefiero que me evalúen a través del portafolio porque, por ejemplo, si hago un examen y tengo un día malo, lo hago mal en el examen. Y si lo hago mal en el examen no demuestro todo lo que sé y puedo suspender la asignatura. Pero en el portafolio, la tutora pues va viendo lo que yo voy consiguiendo poco a poco. Y si un día hago una entrada mala en Mahara porque estoy enferma o cualquier otra cosa, al día siguiente lo vuelvo a hacer bien y al final reflejo todos mis aprendizajes, lo que ha sido más significativo para mí. Y la profesora lo valorará, valorará mi progreso, como he ido cambiando, si me he esforzado...

**Investigadora:** La pregunta de si crees que una herramienta de evaluación más justa lo decía porque hay estudiantes que pueden considerar lo contrario, que es muy subjetivo, me lo puedo inventar... en comparación con un examen ¿Qué te parece a ti que sería más justo o más objetivo?

**Emma:** Para mí tu construyes tus conocimientos, entonces... a ver, es que por ejemplo, en un examen se les pide los mismos conocimientos a todas las personas, que los memorizan. Por ejemplo, en el que acabo de hacer ahora en naturales, se pide que tu sepas exponer los objetivos del currículum con una actividad y que sepas poner los contenidos del currículo y luego que los contenidos los sepas dividir entre conocimientos, actitudes y destrezas. Se pide que sepas evaluar una actividad desde el punto de vista científico. Entonces, todo el mundo tiene que saber lo mismo. Algunos lo sabrán, incluso, con las mismas palabras. Sin embargo, en el portafolio cada persona construye aprendizajes diferentes, pero seguimos teniendo aprendizajes. Aprendemos, aunque sean cosas diferentes... porque no todos vamos a aprender lo mismo, no se nos evalúa por lo mismo.

**Investigadora:** Vale, ahora me gustaría hablar de las relaciones interpersonales. El hecho de tener un portafolio ¿influencia la relación con el docente en alguna forma?

**Emma:** ¿Si potencia la relación?

**Investigadora:** Si, si acerca la relación entre el estudiante y el profesorado.

**Emma:** Si, porque, por ejemplo, el año pasado, una compañera mía de las prácticas o sea, una chica que estaba en mi grupo, pero que tenía otra tutora de prácticas, bueno... pues a esa tutora, ni siquiera la vio en persona y no le mandaba mensajes, no tenía ni siquiera unas pautas para

hacer el trabajo de la práctica. Estaba perdida y se iba guiando con lo que nos iban mandando a las demás, así que hizo una mezcla de todo. Yo, por ejemplo, tenía a Casandra quien nos guiaba al principio y luego nos hizo una retroalimentación. Se iba leyendo nuestros diarios, nos decía que podíamos mejorar para poder aprender más, para poder sacar más provecho a las prácticas... y eso lo hacía por el portafolio, iba comentando. Pero mi compañera, por ejemplo, que no tenía portafolio, lo tenía que hacer con un *Word* y entregarlo al final de las prácticas, no tenía esos comentarios de la profesora. Si nosotros teníamos dudas, pues podíamos enviarle un mensaje... Que muchos profesores, si tienes dudas te dicen: léete la guía de las prácticas... yo creo que sí.

**Investigadora:** ¿Y en las asignaturas también? ¿Os acercaba a los docentes en esas tres asignaturas más que en otras en la que no contaseis con esa herramienta?

**Emma:** Sí, porque yo me acuerdo, por ejemplo que Irene, que era nuestra tutora, pues, muchas veces, cuando estábamos en las horas de prácticas, se venía con nosotras y nos decía aspectos que mejorar, sobre todo al principio. Ya no solo en las retroalimentaciones, que creo que me hizo dos, dos o tres. Y Valeria, al principio también me hizo una, pero luego se dio de baja. Nos acercaba más que en los portafolios que teníamos en el primer cuatrimestre que eran teóricos, la profesora no nos decía nada del portafolio hasta que se lo entregábamos y bueno, ni eso.

**Investigadora:** ¿y entre los compañeros?

**Emma:** Sí, bueno, en realidad sólo cuando lo empezamos a utilizar al principio, pues porque nos ayudábamos las unas a las otras para saber entenderlo. A lo mejor, también, en lo que respecta a la estética, para que fuese bonito visualmente. Nos dábamos consejos: mira puedes ponerlo así, puedes hacer esto...

**Investigadora:** ¿Solías compartir tu portafolio con tus compañeras?

**Emma:** No, en primero no lo tengo compartido. Pero el de las prácticas sí, lo tengo compartido con mi grupo de prácticas.

**Investigadora:** ¿Y os soléis escribir mensajes entre vosotras u os lo comentáis en persona si veis algo?

**Emma:** mmmm... en mi caso no, en persona cuando tuvimos la tutoría presencial sí que decíamos algo, porque ahora, en estas prácticas que tuvimos en la tarea de documentación, íbamos sufriendo diferentes documentaciones y nos íbamos comentando las unas a las otras.

**Investigadora:** ¿sueles leer las entradas en los portafolios de otras compañeras?

**Emma:** Sí, sí.

**Investigadora:** ¿Y qué te motiva a entrar?

**Emma:** Leer lo que hacen, las reflexiones que van haciendo, cómo lo hacen.

**Investigadora:** ¿Para conocerlas mejor? ¿Para ver en qué puedes mejorar?

**Emma:** Sí, más que nada por eso último. Por ver cosas que hacen ellas y yo no, y que podría hacer también.

**Investigadora:** ¿Y tú se los comentas cuando lees sus portafolios?

**Emma:** En la tutoría que tuvimos personalmente si le comentaba: vi que pusiste esto... pero, si no sale, no.

**Investigadora:** Ahora vamos a hablar un poco de la herramienta, lo que es a nivel técnico. Aunque ya hemos hablamos un poquito sobre las dificultades, para profundizar. A nivel técnico ¿Qué es lo que más y menos te gusta de Mahara?

**Emma:** Lo que más me gusta es poder crear las colecciones porque yo, por ejemplo, en estos últimos prácticos tenía mi página inicial, tengo una página del diario y la página final. Entonces, por ejemplo, mis compañeras sí que las dejan independientes, pero a mí me gusta tener las englobadas. Ella no, ellas las deja sueltas. No sé si es porque les gusta más o es porque no conocen lo de las colecciones, también puede ser. Y en primero igual, lo tenía todo en una colección y así queda como más recogido y a mí me gusta así más. Y lo que menos, pues... subir las fotos, no me gusta porque no las puedo manejar como yo quiera. Estoy acostumbrada, en el *Word* o en el *Power Point*, a ponerlas en el tamaño que yo quiera y ahí no puedo. Ahí se quedan en el tamaño... a ver, se puede cambiar el tamaño pero no existe tanta flexibilidad.

**Investigadora:** Además de eso ¿Qué considerarías que debería mejorar la herramienta?

**Emma:** No sé, ahora mismo, además de lo que he dicho. A lo mejor, que tuviera accesos más directos a la creación de diarios como de páginas. No sé si lo tendrá, yo lo he estado investigando y no lo he encontrado.

**Investigadora:** ¿Crees que la herramienta facilita o dificulta el uso del portafolio?

**Emma:** ¿Cómo?

**Investigadora:** ¿Consideras la herramienta sencilla, aunque alguna gente tenga dificultades?

**Emma:** Se parece a blog, pero me gusta más Mahara.

**Investigadora:** Y a nivel general ¿Cuáles son las ventajas que destacarías? ¿Todas las cosas positivas que destacarías?

**Emma:** Si le pillas el truco rápido, puedes aprovecharlo muy bien desde el principio para ir plasmando los aprendizajes, y luego también... a ver, al principio siempre lo ponemos muy descriptivo, me pasaba y todavía me pasa, pero poco a poco vamos reflexionando más y es entonces, cuando empezamos a reflexionar más, es cuando ya, de verdad nos vamos dando cuenta qué es todo lo que vamos aprendiendo. Y es eso, hacer visible nuestros aprendizajes, que a lo mejor, si no hiciéramos el diario se quedaría en una vivencia que hemos tenido y ya está. Pero al escribirlo tienes evidencias de lo que ha pasado.

**Investigadora:** ¿Te ha sorprendido alguna vez algo que hayas escrito, al releerlo?

**Emma:** Bueno, que tenía escrito no, pero que yo pensaba sí.

**Investigadora:** vale... creo que ya está... ah, ¿y desventajas? ¿Qué desventajas destacarías de esa forma de trabajar?

**Emma:** Pues eso, los diarios, por ejemplo, a veces se hacen un poco pesado. En las prácticas, por ejemplo, que son los cinco días de la semana haciendo un diario y encima las prácticas, que tienen muchas cosas para sacar. Se hace un poco pesado, luego lo agradeces, ¿no? Pero, a veces cuesta. Por ejemplo, yo estaba trabajando y dos tardes a la semana las tenía entera perdidas, entonces, a lo mejor, tenía que llegar a mi casa a las diez de la noche y ponerme a hacer el diario para que después, al día siguiente, no se me acumulase, por lo que hay veces que sí que son un poco pesados. Pero, es acostumbrarse.

**Investigadora:** Ya... entonces, la desventaja sería, quizás, la dedicación que requiere.

**Emma:** Si, porque además tienes que hacer otras cosas y elaborar un buen diario requiere de bastante tiempo.

**Investigadora:** ¿Te gustaría, entonces, continuar utilizando esta herramienta en el futuro, cuando ejerzas como docente?

**Emma:** No sé si utilizaré la herramienta Mahara como tal, pero la manera que tengo de usar la herramienta si me gustaría perpetuarla. A lo mejor, en un futuro no voy a hacer diario todos los días, pero cuando pasen cosas importantes pues sí, para sentarme a reflexionar sobre ese hecho o sobre mis prácticas como docente.

**Investigadora:** Entonces, el hecho de reflexionar ¿lo ves útil?

**Emma:** Si, muy útil.



## ANEXO 6b

### ENTREVISTA INDIVIDUAL A NORA

**Investigadora:** La primera tanda de preguntas es sobre el uso del portafolio a nivel general, entonces, me gustaría saber cuándo comenzaste y cómo a trabajar con el portafolio Mahara.

**Nora:** Fue en primero, en el segundo cuatrimestre, en las asignaturas de organización, didáctica e inclusiva y la verdad que al principio fue un poco lío, teníamos los tutoriales en vídeo, pero había muchas herramientas que no sabía usar, que no lo pude poner tan estético o bonito desde primera hora, como el que llevo actualmente y fue para evaluar las asignaturas esas y la verdad que bien, pero al principio costaba mucho, pero una vez que le pillas el tranquillo solo era escribir, escribir y escribir.

**Investigadora:** En tu caso, ¿cómo viviste la experiencia a nivel emocional? ¿Qué emociones te suscitaba tanto en el principio, como durante y al final? ¿Hubo mucho cambio?

**Nora:** Pues eso, al principio fue agobiante, pero siempre pensé que era un buena manera, porque claro, en el instituto nunca te evalúan con tus reflexiones o plasmando lo que tú has sentido, lo que has visto, cómo has actuado, sobre qué piensas que podrías haber hecho mejor o peor... nunca te dan ese espacio para pensar en lo que tú has hecho realmente. Y me gustó porque sí que aprendí cosas y repensé cosas después de haberlas hecho con mis compañeras. Así que, al principio agobiante, pero luego te sientes como que se tiene en cuenta otra faceta que no es la académica y que nunca se tiene en cuenta.

**Investigadora:** Pero comentas que desde el principio tuviste una buena predisposición.

**Nora:** sí, sí.

**Investigadora:** Porque hubo compañeras, no sé si viste... ¿con todas tus compañeras pasó lo mismo?

**Nora:** Claro, algunas preguntaban que por qué no lo hacíamos en un *Word*, que Mahara era muy lioso... Sin embargo, yo veía bien que tuviésemos almacenado en un mismo sitio todo eso y que lo pudieses compartir con tus compañeras, otros pudiesen verlo... quieras o no es una ayuda comunitaria que, siendo docentes hace falta.

**Investigadora:** Y por lo que tú viviste, en tu grupo de compañeras ¿crees que hubo esa buena predisposición por parte de todas?

**Nora:** Como norma general, sí hubo buena disposición hacia el portafolio... era un poco el miedo de una herramienta nueva y no saber utilizarla, pero creo que a todas, o a la mayoría de nosotras, nos gustaba o terminó gustando.

**Investigadora:** ¿Cómo definirías el portafolio con tus propias palabras?

**Nora:** Se trata de una especie de página web personal y privada, en la que puedes añadir un montón de elementos diferentes como imágenes, música, links, pero en la que la rama principal es describir tu proceso de aprendizaje sobre lo que sea que estés haciendo, añadiendo fotos y reflexionando tanto intelectualmente como emocionalmente.

**Investigadora:** si tuvieras que definirlo en tres palabras, con tres adjetivos.

**Nora:** Difícil... Reflexión, emociones (yo me dejo llevar por ellas) y privado, que eso también me gusta. Tú decides con quién lo compartes. Si con tu grupo de amigas, con tu grupo de trabajo, si solo con la docente. No es como un foro del campus donde todo el mundo puede pinchar para ver tu trabajo. Puedes elegir quién lo ve, con quien lo compartes.

**Investigadora:** Para ti, entonces, aunque ya lo has explicado un poquito ¿Qué fue lo más difícil de aprender a utilizarla? Bueno, lo más difícil y lo más fácil.

**Nora:** lo más difícil para mí fue la estética porque no soy muy buena con los ordenadores, entonces, el hecho de poner bonita una página que no sé cuántas herramientas tiene más, que no sé qué gama hay de elección y que no sé usar bien... los colores, por ejemplo, no sé si se pueden cambiar, a día de hoy, aún no lo sé, esa fue la parte negativa. Ese miedo a, yo, quizás podría ponerlo más bonito, pero no tengo las habilidades para ello. Y La parte positiva fue, sobretodo, la de descargar todas las emociones en un mismo sitio y que mi tutora pudiese leer cómo yo me siento, no solo ver la parte académica... porque lo que yo pienso, hice o deje de hacer siempre tiene motivos personales y me gusta que el profesorado pueda ser consciente de eso, especialmente si es la persona que te evalúa.

**Investigadora:** Sentirse escuchado, que te conozcan.

**Nora:** Exacto, me conoce a otro nivel, que no es solo el académico.

**Investigadora:** Cambios en tu concepción del portafolios ¿ha habido?

**Nora:** Los cambios son que cada vez me siento más cómoda usándolo. Yo no lo odiaba al principio y luego me gustó. Tuve buena predisposición al comenzar a utilizar y a medida que lo iba conociendo más, me sentía mejor usándolo.

**Investigadora:** ¿Tuviste experiencias previas con el portafolio o algún tipo de portafolio?

**Nora:** En el primer cuatrimestre hice dos portafolios en *Word* pero no se parecían en nada al que hicimos con Mahara. Tenían una reflexión mucho más teórica y academicista, que es lo que te pedían. Además, tampoco es que fuese de tu práctica docente, sino sobre lo que hemos dado en clase.

**Investigadora:** Sin embargo, en las tres asignaturas de primero también era de las asignaturas.

**Nora:** Ah, claro, sí, es verdad. Sí, pero como hicimos unos ambientes, fuimos a Jaulas Abiertas y eso... también lo creábamos nosotras. Las reflexiones que hacíamos sobre las sesiones académicas estaban enfocadas a una práctica, entonces, te lo tomas de otra manera cuando sabes que vas a estar en un sitio real.

**Investigadora:** Es verdad. Otra pregunta que me gustaría hacer relacionado con esto es si consideras que la riqueza del portafolio es mayor o menor en todas las asignaturas en las que se utilice.

**Nora:** Creo que elaborar un portafolio es más rico que hacer un examen o trabajo de veinte páginas cuya información, muchas veces, encuentras en *Wikipedia*. En el portafolio tienes un *feedback* por parte de tu tutora y eso te ayuda a mejorar y estás analizando algo que vas a llevar a cabo en la práctica o que has hecho en la práctica.

**Investigadora:** La experiencia que tiene lugar en clase, influye también mucho en el tipo de portafolio.

**Nora:** Sí, exacto.

**Investigadora:** ¿Y has notado cambios significativos en ti gracias a esta herramienta?

**Nora:** Si, yo creo que he aprendido a conocerme más a mí misma, los miedos que tengo, las inseguridades en ese sentido, en la práctica docente, sobre todo. Si yo no hubiese desarrollado la reflexión, si simplemente lo hubiese vivido y me hubiese ido para casa cada día, no hubiese pensado qué me gusta de mi tutora profesional, qué me gusta de mí, que no me gusta... todo ese tipo de cosas, quizás no las habría pensado o los habría pensado en momentos muy críticos... yo creo que me ha hecho mejorar en ese sentido, ponerme a prueba, sobre todo de un año a otro, dije: estas cosas, de mi reflexión final que dije que no me gustaban sobre mí, que no quiero llevar a cabo, no voy a llevarlas a cabo el próximo año. Entonces, tienes unas cosas muy claras que dices: vale, mi yo de hace seis meses no quería esto, así que no lo voy a repetir.

**Investigadora:** Y tú, a lo largo de la carrera, previa o posteriormente a las asignatura que tuvisteis en primero ¿has tenido docentes que han llevado a cabo prácticas innovadoras?

**Nora:** Si, no tanto como ellas, que nos llevaron a un colegio, que nos hicieron hacer ambientes, que nos permitieron estar con los niños, pero sí que hemos tenido clases en las que el hilo la llevaba el alumnado con conversaciones, donde hubo la sensación totalmente contraria de la clases de que no estábamos aprendiendo nada. Para mí, al revés, las sesiones eran innovadoras porque, aunque a veces tuviésemos clases magistrales, aprendíamos los diferentes conceptos a través de experiencias prácticas y no solo en el aula. Aprendíamos con las dinámicas, con nuestras reflexiones en Mahara, con nuestras dudas, nuestros intereses, trabajando en grupo, con lo que proponíamos en la clase de cara a la visita de los niños y niñas...

**Investigadora:** ¿Y por qué crees que algunas personas piensan que no se aprende nada?

**Nora:** Otras compañeras están acostumbradas al bachillerato, al instituto, en el que tienen un temario que te tienes que memorizar y escribir en el examen y si lo has memorizado todo tienes un diez y si has memorizado la mitad, tienes un cinco. En este caso, estamos repensando cosas, reflexionando, y de un modo u otro, te transforma... Pero hay muchas docentes, todavía, en la universidad, que piensan que hay que seguir con el mismo sistema, no sé, leyendo un PDF. Pero yo pienso que hay cosas mucho más importantes para educar.

**Investigadora:** Claro, entonces, en clase, cuando se llevan a cabo esas experiencias, siempre hay como grupitos... a lo mejor con el portafolio también, pensarían que a lo mejor no servía para mucho.

**Nora:** Yo las llamo las bachilleratas, que son, eso, que han salido del bachillerato y se piensan que va a seguir siempre todo igual y eso no puede ser. Es como que, soy del grupo de la mañana, que son las notas más altas de selectividad... entonces son niñas más académicas, pero hay que cambiar el chic y, ya que hemos tenido profesoras que se cuentan con una mano que hacen ese tipo de prácticas, deberían aprovecharlas y vivirlas al máximo. Ya tendréis tochos de folios para estudiárselo. Pero, esas asignaturas, disfrutarlas durante esos cuatro meses. Muchas no lo hacen.

**Investigadora:** ¿Consideras que la experiencia que viviste en primero hubiese sido igual, o más, o menos enriquecedora si se hubiese llevado a cabo en otro curso? Es decir, el hecho de vivirlas en primero ¿consideras que es más positivo?

**Nora:** Realmente sí, porque nos abrió la mente a ese tipo de cosas. Era el momento perfecto, en primero, para luego llevar tu práctica. Pero también, muchas sentimos que echamos de menos ese primero, esas salidas a Jaulas Abiertas, esas charlas en clase y ahora en tercero pues es más... mucho más... que se está acabando. Pero sí, para mí fue mejor, porque si lo hubiese cogido en tercero, quizás hubiésemos estado esos dos primeros años pensando en tener mi clase, con mis 25 sillas y a fichitas.

**Investigadora:** Ese era el momento.

**Nora:** Sí, nos abrió la mente. Nunca había vivido eso. Fue eso, guau, hay otras alternativas que realmente enseñan cosas que no solo es esa imagen que desde fuera parece que el niño está jugando, el niño no está haciendo nada. No, realmente sí que están aprendiendo y lleva mucha reflexión por parte de las docentes que proponen esas cosas.

**Investigadora:** En cuanto al portafolio como herramienta de aprendizaje ¿Qué te parece? ¿Cuáles son las fortalezas?

**Nora:** Como fortalezas, eso. La reflexión diaria a la que te habitúa el portafolio te permite darte cuenta de tus errores y aprender de ellos. A lo mejor no sabes cómo eliminarlos, pero si sabes que no te gustan y puedes hablarlo con otras personas, tener un feedback por parte de tu tutora. Toda esa reflexión te ayuda a madurar y aprender cosas de ti misma, sin que nadie te tenga que dar un temario al respecto de: esto es lo que está bien hacer. No, tú te das cuenta de que algo no funciona, de que los niños no se divierten, de que... y vas sacando nuevas ideas que...

**Investigadora:** Eso en la práctica, ¿en clase también fue tu tutora Casandra?

**Nora:** Ah, bueno, no. En clase aunque teníamos las tres profesoras, mi tutora fue Irene, la que me miraba a mí el portafolio.

**Investigadora:** También hacían retroalimentaciones.

**Nora:** Sí, y se acercaban a la mesa mientras estábamos trabajando y eso.

**Investigadora:** ¿Crees, entonces, que el portafolio acerca al docente?

**Nora:** Sí, llegamos a pensar en ellas como la persona que te cuida, no como la docente que te evalúa. Menos con una de ellas que era como más estricta, no sé. Pero era como las personas que están cuidando de lo que estás haciendo pero en el buen sentido de vigilancia, intentando ver las cosas con las que te sientes incómoda para solucionarlas.

**Investigadora:** Sentíais que podíais confiar más en ellas y la relación era más cercana ¿no?

**Nora:** Sí, porque con otras docentes te esperas al examen, a esa evaluación. O la tienes que llamar para que te retroalimente, para preguntarle una duda. Ellas en su casa miraban lo que estábamos haciendo y se les ocurrían ideas.

**Investigadora:** La primera vez que recibiste una retroalimentación ¿Cómo te sentiste?

**Nora:** (risas) Cuando recibí mi primera retroalimentación estaba nerviosa de: “Uy, me están juzgando”. Surgía, así el cúmulo de inseguridades de todo lo que he podido hacer mal, pensaba que lo estaban viendo y que se darían cuenta de mis equivocaciones, de lo tonta que soy... Pero, me sentí bien porque fue positivo. Esos momentos siempre lo enfocan de manera muy positiva. Te señalan tus puntos fuertes, te lo refuerzan: “esto lo has hecho genial, esto también...” y luego ya te dicen: “he visto que puedes mejorar en esto”. Te lo describen con mucho tacto y delicadeza y eso me ayudó mucho.

**Investigadora:** Y además de a las docentes ¿de alguna forma acerca a los compañeros?

**Nora:** Claro, era un grupo colaborativo de cinco niñas y entre nosotras eso, compartíamos, escribíamos en el mismo sitio todas, trabajábamos casi siempre en grupo, formando un ambiente que teníamos que pensar un montón de cosas juntas donde chocábamos en nuestras ideas, en nuestras convicciones, en nuestra manera de ser docentes. Pero llegas a acuerdos, una cede por una parte, otra cede en otra y al final formamos un grupo que, la verdad es que nos queríamos mucho

en ese momento, luego claro, al distanciarte pierdes esos contactos, pero sí que, en mi grupo, nos caíamos todas muy bien y trabajamos muy bien juntas.

**Investigadora:** Pero ¿seguís estando en la misma clase?

**Nora:** Sí, sí.

**Investigadora:** Pero habéis tenido otros grupos.

**Nora:** Sí, las docentes lo que hicieron fue romper todos los grupos y formar nuevos, haciéndolos compensados. Nos hicieron un test de cosas que nos gustaban, lo que habíamos estudiado antes e hicieron grupos heterogéneos que funcionaron muy bien, la mayoría, al menos. Teníamos una chica de módulo, una chica a tiempo parcial y luego, intereses contrapuestos entre nosotras.

**Investigadora:** Sí, recuerdo que vuestro grupo era bastante potente y participativo ¿Ya no os habéis vuelto a poner en grupo?

**Nora:** No, ya luego esos grupos se rompieron y volvieron a los iniciales y normalmente han seguido así. Pero la gente lo prefiere así porque realmente, los grupos que fallaron, fallaron estrepidamente, de que no se entendían. Fueron dos, a lo mejor, y no quisieron volver a eso de: no quiero con personas que no conozco, que viven lejos, que no sé cómo trabajan, que son más vagas. Eso también hay que entenderlo. Tu nota te la juegas en tus compañeros también, en el trabajo cooperativo.

**Investigadora:** La nota influye.

**Nora:** Por supuesto. Si simplemente fuese, hacerlo y ya está, pero también creo que si sale mal, porque tenemos esa competitividad dentro, es imposible sacársela. Llevamos desde los tres años compitiendo. Pero sí, creo que si no fuese: podría haber sacado un nueve y he sacado un siete porque, claro, no funcionamos en esto. Eso afecta a abrirte, a colaborar.

**Investigadora:** Tu, por ejemplo ¿tienes abierto el portafolio a compañeras?

**Nora:** Al terminar el prácticum lo abrí a todas las compañeras. Lo comparto con Casandra para que pudiese ver lo que escribo, pero luego lo comparto porque puede dar ideas. Ideas tanto estéticas, como de reflexión, como de un apartado que no hayan hecho y quizás les gustaría hacer. Es decir, que no se van a copiar, solo son ideas ¿sabes? Nadie va a copiar y pegar tal cual porque son experiencias propias. Así que no hay miedo de robar en ese sentido, como cuando te presto las actividades.

**Investigadora:** ¿Te gusta consultar el portafolio de otras compañeras, también?

**Nora:** Sí, claro. También me hizo sentir inferior en algunos momentos, sobre todo eso, en la estética, porque había compañeras que tenían unas fotos increíbles y pensar: Uff, yo no tengo este material tan bueno, pero me alegraba también al pensar: bueno, pero yo tendré otros puntos positivos que quizás no tengan ellas. Pero ellas se están desarrollando en eso y quizás van a ser unas buenas documentadoras el día de mañana.

**Investigadora:** Pero además, eso te puede ayudar.

**Nora:** Sí, a hacer fotos mucho más detalladas, mucho más cercanas. Todo eso sí que me ayudo a notarlas. Además, en las reuniones sí que nos poníamos a ver fotos y a comentarlas y eso. Más que mirar el portafolio de las demás, fue esas reuniones.

**Investigadora:** ¿Y os dejáis comentarios o esa herramienta no la utilizáis mucho?

**Nora:** No, nos salió natural. Tuvo que decirnos Casandra: retroalimentaros, sois un equipo. Y lo hacíamos porque nos lo decía. Pero creo que también es buena esa obligación porque el día de mañana vamos a tener que trabajar de forma cooperativa y hablar con nuestras compañeras docentes, crear cosas en común y hay que saber, sin que la otra nos lo pida, pues mira yo creo que tu proyecto mejoraría si tal cosa u otra. Ella podrá aceptar o no aceptar el consejo, pero tú como compañera se lo debes decir. No nos salió natural, pero creo que era muy necesario que hiciéramos esas cosas.

**Investigadora:** ¿Habéis seguido utilizando Mahara en otras asignaturas?

**Nora:** No, nunca.

**Investigadora:** ¿Y tenéis esos portafolios abiertos?

**Nora:** Yo creo que solo lo tengo abierto en el grupo, con esas cinco personas. Claro, no lo vas a compartir con toda la clase, aunque se podría... Pero normalmente nadie se pone a mirar tu portafolio, normalmente lo hace la gente de tu grupo cercano.

**Investigadora:** ¿Y vosotras os dejabais comentarios en ese entonces?

**Nora:** No, lo que hablábamos, lo hacíamos en persona, en clase.

**Investigadora:** ¿Y solíais consultar los portafolios de vuestras compañeras de grupo en ese entonces?

**Nora:** Sí, yo creo que sí.

**Investigadora:** Y ahora ¿Qué te parece el portafolio como herramienta de evaluación?

**Nora:** Creo que es muy buena por lo que hemos hablado antes de que te ven desde otro plano diferente al de simplemente al de una persona que está en clase y levanta la mano. Una persona puede ser muy tímida en clase y no hablar nunca y tu creer que es una vaga o no trabaja y que luego al final pueda sacar un nueve porque el examen se le dio bien, que saber todos los procesos emocionales y cognitivos que ha tenido durante los cuatro meses, entonces, eso da una cercanía.... Como tú le cuentas a la docente cómo lo estás viviendo, tú misma eres real con lo expresado. Yo creo que a todas no sale ser reales, nadie va a fingir los sentimientos que tiene en un aula con niños de cinco años. Pero, eso, la cercanía con la que te sientes y el poder interpretar los errores y pensar: bueno, por estos fallos que ha tenido, no le voy a quitar cuatro puntos o no lo voy a evaluar muy negativamente porque sé que han sido por estas razones, porque tiene estas inseguridades, porque sus docentes profesionales son de esta manera y les han influido... puedes tener muchas más cosas en cuenta.

**Investigadora:** Y en cuanto a las asignaturas, como herramienta de evaluación ¿no crees que es una herramienta muy subjetiva para evaluar?

**Nora:** Pero es que una evaluación para mí debe ser subjetiva. Un examen no tiene en cuenta toda la lucha que tiene en cuenta cada persona, sus vidas, sus preocupaciones... Te lo juegas a un examen, a ese tiempo previo que hayas podido dedicar al estudio... hay gente que trabaja, hay gente a la que se le muere quien sea durante la fecha de exámenes, parejas que rompen, millones de cosas, que hace que un examen escrito no sea objetivo. Hay que evaluar, según mi parecer, de manera continua en el tiempo porque hay muchas cosas que afectan a tu rendimiento académico.

**Investigadora:** Es interesante lo que comentas sobre que la evaluación debe ser subjetiva porque somos subjetividades.

**Nora:** Es que, eso es, no somos unas máquinas para memorizar los conceptos tal y como aparecen en los apuntes. Tú lo puedes haber entendido e interiorizado y luego no saber explicarlo tal cual, pero luego saber tenerlo en cuenta o llevarlo a la práctica. No se puede evaluar, tan solo, con un folio escrito. No debiera contar la mayoría de la nota, al menos, a mi parecer.

**Investigadora:** Aunque ya has respondido algo similar ¿Te gusta leer los portafolios de tus compañeras?

**Nora:** Sí, sí me gusta.

**Investigadora:** ¿Por qué te gusta?

**Nora:** A ver, leerlo detalladamente, al final. Cuando ya ha sido revisado y ellas están conformes con lo que han escrito. Quizás eso no es lo mejor, pero bueno. Me gusta porque conoces los sentimientos de esa persona que quizás estaba en el aula de al lado de ella o sentada en la misma mesa con ella trabajando en clase y no sabes por lo que ha pasado, lo que ha pensado, lo que le ha gustado más, que menos. Es una forma de conocerla. Y, además, eso, de poder absorber muchos detallitos pequeños de compañeras diferentes que quizás mejoran tu práctica y portafolios y que te hacen pensar una cosa totalmente diferente, te hacen tumbar valores que tenías desde pequeña y te hace cambiar.

**Investigadora:** Ahora me gustaría que valorases la herramienta a nivel técnico, aunque también has hablado un poquito ¿Qué es lo que más te gusta de la herramienta a nivel técnico y lo que menos?

**Nora:** Lo que más, el poder meter una gama muy extensas de elementos diferentes, puedes poner un texto y al lado adjuntarle una foto que enlace, un gráfico que has elaborado, un enlace a una página que te parece muy interesante... que no sea simplemente, un tocho escrito sin más, si no que te permite introducir muchas pequeñas cosas que lo hacen más completo. Es similar a elaborar una página web o blog y por eso me parece tan personal, tú lo puedes poner a tu manera, no hay nada establecido. Puedes mover las casillitas y ponerlas como quieras, tantas filas... eso me encanta y si supiera utilizarlo mejor, me gustaría más.

**Investigadora:** ¿Y lo que menos te gusta o te gustaría que mejorase?

**Nora:** Algo que me disguste... quizás, en vez de mover las cosas desde una plantilla preestablecida, poderla personalizar en todo el espacio que tiene la página y tú colocar las cosas donde quieras y no tener que seguir un patrón establecido. Más libertad a la hora de mover los elementos en la página.

**Investigadora:** Y los colores.

**Nora:** También los colores.

**Investigadora:** En resumen ¿Cuáles consideras que son las fortalezas y debilidades del portafolio? Tanto de la herramienta como del uso del portafolio como metodología.

**Nora:** Las debilidades pondría que hay gente que si no sabe reflexionar bien sobre tu práctica y eres muy analista y detallista, se puede volver muy pesado a la hora de leerlo la docente y pierdes esa... porque si te cansas de leerlo... realmente no estás tan pendiente como deberías estar y eso, ¿de quién es culpa? Porque si nadie te ha enseñado a reflexionar, necesitas mostrar cada detalle de lo que has vivido para poder seguir el hilo y analizarlo bien, esa, para mí, es la principal debilidad que he notado al hablar con mis compañeras. Cada una reflexiona a su manera y hay maneras

muy tediosas de reflexionar. Fortalezas, eso, que puedes mostrar tu lado humano, tu lado emotivo. Otras docentes quizás no sean así, pero mi tutora valora mucho esa parte y yo, agradezco tenerla a ella, la verdad, en ese sentido, porque no tengo que fingir o ponerme más académica de lo que a mí me sale naturalmente ser. Entonces, esa parte de naturalidad te hace muy sencillo que fluyan esas reflexiones.

**Investigadora:** Y ya la última pregunta: ¿Te gustaría continuar utilizando esta herramienta o una similar cuando ejerzas como docente?

**Nora:** Sí, pues yo creo que sí. Pero a nivel de centro, con tus compañeras, de poder escribir: pues hoy en el aula he vivido esta situación con este alumno o, en general, con el grupo, y he sentido esto y creo que he fallado en esto y que los demás puedan retroalimentarte, decir si han vivido cosas similares, si ellas hubiesen estado en el aula, cómo te habrían ayudado. Todo eso, que te ayude a reforzar tus prácticas docentes día a día, que no tengas que esperar a un claustro, si no en el día a día. Si yo hoy me siento mal con lo que he hecho en clase, quiero mañana, no repetir los mismos fallos que no me han gustado de hoy.

**Investigadora:** ¿Sueles recuperar lo que has escrito? Por ejemplo, durante los cursos siguientes ¿has mirado los cursos anteriores? Lo de las asignaturas de primero, por ejemplo.

**Nora:** Para ciertas cosas sí, sobre todo la de organización, especialmente en el primer prácticum lo miré y ahora para el segundo prácticum me miré varios días, cinco o seis días de releer que había escrito, que había reflexionado yo en el año anterior y de, en el mismo portafolios de irme a días anteriores, ver lo que había vivido...

**Investigadora:** ¿Qué sueles pensar cuando te lees?

**Nora:** Pues veo fallos... el portafolio te permite eso... ver los fallos, madurar y aprender cosas de uno mismo. Yo, sobre todo, siento un poco de vergüenza de pensar, hay que ver lo que hice o podría haber hecho esto de otra forma o, joe, ese fallo que tuve. Pero claro, me anima a decir, pues no lo voy a volver a tener. Que yo eso, en mi inseguridad he vuelto a caer, en el sentido de, tenía que realizar alguna intervención y por vergüenza o por sentir que no iban a ser tan buenas como podrían haber sido o que necesito más tiempo para estar de verdad contenta, pues nada más que intervine una vez, pero claro, súper orgullosa de la intervención que hice, pero solo una. Entonces, siento que también eso es pobre, pero siento que he mejorado con respecto al año pasado, que quizás ni siquiera lo habría hecho. Pero claro, el año que viene necesito más seguridad. No necesitas estar una semana y media entera preparando la intervención porque te va a salir bien y porque va a ser enriquecedora para los niños, seguro y no tienes que pensarte tanto las cosas. Y todo eso lo reflexionaba al volvérmelo a leer.

**Investigadora:** Tú, en clase, no recuerdo bien ¿solías participar?

**Nora:** Solía participar pero me daba mucha vergüenza. Yo hablo pero acabo roja, acabo sudando y si alguien me contesta y comenzamos a entrar en debate, uff, no me gusta debatir porque no quiero tirar a la basura lo que piense la otra. Yo puedo pensar que eso no me gusta y que... pero claro, a ella no... me da mucha cosa decirle: pues no yo pienso que tú eres tonta si piensas que la religión tiene que ser obligatoria... ¿sabes? Juegas con los sentimientos de esa persona. Entonces, por eso estaba un poco cohibida de participar.

**Investigadora:** El portafolio ayuda un poco a liberarse

**Nora:** Puedes soltar todas esas cosas que no sueltas porque hay mucha diversidad y no es justo decir: todo lo que vosotras decís no vale y solo lo que vale es lo mío. Y quizás decirlo de otra forma crea un debate tonto que ni ella va a cambiar su posición, ni yo.

**Investigadora:** Aprender a debatir es algo que también se debiera trabajar y enseñar también aquí, porque es algo que también los maestros... los maestros deben debatir y llegar a acuerdos sobre un montón de cosas que son temas complejos. La educación en sí, cada persona puede pensar que se debe educar de una forma diferente.

**Nora:** No se puede soltar porque también, muchas inseguridades que tienen mis compañeras son: claro, una profesora te dice que hay que enseñar de esta manera y te enseña de la forma en que ella cree que hay que llevar la docencia y luego la otra te dice completamente lo contrario y a lo mejor es una asignatura que tienes el lunes y luego la otra es la asignatura que tienes el martes. Entonces, claro, te haces un cacao mental. Yo creo que se debería decir: hay muchas maneras de hacer esto, pero yo creo que esta es la más correcta de enfocarlo... y no, muchas sentencian cátedra: esto es así.

**Investigadora:** El hecho de poder escribirlo ¿ayuda a que se te ordenen las ideas?

**Nora:** Totalmente.

**Investigadora:** Creo que ya están todas las preguntas respondidas, no sé si te gustaría comentar algo más que no te haya preguntado.

**Nora:** Creo que ya está todo.



## ANEXO 7

### MODELO ENTREVISTA FIGURO-ANALÓGICA

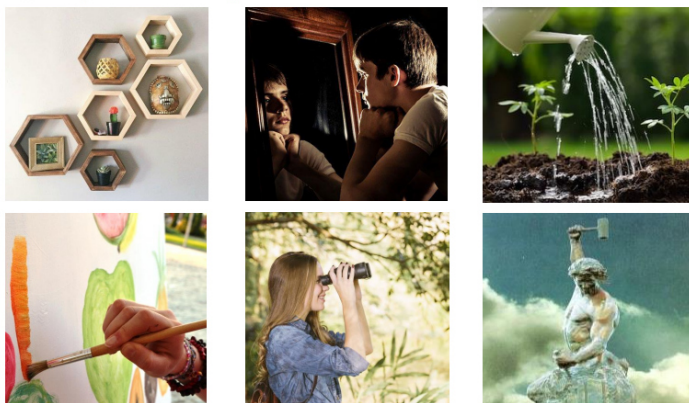
¿Qué evocan en ti estos objetos en relación al portafolio educativo?



¿Dicen algo más los siguientes?



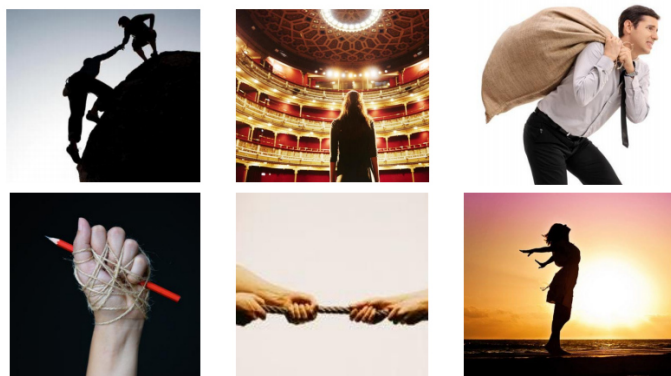
¿Con qué función del portafolio relacionas las siguientes imágenes?



¿Cómo han sido los procesos de enseñanza-aprendizaje a través del portafolio?



¿Cuál ha sido tu relación con el portafolio educativo a lo largo de los años?



¿Cómo te ha influido personal y profesionalmente el uso del portafolio educativo?



¿Qué significa para ti haber sido evaluada a través del portafolio educativo?



¿Qué imagen representaría mejor tu experiencia con el portafolio educativo?





## ANEXO 7a

### ENTREVISTA FIGURO-ANALÓGICA A EMMA

**Investigadora:** La primera pregunta sería que si tú tuvieras que escoger una imagen para representar el portafolio digital, desde tu experiencia o desde lo que tú has vivido ¿Cuál sería? Puedes pensarla y, si quieres, dibujarla.

**Emma:** ¿Tiene que ser una imagen clara?

**Investigadora:** Puede ser abstracta. Por eso, puedes hacer cualquier dibujo.

**Emma:** Para mí sería como una imagen con muchos recuadros, con muchos cuadraditos como representando la organización... Porque en realidad el portafolio lo que me ayudaba era a organizarme. Entonces sería más o menos así. Una imagen, como un cuadro grande, y dentro de cuadros pequeñitos que fueran dividiendo cada una de las cosas.

**Investigadora:** Y que evocan en ti estos objetos en relación al portafolio educativo. Si puedes ir enumerando uno a uno...

**Emma:** pues la brújula... pues eso que he dicho. Para organizarme, orientarme. Tiene una meta, un límite, también. El altavoz, pues... dar voz a lo que pienso. Otras personas puedan leer lo que yo podría pensar. Las piedras... son como elementos de la naturaleza. Como que te deja ser natural, puedes expresarte siendo tú mismo, porque eso al final lo vas a leer tú mismo y otras dos o tres personas más. No lo pintas para que esté bonito, sino que te expresas como tú lo sientas, de forma natural. El microscopio, pues... cuando estás escribiendo, piensas más en los detalles del día a día. Cosas que si no te sientas a escribir, lo pasas por alto para describirlo ya pensarlo así más detalladamente. Los zapatos, no sé, como un camino que vas recorriendo. Como yo empecé en primero y lo terminé en cuarto, para mí ha sido un camino. Otras personas que lo tuvieron solo en primero, no... y la última idea, pues no sé... las imágenes que se quedan representadas.

**Investigadora:** ¿Dicen algo más los objetos siguientes?

**Emma:** (tras un silencio) Pues me que no, es difícil.

**Investigadora:** La ventana, por ejemplo ¿Qué te sugiere?

**Emma:** Ahora mismo, no lo sé...

**Investigadora:** ¿Y la llave?

**Emma:** Tampoco

**Investigadora:** No te preocupes (risas, al ver su cara de preocupación). Las imágenes se encuentran integradas por si inspiran alguna respuesta... No es obligatorio que lo hagan. Bueno, esta pregunta se repitió la última vez que tuvimos la entrevista, pero la vuelvo a hacer por si hubiese cambios. ¿Qué funciones consideras que tiene el portafolio digital? Para qué es útil con respecto a la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación.

**Emma:** Pues... con el aprendizaje pues eso, al tener que medio obligarte a sentarte a escribir sobre lo que ha pasado en algunas situaciones pues vas reflexionando sobre ella y va contrastando con

otros pensamientos que tenías antes y con las cosas nuevas que vas aprendiendo y al final, pues vas aprendiendo. Y de la evaluación, pues que te ayuda a ti mismo a ver cómo ibas el mes pasado, pero también cómo iba a ser el año pasado. Vas viendo tus cambios. Y la enseñanza

**Investigadora:** En las sesiones en las que tú tienes que llevar a cabo un portafolio ¿Crees que influye en la forma de enseñar, también, de los docentes o has tenido experiencias de distintos portafolios donde los docente han tenido una metodología totalmente distinta o crees que influye en algo la metodología?

**Emma:** Yo creo que sí, porque los profesores que quieren que usemos el portafolio, quieren hacer clases para ayudarnos a reflexionar, para luego hacer el portafolio.

**Investigadora:** ¿Has tenido muchas más experiencias?

**Emma:** No, sólo las del primero.

**Investigadora:** ¿No has utilizado el portafolio en otras asignaturas, además de en primero?

**Emma:** No, solo en las prácticas, ya está.

**Investigadora:** Y, mirando las siguientes imágenes ¿Con qué función del portafolio las relacionas?

**Emma:** La primera sería, eso... la organización. La segunda, porque te estás viendo a ti mismo. Estás escribiendo y ves lo que estás sintiendo, lo que piensas que, muchas veces, si no lo haces no te das cuenta, no lo reconoces. La tercera, pues, también eso. Con la reflexión que vas haciendo, vas creciendo. La cuarta, bueno... la cuarta no sé... La quinta que también te puede ayudar a mirar más allá, con los prismáticos viendo a lo lejos pues te ayuda cuando esté reflexionando a ver más, a no quedarte solamente con lo que piensas al principio... y la cuarta y la sexta....

**Investigadora:** No sé si se ven bien.

**Emma:** Bueno...

**Investigadora:** La sexta es una estatua que se está tallando a sí misma.

**Emma:** Ah... entonces sería como que vas construyendo tus propios pensamientos. A partir de las reflexiones que vas haciendo, pues vas construyendo tus ideas. Y la cuarta, pues... a lo mejor puede ser la libertad que tienes para expresarte, ya que puedes hacer el portafolio como tú quieras. Tienes esa libertad.

**Investigadora:** ¿Ha experimentado muchos cambios tu portafolio en lo referente a la estética, la creatividad?

**Emma:** Yo creo que no, que los he hecho todos iguales.

**Investigadora:** Desde que comenzaste...

**Emma:** Si, porque me gustó el estilo que encontré y ya lo seguí haciendo así siempre. Y lo he intentado, lo he intentado cambiar. Empezaba uno y lo intentaba hacer diferente, pero no me gustaba y siempre volvía a lo mismo.

**Investigadora:** Desde el principio definiste tu estilo.

**Emma:** Si, pero al principio sí me costó mucho encontrarlo. Pero una vez lo tenía, siempre he seguido así.

**Investigadora:** ¿Y cómo han sido tus procesos de enseñanza-aprendizaje a través del portafolio? Mira las imágenes y puedes elegir una o dos, para identificar tu proceso ¿Con qué lo identificarías y por qué?

**Emma:** Pues yo creo que escogería la 8 y la 2 porque la ocho la relaciono con el estar cambiando mis pensamientos, mis ideas y reflexionando y... muchas cosas de la mente. Y la dos, cuando notas que empiezas a florecer un poquito y ya vas consolidando ideas.

**Investigadora:** Y desde una retrospectiva más amplia ¿Cuál consideras que ha sido tu relación con el portafolio educativo a lo largo de los años?

**Emma:** Pues... la tres, a veces, ha sido como una carga. Sobre todo en las últimas prácticas que también ya estaba trabajando y no tenía tiempo casi nunca para hacerlo y me costaba llevarlo al día. Entonces, lo dejaba casi siempre para el viernes, aunque querían que lo hiciéramos día a día, pero yo es que no daba a bastos. Salía del colegio a las dos y cuarto, llegaba a la escuela a las tres y pocos y me quedaba en el colegio para comer y trabajar porque se me iba para mi casa, – porque yo vivo en Hayaleras, estaba 15 minutos en mi casa y no me da tiempo. Entonces, terminar desde las 9 que empezaba en el colegio, hasta las seis y media no llegaba a mi casa y muchos días no tenía energía ni siquiera para hacer el portafolio. Casandra exigía todos los días, pero yo le expliqué eso, que lo haría los viernes. La imagen uno también se refleja con Casandra, porque siempre ha estado tirando de nosotros, animándonos a hacerlo...

**Investigadora:** ¿Cuál fue en el principio tu relación con el portafolio y cómo ha evolucionado en relación a estas imágenes?

**Emma:** Pues, la primera sobre todo porque como no lo conocíamos, siempre necesitamos esa ayuda. Entonces Irene, fue con nosotras siempre, porque era mi tutora en primero. Siempre estaba, eso, ayudándonos. Echándonos una mano con lo que fuera, muy pendiente. Sobre todo, en primero, fue la uno.

**Investigadora:** Después, en las prácticas ¿ya sería un poco la tres?

**Emma:** Sí (risas)

**Investigadora:** ¿Y hubo alguna evolución o alguna imagen que represente algún aspecto más?

**Emma:** La seis, que refleja un poco de libertad, pues en realidad también porque cuando escribía me sentía libre de poder poner lo que yo necesitaba en ese momento porque sabía que la persona que estaba leyendo no me iba a decir nada sobre eso.

**Investigadora:** ¿Cómo te ha influido, entonces, personal y profesionalmente, utilizar el portafolio?

**Emma:** La seis es como una mano poniendo cosas... Sería, a lo mejor, un poco de eso. El portafolio me ha ido ayudando a poder ir incluyendo ideas en mi cabeza pero también un poco la cinco porque nunca era algo claro, siempre era como un revoltijo de cosas.

**Investigadora:** ¿Puedes identificar entre lo personal y lo profesional o va todo unido?

**Emma:** Yo lo uniría todo, porque al final, en lo personal me ha influido como maestra que es lo profesional.

**Investigadora:** Como maestra ¿Cómo te ha influido con relación a estas imágenes?

**Emma:** La mariposa me da como libertad.

**Investigadora:** ¿Te ha aportado eso el portafolio o consideras que ha sido como un peso?

**Emma:** En parte, sí. No ha sido siempre en peso, en muchas ocasiones me ha dado libertad, de saber que lo que estoy haciendo va acorde con lo que pienso, me sentía libre de hacerlo.

**Investigadora:** Y la dos ¿Qué te sugiere?

**Emma:** Está como formando un camino de árboles, de flores. Pues sería eso, ir formando mi camino, mis pensamientos, mis ideas y dándole forma.

**Investigadora:** ¿Y la tres te dice algo?

**Emma:** La tres no.

**Investigadora:** ¿Y la cuatro?

**Emma:** No, la cuatro tampoco.

**Investigadora:** La cinco es lo que has comentado ¿No? Bueno... ¿Y en cuanto a la evaluación? ¿Cómo te has sentido al ser evaluada a través del portafolio?

**Emma:** La tres muchas veces porque, en realidad, en algo siempre te vas a sentir cohibida, porque otra persona va a estar evaluando lo que tú dices. Tienes libertad, pero no un cien por cien. A mí, por ejemplo, me cohibe un poquito de eso, pero un poco, porque al final tienes que hacer lo que tú piensas. Entonces, la tres un poco. También las dos, es como que el aro este es muy sencillo y este, pues tiene laberintos. Entonces, el aro sencillo lo asocio con mis compañeras que no tienen que hacer portafolio durante las prácticas y el aro complejo es para mí. Porque las que no tienen que hacer portafolio tienen que hacer una tarea de esas sencillitas que se hacen y, entonces, pues muchas veces veías eso, que había mucha diferencia entre uno y otro, que el peso del trabajo que teníamos nosotras no era nada comparable con el que tenía otras compañeras y, entonces, muchas veces, pues daba rabia. Porque al final, luego ellas se llevaban un diez sin haber hecho apenas nada... que al final la nota, pues no importa... por una parte sí, pero por otra no tanto... Pero ves eso, que algunas personas se llevan un 10 sin haber hecho nada y luego... bueno, yo me quedé en un 9.5, tampoco hay mucha diferencia, pero daba rabia porque ellas lo habían conseguido sin dificultad.

**Investigadora:** Claro...

**Emma:** La 1 y la 4, no sé. Bueno, la 1 puede ser como la retroalimentación. Con la llave que abre la puerta, sería como con los comentarios de Casandra que pueden ir incluyendo más ideas.

**Investigadora:** Y cuando tu veías a otras compañeras que tenían más facilidades... ¿Consideras que el modo en que tú has trabajado, te ha permitido desarrollar mejor las competencias?

**Emma:** Eso sí. Yo al final aprendía mucho más que ellas porque ellas... pues no. Tenían que hacer una cosa sin sentido... que a lo mejor también tenían que hacer un diario, pero su diario comparado con los que tenemos nosotras, no era nada. Ellas narraban un poquito así lo que había pasado en el día y ya está. Entonces nosotras, aunque fuera más complejo, si aprendíamos más. Se nota mucho.

**Investigadora:** Teniendo en cuenta lo que comentas ¿Qué imagen representaría tú experiencia y sentir con el portafolio?

**Emma:** Es difícil, ¿eh? (momento de silencio). Si tuviera que representar mi experiencia con el portafolio a través de un dibujo, al principio, cuando fui aprendiendo a usarlo, cuando todavía no le encontraba el sentido, sería como algo oscuro. Es decir, como cuando estaba en primero, algo oscuro. Pero, poco a poco, se fue aclarando hasta que ya, en las prácticas de cuarto, lo veía completamente... lo veía como algo que en realidad es muy importante de hacer en la carrera, porque ayuda mucho. Entonces, sería algo así como una escala de colores de más oscuro a más claro

**Investigadora:** ¿Tendría alguna forma definida?

**Emma:** No, yo lo haría así, rectito.

**Investigadora:** ¿Cómo una luz de colores?

**Emma:** Sí. Como un foco de luz que al principio está oscuro y luego, ya, se va iluminando.

**Investigadora:** Y de estas ¿Qué imagen representaría mejor tu experiencia? Podemos ir una a una.

**Emma:** Pues la primera, al final, en el portafolio tienes como un recuerdo. Está todo guardado, todas tus ideas y esa caja es única, como una caja de recuerdos, con cintas, postales. Al final, el portafolio sería igual. Tienes ahí guardado como tus experiencias. El segundo, pues eso, que vas construyendo tus ideas, te vas construyendo a ti misma, a partir de tus reflexiones. En la tercera, mmm... la tercera no lo sé. La cuarta sería un poco unida a la segunda y en la segunda ha construido tu idea y en la cuarta ya le vas dando forma, aprendiendo de la construcción. La quinta, pues es todo el revoltijo que tiene en la cabeza y la sexta pues, eso, que vamos de un proceso en el que va mejorando a medida que lo vas usando.

**Investigadora:** ¿Y si tuviera que escoger nada más que una imagen para representar tu experiencia?

**Emma:** Yo creo que me quedaría con la seis porque para el final, el portafolio me ayuda a tener una idea en mi misma, sobre mi misma, con lo que he podido ir reflexionando.

**Investigadora:** Estas son algunas partes de tu portafolio y esto es de tu página inicial. Me gustaría que lo leyeres y comentases qué sientes y/o piensas.

**Emma:** ¿Se nota que es de primero, eh? (risas)

**Investigadora:** (risas) ¿Por qué? ¿Por qué se nota?

**Emma:** No sé, la manera de hablar, de expresarme.

**Investigadora:** ¿Sigues pensando igual en todo o cambiarías algunos aspectos?

**Emma:** Sí, porque... o sea, pienso igual. Bueno, a ver... La base, sí, porque en primero fue cuando comencé a cambiar un poco mis ideas. Entonces, pues eso. Ya no solo quiero ser maestra para estar con los niños sino porque pienso que es una de las profesiones más importantes. Entonces, hay que estar ahí para poder dar unos buenos recursos y todo eso.

**Investigadora:** Pero, al principio, cuando escogiste la docencia ¿Fue principalmente al principio porque te gustaba mucho estar con los niños o ya tenías como un poco de esa reflexión?

**Emma:** Tenía un poco pero porque tengo una tía que es maestra en un colegio en Kadupul que no es el Martinet pero es casi igual... y entonces, antes de empezar la carrera pude ir una vez con ella y entonces ya veía que la educación no tenía que ser como yo la había vivido.

**Investigadora:** ¿Y qué piensas al leer esto? Esto es cuando fuisteis de visita al María De Maeztu

**Emma:** pues... aquí lo que decía era eso. Que aunque mis ideas estuvieran de acuerdo con la manera en la que trabajaban, ahora mismo no sé cómo estarán, pero ese día sentí eso, mucho caos por todos lados. Niños corriendo para allá, para acá. Y entonces, a mí me gustaría un poco más organizado. Porque, por ejemplo, en Eleuteria, no están los niños correteando para allí y para acá y tienen la misma libertad para ir al sitio que quieran del módulo. Entonces, no sé... Me noté como un poco extraña. Pero, no sé...

**Investigadora:** Tú has estado en Eleuteria ¿Verdad? Entonces ¿Te gustaría que escogiesen un ambiente y estuviesen toda la mañana en él? No sé si sigues pensando igual.

**Emma:** no, no pienso igual porque ya he podido ver que, en realidad, si se si se mueven por todos los ambientes. Que casi nunca o muy rara vez se dejan algo sin hacer.

**Investigadora:** Y en Eleuteria, ¿notas que hay más orden que en María De Maeztu?

**Emma:** Es que había veces que, aunque esté la clase llena, sientes que no hay nadie, porque hay mucha tranquilidad, mucha calma.

**Investigadora:** ¿A qué consideras que se debe?

**Emma:** No lo sé... a lo mejor por la disposición, no sé...

**Investigadora:** Por otra parte, también dices: "el diario y la realización del portafolio pienso que es imprescindible en el práctico. Es realmente en el momento en el que te pones a hacerlo cuando reflexionas sobre lo que ha pasado ese día, ya que durante la mañana no hay tiempo ni para reflexionar". Yo al leer esto, me pregunto si al saber que al llegar a casa tenías que reflexionar te impulsaba a vivir las cosas de otro modo, a mirar de otra forma.

**Emma:** No, la única cosa pues que, a lo mejor, sí que te ibas fijando un poquito más. A lo mejor veías una situación interesante y pensabas, voy a reflexionar sobre esto.

**Investigadora:** Sí, porque imagina, si no tuvieses que reflexionar posteriormente ¿Crees que hubieses vivido la práctica de otra forma?

**Emma:** Seguramente sin fijarme. Habrían pasado los días y los días y ya está.

**Investigadora:** Me gustaría que leyese también esta parte de tu portafolio y ahora también reflexionamos.

**Emma:** No, no me ha ayudado porque luego, a la hora de hablar, yo seguía callada.

**Investigadora:** Me refiero a sí en alguna forma te ha ayudado a tener un medio o una forma de comunicarte o expresarte.

**Emma:** Bueno, sí, en realidad sí. Por ahí podía contar cosas.

**Investigadora:** ¿Y has sentido el portafolio como una tarea que haces sólo para la tutora?

**Emma:** A veces sí, porque a veces, en los días estos que no podía... yo pensaba, tengo que hacerlo porque Casandra lo va a leer... pero en realidad también es una herramienta para ti. Es que sobre todo es para ti. Pero muchas veces, piensas eso. Tengo que hacerlo por obligación porque lo va a leer. Pero solo por eso.

**Investigadora:** ¿En algún momento le has encontrado utilidad personal?

**Emma:** Más allá de la carrera, no (silencio) Bueno, lo que he estado aprendiendo gracias a él, sí que me sirve, para lo profesional y lo personal.

**Investigadora:** ¿Crees que lo utilizarías en un futuro?

**Emma:** ¿La herramienta como tal?

**Investigadora:** O algo similar.

**Emma:** Algo similar, si podría. A lo mejor un diario escrito. La herramienta como tal, no creo, porque solo se puede utilizar desde el campus virtual. Pero escribir en un diario, en un documento yo creo que sí.

**Investigadora:** ¿Lo prefieres escrito digitalmente o a mano?

**Emma:** Yo lo prefiero escrito a mano. Me gusta más escribir a mano.

**Investigadora:** Creo que esto sería todo. No sé si tienes algo más que comentar sobre el portafolio ¿Volverías a escoger la herramienta para ser evaluada?

**Emma:** Con el portafolio es mejor, porque vas viendo día a día, no solamente se fija en un trabajo final, sino que me va conociendo con lo que voy haciendo cada día y luego, ya, en el trabajo final, ya sabe por todo lo que ha pasado.

**Investigadora:** ¿Puedes resumir los inconvenientes que has mencionado?

**Emma:** El tiempo de dedicación. A mí también me ha gustado dedicarle tiempo, entonces, no puedo hacerlo solo en diez minutos que tenga sueltos. A lo mejor a otra persona que le cueste menos... porque, a mí, escribir me cuesta un poco. Expresar me cuesta un poquito. Me cuesta empezar, entonces, una vez que empiezo, lo tengo. Pero eso. Siempre le echó mi tiempo, porque también me gusta poner las fotos... Hacerlo bien, no me gusta hacerlo de cualquier manera para tenerlo hecho.

**Investigadora:** ¿Y qué solución propondrías para que la experiencia fuera mejor?

**Emma:** Pues que, a lo mejor, por ejemplo, en el último práctico no escribir diariamente. Hacer uno semanal. Además, al final si te ponen a escribir todos los días durante cuatro meses... Entonces, durante la semana se hace con todas las cosas destacables que han podido ir ocurriendo.



## ANEXO 7b

### ENTREVISTA FIGURO-ANALÓGICA A NORA 13-12-2019

**Investigadora:** Si tuvieras que escoger una imagen para representar o definir el portafolio digital, lo que tú recuerdas de él ¿Cuál sería? Puedes pensarla y dibujarla o me la dices con tus palabras.

(Risitas por parte de la alumna)

**Nora:** Creo que prefiero contártelo, porque dibujarlo... (Piensa durante un rato). Es que no sé, el portafolio lo veo como dedicación o esfuerzo. El momento en que tienes que parar y buscar, y pensar, y hacerlo todo...

**Investigadora:** Pero si pudieras hacer como una metáfora... El portafolio para mí, pongamos como ejemplo... (Guiño) es como un osito de peluche, porque es mi amigo del alma, al que me puedo abrazar... (Risitas por parte de ambas)

**Nora:** Ah, vale, algo así... mmm... Para mí el portafolio es como el camino que hay que seguir para poder llegar de verdad al objetivo, por mucho que sea costoso, porque puede tener baches; pero es lo que se necesita para llegar al aprendizaje, porque de verdad pienso que si no lo escribes, si no lo hubiéramos trabajado como lo hemos trabajado, yo no aprendo lo que he aprendido, porque no reflexiono sobre lo que he hecho y no pienso a posterior, no pienso sobre lo que hacen mis compañeras, ni sobre nada...

**Investigadora:** Entonces, un camino.

**Nora:** Sí, es como un puente entre un abismo. Si no pasas por ahí... creo que mis compañeras que no han trabajado de esta forma no son tan conscientes de algunas cosas como lo soy yo.

**Investigadora:** Entiendo, me lo contaste la última vez (asiente) En relación al portafolio ¿Qué evocan en ti estos objetos en relación al portafolio?

**Nora:** La brújula es la guía que te dan las tutoras en parte y en parte tú misma, teniendo algo ya escrito y teniendo que construir algo... sería la brújula. El altavoz, porque te permite expresar todo lo que has hecho, todo lo que has sentido, todo lo que has ido pensando, todo lo que ha ocurrido... Da la creatividad para elegir un montón de material. Obviamente, es una fuente de investigación sobre tu propio aprendizaje, sobre las prácticas que se dan en todos sitios. Es diverso, porque eso sirve para un montón de cosas muy diferentes tanto personalmente como profesionalmente... a tus compañeras, lo que estás haciendo, tus equivocaciones y la primera, como es la forma de recoger todo el proceso en un solo espacio.

**Investigadora:** ¿Y dicen algo más los siguientes?

**Nora:** La ventana a poder aprender. Te permite mirar, ver... Es que eso si no lo escribes, no lo reflexionas. La llave, porque te permite llegar a otros más sitios, porque a partir de eso, se te abren otras ideas, se iluminan los momentos que no sientes nada... te vas y te lees el del primer cuatrimestre, el del primer curso del prácticum, y se te ilumina. Y el de la escalera también, porque pienso que un aprendizaje que vas poco a poco aprendiendo, peldaño a peldaño.

**Investigadora:** ¡Se te da bien! [Risitas] Bueno, ¿Y qué funciones consideras que tienen en el portafolio digital? ¿Para qué es útil con respecto a la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación?

**Nora:** Para mí es útil en este sentido. Yo siempre he sido mucho de escribir para conocer los sentimientos, entonces, creo que es muy útil con respecto a ese proceso de luego repensar. Es que pienso que ha sido la base de todo mi aprendizaje, poder volver a lo que ya viví, a lo que ya pensé, a lo que ya escribí y decir ¿Qué he cambiado yo de esto? ¿Qué cosas de aquí quiero seguir haciendo y a lo mejor por la causa del tiempo he dejado de esforzarme? Y con respecto a hacerlo mediante la Lesson Study con mis compañeras, obviamente, es que fue lo mejor. Sola no habría sido lo mismo porque te quedas solo con tu forma de pensar y al tener tres compañeras muy diferentes que te van diciendo cosas, quieras que no, abres la mente y al escribir juntas un mismo proyecto, tiene parte de todos los bandos.

**Investigadora:** Tienes buenos recuerdos ¿eh?

**Nora:** Recuerdo solo las cosas bonitas, yo sé que lo feo se me ha ido olvidando (risas)

**Investigadora:** entonces, ¿Qué funciones consideras que tiene el portafolio?

**Nora:** Reflexiva, auto-evaluativa y co-evaluativa al evaluar a tus compañeras, sabes qué puntos débiles tiene cada una, donde tienes que apoyarlas más, donde ellas tienen que apoyarte a ti... Autoaprendizaje reflexivo y también te invita a seguir investigando, seguir leyendo cosas, todo lo que no subía Casandra...

**Investigadora:** Perfecto. En relación a lo que has dicho antes, observa estas imágenes ¿Con qué función del portafolio relacionas cada una de ellas?

**Nora:** La primera es la función organizativa, las columnas que tiene Mahara, donde puedes añadir cosas a tu elección, introducir un diario, las reflexiones, tus objetivos... Y reflexiva y autoevaluativa. Estás viendo todo el rato tus pensamientos, tus sentimientos, lo que hiciste en clase, lo que no hiciste... que dices: <<Ay, debería haberlo hecho de esta forma>>. Pienso que es una herramienta que te nutre todo el rato para que quieras seguir haciendo cosas, porque también eso, te ponen preguntas... y hace que sigas creciendo y que quieras seguir. Creativo, porque, por ejemplo, a mí me encantó eso, de poder expresarme siempre como yo escribo, siendo más ñoña, menos ñoña... que no tengo que ser súper estricta, profesional, académica en mi forma de pensar cuando no me sale así. Investigadora en ese sentido, de poder mirar hacia cualquier sitio, de poder leerte el portafolio que ha hecho mi compañera y ver qué ha escrito ella y me inspiro... Y te autoesculpes como docente, obviamente, porque te conoces y te autocríticas...

**Investigadora:** ¿Solías mirar el portafolio de otras compañeras?

**Nora:** Sí, a veces, sí.

**Investigadora:** ¿Os dejabais comentarios y demás?

**Nora:** No, hablábamos sobre todo por el grupo de *WhatsApp* y en clase, más que en la herramienta en sí, pero porque era mucho más cómodo y, además, como nos veíamos todos los días... Ayer estuve pensándome esto... y así hablamos.

**Investigadora:** Ah, entiendo ¿Y cómo han sido tus procesos de enseñanza aprendizaje a través del portafolio? Puedes escoger la que creas que es más representativa o ir mencionándolas todas.

**Nora:** A veces fue el 4, te sentías abrumado de tener que hacer tantas cosas. No te daba la vida. Venías del colegio y te tienes que poner, ahora a hacer una página de diario, luego ponerte y escribir un poco para la Lesson, entonces a veces si quiero más sobrecarga pero entiendo que el esfuerzo necesario también. No puede ser todo perfecto, “Ah, qué bien me lo he pasado en el cole, hasta luego”. No. Tienes que tener un proceso, un esfuerzo. En parte también fue la siete, de ponerte a escribir y que se te rompan un montón de construcciones que tienes tú sobre la educación, sobre cómo tú crees que eres, cómo crees que son los niños, cómo crees que hay que enseñar... y se te rompe todo por todos lados al hacer tantas cosas. Y en parte me gusta la 2, porque eso te fluye todo lo bueno que tú podías tener dentro, te lo sacas al reflexionar sobre ti misma.

**Investigadora:** ¿Y tu relación con el portafolio educativo a lo largo de los años? ¿Cómo fue o cómo evolucionó?

**Nora:** Al principio era mucho más carga, en el sentido de que no entendía muy bien, sobre todo primero. Te cuestionaba porqué tienes que hacer eso y lo hacía mejor por la noche, y a veces llegar y sentarme y soltarlo. Sería el 3. Sí, al principio era una carga. Pero poco a poco me fue fui viendo y decía “Ostras, sí, he crecido desde el año pasado, que no quiero ser así, que quiero esto, que he aprendido”... entonces, empezó siendo el uno y luego, en realidad es la seis, te sientes una docente que puedes llegar a hacer esas cosas, que es la que tu decías “Jo, si es que esto es lo ideal, si es que yo soy capaz de crear una cosa así, que los niños/as se lo pasen bien, que los niños aprendan...”

**Investigadora:** ¿Y cómo te ha influido en lo personal y profesional el uso del portafolio?

**Nora:** Pues... profesionalmente, no sé, es que me gusta mucho esta imagen. He abierto mi mirada hacia todo lo nuevo que hay, que no voy a decir a nada que no, pues se puede probar esto y a ver cómo funciona y personalmente, es que sí, me dio muchas alas para conocerme a mí misma, para inventar y para desarrollar esa autoestima, por así decirlo, y no pensar que lo que yo creo es basura o una tontería. Puedo hacer una cosa potente que de verdad luego, incluso las profesoras, alucinen con ello y digan: “ojalá se quedase esto así para siempre en el cole”.

**Investigadora:** Es verdad, recuerdo que al principio decías que sentías muchos miedos e inseguridades.

**Nora:** Sí, sobre todo eso, al ver a Irma Gaona, si es que de cualquier cosa hacía ella una clase, cualquier comentario ¿Yo cómo voy a hacer eso? No tengo tanta imaginación, no tengo tanto...

**Investigadora:** Sí que la tienes. Manejas estupendamente las metáforas.

**Nora:** [Risas] Gracias, me gustan un montón todos los cuadros, por cierto.

**Investigadora:** ¿Qué significa para ti haber sido evaluada a través del portafolio educativo? porque también mucha gente puede decir que peca de subjetivo, que eso cómo lo evalúan, qué cómo te van a poner una nota a través de algo tan...

**Nora:** Yo, para nada. Me encanta la 1 y es que en ningún momento sentí eso. Que a veces sí, la obligación de hacerlo porque te lo revisa alguien, pero creo que eso es necesario para no dejarte. Porque si no te tiran tres semanas sin hacer nada y al final te acomodas, así que creo que sí que necesitas a alguien que sea un poco tu profe. Pero realmente, es una llave a auto conocerte... la

autoevaluación sí que para mí es subjetiva, pero cuando me la hace Casandra también es subjetiva, y yo soy mucho más consciente del esfuerzo que yo he llevado, de los miedos que me he quitado, de los que no. También pienso que hay que hacerlo con un tipo persona. No todo el mundo puede autoevaluarse o habría que dejar claro unas pautas y que tenga un tipo de ideología o lo que sea, si no te pones un 10 hayas hecho lo que hayas hecho y eso tampoco es la cuestión, así no aprendes. Tienes que ser una persona que diga: vale, esto sirve todo para mi trabajo personal y desarrollo como docente. No sirve de nada que me ponga un diez y piense que lo he hecho todo perfecto si de ahí no voy a sacar nada y no voy a aprender nada. En ese autoconocimiento, te ves por dentro durante un momento de ese día que estabas en la escuela. Luego, un día tranquilo, te lees y te das cuenta: <<Pues así me pongo cuando estoy entusiasmada, así me pongo cuando estoy de bajón...>>

**Investigadora:** ¿Crees que tus compañeras se pusieron una nota en consonancia con lo que habían trabajado? ¿O fueron deshonestas?

**Nora:** Las de la Lesson Study sí que fueron muy honestas. En la carrera, en las asignaturas con autoevaluación, bueno pues yo me pongo un nueve y medio y luego si se queda en un ocho...

**Investigadora:** Pero, con el portafolio, por ejemplo ¿Recuerdas?

**Nora:** En los primeros que hicimos... no era para nada lo mismo. No era tanta reflexión ni nada. Era: "hemos hecho esto en clase, este trabajo y te escribo aquí todo lo relacionado. Con esto he aprendido...". No era tan reflexivo y de autoconocimiento sino "yo en este trabajo me he esforzado mucho, estuve tres horas, creo que me merezco un 8".

**Investigadora:** Pero ya, en las prácticas, como la profesora está más pendiente y te conoce mejor, las personas son más honestas ¿no?

**Nora:** Si, yo creo que sí. Y también hablamos un montón. Hablando con mis compañeras te hace decir: "Uy, pues mira", por ejemplo, Jacinta yo sé que está todo el día delante del ordenador. Llega 20 minutos antes al colegio, sé que se queda después... pues obviamente yo no me puedo poner la misma nota que Jacinta porque Jacinta, en mi forma de compararlo, se ha esforzado bastante más que yo, entonces... y así yo creo que éramos todas.

**Investigadora:** Vale, ahora. Si tuviera que escoger una imagen para representar o definir tu experiencia con el portafolio ¿Cuál sería? En lo referente a tu experiencia de todo lo vivido con el portafolio.

**Nora:** Mi experiencia sería mirarte hacia dentro de ti misma, porque para mí fue sobre todo eso, la forma de autoconocerme como docente.

**Investigadora:** ¿Y de las que hay aquí? ¿Qué imagen crees que representaría mejor tu experiencia?

**Nora:** Esta me gusta mucho, la seis porque de lo que tú vives en la realidad, haces un boceto reflexivo de eso: pues los niños se han portado así, pienso que ha sido por esto y yo en ese momento he reaccionado de esta manera... Entonces haces como una representación de la realidad que vives en el aula de manera reflexiva pero también es algo que tú construyes poco a poco. Y también me gusta la espiral. Es una mirada hacia adentro de ti misma, incluso del sistema educativo. Estas intentando profundizar, mirar dentro de todo.

**Investigadora:** Esta es una parte con un estrato de tu diario de primero ¿Qué piensas o sientes al leerlo?

**Nora:** Estoy de acuerdo conmigo misma (risas), pienso que ojalá, de verdad, todas mis compañera de clase pensasen un poco así, en el sentido de no transmitir sus propios ideales y tabúes y racimos en ese sentido y eso, crear personas... ese niño como si quiere ser de derechas, pero que lo reflexione, que lo argumente, que tenga una visión crítica y si su visión crítica es totalmente diferente a la mía... es que estará perfecto, con que lo hagas tú porque tú eres así y tú te lo has razonado así, será genial. No tenemos que ser iguales, no tenemos que llegar a las mismas conclusiones. Solo dar libertad para que se construyan a sí mismos.

**Investigadora:** Al principio, cuando empezaste la carrera, ¿Le dabas tanta importancia a la reflexión como cuando la experimentaste a través del portafolio?

**Nora:** No, claro, no sabía para qué servía. No entendía para qué servía eso y lo entendí, pues eso, al tener tres años de vivencias diferentes en un mismo colegio y conociéndome a mí como docente y mejorando y viendo como aplicó lo que se da en clase y tal... normalmente cambio muchísimo mi visión. Me es útil y soy capaz de aquí sacar una idea

**Investigadora:** Si, lo que has comentado, está muy bien porque has dicho: yo he reflexionado todo este año y me gusta haber reflexionado y tener mi base, y si otro quiere tener la suya que la tenga, pero en condiciones.

**Nora:** Exacto, que no sea porque sí, a mí ayudó a cambiar el “yo pienso así porque sí” por ¿tú te has trabajado por dentro? ¿Por qué tú piensas lo que piensas? ¿Por qué sientes lo que sientes? ¿Por qué actúas como actúas? Tendrás que saberlo o por lo menos, intentarlo. Tampoco se puede ser 100% consciente, pero ese es el esfuerzo que tienes que hacer día a día. A ver, ¿por qué yo le hablo de esta manera a los niños?” Vamos a ver, cada vez que te equivocas...

**Investigadora:** ¿Y qué piensas o sientes al leer esto?

**Nora:** Pienso que al terminar cuarto de carrera muchas seguían pensando lo mismo del María De Maeztu. No entendían otra forma de aprender que la tradicional. Y es que yo creo que si los niños aprenden en casa haciendo cualquier cosa del día a día ¿Por qué eso no se puede traspasar a un colegio que se aprenda de la misma manera? ¿Por qué tenemos que hacerlo tan reglado cuando hay niños que no entran ahí, en ese esquema? Pero, ¿Por qué hay que forzar a los niños y que los niños estén tristes y que estén amargados y no quieran ir a clase, y que hagan rabieta? No lo entiendo. Cuando son, niños, además, tan pequeños. Que si luego a los siete años, ocho años, pienso igualmente el María De Maeztu lo estaba intentando llevar y creo que se puede... que llega un momento que sí creo que los libros tienen que ser un apoyo, porque es una forma rica de aprender y de tenerlo todo ahí. Pero estando internet y todas las tecnologías que tenemos, no creo que sea absolutamente necesario un libro de texto, pero bueno.

**Investigadora:** Y es curioso que, por ejemplo, tú estuviste abierta desde el principio y hay otras compañeras que estuvieron cerradas. Bueno, esto es una pregunta un poco retórica, pero ¿A qué crees que puede deberse?

**Nora:** La forma en la que cada uno se educa. Eso, si tú estás acostumbrado a cosas muy así, tus padres le han dado mucha importancia a eso, a que... tenía niños con cinco años que decían: mándame libros para leer con más letras... ¿Qué necesidad de que tu hijo corra tanto? Pues creo

que hay niñas de mi clase que piensan lo mismo que esas madres. En cuanto antes lo aprenda, mejor. Si con dos años sabe sumar, mejor. Los niños primero tendrán que conocerse a sí mismos, sus emociones... y cuando ya sean unas personas que sepan estar en el mundo... Ya aprenderán todo eso que tienen que aprender. No va a llegar el niño a los 15 años sin saber leer y sin saber sumar. No te preocupes, que lo va a aprender.

**Investigadora:** ¿Tú tuviste experiencias previas? ¿Algo que te hicieran abrir los ojos? ¿O simplemente estabas muy abierta?

**Nora:** En el sentido de políticamente, sí. En el instituto ya había estado en el consejo escolar. Nosotros tenemos voz, los alumnos, entonces... los de tres años, también. Si la tenía yo con 16 años ¿Por qué no ellos? Si son igual de inteligentes, van a saber lo que quieren y van a saber lo que les duele, lo que no les gusta. Entonces, políticamente estaba muy abierta y muy de manifestaciones de educación, pues cuando llegué dije, puff. Y eso, cuando los vi, que los niños aprendían, que estaban ilusionados por irse para acá, para allá, que luego te hablaban y te contaban todo lo que habían hecho, porque lo habían hecho. Es que estos niños con los que he estado de prácticas no están... digamos atontados como a veces lo están en el colegio de aquí de teatinos. Te vas a Teatinos y los niños cinco años parecen bebés, porque no se les deja libertad para hacer nada de nada.

**Investigadora:** Aquí comentabas un poco tus inseguridades, al principio ¿Te ha ayudado el portafolio educativo con lo que comenta en el párrafo anterior?

**Nora:** Con mis inseguridades, por supuestísimo. Aunque el día que vuelva a un colegio será otra vez, madre mía... todas las personas cuando empiezan en el curso tienen ese miedo, ese respeto, porque queremos hacerlo bien para los niños. Pero si, vaya. Sé que si me esfuerzo y me centro, soy capaz de crear cosas potentes de verdad y, eso, que los niños me quieran, estén interesados por lo que digo, me escuchen, me pregunten, quieran ir más allá, quieran tirar del hilo. Sé que lo he hecho y que lo puedo volver a hacer. Entonces... y vaya seguramente el día que tiene presentarme a la oposición y todo eso, me pondré a leerme cosas para auto motivarme y coger ideas, seguro vaya. Y lo de la estructura cerrada, por supuesto, siempre me dio miedo también en las oposiciones, el de tener que escribir tu programación, ya desde principio de año. Yo que sé, voy a tener 15 niños que no sé cómo van a ser... No quiero ese esquema tan cerrado. "Vale, pues voy a tener, en el tema 1, la primavera; el tema 2..." No, los niños ya verán lo que lo que quieren aprender y cómo lo aprendemos.

**Investigadora:** En cuanto a esto... Saber que al llegar a casa tú debías escribir en el diario y completar la actividad en el portafolio ¿Te hacía vivir la experiencia en clase o en las prácticas con alguna predisposición especial o diferente a la que hubieras tenido si no tuvieras que utilizar herramientas? Por ejemplo, cuando hay una clase, una asignatura en la que no hay portafolio ¿Tú las vives de forma distinta cuando sabes que luego va a haber un portafolio?

**Nora:** En la práctica, la única diferencia que yo tenía, era que cuando hay algo muy interesante o que yo decía "Fuah, de aquí puedo tirar". Me escribía rápido en la libretilla la idea o lo que fuese. Pero luego, de clase o en la carrera....

**Investigadora:** por ejemplo, en las clases de primero, que tenáis que escribir un portafolio. Digo si en la atención influía.

**Nora:** Yo creo que la diferencia no era exagerada porque decía, bueno pues ya de esto que estoy escuchando en clase ya sabré escribirlo. No me ponía a tomar apuntes, ni nada por el estilo para luego poder tener el portafolio más...

**Investigadora:** Y a lo largo de la experiencia con el portafolio digital ¿has sentido la herramienta como una tarea que se hace solo para la tutora?

**Nora:** En algún momento, sí. Eso, en la Lesson Study cuando está aún más agobiada son las peores partes, piensas: “Jo, yo no tengo tiempo ahora para ponerme a escribir una reflexión cuando tengo que entregarte dentro de 15 días todo este documento de cien páginas...” Había momentos en los que sí... pero entiendo que eso es un esfuerzo necesario, que tienes que hacer porque si no dejas de reflexionar sobre clase y te estás perdiendo esos últimos días que...

**Investigadora:** ¿En algún momento le has encontrado alguna utilidad personal? es decir, no siempre para la tutora, también... bueno, ya lo has comentado a lo largo de la entrevista.

**Nora:** Sí, sí, para mí, sí. Hay momentos lo que pienso eso último, pero el 90% del tiempo yo sentía que era para mí, no para ella.

**Investigadora:** ¿Te gustaría utilizarlo cuando des clase?

**Nora:** Yo creo que lo haré. A lo mejor, no tal cual como un portafolio así tan formal, pero poder escribir: “Hoy me he sentido de esta forma en clase le he contestado así, no sé por qué lo he hecho...” y eso, poder retomar siempre que me vuelva a sentir igual, o que tenga una duda, o cuando aprenda una cosa nueva en un seminario... pues podré decir, yo hice esto y ahora sé que lo debo de hacer de esta manera. Creo que sí, pero eso, como forma de mirarme a mí misma de alguna forma. Porque cuando lo tienes dentro, al final se te olvida. Cuando lo plasmas y lo miras, dices: “vale, me sentía exactamente así, pensaba exactamente esto”

**Investigadora:** Creo que esta ya es la última pregunta: ¿Qué importancia consideras que tiene la reflexión en la profesión docente?

**Nora:** Toda la importancia. En el fragmento ese lo ponía, creo que tenemos que estar siempre reaprendiendo de nosotras mismas, y de las profesoras que tienes en el aula de enfrente y de cómo hacer las cosas y de todo. O sea, necesitas estar constantemente en renovación porque tus niños nunca son iguales y siempre... que sí, que tendrá una base cuando llevas 60 años trabajando, dices: vale, los niños son de esta equis forma, pero la forma que tiene para estar con ellos, siempre va a cambiar, porque ahora tiene ordenadores, ahora tienen *Tablet*, llegará el día de mañana y todos vendrán con un reloj así táctil con no sé qué... pues tú tienes que saber la manera de llamar su atención, de utilizar todos esos recursos nuevos que pueda haber para que funcione. A la vez, seguir llevándotelo fuera para que conozcan el mundo real. A la vez, que sigan apreciando la poesía, que sigan apreciando la cultura... Tienes que estar en continua formación, en continua reflexión contigo misma. Eso, si a lo mejor te tiras un curso en el que has estado un montón con las tics y, dices: “Jo, hay que ver que los he sacado nada más que dos veces a la calle”. Pues ahí ya reflexionas: “Pues el año que viene tengo que hacer muchísimas más actividades de salir...”

**Investigadora:** ¿Y tú crees que el portafolio te ha ayudado a plasmar competencias docentes? ¿Qué tipo de competencias crees que ha podido ayudarte a plasmar?

**Nora:** Claro... la creación, la autonomía que tú tienes para crear cosas nuevas, lo que es la reflexión y eso, y la autoevaluación y las maneras de evaluar también creo que son competencias docentes. A investigar también te ayuda un montón el portafolio... pues, esa serie de cosas.

## ANEXO 8

### MODELO DE ENTREVISTAS A DOCENTES EN CANADÁ

#### VERSIÓN ORIGINAL (en inglés)

##### PERSONAL

1. Could you tell me a bit about yourself, your teaching situations, past and present.
2. How long have you been working as teacher of education?
3. How long have you been working in this faculty?

##### ABOUT THE CANADIAN EDUCATION IN GENERAL

1. Canada has one of the better educations in the world and it is at the very top of the international education evaluation like PISA. What do you think is the reason for that?
2. In general, what kind of values and educational principles defend the Canadian education? How the education is defined in Canada?
3. Here, in Canada, how the teacher profession is valued? Is it recognized as an important profession?
4. What do you think that is the best of the Canadian education?
5. In which do you think that the Canadian education have to improve?
6. What are the main differences between the education in Canada and the education in EEUU?

##### ABOUT THE CANADIAN SCHOOLS

1. How the Canadian Schools are? (Levels, subject for each levels, number of students for class)
2. In general, how the learning strategies in the schools are? The participation of the students in class is high? Is the assessment formative or summative?
3. In Canada, is there school failure?
4. Is the participation of families in schools encouraged? How?
5. In Canada, are there innovative schools totally different to the traditional schools? (Different learning strategies, with subjects or another subjects, etc.)

##### ABOUT THE CANADIAN UNIVERSITY

1. How accessible is the university in Canada? Anyone can access? \*

External Courses - Years 1 & 2 (60 credit units)

All elementary/middle years option students must complete a minimum of 60 credit units of external course work.

Choose 6 credit units of junior level English:

- [ENG 110.6](#)
- [ENG 111.3](#)
- [ENG 112.3](#)
- [ENG 113.3](#)
- [ENG 114.3](#)

Choose 3 credit units of Mathematics or Statistics:

- [BPBE 361.3](#)
- [ECON 204.6](#)
- [SOC 225.3](#)

2. How many subjects or disciplines do the students have each year? Which are?
3. In general, what kind of teaching and learning strategies and assessments predominant in the university? Is it the same in the College of Education?
4. In general, what type of assessment is predominant in the College of education: formative or summative? Which factors it depend?
5. Are there different type of assessment depending of the teacher?
6. Is there any kind of debate or discussion about the kind of assessment?
7. How do teachers access a school to work when they finish the course?

## ABOUT THE PORTFOLIO MAHARA

### GENERAL

1. How would you define Mahara Portfolio?
2. What do you think are its main characteristics?
3. When, how and why you start working with Mahara Portfolio? Had you worked before with another kind of electronic portfolio o portfolio?
4. Could you count your experience with the portfolio Mahara with the First Nation? If you could to repeat the experience, what things would you change?

### LEARNING TOOL

1. Mahara is a good tool for collecting evidences, but do you think it is also a good learning tool? Why?
2. What the students can learn with Mahara Portfolio better than with any other tool?
3. What competences can be developed thanks to the use of Mahara Portfolio?
4. Do you think the class methodology or learning strategies in the class influence the portfolio's richness? How?

5. How the students react at the beginning when they have to make a Mahara Portfolio? Is there any kind of evolution in this first reaction throughout the course?
6. Do you think the teachers also learn thanks to the use of this tool in class? What or how?

### **EVALUATION TOOL**

1. What do you think about the portfolio as an evaluation tool?
2. Do you think it is fairer or most valid than other tools like the tests? Why yes or no?
3. Have you noticed evolution in the learning and competence development of the students thanks to Mahara Portfolio? Can you describe one or some examples?

### **INTERPERSONAL RELATIONSHIP**

1. Does the Mahara Portfolio improve the teacher-student relationship? If do, how?
2. Does the Mahara Portfolio improve the relationship between different students? If do, How?

### **PERSONAL VALUATION**

1. What are the main strengths and weaknesses of the Mahara Portfolio?
2. Is it difficult or easy to work with Mahara Portfolio? What are its main difficulties?
3. What are its main advantages? And disadvantages?
4. What does a teacher need to use the portfolio as a learning and evaluation tool?
5. Why do you think that in the university continue to dominate the test or exam to other types of evaluation like the portfolio?
6. Are there other educators who you think I should talk with?



## ANEXO 8a

### ENTREVISTAS A TRAVIS (traducida del inglés)

**Investigadora:** ¿Podrías contarme un poco sobre ti, tu situación de enseñanza en el pasado y actualmente?

**Travis:** Fui profesor de ciencias durante muchos años, 20 años. Durante ese tiempo también enseñé muchas otras materias. Algunas de ellas relacionadas con la tecnología, la fotografía, las aplicaciones digitales y cosas por el estilo. Obtuve un doctorado en educación científica y vine a la universidad y doy cursos de metodología científica. Sin embargo, siempre tuve un gran interés en la tecnología. Bueno, no diría en la tecnología, pero diría en aplicaciones digitales en línea relacionadas con computadoras. Ese tipo de cosas. Entonces, he hecho algo de programación, programación de computadoras, he hecho algunos tipos diferentes de trabajos con aplicaciones como la fotografía y cosas por el estilo que están relacionadas con el uso de las tecnologías digitales. Probablemente fue a partir de 1991, cuando comenzó la *World Wide Web* abierta al público y no solo ARPANET, que es el uso militar de Internet... Así que a partir de 1991 hasta el momento, me interesó el uso de la tecnología. El portafolio digital me interesó incluso más en los años 90 o mediados de los 90 porque eran una forma de que los estudiantes compartieran conocimientos y ese tipo de cosas. Al venir a la universidad, había hecho un trabajo en la universidad de Victoria con algunos colegas que te mencioné. Estaban involucrados, estableciendo certificados, protocolos para sus estudiantes de educación y comenzaron a usar diferentes portafolios, portafolios en línea, por lo que me interesé. Así que cuando vine aquí en 2009 —he estado aquí por 11 años— intenté iniciar el uso de algún portafolio. Ese tipo de tipo de cambios se está alejando ahora de mi historia personal, pero es algo de lo que sucedió y, de todos modos, en el fondo, soy una persona de ciencias, investigadora en áreas de la ciencia y la ética. Pero tengo interés en los portafolios digitales.

**Investigadora:** Interesante... ¿Y cómo definirías a Mahara Portfolio?

**Travis:** bueno, está bien. Solo diré lo que se dice, básicamente: es una plataforma de interacción social. No es Facebook, pero es como Facebook. No es... ya sabes, no es LinkedIn, pero es como LinkedIn. ¿Qué tenía de atractivo Mahara? ¿Por qué? Fueron algunas cosas. Una de ellas era su código abierto. También era gratuito, muy flexible en términos de cómo se puede manipular la interfaz y crear columnas y agregar medios y presentar cualquier cosa que desee presentar con un grado de control bastante bueno. Puedes arrastrar cajas aquí, puedes poner imágenes donde quiera. Puedes vincularlas a otras cosas, por lo que tiene mucha flexibilidad para cualquiera que lo esté usando. Entonces, para mí, eso era importante porque quería que los estudiantes tuviesen control sobre cómo representan su conocimiento. Así que, eso era lo que pensaba en 2009. Tenía un pequeño proyecto de investigación y ese proyecto estaba centrado en el desarrollo de la voz indígena. Fui a una conferencia y me interesó, nuevamente, como el alumnado puede tomar el control de su propio aprendizaje y representar su conocimiento y, al mismo tiempo, cumplir con los requisitos de lo que sea que esté abordando. El proyecto se prolongó durante un par de años con un éxito muy limitado, por lo que la investigación que hice en El 2009 y el 2010 fueron alrededor de la idea de la voz indígena y quiénes eran nuestros candidatos a maestros de las Primeras Naciones y cómo pueden explorar su propia identidad para sus propósitos y fortalecer su voz.

Encontrar su voz, especialmente como curanderos y miembros de la comunidad. Maestros curanderos y líderes de sí mismos pero también de sus comunidades. Entonces, eso terminó y más o menos, al mismo tiempo, la universidad buscaba abordar las competencias de los docentes que el gobierno había incluido y también, ya sabes, proporcionar una plataforma para la pasantía que los estudiantes pudiesen utilizar y, tal vez, ahorrar algo de dinero. Como los estudiantes tienen que ser supervisados, los coordinadores salen a lugares fuera de la ciudad porque Saskatchewan es muy grande y hay muchas áreas rurales y si pudieran ahorrar al menos un viaje, ahorrarían mucho dinero. Si pudieran hacer las cosas en línea y luego, tener un registro de ello... Mahara permite hacer muchas cosas diferentes en términos de conectarse a otras personas y, hace unos años, implementaron Mahara. La razón otra vez... Lo elegimos porque podíamos alojar los servidores de Mahara aquí en el campus, engancharlos con los moodle. También existía una preocupación acerca de quién tenía acceso al conocimiento compartido y Mahara favorecía esa privacidad, por lo que quisimos guardar el portafolio en un lugar así. En Estados Unidos, tienen sus políticas y leyes como la Ley Patriota y todos estos tienen todas sus cosas de seguridad para que no puedan acceder al conocimiento de otras personas si no desean compartirlo. No es algo amenazante, pero es una cuestión de privacidad. Hay un tipo de plataforma de gestión de aula que se conecta con Moodle. Están integrados, así que, de todos modos, eso nos llevó a implementar el Mahara hace unos años, tratando de hacer que la gente lo use, apoyando a los profesores con su uso.

**Investigadora:** ¿Crees que el uso es...? Okey, quiero decir... ¿Crees que los maestros, los profesores están usando todas las posibilidades de Mahara Portfolio?

**Travis:** No lo sé... pero, por lo que he escuchado de otras personas, algunos lo han disfrutado y otros no lo han disfrutado. Hablaste con Molly, así que probablemente te dijo que había problemas para usarlo debido a la conexión a internet y ese tipo de cosas, por lo que realmente no era culpa de la plataforma. Tal vez no la use tanta gente, pero quizás sean los desafíos o bloqueos de las juntas escolares o las áreas rurales y las conexiones deficientes y cosas así...

**Investigadora:** Sí, sí.

**Travis:** pero podría haber soluciones, no estoy muy seguro, no he empezado a mirar... Ya sabes, por ejemplo, la solución sería si vas y creas un blog en línea, algún blog que puedas crear en su computadora portátil o computadora y luego puede cargarlo todo y otros deben estar en línea e interactuar directamente con el servidor de inmediato, así que no sé si Mahara puede hacer eso, eso sería realmente una buena característica porque luego trabajas en cosas y luego, en algún momento, cuando tienes buen internet se podría subir. Pero, de todos modos, ese es un tema muy diferente.

**Investigadora:** Está bien, ¿Podrías contar tu experiencia con el Portafolio Mahara y la Primera Nación? Por ejemplo, ¿qué tipo de portafolio se utilizaba...?

**Travis:** Claro, ammm, estoy pensando en lo que sería bueno decir acerca de eso. Hablé con el director del programa Indian Teacher Education Program, que no es el mismo director ahora, pero tuvimos varias conversaciones sobre el uso de Mahara con los estudiantes. Creo que no tuvo éxito porque algunas de las cosas que se abordaron eran demasiado complicadas. Además, no se incorporaron como parte de su trabajo de clase, no era necesario para ellos., En ese sentido, no era un requisito de un curso, era algo que estaba haciendo fuera de sus cursos. Por lo tanto, no era algo que se ofreciera a trabajar, a menos que estuvieran en mi curso por lo que el éxito fue

limitado. Otro aspecto es que distintos tipos de tecnologías han sido utilizadas para oprimir a las Primeras Naciones. Pensé que sería interesante que pudieran usar esta tecnología con el fin de investigar sus identidades y empoderarse. Términos sobre cómo les gustaría hacerlo y tal vez, al mismo tiempo, también abordan algunos de sus otros requisitos para sus cursos según lo prefieran, ya que podrían utilizar posiblemente lo que desarrollaron en un portafolio para mostrárselo a otros profesores. Por eso me interesaban los aspectos éticos del portafolio, por cómo podría ayudarlos a combatir la opresión, quiero decir, en términos prácticos. Cada vez que representamos nuestro conocimiento en cualquier forma que tenemos, defendemos ese conocimiento ¿verdad? Entonces, si vas a hacer un guion gráfico, actuarás o crearás una imagen o harás un poema o la forma que tomes para representar tu conocimiento. Tienes que luchar con ese conocimiento, por lo que debes tener una comprensión de lo que es. Si está tratando de enseñárselo a alguien, entonces esa es una idea central de la enseñanza. En lo que a mí respecta, cuando un estudiante o un aprendiz enseña algo a otra persona, sabe que los desafía a tener que entender realmente lo que aprenden. Bueno, eso es como una idea central, así que hay más posibilidades de que los estudiantes enseñen a otros a representar sus conocimientos en múltiples formas: voz, imagen, texto, cualquiera que sea en múltiples modalidades, dado el tiempo y las limitaciones de energía, más rica será la experiencia de aprendizaje y más en profundidad comprenderán el tema ellos mismos. Sin embargo, a menudo, los sistemas educativos solo quieren que los estudiantes escuchen y luego reproduzcan lo que el profesor dice, exactamente cómo lo dice el profesor. Para mí esto produce un nivel muy bajo de aprendizaje. La idea del portafolio surgió para que los estudiantes pudieran utilizar un medio flexible o en línea para investigar sus conocimientos, representar sus conocimientos y aportar diferentes evidencias en distintos formatos de cómo ellos entienden las cosas. Esto nos lleva al uso del actual portafolio en la universidad, de lo que he hablado con algunas personas y es el hecho de que Mahara se utiliza más para mantener un registro de cómo los candidatos a maestros entienden las competencias de los maestros y cómo satisfacen la atención de emergencia. Por lo tanto, todavía hay aspectos del portafolio que tiene sentido para el estudiante, pero parece que también se trata de un tipo de registro que usted conoce, que encuadra el tipo de enfoque para ... Bueno, he completado esta competencia del profesor, aquí lo dice. En este sentido, no se trata de investigar quiénes son como maestros, qué están aprendiendo y dónde se encuentran.

**Investigadora:** Entiendo... te refieres a que ves en el portafolio Mahara una buena herramienta para recopilar pruebas, pero ¿es también una buena herramienta para el aprendizaje?

**Travis:** Sí, sí, claro. Es un... puedes hacer lo que quieras, básicamente. Entonces, si se tiene el soporte técnico, como nosotros, puedes hacer lo que quieras. Puedes hacer plantillas y realizar páginas bastante estructuradas para poner a disposición del alumnado o, si lo prefieres, puedes dejarlo bastante abierto. Mahara permite hacer muchas cosas diferentes en términos de conectarse con otras personas e interactuar, utilizando diferentes medios de comunicación, conectarse a otros recursos en línea, incorporar medios y hacer ese tipo de cosas y compartir eso. Entonces, es un medio muy poderoso, creo que bastante poderoso, donde las personas pueden interactuar. Han dicho que uno de los desafíos es que no a todos les gustan los medios en línea como a todos no les gustan los helados. A la mayoría de las personas les gusta el helado, sí, pero a algunas personas simplemente no les gusta el helado, así que a esas personas a las que puede intentar convencer para que les gusten los helados, puede convencerlos de que les guste el portafolio y puede que obtengas algo. Sí, me gusta el portafolio y otros simplemente no se ajustan a sus necesidades, no se adaptan a sus necesidades... Creo que es lo que encontramos si hablas con Molly

que algunas personas necesitan hojas de cálculo en su lugar o alguna otra forma de hacerlo, donde existían otros obstáculos que dificultaban el uso del portafolio. Hay muchos medios que te enseñan a usar Mahara. Sin embargo, eso no significa que el estudiante y el profesor que lo vaya a utilizar tengan que tomarse un tiempo para buscarlos, encontrarlos y aprenderlos. Aquí, tuvimos mucho apoyo del personal técnico. Ellos se encargaron de hacer talleres y cosas así. Se trata de un proceso necesario para lograr éxito con estas cosas. No puedes dejarlo todo en manos de los estudiantes o del docente porque no funcionará, no funcionará, necesitas tener ese apoyo. Así que no sé si ese apoyo está ahí porque, ahora, ha habido algunos cambios en las posiciones y las cosas aquí en la universidad, pero Griffin había hecho todas esas cosas...

**Investigadora:** ¿Y qué piensas que los estudiantes pueden aprender con el portafolio de Mahara mejor que con cualquier otra herramienta?

**Travis:** Bueno, no sé si pueden aprender algo mejor que con cualquier otra herramienta, eh, creo bueno, probablemente repetiré lo que dije antes, lo cual es una buena plataforma para reunir información pero, sobre todo, para darle sentido y reunir diferentes tipos de información que no puede obtener en una hoja de cálculo, que no se puede. Te permite mostrar eventos, estructurar y demostrar tu aprendizaje de la manera en la que deseas hacerlo, así que creo que, espero... que la gente se dé cuenta y lo use de manera creativa. Mahara te da cierto nivel de singularidad. Puede sonar bastante extraño pero, incluso, en términos de trabajo, puede mostrar lo que hace que un profesor sea diferente de otro profesor... Es una manera de mostrar lo que es único para ti. En este sentido, tiene una poderosa presencia que alguien más puede ver ¿verdad? Actualmente, todos tienen que entregar el mismo papel, la misma hoja, lo mismo... el problema con esto es que, a menudo, las personas que están contratando no tienen tiempo para mirar representaciones únicas del conocimiento de alguien. Por lo tanto, muchas veces los trabajos que quieren ver en su CV. Quieren mirar sus notas, quieren ver si tienen el certificado y no quieren ver más si no tienen tiempo para mirar. Probablemente no tengan tiempo para hacer un examen en profundidad de, digamos, un portafolio. Tal vez... pero si tuvieran un portafolio digital como Mahara, entonces, podrías decirles, simplemente: <<Ve a mi sitio, echa un vistazo>>. En ese momento, podrías mostrarle videos, trabajos, conversaciones e informes de su maestro colaborador y ese tipo de cosas. Sin embargo, hablando de la formación del profesorado, creo que la herramienta es poderosa, su potencial es bastante poderoso y, de nuevo, es una cuestión de voluntad. Las personas tienen mucho control sobre lo que pueden hacer con la plataforma y la plataforma ofrece esa flexibilidad. Creo que puede dar una imagen más completa y una sensibilidad más completa de lo que esta persona entiende y sabe y puede permitir que otras personas vean. En los ejemplos de sus experiencias y el trabajo que produjeron bastante a veces, por supuesto. Una imagen puede valer más que un texto escrito y, a veces, ver un video vale más la pena que leer un texto.

**Investigadora:** Sí, has hablado, está bien... has hablado de las ventajas del portafolio Mahara, pero, ¿crees... qué tipo de desventaja tiene? ¿O cómo crees que puede mejorar?

**Travis:** Bueno, es como cualquier herramienta. Sí, se trata mucho de cómo la persona use la herramienta. Pasé varios años buscando diferentes plataformas y al final Mahara fue la que me resultó más flexible. La que nos permitió integrar la forma en que queríamos que se pudiera implementar mejor al menor costo y que ofreciera las mejores posibilidades de aprendizaje. Desventajas de la herramienta... la herramienta, bueno, como cualquier cosa... es... no sé si es una desventaja de las herramientas pero algunas personas no entienden la herramienta, pero no sé

si se trata de Mahara o de la falta de comprensión de la gente sobre cómo usar las cosas. Aunque usen mucha tecnología, aunque usen *iPhones*... Creen que saben mucho sobre cómo hacer las cosas, pero, de hecho, muchos no lo entienden. Se necesita tiempo para aprender a usarlo, es cierto, pero es muy simple. Arrastras los módulos por la interfaz, cargas los archivos, escribes un texto... Todas las opciones y menús están ahí y es fácil si realmente se toma un tiempo para tratar de hacer algo... es todo lo que hay que hacer, así que la herramienta en sí... Sé que técnicamente la interfaz, no sé, podría ser un poco más clara en algunos lugares, pero en general, está bastante simplificado. Quizás, las cosas con hacer grupos y amigos y compartir pueden ser un desafío, pero una vez más, todas son fáciles... Son todas bastante sencillas, especialmente ahora que la gente está haciendo cosas así en todo tipo de otras plataformas como Google... No creo que haya un gran obstáculo, ya sabes, todos saben cómo hacer clic en las casillas, así que... No deberían tener tantos problemas con los estudiantes.

**Investigadora:** ¿No les gusta? ¿Cuál es la razón para que el alumnado tenga tantos problemas? ¿Se les ha preguntado?

**Travis:** Sí, ya sabes. Sospecho que algunas personas, simplemente, no se llevan bien con ese tipo de interfaces. La mayoría de la gente puede, la mayoría de la gente usa computadoras. Usan teléfonos, usan todo tipo de cosas. Algunas personas podrían estar menos motivadas debido a otras cosas, otras presiones sobre ellos y escribir en Mahara es solo otra cosa más que tienen que hacer. Creo que una gran parte de ellos necesitan más apoyo, si... Entonces, es como cualquier cosa, le doy una bicicleta a un niño, cierto, puedo irme en la bicicleta y eventualmente aprenderán a andar en bicicleta. Sin embargo, hay algunas maneras de ayudar al niño a aprender a andar en bicicleta y eso puede hacer que el aprendizaje sea rápido, aunque a veces las personas no quieren dedicarle ese tiempo. Aun así, les permitirá andar en bicicleta rápidamente. Sí, he visto esto. De hecho, veo algunos buenos ejemplos de bicicletas con mis propios hijos y, por ejemplo, nuevamente, tomo los pedales de una bicicleta pequeña y se la doy al niño. Aprenden cómo mantener el equilibrio dentro de un par de horas y luego pones los pedales nuevamente en el pedal de clavos y el equilibrio de todos modos. Entonces, creo que es ese tipo de cosas y tal vez los desafíos son desafíos de apoyo más que con la plataforma en sí.

**Investigadora:** No tengo muy claro todavía... quizás ya me lo comentaste... pero, además, de las primeras naciones... en tu clase ¿Has utilizado el portafolio con los estudiantes?, ¿con otros estudiantes?

**Travis:** Los he usado, los he presentado. En la mayoría de los cursos aquí, se supone que debes incluir las competencias de los profesores que estás abordando en tu curso que son las mismas metas que guían el crecimiento profesional. He tenido estudiantes de posgrado que usan la plataforma Mahara y tuve algunos ejemplos muy buenos hasta que nuestro servidor se cayó y todos esos ejemplos se perdieron o los he usado en el nivel de posgrado. La gente no lo ha usado en los últimos años porque hay muchos otros recursos, pero he tenido estudiantes graduados que las han usado con bastante éxito. Los estudiantes graduados de nivel de maestría que hicieron una tesis, un proyecto... tienen que hacer un curso final que yo imparto y tienen que representar su conocimiento en torno a una pregunta que les hago y, a veces, eligen la plataforma Mahara. Es una opción que puedan elegir algunos. Desafortunadamente, como ya dije, nuestro servidor ya no tiene las copias. Cuando lo uso digo a los estudiantes que pueden llevarse una copia, exportar todo el portafolio a otros formatos. Hay otros tipos de formatos que no pueden recordar exactamente cuáles son las designaciones de archivos, pero no sé, HTML o algo así. No puedo recordar

exactamente a qué lo exportaron, pero puede exportarlo y luego importarlo a otros sistemas de cartera. Entonces, eso también es bueno al respecto, por lo que no he usado la mayor parte del tiempo en el uso completo de ellos, principalmente en el nivel de posgrado.

**Investigadora:** ¿Qué piensas del portafolio como una herramienta de evaluación?

**Travis:** Bien... Pero así no es cómo lo usé. Lo usé más como una herramienta de aprendizaje. Hay muchos desafíos con el uso de instrumentos como herramientas de evaluación, ya sabes, hay literatura al respecto. Puedes revisarla. Puedo focalizarme en algunos de los temas, dependiendo de qué tipo de evaluación estés hablando o si es solo para un curso universitario. Bueno, probablemente podría usarlo para una evaluación y tendría su lista de verificación o una rúbrica sobre la muestra del conocimiento. Si va a usarlo para una entrevista al salir de la universidad, que es lo que hacen en la Universidad de Victoria, entonces, eso es, otra vez, otro tipo de enfoques de evaluación como... es como un pasaje de salida. Ok, has cumplido con los requisitos. Eso es diferente, por lo que la evaluación en ese caso será diferente, una vez más, y luego, también hay una evaluación en términos de certificación. Esto no es así en Canadá o en nuestra Universidad, pero digamos que sí. Utilizar el portafolio para ver si certifica a un maestro es posible... Recuerdo que me dijiste que realizáis exámenes y cosas como esta mm-hmm, así que si el portafolio se utilizara para fines de certificación, este es un nivel de complicación completamente diferente, ya sabes, con resultados mucho más serios. Yo lo utilizo como herramienta de aprendizaje. Creo que su utilidad se basa, principalmente, en la motivación del aprendizaje, en el aprendizaje profundo que pueden obtener las personas que aportan pruebas e ideas, muestran sus pensamientos y tienen conversaciones a través del portafolio y pueden discutir, debatir... puedes hacerlo. Creo que es una poderosa plataforma de aprendizaje porque los estudiantes tienen el control, pueden tener el control de mucho y, por supuesto, es más fácil para el instructor.

**Investigadora:** En España, cuando entrevisté a los estudiantes sobre el portafolio, todos dijeron que les gustó porque en una clase normal, los maestros o profesores no conocen a los estudiantes y, gracias al portafolio, los maestros o el profesor pueden conocer a los alumnos y eso fue importante para ellos. Entonces, no sé si aquí, los profesores pueden conocer a los estudiantes o los estudiantes son solo un número.

**Travis:** Oh, sí, exactamente. Creo que eso depende de lo que el profesor esté enseñando, hasta cierto punto, y de cómo esté involucrado con los estudiantes. Yo, por ejemplo, no estoy tan preocupado por quiénes son los estudiantes cuando hago cursos de métodos científicos. Los conozco, pero no estoy haciendo experiencia de campo, no estoy viendo cómo están trabajando con los maestros en los centros. Algunas veces lo hago... pero tengo que preocuparme menos que otros maestros, otros profesores o instructores que supervisan y están muy involucrados con lo que le está sucediendo a los estudiantes, a los candidatos a maestros cuando están en las escuelas. Por lo tanto, es probable que también necesiten saber un poco más sobre el estudiante y lo que está sucediendo con sus vidas y lo que está sucediendo con ellos. Cuando los estudiantes tienen desafíos o dificultades, los enfrentamos, pero probablemente no pasaría mucho tiempo revisando su cartera particular o Facebook o lo que sea, eso es, otras personas, aunque podría ser mucho más social de esa manera, pero no lo soy.

**Investigadora:** Quiero decir, no su vida real, sino su esfuerzo, su esfuerzo en el tema. Porque, tal vez... no en la vida personal. Dicen que les gusta la herramienta porque gracias a la herramienta pueden mostrar su esfuerzo real, su proceso y su instructor pueden verlo.

**Travis:** Sí, estoy de acuerdo. Cuando doy clase, puedo utilizar el portafolio para que el alumnado realice su compromiso. Tengo contratos con los estudiantes y les hablo directamente, así conozco cuáles son sus intereses. A menudo, también me consultan dudas sobre sus proyectos que suelen ser bastante diversos. Algunos escriben un artículo, algunos enseñan una clase y reflexionan sobre el tema... Cada uno lo presenta de un modo distinto y no todos encajan con el uso de Mahara. Podríamos usar Mahara, sí, pero realmente depende de lo que el estudiante quiera hacer. Podría insistirles, por su puesto, pero no lo hago. No quiero que lo usen solo porque yo quiero que lo usen. Quiero que ellos hagan lo suyo y si se animan a utilizarlo y les queda bien, entonces, eso es bueno.

**Investigadora:** Sí, entiendo. Necesito releer las preguntas, porque respondiste a muchas de ellas.

**Travis:** Debo ser tan inteligente.

(Risas)

**Investigadora:** Creo que ya respondiste a todo el primer folio, en su mayor parte. Hemos cubierto esto en su mayoría.

**Travis:** Creo que ya lo mencioné, creo que es una buena herramienta de aprendizaje nuevamente y, una vez más, sabes que yo mismo lo estoy utilizando, creo que ofrece muchas posibilidades diferentes para que los estudiantes reflejen su conocimiento y lo compartan. Pero pienso que, muchas veces, es un desafío para el alumnado, porque tienen muchas otras cosas que hacer, ¿cierto? Y hay mucha presión aquí. Tienen tantas tareas, tantas cosas que hacer, que incluso aprender otra cosa puede ser... representa un desafío para ellos. Saben que esta herramienta puede ayudarlos durante su pasantía porque todos pasarán por la pasantía donde van a enseñar y tienen que registrar información de alguna manera y mostrar su conocimiento, ya sabes. Por lo tanto, creo que obtendrás diferentes reacciones ante ellos, algunas son técnicas naturales. A ellos les gusta la tecnología, oh, sí, esto es realmente genial, puedo usar esto, puedo hacer esto y a otros no les gusta. Lo haré cuando tenga que hacerlo y solo haré una cierta cantidad. Creo que el éxito depende mucho del cómo introduces la herramienta. Cómo logras que el alumnado vea lo valioso que puede llegar a ser para ellos. Ya sabes, como cualquier herramienta es, como... puedo darte esta sierra eléctrica ¿Por qué usas una sierra de mano aquí? Te doy esto, vas a construir una casa entera. Aprendamos cómo usar estas tres herramientas, un taladro, una sierra y un martillo. Pero debe haber algo convincente por lo que debas aprender a utilizarlas. También se puede utilizar para posicionarse como profesionales, para que otras personas los vean. Cuanto más podamos decirles y mostrarles sus ventajas, más estarán dispuestos a aprender y, tal vez, a usarlo mejor y más integrado. Pero eso requiere apoyo.

**Investigadora:** En cuanto a la educación canadiense, en general. Canadá tiene una de las mejores instituciones educativas del mundo y se encuentra en la cima de la evaluación de la educación internacional como PISA. ¿Cuál crees que es la razón?

**Travis:** Es una cuestión muy política.

**Investigadora:** Sí, pero, más o menos, en tu opinión, por qué crees que es así.

**Travis:** Es bueno porque, porque la educación en su mayor parte es financiada con fondos públicos. Les pagan bastante bien a los maestros, entonces las personas que se dedican a ello pueden

ganarse la vida y recibirá apoyo. Si usted paga bien y da buenas condiciones de trabajo, entonces usted les dará a las personas una torre de buena calidad y querrán ser docentes y, por lo tanto, será más importante. Lo más importante en la enseñanza es la relación entre maestros y alumnos. Es lo principal. Entonces, mire, si tiene un... quiero decir, si quieres un alumno motivado, necesita apoyar al alumno, ¿verdad? Entonces, creo que el sistema canadiense brinda ese sentido comunitario de la situación de aprendizaje. Probablemente se preste atención no solo al conocimiento del contenido que se requiere, sino que los docentes y educadores reconocen la importancia de la relación entre el docente y el estudiante, la familia y la escuela. No es un sistema perfecto, tiene problemas, pero creo que todavía hay flexibilidad en el sistema, en el que los maestros tienen la oportunidad de interpretar el currículo para que pueda adaptarse a su situación local y la naturaleza de sus aprendices. Por lo tanto, puedes corregirme, pero en Europa, por ejemplo, en algunos países, cuando estás en el grado 8, como 14 años, no puedes continuar avanzando si no lo hiciste tan bien como quizás deberías. Esto es mucho más fluido aquí. Hay muchas, diría, que hay muchas más oportunidades. En lo que respecta a la puntuación en matemáticas, en Canadá suele ser bastante alto, ¿sabes? Creo que se debe a que tienen profesores motivados, que disfrutan de lo que hacen, les gusta aprender, les gusta enseñar, en general. Por supuesto que también existen maestros que no deberían enseñar, bueno... pero pocos. Creo que la mayoría ayuda a los alumnos y, por lo tanto, funcionan bien y hay un buen equilibrio. Por lo tanto, no es perfecto, por supuesto. Hay muchas fuerzas, mucha presión en nuestro mundo ahora porque, una vez más, esto es solo mi opinión, pero hay mucha presión para el logro. Logro, logro, logro. Notas, notas, notas. Notas que no tienen en cuenta los logros del estudiante como una persona completa. Pero creo que en el sistema canadiense sí se considera a la persona en su totalidad: cultural, emocional, espiritual, físico... están tratando de mirar a la persona en su totalidad y la educación de K a 12 años se trata de crear un ciudadano. No se trata de crear matemáticos, científicos... así que creo que, tal vez, no sé. Tal vez, en general, se deba a que se brinda un lugar seguro y si es un lugar seguro, los niños aprenden.

**Investigadora:** ¿Cómo defines la parte espiritual que mencionas? ¿De qué manera se tiene en cuenta? Ese término es interesante para mí porque en España no se utiliza. Solo se lo relaciona con la clase de religión.

**Travis:** Sí, lo sé. Es complicado definir el concepto espiritual. Se trata de esa libertad, de las emociones, tal vez. Sí, más probablemente hace referencia a la experiencia emocional. Hay que tenerla en cuenta, tanto como la física, mental, cognitiva... Entonces, creo que cuando los niños van a la escuela, están en un lugar seguro. Tienen una oportunidad para afrontar los retos. No están sobre evaluados, sobre escrutados y sobre examinados todo el tiempo y creo que desarrollan sus habilidades y destrezas. Cuando los niños llevan a cabo pruebas, pruebas, pruebas, pruebas y más pruebas, los niños se vuelven como si no estuvieran aprendiendo. Están aprendiendo, están aprendiendo para la prueba, lo cual suena bien, tal vez, pero a la larga no es bueno. Cierra el aprendizaje.

**Investigadora:** ¿Aquí hay muchas pruebas?

**Travis:** No tantas. Quiero decir, me estás preguntando por los sistemas canadienses y son un poco diferentes, pero al fin y al cabo son lo mismo, ¿verdad? La mayoría son financiadas con fondos públicos. Si quieres un ejemplo personal... mi familia era una familia pobre e íbamos a la escuela pública, no a una escuela privada. Teníamos buenos maestros. Creo que en algunas otras partes del mundo, mi familia nunca se habría podido desarrollarse, pero ahora, en mi familia hay radiólogos, abogados, ingenieros, profesores científicos, gerentes de empresas, instaladores de vapor... nunca habríamos ganado dinero si nuestra educación hubiese tenido peor calidad. Así que

creo que, de algún modo, creer que estudiar realmente puede beneficiarte, que realmente puedes avanzar y hacer algo... Los niños lo intentan, las familias lo intentan, porque creen y tienen esperanzas en que saldrán adelante.

**Investigadora:** ¿Y cómo definiría la educación en Canadá? ¿Cuáles son sus principales objetivos?

**Travis:** Ser un mejor ciudadano. Eso es lo que está en el documento y de eso se trata. Crear un ciudadano alfabetizado. Alfabetizado en ciencias, matemáticas, idiomas, física... desde el jardín de infantes hasta el grado 12, el grado 16 se trata de desarrollar al ciudadano.

**Investigadora:** ¿Por qué eligen los docentes ser maestros? Antes de ingresar en la carrera, cuando los estudiantes terminan la escuela secundaria y no les gusta mucho estudiar o no saben qué hacer... ¿hay estudiantes que eligen ser maestros?

**Travis:** Habrá algunas personas que lo elijan porque es más fácil. No es como hacer una licenciatura en ciencias o matemáticas, claro. Habrá algunos de ellos... los veo de vez en cuando. Tal vez sus padres les dicen que vayan a enseñar... Pero la mayoría está aquí porque realmente quieren enseñar. Quieren comprometerse con los demás y tienen interés en la enseñanza y el aprendizaje, sí. Yo diría que la mayoría de ellos. De esa manera, es muy probable que llegue a las escuelas. Entonces, tienes una fuerza docente motivada porque realmente les gusta enseñar. Por lo tanto, es probable que sus alumnos aprendan, por lo tanto, sus marcas de Pisa aumentan y suben de nivel porque tienes maestros que realmente quieren enseñar y les gustan los niños y realmente quieren hacer un buen trabajo. La enseñanza es un trabajo respetado. Tienen una buena pensión y los estudiantes aprenden.

**Investigadora:** No sé cómo acceden los estudiantes a la universidad. Por ejemplo, en España, cuando los estudiantes terminan la escuela secundaria, tienen que hacer diferentes exámenes... una prueba nacional.

**Travis:** Sí, aquí no hay nada de eso. Es complicado. Generalmente, cuando los estudiantes salen de la escuela secundaria tienen una nota. Puedes averiguar exactamente cuáles son los requisitos de entrada. Para ingresar a la Facultad de Educación, nos basamos en cosas como las notas, pero usamos entrevistas, usamos encuestas y referencias... No son solo las notas. Sin embargo, las calificaciones son un buen factor determinante. Aquí hay dos programas, por ejemplo, uno es el programa secuencial, lo que significa que después de que los estudiantes hayan realizado alguna carrera, aplican aquí. Luego está la entrada directa que acabamos de comenzar, que parece que pueden venir de la escuela secundaria si lo desean u otras cosas, y hacen un programa de cuatro años en toda la universidad, de modo que se aplican a la universidad que sale de la escuela secundaria, necesitan tener, no sé lo que es. Será una calificación de al menos el 70%. Si eres un miembro de la Universidad y luego tomas tus cursos y, sabes, entonces puedes postular a la Facultad de Educación o puedes inscribirte directamente en la escuela secundaria. Probablemente tengas que tener un percentil del 70% o 75% que tendrías que verificar, pero creo que hay menos barreras. Tenemos una cierta cantidad de puestos aquí para los estudiantes y no siempre los llenamos todos, a veces lo hacemos. No hay muchos obstáculos, no hay tantas paradas para entrar.

**Investigadora:** En general ¿Qué tipo de estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación predominan en la universidad o en la Facultad de Educación?

**Travis:** Creo que se utilizan muchas estrategias diferentes. Quiero decir, no puedo responder por otras personas.

**Investigadora:** Pero ¿suele ser participativa? A veces, en mi facultad, algunas clases son muy teóricas y no sé si aquí también ocurre o si todas son tan participativas y prácticas como las tuyas que presencié...

**Travis:** Hay alguna teoría en la universidad, pero gran parte es práctico. Es una universidad profesional, sí, y los estudiantes salen a las escuelas dos días a la semana, hacen pasantías. Ya lo viste en mi clase, ellos hacen cosas, entonces buscamos combinar la teoría con la práctica, siempre la teoría con la práctica. Hay muchos exámenes prácticos, como viste. Miran libros y hacen cosas y pensarán en estrategias e irán a la clase y buscarán la estrategia, por lo que trabajarán con los niños, aplicarán lo aprendido de manera bastante más práctica. Yo diría que sí, que es bastante práctico todo. Tal vez en psicología de la educación es un poco más teórico, así como en administración de la educación donde aprenden las leyes, los temas legales. Pero para los cursos de métodos, estudios curriculares, etc., aquí, se realiza mucho trabajo práctico. Sabes lograr que los estudiantes trabajen con otros maestros y conseguir maestros de educación que trabajen con otros maestros.

**Investigadora:** ¿Qué tipo de evaluaciones son predominantes: formativas, sumativas o ambas?

**Travis:** Ambas. Aquí hay muchas formas diferentes de hacer las cosas. Me refiero a que las personas asignan tareas y proyectos y las hacen. Luego, no tanto como cualquier tipo de prueba final, a veces, la gente tendrá como... tengo una Prueba final, pero no es realmente una prueba final. Es un último escrito. Lo llamo escrito final. En él tienen que resumir lo que entienden y considero ciertos criterios... Debe cumplir la mayoría para ser bueno. Realmente, no hay un examen. Sí, porque el aprendizaje está en marcha, por lo tanto, aprenden cómo dejarles planificar en un plan de unidad para crear un proyecto usando Mahara. Aprenden cómo saben hacer un experimento de ciencia, aprenden cómo hacer un compromiso matemático con los niños, aprenden y atraviesan y ven y experimentan ¿sabes?

**Investigadora:** Entonces, se tienen en cuenta muchos elementos para sus notas finales ¿no?

**Travis:** Oh, sí, sí. Y todos los instructores lo hacen a su manera. Entonces, viste cómo lo hacía yo. Además, hago dos cosas. Ofrezco un enfoque estructurado y ofrezco un contrato para el desarrollo de ese enfoque estructurado.

**Investigadora:** ¿Puedo ver el contrato?

**Travis:** Sí, este es el contrato. Si ven que no pueden, volverán y dirán "no pude hacer esto o quiero hacer más". Preguntaste antes qué tan bien conozco a mis alumnos, así es como llego a conocer a mis alumnos. "Oh, quieres hacer esto, quieres hacer esto" Y luego, les ayudo con esto. No sé sobre su vida personal, pero sé sobre lo que les interesa. Entonces, los llamo "quiero hacer una gran caja de arena" ¿sabes? cuando eres un niño pequeño, una especie de caja de arena. Y le digo "sí, creo que aquí hay una gran caja de arena parecida a lo que quieres hacer". Algunos dirán "quiero hacer demostraciones con los estudiantes, quiero ir al zoológico, quiero hacer un libro". Para mí eso es importante porque quiero que se conviertan en maestros desarrollando sus recursos, desarrollando su conocimiento de maneras que ellos crean que lo que proponen es útil.

**Investigadora:** ¿Este libro lo han creado ellos?

**Travis:** Si

**Investigadora:** es muy bonito. Está muy bien hecho.

**Travis:** sí, es muy bueno.

**Investigadora:** ¿Es para kindergarten?

**Travis:** Sí

**Investigadora:** Porque, pueden elegir el nivel ¿no?

**Travis:** Pueden elegir el nivel que quieran.

**Investigadora:** Sí, pero ¿Cuál es el último grado de lo que pueden elegir?

**Travis:** Noveno grado. Aquí hay otro contrato. Este es para una escuela secundaria. Así que, ya sabes, hizo en un plan un poco diferente. Tengo otras personas que hicieron trabajos de investigación, es decir, proyectaron una actividad en la que sus niños y niñas hicieran trabajos de investigación sobre el cambio climático.

**Investigadora:** Y este trabajo se evalúa ¿verdad?

**Travis:** Sí, es parte de lo que acordaron hacer. Tienen que hacer una demostración, como viste en clase. Tienen que hacer un Centro de Aprendizaje. También tienen que elaborar un texto final de cuatro páginas, el 75% de la nota. Ahora, ¿Quieres más del 75 por ciento?, ¿quieres el 80 por ciento?, ¿85 por ciento? Hacen un contrato y me dicen: quiero hacer esto, quiero hacer aquello, estaré enseñando aquí. Me gustaría hacer experimentos. Escriben y tienen que hacer las tres cosas.

**Investigadora:** Entonces, ¿no tienen examen?

**Travis:** No, no hay exámenes. Podría hacer un examen final de escritura, lo hacía en el pasado, pero luego tengo que preocuparme por la calificación. Sí, y es muy diferente.

**Investigadora:** Creo que su metodología es muy interesante ¿Algún otro profesor utiliza metodología similar o eres la excepción?

**Travis:** Creo que soy la excepción... en el pasado hubo algunos, sí, pero eran instructores y se pusieron muy técnicos con eso. Tú eres el maestro profesional, tomas la decisión... decides lo que quieres aprender y enseñar. Soy Travis, doy clases de aprendizaje a la primera infancia. ¿Puedo dar clases sobre la primera infancia en relación a la ciencia? Sí, ¿puedo desarrollar un aprendizaje práctico y utilizar la ciencia para ello? Sí. Al igual que se le permite al alumnado enfocarse en sus intereses, el profesor puede planear y pensar qué quieren hacer para alcanzar los propósitos ¿Cómo voy a dar la clase? ¿Qué necesito saber? ¿Qué habilidad necesito desarrollar?

**Investigadora:** Esto es muy interesante porque los estudiantes participan... mi supervisora también usa una metodología similar.

**Travis:** Mira, este cuaderno es de hace mucho tiempo, cuando estaba empezando a enseñar aquí.

**Investigadora:** Me encanta el dibujo ¿Es un *Thunderbird*? (pájaro del trueno) ¿Puedo tomar una foto?

**Travis:** Sí, sí, eso es de mis primeros años de enseñanza. Entonces, te lo mostraré. Así que escriben para mí. Entonces, tengo que hacerles preguntas. Ellos escriben una carta a un padre. El ejercicio es: "Un padre pregunta "mi hijo ama su clase, ¿por qué?" Entonces, tienen que escribir una carta a este padre. Así que escriben su carta. Explican lo que piensan, ya sabes, bla, bla, bla, luego les respondo. Estoy revisando para ver... mira, aquí hay algo bonito. Si, esta alumna es muy competente, Alex es una estudiante fuerte, muy fuerte. Aquí está la pregunta y su respuesta. Les hago cuatro preguntas. Tienen que pensar [...] Esta es otra de Daisy que es buena estudiante. Ella escribe sobre proyectos basados en la investigación. Les pido que mencionen, al menos, dos referencias trabajadas en clase, así que solo tienen que mencionarlas...

## ANEXO 8b

### ENTREVISTAS A GRIFFIN (traducida del inglés)

**Investigadora:** ¿Podrías presentarte y decirme cuál es tu trabajo en la universidad?

**Griffin:** Bueno, mi nombre es Griffin y trabajo en la Universidad de Saskatchewan. Acabo de comenzar un nuevo trabajo con una nueva unidad y cuidamos el e-portfolio para el campus y toda la universidad, así como otras cosas tecnológicas parecidas al e-portfolio que utilizan los estudiantes y profesores.

**Investigadora:** ¿Cuál es su relación con el portafolio Mahara?

**Griffin:** Bueno, hace tres o cuatro años, participé en la adquisición de Mahara para la Universidad de Saskatchewan, específicamente en ese momento solo para estudiantes de educación y participé en la creación de una colección de páginas para que los estudiantes de educación las utilizaran cuando estuviesen reflexionando sobre sus prácticas, cuando se estaban convirtiendo en profesores. Por lo tanto, ayudé a construir esa colección y funcionó. Así, cuando los estudiantes inician sesión en Mahara, copian, automáticamente en su colección todas las páginas, quince páginas en total. También proporcioné archivos de ayuda, hice tutoriales y videos por el estilo. Les mostré a muchas personas las presentaciones, así que esa fue mi participación al principio.

**Investigadora:** ¿Cómo definirías el portafolio Mahara?

**Griffin:** ¿Desde un punto de vista técnico? Bien, bien, para nosotros era un lugar donde... Necesitábamos un lugar donde los estudiantes pudieran escribir lo que estaban haciendo y pudiesen compartirlo fácilmente con sus instructores a fin de obtener comentarios y sin la necesidad de visualizar los archivos de correo electrónico uno a uno. Descubrimos que Mahara podía hacerlo. Era lo suficientemente personalizable como para que pudiéramos poner una plantilla sobre lo que el alumnado estaba desarrollando y los instructores podían entrar en el momento que lo deseasen y mirar lo que estaba pasando. Mahara nos dejó hacer eso con bastante facilidad sin tener que hacer ninguna programación ni nada demasiado complicado. Puedes, simplemente, leer los manuales. La capacidad de compartir de Mahara también era exactamente lo que queríamos. La forma integrada de compartir con una persona en particular o con un amigo o grupo. Me gustó que los wikis o los blogs y todo lo demás parecieran estar abierto de par en par.

**Investigadora:** ¿Podría explicarme un poco más sobre cómo se introdujo el portafolio de Mahara en la universidad o quién participó o cuál fue su rol?

**Griffin:** Bueno, hmm, sí, fue complicado al principio porque ya había un producto de la competencia en el campus que llamamos "la pizarra" y en realidad intentamos usarla para realizar el portafolio. Me senté e intenté hacer que funcionara, poder poner una plantilla de cosas y compartirlas correctamente y el producto no podía hacerlo y las personas que manejan la pizarra sabían que el producto de la pizarra no era muy bueno y aceptamos a regañadientes, ya sabes, dijimos: bien... pueden seguir adelante y poner a prueba el servidor y poner el corazón en ello y hacerlo funcionar. Entonces, se dieron cuenta de ello. Hay cierta presión política en el campus para no tener productos de todas partes. No les gusta tener cosas de Mahara, cosas de la pizarra, cosas de todas estas compañías diferentes: Microsoft, Apple... Les gustaría tener la menor cantidad posible porque entonces, si usan los mismos productos, tienen ofertas y ahorran. Pero si

aparece alguien y dice que quiere Mahara, aunque tenga cosas buenas, quieren desalentar la decisión. Probablemente tomó dos meses y medio de reuniones con diferentes personas para decidir: “está bien, lo intentamos”. Esto es lo que puede hacer la pizarra y esto es lo que puede hacer Mahara. Así fue como se dio el primer paso. El siguiente paso fue encontrar personas en el campus que estén dispuestas a utilizar la herramienta y ayudarlos. No teníamos la experiencia para ejecutar nuestro propio servidor. Mahara requiere un servidor basado en UNIX o el siguiente servidor base, así que tuvimos que buscar y llamar a las puertas y preguntar quién estaría dispuestos a ayudarnos de forma gratuita y ellos, ICT, estuvieron de acuerdo. Entonces, una vez que obtuvimos ayuda para configurar eso y conseguimos las TIC acordaron hacerlo de forma gratuita, hicieron mucho trabajo para personalizarlo y funcionó bien.

**Investigadora:** Entonces, ¿Cuánto tardó en implementarse en la universidad?

**Griffin:** Bueno... algunos meses. Fue una Decana de Educación quien tuvo la idea de cómo podíamos elaborar la plantilla del portafolio para el alumnado. Nos lo presentó como una especie de lista de todas las competencias que un profesor necesita. Diría que probablemente hayan transcurrido unos seis meses desde que ella se sentó hasta que se implementó por completo. Fue bastante tiempo, pero sucedió. El momento y época del año también es importante, porque la universidad está muy ocupada. Tuvimos de septiembre a abril. No nos sorprendió el verano y todo sucedió durante las horas punta.

**Investigadora:** Y ¿Qué fue lo más difícil de la implementación?

**Griffin:** Creo que la política y el convencer a la gente fue lo más difícil. Una vez lo logramos fue fácil. Pero que las personas acepten... “Dígales qué tan bueno es Mahara por qué queremos usarlo”. Tenemos que hacerlo una y otra vez y la gente está muy ocupada. Esa fue la parte más difícil, técnicamente, no fue difícil.

**Investigadora:** Fue como una campaña política

**Griffin:** Sí, exactamente, fue muy similar a eso, sí.

**Investigadora:** ¿Y cuáles son tus responsabilidades con respecto al Portafolio Mahara?

**Griffin:** ¿Ahora mismo? La formación está terminando, pero hay otros grupos en el campus que todavía están en ese proceso. Me reuniré con el nuevo grupo el 20 de mayo.

**Investigadora:** ¿Cuántas personas están utilizando el portafolio Mahara en la Facultad de Educación? Más o menos

**Griffin:** los últimos que tuvieron que usarlo son los que se están graduando ahora. Desde entonces, ha sido opcional. Entonces, los que se están graduando son los que hicieron el trabajo hace un año y medio. Lo conservan después de graduarse y pueden mostrar a todos su trabajo en su portafolio, así que realmente no tengo un buen número de personas que se registren regularmente en él. Sospecho que no son muchas en este momento.

**Investigadora:** Pero ¿más o menos?

**Griffin:** Probablemente... tendría que mirar una lista.

**Investigadora:** ¿Consideras que el uso del portafolio es fácil para los estudiantes y los profesores?

**Griffin:** Sí, es fácil.

**Investigadora:** ¿Hubo algún tipo de curso de formación para profesores o alumnos?

**Griffin:** Sí, visité muchas aulas durante el tiempo de clase. En algunas de ellas solo pasé cinco minutos. Entro a la clase y me siento en la parte delantera, diciendo: “esta es el portafolio que tienen aquí. Así se accede, así es como se coloca algo y cómo se comparte con su instructor”. Esa es la versión de cinco minutos. Luego, en otras ocupó un poco más de tiempo porque se presentan ejercicios de reflexión. Pasé varias horas con ellos, les presenté a la herramienta, les puse a todos a iniciar sesión en sus computadoras: “vamos a hacer todo esto ahora” Y les mostré cómo hacer todo y luego dije: “Qué bien, ahora piensen en algunas cosas para subir, prepárenlo y empiecen a escribirlo”. Y luego hicimos todo el ejercicio. Luego, un instructor me dijo: está bien ¿podría ver lo que está pasando? Y tomó horas, porque nuestra red era mala. Cuando estás en una clase y todos tienen sus computadoras portátiles, el WiFi se sobrecarga y cuando dices: “haced clic en esto” y no pasa nada... Hice este tipo de sesiones. Tal vez cuatro o cinco veces. A veces fue aquí en el campus pero no solo en el campus. Hubo demostraciones en otros tipos de reuniones, como en el retiro de la facultad, donde expliqué que teníamos una nueva herramienta que íbamos a usar con los estudiantes este año.

**Investigadora:** ¿Y cuáles son las principales dificultades para los maestros y estudiantes con respecto al uso del portafolio de Mahara?

**Griffin:** ¿Profesor en la universidad o profesor en la escuela?

**Investigadora:** En la universidad.

**Griffin:** A algunos estudiantes no les importó compartir su trabajo pero a otros sí. Eso lo dificultó, el hecho de compartirlo. “Algunos profesores dijeron: de acuerdo, compartamos con todos. Crearé un grupo y les diré a todos que se unan a mi grupo y que compartan su portafolio, lo que significará que todos los miembros de la clase podrán ver el trabajo de todos los demás”. Algunos lo hicieron de esa manera y algunas personas se mostraron muy tímidas a la hora de poner algo. No estaban seguros de sí mismos. Entonces enviaban un correo electrónico, porque es más privado: “Hey, no estoy seguro de compartir esto ¿Estaría bien que subiera esto al portafolio?” Eso fue una dificultad porque algunos estudiantes se sentían incómodos al compartir. La siguiente cosa, difícil para los profesores fue que Mahara... Mahara no tiene una buena manera de... bueno... cuando un estudiante se sientan y elaboran una entrada, habría sido bueno que existiera una casilla de verificación o algo así que avisase: “terminé algo, puedes comprobarlo”. Y tener un enlace. Pero no había nada que pudiéramos hacer en ese sentido. A menos que el estudiante les envié un correo electrónico comunicándolo. Algunos lo hicieron de esa manera y algunos simplemente dijeron que todos los viernes voy a mirar tus cosas. Pero luego, resulta muy monótono mirar. Si hubiéramos tenido una casilla de verificación o un botón que dijera “enviar aviso al correo electrónico”, notificando al instructor que he terminado. Hubiese sido muy útil.

**Investigadora:** ¿Algunas dificultades más?

**Griffin:** el hecho de hacer clic en todas las cosas que los estudiantes compartían y otro problema era, sí, la red. A veces la red no muy confiable para los estudiantes. Muchos estudiantes tenían que utilizar sus datos móviles para poder realizar el portafolio porque no había buen acceso a

internet en ciertas zonas y no había otra manera de hacerlo. Mahara se desconectaba... en las prácticas en áreas rurales hubo varios problemas con eso, así que lo que terminaron haciendo los estudiantes es preparar todo en un procesador de textos y luego copiar y pegarlo en lugar de escribirlo directamente en la plataforma, un paso adicional y redundante para ellos, por lo que fue un problema.

**Investigadora:** ¿Cuáles son los retos, entonces?

**Griffin:** Creo que para abordar algunos de los problemas podríamos haber preparado listas de clases para los instructores y ponerlas en grupos separados por instructor, para facilitar encontrar a sus estudiantes. Podríamos haber hecho algo de ese tipo. Estuvimos considerando acercarnos al equipo de Mahara en Nueva Zelanda para ver si podían construirnos algo pero nunca llegamos a ese punto. Otros desafíos no estaban en línea, había algunos, oh sí, había otros problema. Otra dificultad tiene que ver con imprimir las páginas separadas en diferentes colecciones. Teníamos que ir una a una. Pero las colecciones pueden ser muy similares a las webs, pero no hay una manera de imprimir una colección a menos que construyamos algo para imprimir una colección. Hubo, también, algunas cosas con la edición... al poner texto en el lugar en el que se arrastran los bloques se vuelva amarillo... el mecanismo de arrastre es un poco viejos en Mahara, entonces, algunos estudiantes querían poder escribir cosas y no podían...

**Investigadora:** En general ¿Crees que al alumnado les gusta la herramienta? ¿Y a los profesores?

**Griffin:** Veamos... creo que les gusta la herramienta, creo que la razón por la que las cosas no han ido tan bien... por las que realmente no les gustó, es por la reflexión. Por hacer algunos ejercicios que tuvimos que hacer. Pero pienso que la herramienta fue bien recibido por ellos. Después de usarla, aproximadamente, un año, solo algunos de los instructores dijeron: "mi cerebro se volvió borroso con todas estas comprobaciones". A algunos estudiantes no les gustaba reflexionar, no les gustaba sentarse cada semana y pensar lo que había aprendido "¿Estoy creciendo como persona?" todo lo que puede pensar y escribir sobre eso... Sí, quizás yo también sea un poquito de esa manera... No necesito que me inviten a reflexionar si estoy aprendiendo mucho. Pero eso es parte del ejercicio es un entrenamiento para ser maestros reflexivos. Pero hay que intentar no exagerar. Si se les dice constantemente que tienen que estar reflexionando, te cansas muy rápido...

**Investigadora:** ¿Tienes estudiantes que utilicen el portafolio?

**Griffin:** No, no tuve ninguno por mi cuenta, pero me reuniría con los instructores de manera regular. Me gustar saber cómo va todo esto. Hicimos algunas encuestas en todos los períodos cuando lo utilizamos por primera vez y obtuvimos buenos resultados.

**Investigadora:** Pero, ¿solo se usa el portafolio Mahara durante las prácticas o también en clase, dentro de la universidad?

**Griffin:** Sólo durante la instrucción en las prácticas, generalmente. No estoy del todo seguro. Aunque creo que también lo están utilizando en otras universidades. Oí también que lo usaron para pensar en proyectos en los que estaban trabajando.

**Investigadora:** En general, ¿cuáles considera que son las ventajas de Mahara?

**Griffin:** Puedes añadir tu información en Internet de manera rápida y fácil, no tienes que preocuparte por obtener un sitio web. Es decir, al ingresar en Mahara, ya tienes un sitio web y no tienes que hacerte otro. Es bastante fácil de poner en marcha. No se comparte en la web por defecto, lo que creo que es bueno. No tienes que hacer esfuerzos en privatizarlo. Con Mahara empiezas y nadie puede verlo. Puedes construir y luego puedes activar el compartir como quieras.

**Investigadora:** ¿Todos los profesores y estudiantes suelen pedir ayuda con el Portafolio Mahara?

**Griffin:** No, no todos lo hacen. Algunos resolvieron las dudas por su cuenta. Cuando lo lanzamos, puse mi dirección de correo electrónico. Así, si tenían problemas, podían contactarme directamente.

**Investigadora:** Muchas gracias, creo que has respondido a todas las preguntas. Lo último sería: ¿quiere decir algo más sobre el portafolio que considera importante?

**Griffin:** Considero importante su actualización. He visto como muchas tecnologías se hacen grandes y luego desaparecen poco a poco. Las redes sociales eran nuevas: Facebook, myspace... el concepto de conseguir un amigo y unirse al grupo era completamente nuevo. Hoy parece que hay otras herramientas para hacer cosas similares. El portafolio, en cuanto a la idea de compartir el trabajo con todos, ya no parece tan nuevo y único como solía, así que no estoy seguro ¿Cuánto tiempo durará la herramienta? Sin embargo, tampoco he visto que venga algo que sea mucho mejor, que haga un mejor trabajo. Estoy esperando que suceda, porque se trata de lo que usted dice hoy, hace nueve años, estaba bien, se creó todo esto, pero, tal vez, me gustaría ver algo más.



## ANEXO 8c

### ENTREVISTAS A MOLLY (traducida del inglés)

**Investigadora:** ¿Podrías presentarte y contarme un poco sobre tu trabajo en la universidad?

**Molly:** Mi nombre es Molly. Soy la coordinadora de experiencias de campo, así que superviso cuando los estudiantes van a las escuelas.

**Investigadora:** Sobre el acceso a la universidad, ¿cómo acceden los estudiantes a la Facultad de Educación? ¿Qué aspectos se valoran?

**Molly:** Existe un cuestionario de admisión y, luego, también se tiene en cuenta el promedio. Aunque ahora se alejaron de eso y se va a tener en cuenta el promedio normal.

**Investigadora:** ¿Cuándo se puede comenzar a aplicar para ingresar en la facultad?

**Molly:** Creo que pueden comenzar a aplicarlo a través de la universidad. Pueden postularse en diciembre, creo, y se cierra alrededor de febrero o marzo. Algo así... y en la primavera lo consiguen y lo aceptan. Pero ha habido un cambio. Acaba de cambiar este año. Ahora ingresan justo después de la preparatoria por cuatro años. Es un poco diferente. Antes hacían un año o dos años en la facultad de artes y ciencias y luego podrían ingresar a la Facultad de Educación y darían clases de educación durante dos años porque ya tienen sus artes y ciencias, inglés y todo eso... Ahora ha cambiado y ahora es la entrada directa, así que vienen para solicitar el programa de cuatro años. Llegan después de la secundaria y toman sus clases de arte y ciencia y sus clases de educación juntas. Así que los cursos siguen siendo los mismos, la mayoría de ellos son los mismos, quizás haya uno o un par de cambios más, pero podemos lograr que nos mudemos de inmediato a la Facultad de Educación durante cuatro años, esa es la gran diferencia. Antes de que fueran solo una ciencia incendiaria y que cualquiera pudiera aplicar y luego solo dos años de educación, estarían en la universidad por dos años, ahora estarían en nuestra universidad por cuatro.

**Investigadora:** Sobre el tipo de evaluación durante la carrera, en general, ¿Qué tipo de evaluación predomina en la Facultad de educación: formativa, sumativa...?

**Molly:** Varía según el departamento. Tenemos un poco de ambos, según el campo. Tenemos lo formativo y lo sumativo. Lo formativo, la evaluación para el aprendizaje, es nuestro ideal para enseñar. El tercer año es progresivo, por lo que se basa el uno en el otro como lo hace desde el primer año hasta el segundo y la pasantía, que es de 16 semanas. Les damos retroalimentación en todo momento y necesitan tener un contrato. Si no cumplen con los requisitos, nosotros nos detenemos y tenemos que rehacer el contrato.

**Investigadora:** En general, ¿qué tipo de instrumentos de evaluación se utilizan?

**Molly:** Bueno, en el prácticum se trata de evaluar las experiencias de campo en la escuela. Tienen que planear una lección. Las actividades las realizan en su portafolio y tenemos una conversación esencial en donde hablamos con ellos después.

**Investigadora:** ¿Las pasantías son...?

**Molly:** La pasantía es donde hacen el portafolio, mientras están allí durante 16 semanas para desarrollar las competencias. Basamos todo en el desarrollo de las competencias de los docentes, por lo que tienen que cumplir con los resultados de las competencias y mostrar que están seguros de que lograron desarrollar las habilidades de los docentes. Se los evalúa en términos de pase o fracaso.

**Investigadora:** ¿Hay algún tipo de discusión o debate sobre el tipo de evaluación en la Facultad de Educación?

**Molly:** Bueno, solo puedo hablar por nuestras experiencias de campo en las prácticas. Puedes obtener un pase o un fracaso y la evaluación es escrita por el maestro con el que trabajan y, por lo tanto, el único problema que tienen es que a veces sienten que no es del todo exacto. A veces la evaluación refleja lo que hicieron, por lo que el único debate es que a veces puede haber una discrepancia entre lo que piensa el profesor y lo que piensan los alumnos.

**Investigadora:** En mi universidad hay mucho debate sobre cómo podría mejorar la evaluación.

**Molly:** Oh, ¿de verdad? Aquí solo hay un poco, pero siempre estamos tratando de mejorar la evaluación. Hay algún conflicto sobre lo que es justo con algunos estudiantes. A veces sienten que el profesor no proporciona todas las pruebas.

**Investigadora:** ¿Cuándo comienzan los estudiantes sus pasantías?

**Molly:** Hay dos términos. Son 16 semanas. Comienzan una orientación en agosto y empiezan cuando los maestros llegan a la escuela. Dura 16 semanas, por lo que para el primer trimestre es de agosto a diciembre. No puedo dar una fecha exacta porque cambia cada año.

**Investigadora:** Pero, ¿En qué curso comienzan?, ¿en segundo?

**Molly:** Principalmente el primer trimestre es de agosto a diciembre, también tenemos otro término y comienza en enero.

**Investigadora:** Pero, por ejemplo, si este fuese mi primer año, ¿cuándo comienzo mi pasantía?

**Molly:** Oh, oh, quiero decir... En el cuarto año.

**Investigadora:** ¿Y a dónde pueden ir?

**Molly:** Pueden ir... bueno, lo que hacen es rellenar una solicitud y obtener una o dos preferencias de ubicación en cualquier lugar de Saskatchewan, principalmente en el centro o norte de la provincia. Pueden solicitar la ubicación, pero no está totalmente garantizada. Aplican y ponen sus preferencias.

**Investigadora:** Entonces, ¿los estudiantes deciden qué escuela?

**Molly:** No, solo la ubicación o comunidad.

**Investigadora:** Amm, entiendo. Y ¿cuáles son sus tareas durante la pasantía?

**Molly:** Muchas... Creo que lo mencioné brevemente ¿Qué están haciendo ellos? También lo tenemos todo en línea porque es como si realmente no pudiera explicarlo todo, es bastante... Puedes conectarte y ver todos los requisitos, pero son 16 semanas. Tienen que planificar, hacer lecciones... Están enseñando durante 16 semanas, realizando todo lo que un maestro hace normalmente y luego también tienen que enviarnos sus planes de unidad, su portafolio y ese tipo de cosas, pero es enseñar durante 16 semanas...

**Investigadora:** Acerca del portafolio electrónico... ¿Cómo, cuándo y por qué comenzaron a usarlo?

**Molly:** Siempre hemos tenido portafolio. Luego comenzó a hablarse de Portafolio Digital, pero siempre es el mismo portafolio. Queríamos tener algo a lo que el alumnado pudiese acceder desde cualquier lugar y que, tal vez, pudiesen llevárselo consigo y enseñárselo a los empleadores. Esa es la razón por la que comenzamos a utilizar la versión digital, pero siempre hemos tenido un portafolio.

**Investigadora:** Y, en este momento, ¿cuántas personas usan el portafolio electrónico?

**Molly:** Tendría que mirar los números. No sé, tendría que buscar... tengo que estimar aproximadamente, pero entre todos los estudiantes que realizan la pasantía, tal vez la mitad de ellos utilizan la versión electrónica. El año anterior fue la única opción que tuvieron y este año les dimos otra opción y los números disminuyeron. Entonces, tal vez la mitad usa la versión Excel y la otra mitad Mahara.

**Investigadora:** ¿Y qué piensas sobre el portafolio Mahara como una herramienta de evaluación?

**Molly:** Creo que está bien, aunque no me convence del todo. Se han hecho algunas mejoras en los últimos dos años, pero no es fácil de usar o para el alumnado, no lo fue al principio. Fue muy difícil que les gustara ingresar y hubo mucha desorganización. Creo que ahora es mejor, pero aún no encuentro una herramienta excelente, la mejor herramienta para usar. Creo que la gente preferiría que la hoja de Excel fuese capaz de ordenar, porque es algo que no permite... Así que se mejoró parte del formato.

**Investigadora:** ¿Cómo se definen las ventajas y las desventajas?

**Molly:** Supongo que la ventaja es que puedes usarlo desde cualquier lugar. No tienes que preocuparte por guardar un documento o recibirlo, solo está en vivo, por lo tanto, se actualiza por sí mismo... La desventaja también sería que está en línea. Tenemos estudiantes que no pueden acceder todo el tiempo. Algunas escuelas donde trabajan podrían incluso bloquearlo por cuestiones de seguridad. A veces, las personas en las comunidades del norte no pueden acceder a él porque no tienen una buena conexión a Internet, por lo que es una gran desventaja. Así que empezamos a hacer otra versión de nuestro portafolio en la hoja de Excel. Es bueno en el sentido de que puedes subir cosas fácilmente, imágenes, videos y cosas así, así que está bien. Separa los objetivos de PGP y puedes hacer clic en los que quieras, solo que no se clasifican como un todo... Esa es, probablemente, la mayor desventaja que recuerdo, que está en línea, pero no es una desventaja para todas las personas.

**Investigadora:** ¿Cómo crees que puede mejorar?

**Molly:** Puede mejorar... La herramienta podría facilitar más la organización y lo que quiero decir es... (Mostrándomelo en el ordenador) Así es como funciona ahora. Estos son los estudiantes que

puedo ver, así que pongamos mi primera tabla aquí para ver las competencias que han desarrollado. Estos son todos los maestros con los que tienen que trabajar. Escribes tu evidencia y puedes subir cosas así, así que hay evidencia y luego hay un análisis para que digas que esto es lo que hice y esto es lo que pienso al respecto. Entonces, está bien, pero el problema es que solo puedo acceder a una página por vez y luego, a simple vista no puedo ver cuántas entradas tiene en cada una... Entonces, cuando lo miro, no lo sé hasta que hago clic. Luego tengo que volver hacia atrás. Así que solo puedo leer uno por vez. Y tengo que buscarlo... A simple vista no sé lo nuevo que ha incorporado. Me pregunto ¿Dónde puso esto? Podría incorporar un buscador. E incluso para los estudiantes, tal vez quieran buscar algo y no saben dónde está y deben ir página por página tratando de encontrarlo. Sí, es bueno que, como instructor, puedas hacer comentarios en la parte inferior, así que eso es bueno porque puedes decirles algo, lo que sea, ya sabes. Pero, sí, eso es lo principal que distorsiona, por lo que se vuelve más engorroso...

**Investigadora:** ¿Desorganización?

**Molly:** Sí, ha mejorado pero aún no es perfecto.

**Investigadora:** ¿Cómo reaccionan los estudiantes al principio, cuando tienen que hacer un portafolio Mahara? ¿Hay algún tipo de evolución en esta primera reacción a lo largo del tiempo?

**Molly:** Oh, bueno, hay distintas variables. A algunos no les gustó. Les dimos una opción más este año y algunos decidieron quedarse con Mahara porque estaban en tercero y podían continuar utilizándolo para su pasantía en cuarto. También podían hacerlo en una hoja de Excel, pero es demasiado lento. Se quedaron con Mahara porque estaban acostumbrados. Descubrieron cómo hacerlo y podían hacerlo fácilmente.

**Investigadora:** ¿Y qué piensa sobre las competencias que pueden desarrollarse gracias al uso del portafolio Mahara?

**Molly:** Creo que favorece el desarrollo de la competencia tecnológica, ya que les permite otra forma de utilizar la tecnología.

**Investigadora:** ¿Y crees que el uso de Mahara Portfolio mejora la relación profesor-alumno?

(Silencio prolongado)

**Molly:** No creo que la mejore más que cualquier otro tipo de estrategia. Solo les da otra oportunidad para que el instructor comente... puede comentar allí mismo, puede hacer un seguimiento del alumno. No es la única manera, pero puede ayudar en ese sentido.

**Investigadora:** En general, ¿la relación entre el instructor y los estudiantes es estrecha?

**Molly:** ammm, en el campo tenemos supervisores que trabajaron con los pasantes y están muy cerca porque los visitan, entran en su portafolio, les dan consejos... Así que el portafolio Mahara, es solo otro medio para ayudarlos.

**Investigadora:** ¿Qué otros instrumentos se utilizan para evaluar el aprendizaje de los estudiantes durante las pasantías?

**Molly:** Bueno, ellos tienen su plan de unidad... vamos en persona y los visitamos y observamos sus lecciones y recibimos sus comentarios. Puedo mostrarte. Tenemos formularios de comentarios sobre lo que estamos observando. Escribimos comentarios cuando hacemos el plan de la unidad, les dejamos comentarios. Sus evaluaciones son similares. El portafolio incluye gran parte de sus evidencias. Si no tienen esas evidencias, podemos decirles que no cumplen con los requisitos.

**Investigadora:** Entiendo, me parece que hice todas las preguntas ¿Querría comentar algo más?

**Molly:** Oh, sí, creo que Mahara es muy útil si las personas se sienten cómodas con el uso de la tecnología. Si la gente tiene tiempo. El tiempo es un factor importante, porque cuando estás en las prácticas de 16 semanas, es una locura. Durante 16 semanas tienes que aprender a hacer cosas que nunca habías hecho antes. Diseñan lecciones, escriben unidades, son voluntarios en eventos deportivos de la escuela... Están haciendo todo eso y, además, tienen que llenar su portafolio. Para algunas personas es fácil, simplemente entran y escriben ¿no es así? A otros les cuesta demasiado... Razón por la que al dar dos opciones los números se redujeron. Pero algunos optaron por usar Excel porque simplemente no les gustaba Mahara. A algunas personas les gustó, pero a otras no. Y de eso se trata la educación, de atender a las diferencias y de dar diferentes opciones.



## ANEXO 8d

### ENTREVISTAS A BECCA (traducida del inglés)

**Investigadora:** ¿Podrías presentarte y decirme cuál es tu trabajo en la universidad?

**Becca:** Está bien, soy Becca y soy la coordinadora de educación infantil para el programa de pregrado. Este es mi segundo año, el final de mi segundo año aquí. Estoy de permiso de mi división escolar para trabajar aquí. Tengo más responsabilidad con la cohorte de educación de la primera infancia y, por lo tanto, soy el coordinador de ese grupo.

**Investigadora:** Entiendo y ¿cuándo, cómo y por qué empezaste a usar el portafolio con tus alumnos?

**Becca:** El año pasado comencé a utilizarlo con mis estudiantes.

**Investigadora:** ¿Cómo lo usas? ¿Cuáles son sus funciones?

**Becca:** Le pedí al alumnado que escribieran sus reflexiones sobre cada competencia. Tenemos cuatro áreas de crecimiento y debían reflexionar sobre cómo esas áreas se estaban desarrollando dentro de sí mismos y luego me lo envían, les respondía y reflexionaba junto con ellos.

**Investigadora:** ¿Reflexionan sobre sus competencias o sobre su experiencia en la escuela?

**Becca:** Funciona en conjunto, sí, sí. Les pedí que pensasen en las experiencias que los afectase, algo que les perturbase su pensamiento o también algo en lo que hayan tenido mucho éxito. Luego me lo enviaban y yo respondía, reflexionando con ellos.

**Investigadora:** Está bien, bien... Y, ¿cuáles crees que son las principales características del portafolio Mahara?

**Becca:** Así que estás buscando palabras que lo caractericen... mmm... creo que es eficiente. Creo que está claro que ese tipo de cosas son fáciles de usar desde la perspectiva del instructor, desde mi perspectiva. Es muy fácil de usar. Me gusta porque puedo, cuando tengo tiempo, puedo entrar y no tengo que administrar archivos. Todo está en un solo lugar.

**Investigadora:** ¿Usas el Portafolio Mahara en la pasantía?

**Becca:** Sí, para el seguimiento de los estudiantes durante sus trabajos de campo.

**Investigadora:** ¿Cuál fue su primera impresión sobre el portafolio Mahara cuando comenzaste a usarlo?

**Becca:** ¿Mi primera impresión? Genial. Estaba muy bien. Es fácil. Pero creo que provengo de un pasado donde el profesor no está acostumbrado a usar tecnología digital, pero actualmente se utiliza todo el tiempo y, como profesores, creo que tenemos que aprender. Aprender a utilizar herramientas digitales con bastante rapidez. En mi caso, me he adaptado bastante bien. Mahara es bastante intuitiva. Esa es la palabra, es intuitiva. Eso es lo que la hace fácil.

**Investigadora:** En general, desde su punto de vista, ¿A otros supervisores o maestros les gusta la herramienta?

**Becca:** Sí, creo que a las estructuras les gusta. Creo que hubo, aunque esto es solo mi punto de vista, un poco de malentendido sobre las razones por las cuáles Mahara les resultó difícil a algunos estudiantes y creo que se debe a que...es posible que a algunos de ellos les resultase difícil porque no son tan expertos en tecnología, pero sobre todo es difícil porque también se introducen las competencias. Se les presentan las competencias y se les presenta el portafolio digital al mismo tiempo y ambas cosas son nuevas para la mayoría. Entonces, nos encontramos con que el alumnado piensa que la dificultad está en la herramienta cuando son las competencias contra lo que están luchando.

**Investigadora:** Entonces, para los estudiantes ¿Es difícil usar el Portafolio Mahara? ¿Qué dicen los alumnos al respecto?

**Becca:** Creo que para algunos estudiantes es difícil de aprender, pero ocurriría igual con cualquier otro tipo de herramienta como esta. Antes utilizaban Excel y ahora es difícil cambiar, pero no creo que la herramienta, en sí, sea difícil. Solo creo que algunos estudiantes no están lo suficientemente familiarizados con las nuevas tecnologías... pueden usar Word, Facebook...

**Investigadora:** Y ¿Qué opinas sobre el portafolio Mahara como herramienta de aprendizaje y evaluación?

**Becca:** Bueno, me gustó mucho. Me encantó que se pudiera adjuntar fotos y planos de unidad. En la infancia media hacemos documentación, por lo que, a menudo, toman una foto del niño trabajando o del trabajo del niño y luego escriben lo que hace visible su pensamiento, por lo que a veces escriben como el niño. Así que, por ejemplo, una el niño dibuja una imagen de su familia, tomará una foto, puede que tomen una foto de esa foto, pero también escriben lo que dice el niño para que no sea solo una imagen. Y es fácil porque todo está en un solo lugar. Pueden subir todo eso.

**Investigadora:** Aún no he podido acceder a ningún portafolio aquí y no sé si será similar a los que se desarrollan en España o no.

**Becca:** Tienen una página para cada competencia. Luego, puedes tener múltiples entradas para cada competencia, así que en una página puedes tener tres o cuatro entradas. No hay un número real.

**Investigadora:** ¿Cuánta competencia hay?

**Becca:** En total son quince competencias y los candidatos crean una página para cada una de ellas. Quince páginas en total y cada página puede tener tres o cuatro entradas. Entonces, digamos que están reflexionando sobre el dibujo de este niño, reflexionas sobre lo que hiciste como maestro candidato. Pueden subir tu plan de lección: "aquí están mis propósitos y objetivos". Digamos que estás trabajando en la competencia del conocimiento del idioma. Estas tratando de no decir está bien todo el tiempo: "¿está bien, está bien?", "Aquí está mi plan de lección, aquí está mi objetivo y aquí está la lección". También pueden cargar las notas de los maestros, si así lo desean, porque también tienen allí un supervisor. Todo está en un solo lugar, por eso.

**Investigadora:** En España, en Málaga, en el primer periodo de prácticas los estudiantes solo observan a otros profesores y reflexionan sobre ello. Solo en el último año intervienen más.

**Becca:** Nosotros tenemos tres experiencias de campo. Tenemos el primer mandato del tercer año, el segundo mandato y luego tenemos una pasantía. Entonces, eso suena muy similar a un primer turno donde solo enseñan dos lecciones y la mayoría de las reflexiones son sobre sus observaciones.

**Investigadora:** ¿Puedes darme otro ejemplo sobre otra competencia?

**Becca:** Una de las competencias es el uso de la tecnología. Aún estamos discutiendo si es solo tecnología digital o que incluye todas las tecnologías. Muchos de los maestros candidatos están escribiendo sobre sus experiencias con diferentes aplicaciones digitales. Los pros y los contras. Reflexionaron sobre eso y sobre cómo aprenden tanto de sus colegas y a través de esa actividad.

**Investigadora:** ¿Qué competencias consideras que se pueden desarrollar a través del uso del portafolio Mahara?

**Becca:** La herramienta tiene potencial en términos de las competencias de enseñanza, no obstante, utilizando el portafolio en sí, se desarrolla la competencia digital, ayudando al alumnado a sentirse más seguros. Sí, ciertamente está ahí el desarrollo de esa confianza y también esperamos que se desarrolle cierto sentido de la intuición hacia otras herramientas tecnológicas. Cuando estén en el sistema escolar deberán usar varias plataformas, varias herramientas en línea, así que creo que es una buena experiencia para ellos.

**Investigadora:** En resumen ¿Cuáles dirías que son sus principales ventajas y desventajas?

**Becca:** Bueno, ventajas, facilidad de uso para el coordinador y maestros asociados porque pueden compartirse con todos fácilmente. Supongo que la única desventaja es que para algunos maestros candidatos les lleva un tiempo sentirse cómodos al usarla, al aprender a usarla.

**Investigadora:** ¿Qué otro instrumento pueden usar en la pasantía?

**Becca:** Se utilizan otros instrumentos digitales, pero el portafolio es la principal.

**Investigadora:** Con respecto a la evaluación ¿Cómo se traduce el trabajo con el portafolio en una nota o calificación?

**Becca:** No tengo que dar calificaciones. Solo doy un pase o suspenso. Lo interesante del portafolio con respecto a la evaluación es que hay un lugar para que yo responda en vivo, por lo que la evaluación se convierte más en un diálogo. Un diálogo de aprendizaje profesional a diferencia de la mera calificación.

**Investigadora:** Interesante... y ¿crees que el portafolio Mahara podría mejorar la relación entre estudiantes y maestros? ¿Puede mejorar la relación entre alumnos y profesores?

**Becca:** No lo sé, no lo sé. Depende de cómo se use. Probablemente haya otras herramientas que se podrían utilizar... creo la relación todavía se basa en cada persona.

**Investigadora:** ¿Crees que el profesor puede aprender gracias al uso de estas herramientas con los estudiantes?

**Becca:** Oh sí, sí. Es la herramienta adecuada para ello. No sé si te comenté que este año tenían la opción de usar Excel o el portafolio Mahara. Hubo quienes simplemente escogieron Excel. Con algunos instructores no tenían más remedio que usar Excel... Es cierto que aún podía hacer comentarios, pero no fue tan fácil para mí dejar comentarios en Excel. El portafolio Mahara, en cambio, es muy fácil para el instructor y aprendí, por supuesto que aprendí. Cuando leo las reflexiones de los alumnos y respondo, por supuesto que hay aprendizaje para ambas personas.

**Investigadora:** La última pregunta sería: ¿Quieres decir algo más sobre el portafolio que consideres importante?

**Becca:** Creo que lo dije todo. Simplemente, Mahara me gusta. Me gusta mucho. Creo que debemos superar el problema de enseñar a los maestros candidatos a usarlo, a familiarizarse con ella. Es un golpe para muchos de ellos. Tuve el mismo golpe cuando utilicé Excel. Mahara me encantó. Podía comentar cuando quisiera, administrar y guardar archivos. Todo se guarda de inmediato. Había mucho espacio y podía escribir tanto como quisiera. Era fácil de usar de esa manera, estaba bien organizado y podía cargarse todo para que estuviera en un solo lugar.





## SIGNIFICADO DE LA PORTADA Y CONTRAPORTADA

\* \* \*

Cada uno de los elementos que componen la portada y contraportada de este trabajo guarda un sentido significativo para la autora de la tesis.

El rostro de la protagonista, inspirado en la filósofa Hipatia de Alejandría, representa a las maestras reflexivas, protagonistas claves de este estudio.

El espejo, mapa y soneto que sobresale de su cabeza reproduce la metáfora sobre el portafolio que Dietz desarrolló en su artículo “*The Portfolio: sonnet, mirror and map*” allá por el año 1994: el espejo, como promotor del autoconocimiento; el mapa, como herramienta para el trazado de objetivos y rutas, la orientación y la exploración; el soneto, como invitación a la creatividad y la experiencia emocional introspectiva, pero sujeto a unos determinados parámetros. El soneto escogido es “Pudiera ser” de Alfonsina Stomi, en el que reflexiona sobre aspectos culturales socialmente impuestos y la liberación de sus anhelos.

Las rosas de Alejandría —ocurrencia e incorporación de la ilustradora— son un guiño a los orígenes del personaje y simbolizan el florecer del conocimiento, vivo, delicado, capaz de brotar, reproducirse y expandirse.

Las abejas, polinizadoras, tienen en cuenta el estudio<sup>1</sup> al que se alude en las páginas iniciales, el cual encontró semejanzas entre la danza de las abejas y la manera en la que las neuronas se comunican entre sí para establecer nuevas sinapsis y aprender.

El cielo nocturno —escenario que ha inspirado preguntas esenciales a lo largo de los siglos— nos recuerda nuestro lugar en el universo. Una evocación a la humildad, pero también a la incesante búsqueda y cuestionamiento.

Las constelaciones, por su parte, representan las conexiones que llegamos a establecer entre lo visible o conocido a fin de proveerles de sentido y encierran, quizás, los significados más personales. En la parte superior izquierda de la portada se encuentra la constelación *Indus* o el indio, en honor a la estancia desarrollada en Saskatchewan y sus Primeras Naciones. En la parte inferior derecha aparece *Phoenix* o el fénix, símbolo de transformación y renovación constante. Finalmente, en la contraportada, *Centaurus* o el centauro, alegoría del ser humano que ha logrado dominar su instinto animal (egoísta) de manera que es capaz de utilizar esa fuerza como cabalgadura potenciadora de sus características humanas (humanista).

---

<sup>1</sup> <https://doi.org/10.1126/science.1210361>

¿Y si lo importante no fuese encontrar respuestas que justifiquen nuestras convicciones, sino aprender a hacerse preguntas que amplíen nuestras posibilidades de búsqueda y comprensión?

