

## EL PORTAFOLIOS COMO HERRAMIENTA DE ANÁLISIS EN EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN *ON-LINE* Y PRESENCIALES

*The portfolio as an analysis instrument for on-line and educational experiences*

*Le portefeuille comme outil d'analyse dans des expériences de formation on-line et en présence*

M.<sup>ª</sup> Jesús AGRA, Adriana GEWERC y M.<sup>ª</sup> Lourdes MONTERO  
*Universidad de Santiago de Compostela*

BIBLID [0212 - 5374 (2003) 21; 101-114]

Ref. Bibl. M.<sup>ª</sup> JESÚS AGRA, ADRIANA GEWERC y M.<sup>ª</sup> LOURDES MONTERO. El portafolios como herramienta de análisis en experiencias de formación *on-line* y presenciales. *Enseñanza*, 21, 2003, 101-114.

RESUMEN: El trabajo que presentamos ofrece algunas consideraciones acerca del uso que hacemos del portafolios en nuestro trabajo como docentes en experiencias de formación *on-line* y presencial. En los dos casos, los motivos que nos llevaron a tomar la decisión de utilizarlo son coincidentes con nuestra comprensión de la actividad docente como una continua exploración del apoyo que podemos facilitar a otros y a nosotras mismas, persiguiendo nuestra propia autovaloración y la autoestima de cada persona comprometida. Analizamos el sentido del portafolios, los diferentes enfoques desde los que es posible abordarlo, y las diferencias que pueden atribuirse al soporte en el que se desarrolla (*on-line* o presencial). Asimismo, las posibilidades que ofrece para el desarrollo de propuestas de enseñanza

y aprendizaje centradas en los procesos constructivos de los alumnos. Apuntamos también a las cuestiones sobre las que continuar profundizando.

*Palabras clave:* portafolios, enseñanza presencial, enseñanza on-line, práctica reflexiva.

**ABSTRACT:** This paper offers some considerations about the use we make of the portfolio in our teaching experiences when we give on-line and presential training. In both forms of training, the reasons behind that induced us to use portfolios coincide with our understanding of the teaching experience as a continuous exploration of the support we give to the others and to ourselves aiming at our own valuation and each of the people involved self-esteem. It is examined the sense teaching gets, the different focus from where it is possible to deal with it and the differences due to its presential/on-line support. In addition to it, the possibilities that offers to the development of teaching and learning proposals base don the students constructive processes. Targeting also to questions about which we should continue deepening.

*Keywords:* Portfolio, direct teaching, on-line teaching, reflective practice.

**RÉSUMÉ:** Le travail que nous présentons offre quelques considérations au sujet de l'emploi qu'on fait du portefeuille dans notre tâche en tant qu'enseignants dans des expériences de formation on-line et en présence. D'un cas et d'autre, les motifs qui ont entraîné notre décision de l'employer sont d'accord avec notre compréhension de l'activité enseignante comme une exploration continue de l'appui que nous pouvons faciliter à d'autres et à nous mêmes, en poursuivant notre propre autoévaluation et l'auto estimation de chaque personne compromise. Nous analysons le sens du portefeuille, les différentes façons à partir desquelles c'est possible l'aborder, et les différences qu'on peut attribuer au support sur lequel il se déroule (on-line et en présence). De même, les possibilités qu'il offre pour le développement de propositions d'enseignement et apprentissage faites tournées autour des processus constructifs des élèves. Nous remarquons aussi les questions sur lesquelles il faut continuer à approfondir.

*Mots clés:* Portefeuille, enseignement en présence, enseignement on-line, pratique réfléchi.

## INTRODUCCIÓN

Los tiempos que corren están exigiendo de quienes nos dedicamos a la formación de profesionales un estado de permanente alerta, de reconceptualización e indagación de nuevas y viejas herramientas, a la luz de las demandas sociales de aprender «de otra manera», aquella que tenga en cuenta las exigencias de los nuevos contextos de enseñanza y aprendizaje caracterizados por la integración de las nuevas tecnologías y, sobre todo, por el ineludible protagonismo de sus participantes.

Comprometidas con la aventura de «reencantar la educación», llevamos un tiempo trabajando con la herramienta *portafolios* en contextos a distancia on-line y presenciales. El punto de encuentro en ambas experiencias lo constituye la idea de favorecer procesos de enseñanza y aprendizaje que alimenten la capacidad de ser, conocer, vivir y relacionarse de nuestros alumnos, profesionales en su mayor parte en la experiencia a distancia on-line, y futuros profesionales en la experiencia presencial. Un propósito que perseguimos mediante el énfasis en la reflexión en la acción –antes, durante y después– siguiendo las enseñanzas de Donald Schön para la construcción de conocimiento y la formación de profesionales. Un proceso, en simultáneo, de evaluación formativa y desarrollo profesional, que exige la implicación reflexiva de quien se compromete con él.

El trabajo que presentamos ofrece algunas consideraciones acerca del uso que hacemos del portafolios en nuestro trabajo como docentes en ambas experiencias de formación. En los dos casos, los motivos que nos llevaron a tomar la decisión de utilizarlo son coincidentes con nuestra comprensión de la actividad docente como una continua exploración del apoyo que podemos facilitar a otros y a nosotras mismas, persiguiendo nuestra propia autovaloración y la autoestima de cada persona comprometida, en la dirección que señalan las palabras de Assman (1998: 23): «Está na hora de fazermos, sem ingenuidades políticas, un esforço para reencantar deveras a educação, porque nisso está en xogo a autovalorização pessoal do professorado, a autoestima de cada pessoa envolvida...».

### 1. ACERCA DEL SENTIDO DEL PORTAFOLIOS

Los portafolios son un reflejo especialmente genuino de un *proceso* de aprendizaje. Por eso, más que una nueva manera de evaluar puede considerarse como un modo de entender el proceso de enseñanza. Shulman (1999) se refiere al portafolios como un acto teórico, como una metáfora que cobra vida en la medida que la incluimos dentro de la orientación teórica –o ideológica– que nos resulta más valiosa para nuestra práctica educativa. El modelo del portafolios representa una evolución, no un fin en sí mismo.

Es necesario recordar que el portafolios surge del mundo del arte, y en particular de la arquitectura y el diseño:

Un portafolios es, en muchos aspectos, como una ventana que se abre, no sólo ante el trabajo del estudiante, sino ante su manera de pensar. La presentación del material y el análisis e interpretación del interés puesto en la creación de cada elemento, daría lugar a volúmenes enteros sobre el carácter de la persona que ha compaginado todo el material (Roger Spears, profesor del Architecture School of Design).

Del mismo modo, el valor del portafolios radica en su capacidad de estimular la experimentación, la reflexión, la investigación... Es a partir de las evidencias que lo componen cuando identificamos las cuestiones claves para ayudar a los alumnos a reflexionar sobre cuáles son los propósitos, aquello que está bien planteado, dónde los esfuerzos han estado mal planteados o han sido inadecuados, y cuáles resultan ser, por el contrario, las líneas más interesantes para desarrollos posteriores. Intentando, en la medida de lo posible, conservar esa clase de *reflexión natural* y *conversación informal* que se producen en el transcurso de cualquier aprendizaje práctico, como señala Gardner (1994), o esa *conversación reflexiva* con los materiales de la situación, en palabras de Schön (1992).

Precisando más nuestra manera de entender la herramienta, definimos el portafolios como una recopilación de evidencias (documentos diversos, viñetas, artículos, prensa, publicidad, páginas web, notas de campo, diarios, relatos...), consideradas de interés para ser guardadas por los significados con ellas construidos.

La flexibilidad y dinamismo que caracterizan la herramienta en función de la diversidad de situaciones y temáticas en las que se utiliza, permiten precisar en cada situación de uso el énfasis específico atribuido en la misma al portafolios. Así podemos comprobarlo en definiciones como la elaborada por Lyons (1999: 11):

El proceso dinámico mediante el cual los docentes reúnen los datos provenientes de su trabajo y crecimiento profesional, agrupados y redactados por ellos con cuidadosa reflexión, compartidos con colegas y estudiantes y presentados para la discusión y el debate públicos acerca de sus concepciones sobre la buena enseñanza

o Shulman (en Lyons, 1990: 18):

Un portafolios didáctico es la historia documental estructurada de un conjunto (cuidadosamente seleccionado) de desempeños que han recibido preparación o tutoría, y adoptan la forma de muestras del trabajo de un estudiante que sólo alcanzan realización plena en la escritura reflexiva, la deliberación y la conversación.

En todos los casos, los propósitos que guían el portafolios hacen referencia a la potencialidad de la herramienta para evidenciar cómo se van produciendo los procesos de enseñanza y aprendizaje desde dentro, es decir, desde el punto de vista –la voz– de los protagonistas. De este modo, es el propio sujeto el que organiza su trayectoria de reflexión en diferentes momentos a lo largo del proceso e «inventa» su propio camino; el portafolios es, en definitiva, un recurso para la vida que pone de manifiesto las señas de identidad de sus protagonistas.

En síntesis, lo que caracteriza un portafolios es:

- *El interés por reflejar la evolución de un proceso de aprendizaje.*
- *Estimular la experimentación, la reflexión y la investigación.*
- *El diálogo con los problemas, los logros, los temas... los momentos claves del proceso.*
- *Reflejar el punto de vista personal de los protagonistas.*

Un reto importante para quienes lo utilizan es saber plasmar, analizar y valorar los puntos fuertes y logros, así como aquellos aspectos más débiles, de manera que sean posibles acciones para superarlos.

Utilizar el portafolios implica también, en coherencia, apostar por una evaluación formativa, en la que la propia autoevaluación adquiera mayor protagonismo. Reflexionar sobre la evaluación representa, necesariamente, hacerlo sobre la enseñanza que se practica. Ciertamente, el valor y el significado de la evaluación varía notablemente en virtud del modelo teórico en el que se inscribe más que del contexto en el que tiene lugar la experiencia. Y si bien, por tanto, en el caso de la enseñanza *on-line*, este tema, no resulta esencialmente diferente, parece claro que un curso de formación *on-line* sobre el diseño de materiales multimedia educativos, que se estructura en módulos, actividades, proyectos... sería si cabe más contradictorio que se limitara a modelos y procedimientos de evaluación tradicional. La elaboración del portafolios resulta, pues, especialmente coherente con la naturaleza de los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en un curso de esta naturaleza.

Lee Shulman (1999), en un interesante trabajo dedicado a dar a conocer los motivos y contextos de su intensa experiencia de uso de portafolios en la Universidad de Standford, propone la metáfora de las peregrinaciones a Santiago de Compostela. Dice Shulman que en su viaje a Santiago descubrió la diversidad de rutas frecuentada por los peregrinos, conducentes todas ellas al mismo objetivo. También nosotras pensamos que los aspectos claves del itinerario que hemos emprendido pueden captarse a través del relato de dos historias de formación en el ámbito de la Universidad de Santiago de Compostela. La primera, relata el papel atribuido al portafolios en DIME, un curso de postgrado dirigido al diseño de materiales multimedia educativos. La segunda historia trata sobre la experiencia de uso del portafolios en dos materias de las titulaciones de Pedagogía y Psicopedagogía. Ambas continúan desarrollándose en la actualidad.

Ambas historias participan de la idea del portafolios como una herramienta adecuada para hacer de la evaluación de los procesos de enseñar y aprender una tarea en la que el compromiso personal con el propio proceso es el arco fajón del edificio que cada alumno, consigo y con otros, empieza a construir cuando inicia su itinerario de formación. Ambas tienen también en común la idea de que el portafolios no es una herramienta más, sino la apropiada para subsumir la diversidad de «producciones» de quienes la utilizan. A su vez, como estamos poniendo de manifiesto en este apartado, no es sin más un contenedor; a su capacidad de almacenaje se une la posibilidad continua de examinar reflexivamente procesos y resultados. Su utilización en

ambos contextos –on-line y presencial– responde a una teorización compartida sobre los significados de enseñar y aprender en cada uno de ellos. Ambas, por último, comparten la expectativa de la mejora de aquellas personas y procesos formativos que utilizan el portafolios como herramienta para el aprendizaje y la evaluación.

## 2. LA EXPERIENCIA DEL PORTAFOLIOS EN EL CONTEXTO ON-LINE

La experiencia que vamos a relatar se encuadra en el contexto de un curso de postgrado de la Universidad de Santiago de Compostela para la formación de especialistas en diseño de materiales multimedia educativos. El curso se produce a través de una modalidad mixta, 20% presencial y 80% a distancia on-line y se desarrolla desde enfoques que proponen la construcción de comunidades virtuales de aprendizaje. Entendemos que el aprendizaje en el contexto de las comunidades virtuales no puede llevar implícito la adquisición de un sistema de conocimientos dados, sino la consecución de metasaberes, de competencias que pongan al sujeto en condiciones de poder evaluar la pertinencia de los conocimientos adquiridos y de los procesos seguidos, con el fin de diseñar estrategias de aprendizaje satisfactorias para sus propios proyectos y aspiraciones.

Desde esta idea, lo que está en juego no es la posibilidad de acceso a una mayor cantidad de información, disponible en múltiples soportes y formatos, sino el desarrollo de competencias que permitan el desenvolvimiento del individuo en el cambiante entorno tecnológico, organizacional, social y cultural. Un entorno que implica una nueva forma de aprender y de enseñar y en el que, en coherencia, la evaluación no puede limitarse a comprobar la adquisición (retención) de determinados conceptos.

Se trata de reinventar (¿reencantar?) la formación en un entorno en el que los alumnos no sólo reciben informaciones, también las indagan, contrastan, experimentan y comunican a los demás sus hallazgos y dificultades. Un entorno en el que el aprendizaje puede resultar de la confrontación de múltiples ocurrencias textuales y de la oportunidad de dialogar entre miembros de un colectivo virtual, poniendo de relieve la construcción social del conocimiento y los aspectos globales del proceso.

En ese sentido, creemos que en nuestra comunidad de aprendizaje se *aprende* sobre materiales multimedia educativos, sobre su diseño y elaboración pero no sólo sobre eso. Estamos, al mismo tiempo, aprendiendo un modo de aprender, un modo de acercarse a la información y a un entorno de enseñanza virtual que obliga a los alumnos a trabajar con autonomía en la toma de decisiones. En coherencia, estos procesos deben también aflorar en los diversos momentos de evaluación.

En el contexto del curso de postgrado on-line al que nos referimos<sup>1</sup>, la búsqueda de una idea de evaluación coherente con los principios metodológicos adoptados nos ha llevado a alejarnos de los exámenes para acercarnos hacia una

<sup>1</sup> <http://www.dime.usc.es>.

propuesta que integre el proceso y el producto y que, al mismo tiempo, permita objetivar el proceso para tomar decisiones sobre las maneras de cómo redirigirlo; una objetivación en la que participan alumnos, tutores y profesores. Enfrentarnos a la evaluación implica una profunda reflexión metodológica. Entendida ésta como construcción (Edelstein, 1997; Furlán, 1979), la evaluación participa de manera permanente en los procesos de enseñar y aprender, ayudando, estimulando y orientando su construcción. Las decisiones acerca de los instrumentos a utilizar para dar cuenta de esos procesos tienen que ser coherentes con el tipo de información que necesitamos y con la propuesta de aprendizaje que se realiza.

La herramienta portafolios permite esta posibilidad. Utilizado tanto por alumnos como por profesores, la construcción del portafolios forma parte del proceso de formación y desarrollo profesional de todos los participantes del curso.

Si bien numerosas propuestas en el contexto de la enseñanza on-line han optado por esta modalidad de evaluación<sup>2</sup>, también somos conscientes que no todos entendemos lo mismo cuando hablamos de *portafolios*. Citando de nuevo a Shulman, compartimos su idea del portafolios como un acto teórico:

será la teoría que se sostenga acerca de la enseñanza la que determine lo que constituye un ítem conveniente para incluir en el portafolios. Lo que vale la pena documentar, considerar para la reflexión, lo que se cree útil... precisamente eso es un acto teórico (Shulman, 1999: 45).

Como señalábamos en párrafos anteriores, en el contexto educativo nace como un concepto flexible que permite adaptarse a las circunstancias y a las modalidades que los propios enfoques le otorguen. Desde nuestra perspectiva queremos alejarnos de la idea de colección de datos, para pensar en una estructura que dé cuenta de los procesos en toda su riqueza. En este contexto ¿qué nos aporta la modalidad on-line a la propuesta de portafolios? En primer lugar la posibilidad de que los marcos de expresión sean diversificados. El lenguaje multimedia que se aprende en el desarrollo del curso es una opción para expresar los procesos de enseñar y aprender que tienen lugar en él y, en ese sentido, la riqueza de las producciones en cuando a la diversificación de sentido es aún mayor. Se transforma de esta manera en otra instancia de práctica y aplicación de los contenidos desarrollados en el curso. El portafolios en este contexto es definido como el instrumento que utiliza las herramientas tecnológicas con el objeto de coleccionar las múltiples evidencias del proceso de aprendizaje en diferentes medios (audio, vídeo, gráficos, textos). Se utilizan hipertextos para mostrar más claramente las relaciones entre objetivos, contenidos, procesos y reflexiones. Generalmente los términos portafolios electrónico o portafolios digital se usan intercambiamente, si bien puede hacerse alguna distinción entre ellos: el portafolios electrónico contiene medios

<sup>2</sup> Véase por ejemplo: <http://www.theelectronicportfoliodevelopmetprocess.htm>; <http://www.electronicteachingporfoliosmultimediaskills.htm>; <http://www.bibliographyonelectronicportfoliodevelopment.htm>.

analógicos, como por ejemplo vídeos. En cambio en el portafolios digital, todos los recursos son transformados en lenguaje informático. Los beneficios que ofrece esta versión hacen referencia a su portatibilidad y a la integración de las tecnologías en su construcción; la utilización de hipertextos permite establecer relaciones entre los diversos componentes, por lo cual facilita la reflexión y la lectura y la accesibilidad total, sobre todo cuando se trata de web portafolios (Barret, 2000).

Además, dadas las posibilidades técnicas<sup>3</sup> utilizadas en el caso concreto del curso DIME, el portafolios está accesible on-line de forma permanente a tutores y profesores, lo cual permite una visión fresca y cotidiana de los procesos de cada uno de los alumnos y ofrece la posibilidad de intercambiar ideas y concepciones de manera fluida. Intervenir y construir conocimiento de manera conjunta. Esta opción también permite el intercambio entre alumnos, quienes pueden compartir reflexiones, ideas, y aprender de los compañeros, transformándose el instrumento en una potente herramienta de aprendizaje grupal.

En este marco, el portafolios del alumno está caracterizado por:

- 1º El portafolios es del alumno y no del curso o del profesorado. Por lo tanto debe decidir el sentido que tiene, cómo va a organizar la trayectoria de reflexión y los diferentes elementos que incluirá. Cada portafolios es una creación única, porque cada estudiante determina qué evidencias ha de incorporar y realiza una auto-evaluación como parte de su proceso de formación. Aunque este carácter personal no excluye (como veremos) la presencia de otras voces.
- 2ª Cada estudiante recogerá evidencias de su aprendizaje utilizando un hilo conductor que las organice y les de sentido. La selección debe estar acompañada de una reflexión sobre el valor que tienen esos documentos para cada uno.
- 3ª Cada estudiante elige la forma de presentar-representar su propio portafolios.
- 4º El portafolios está integrado por:

*Diario de campo:* El estudiante escribirá sus objetivos, reflexiones, asociaciones relacionadas con el desarrollo del curso que proporcione pistas sobre su evolución. El diario de campo es el material de base para la reflexión sobre su propio proceso de aprendizaje.

*Documentos:* Una selección de los documentos producidos en las actividades desarrolladas en los módulos del curso, también se pueden incluir trabajos realizados por iniciativa propia o por sugerencias de los profesores.

*Reproducciones:* Incluye ejemplos de productos desarrollados fuera de los módulos establecidos, por ejemplo, la reproducción de un correo electrónico que brindó algunas pistas sobre el trabajo que el alumno estaba realizando, o la

<sup>3</sup> Se utiliza un ftp de tal manera que el portafolios está siempre accesible para quienes poseen el password correspondiente.



reproducción de un chat con un experto considerada relevante, o una página web de la que obtuvo información interesante, etc.).

*Carpeta del proyecto:* Incluye borradores o bocetos y otras aportaciones que proporcionan pistas para examinar y comprender el proceso de su realización.

*Testimonios:* Documentos sobre el trabajo del alumnado preparados por los profesores y/o tutores, relativos al proceso formativo de estudiante.

Tutores, profesores y comisión académica del curso, analizan los portafolios como indicadores del proceso de aprendizaje de cada alumno. El análisis se realiza tanto de la forma como del contenido. El contenido da cuenta del proceso de construcción que ha realizado el alumno y el diseño ofrece la oportunidad de observar cómo mira el mundo la persona que lo ha realizado; las imágenes que ha seleccionado, cómo las ha situado, el diseño de los bloques de texto, el tipo de letra, color de páginas, el diseño de la portada... hablan, expresan el sentido que el sujeto le otorga al proceso que está viviendo. En ocasiones el diseño dice tanto o más que el contenido incluido. A través del mismo, podemos analizar si se trata de una persona atrevida, divergente, cuidadosa, organizada...

El portafolios muestra la capacidad de comunicar ideas e imágenes de forma gráfica (cómo se han ceñido a estos límites, si se han permitido libertades o sugerencias, cómo se ha organizado el tiempo...). Descubrimos la coherencia entre el trabajo que se presenta y cómo se presenta.

En este contexto, queremos destacar la importancia del diario de campo como hilo conductor del portafolios, como instrumento que permite articular los diferentes documentos y plasmar la reflexión que el alumno realiza de su propio proceso, desnudando sus pensamientos en relación a las confusiones, dudas o visiones optimistas que está desarrollando.

El diario de campo es la posibilidad de destapar el olvido. Es un instrumento para observar, analizar, comprender lo que ocurre. Es un cuaderno en blanco en el que se imprimen experiencias y reflexiones, de forma sincera, sin restricciones ni limitaciones y con veracidad. Es un medio para escuchar voces y, fundamentalmente, la propia voz:

Poderíamos falar de tres tipos de viaxes, por unha banda os mecánicos (pensemos nun aviòn, nun tren...); por outra os imposibles (relatos de corte fantástico as entrañas do inferno...) e os mentais, a mellor viaxe sen lugar a dúbidas, cara o noso interior. Obxectos da nosa infancia, fotos, cartas con remites de persoas que nos ensinaron moitas cousas..., un presente que se segue construíndo pouco a pouco. O diario de campo è unha especie de billete para esta viaxe que acabamos de describir, non o podemos atopar en ningunha axencia, nen reservar praza en primeira... o único que precisamos è un respecto e unha valentía para enfrentarnos a complexa è difícil tarefa de falar con nos mesmos, de pensar en voz alta (Uxia, alumna del curso Dime).

Por otro lado, también representa un instrumento valioso para el trabajo de tutores en el contexto de cursos on-line. Escuchemos algunas voces de esa experiencia:

Hola a todos: He estado leyendo los diarios de campo de los alumnos...

Esta lectura me ha aportado elementos claves que surgen en el proceso de aprendizaje y que me habían pasado desapercibidos.

De alguna forma los que confeccionáis vuestro diario nos invitáis a reevaluar constantemente las estrategias pedagógicas y curriculares. Espero que a vosotros os este ayudando a tomar conciencia sobre el proceso de evolución que estáis experimentando en vuestro aprendizaje. Yo creo que sí ¿vosotros que pensáis?

El diario de campo establece un vínculo significativo entre la teoría, el programa y la práctica. (Sonia, tutora del curso DIME)

Pero fundamentalmente es un instrumento para el propio alumno:

Eu tamén penso que o diario é unha excelente ferramenta para ver a evolución do propio proceso de aprendizaxe e se non, probade a facer o seguinte: retomade agora o que escribites alá polos primeiros meses do DIME, repasade todo o proceso a traveso dos vosos diarios.

Entendo que o diario non é só reflexionar sobre a práctica e plasmala por escrito, senón retomar constantemente o que xa escribiches, ver como evolucionou a aprendizaxe, como se reestructuraron os coñecementos... e, dende aí, seguir adiante. Creo que o diario debe ser un proceso de diálogo constante con nós mesmos (Ester, alumna del curso DIME).

### 3. LA EXPERIENCIA DEL PORTAFOLIOS EN EL CONTEXTO PRESENCIAL

Para muchas profesoras universitarias experimentadas, el comienzo de un nuevo curso académico suele significar un cierto desasosiego a la hora de retomar los programas de las diversas asignaturas. El juego dialéctico entre lo que fue la vida real del desarrollo de ese programa con los estudiantes del curso pasado y, en función de la evaluación de esa experiencia, lo que puede ser el que se inicia, provoca una cierta desestabilización que conduce a la búsqueda impenitente de fórmulas que permitan mejoras, mejoras dirigidas al aumento de posibilidades de aprender, y no sólo por los estudiantes que participarán en la experiencia. La planificación de la enseñanza, esa actividad de profesores y profesoras, invisible la mayor parte de las veces a las miradas ajenas, cobra si cabe mayor importancia cuando se trata del diseño a medio plazo, sencillamente por su carácter de elaboración de un producto expuesto a las miradas ajenas: el programa entregado por escrito.

Las opciones teóricas adoptadas sobre la enseñanza en ese documento se hacen especialmente perceptibles, en nuestra opinión, en los apartados dedicados

a la metodología y la evaluación. Principios tales como el de «diversidad metodológica», «no sustitución de los alumnos» o «relación entre la teoría y la práctica», fuerzan la necesidad de decantarse por un tipo de evaluación coherente con los mismos, de manera tal que vivir el proceso para, de ese modo, aprender y conocer, forman parte de la propuesta a negociar con los, y las, estudiantes.

En ese marco de condiciones sintéticamente expuesto, durante el curso 2000-2001 hemos retomado el uso del portafolios como estudio de una «evaluación alternativa», en opinión de Margaley (1997). Hacía tiempo que habíamos dejado de utilizarlo ante el aumento casi exponencial del número de alumnos producido en la segunda mitad de los noventa. La existencia de un número de alumnos elevado en las dos asignaturas en las que iba a experimentarse no era precisamente un marco de condiciones aceptable. Y no lo era porque, para nosotras, el seguimiento de la actividad de cada alumno y del grupo es una condición decisiva para el uso valioso de esta herramienta. No obstante, la idea de experimentar el significado del portafolios para los alumnos y aprender de la experiencia de su uso en grupos numerosos (80 y 70 alumnos), nos animó a decidírnos.

La introducción de una nueva herramienta en los procesos de enseñar y aprender debiera respetar, a nuestro juicio, algunas premisas. En primer lugar, la explicitación de su sentido y características específicas a quienes van a utilizarla, de forma que la decisión de aceptarla parta de un cierto «darse cuenta» del compromiso personal con la situación formativa que implica su uso (no se nos escapa el contraargumento de que trabajamos con muestras *cautivas*, lo que supone una cierta «facilidad» para obtener consenso). La explicitación admite niveles, de manera tal que puede optarse por una descripción detallada del diseño del portafolios o hacerlo por una amplia en la que se haga descansar el peso en su significado de construcción y observación de un proceso y en el protagonismo, también en el diseño, de quien va a realizarlo a lo largo de un cuatrimestre, de manera tal que no tiene por qué haber dos iguales. La premisa del *learning by doing* deweniano, rescatada por Schön (1992) para su formación de profesionales reflexivos, nos animó a seguir esta segunda opción lo que no significa, claro está, dejar a los alumnos al albur exclusivo de sus ocurrencias y a una acción en solitario. Las consignas imprescindibles respecto a qué es, qué se puede incluir, cómo organizarlo, qué hilo conductor dirigirá la selección de los contenidos, la búsqueda de sentido de lo que se introduce... son algunas de las consideraciones que acompañan su introducción en el aula, sin obviar la referencia al esfuerzo que supone su elaboración, buscando entusiasmar con su uso.

En segundo lugar, hacer un seguimiento de su uso, lo que pasa por indagar cómo se está utilizando, qué problemas y dificultades se le plantean a cada cual, cómo los resuelve o cómo puede resolverlas con nuestra ayuda, qué papel tiene la colaboración con otros compañeros en su elaboración. Finalmente, explicitar cuáles van a ser los criterios para evaluar el producto resultante, un producto para la vida, además de para aprobar una asignatura, necesariamente abierto e inconcluso.

Con estos mimbres, el proceso de elaboración y seguimiento empieza a andar no sin atrancos y dificultades, que la propia flexibilidad de la herramienta y su potencial creativo facilitan solucionar. Los interrogantes más frecuentes suelen ser, al comenzar la experiencia, los relativos a si incluir esto o lo otro, ante la amplitud de documentos posibles (artículos, noticias, viñetas, notas de campo, diario, direcciones de Internet, documentos capturados de la red, entrevistas...). La única restricción es «que tengan sentido en el marco de contenidos de la asignatura en la que se elabora». En estos primeros momentos se insiste más en lo que no es un portafolios que en lo que puede llegar a ser.

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 (¿realmente aprobaré la asignatura con esta innovación o lo tendré más difícil?) y entrega resignada. Rara vez el entusiasmo es la señal de partida; para algunos tampoco lo será de llegada (es calificado de «tostón» cuando se solicita valorar la experiencia); para otros, el atractivo reside justamente en su carácter de «abrir puertas», calificando la experiencia de «gratificante». En nuestra opinión, para una gran parte, la incertidumbre producida por el cambio es más poderosa que la incipiente motivación por experimentar una propuesta metodológica que no sólo les capacita para continuar aprendiendo sino que hace descansar en sus manos el protagonismo de su formación, impulsando su desarrollo a través de la autoevaluación. La mayor parte de los estudiantes, apenas divisan el horizonte del doble juego del aprendizaje de una herramienta, de los contenidos que vehiculan con ella, y de su propia forma de aprender. Y, si lo divisan, lo rechazan por la dureza impuesta por la constancia. No obstante, opiniones como la recogida a continuación, constituyen un contrapunto digno de ser indagado y aconsejan huir de fáciles simplismos:

Quizás puede pensarse que no pero yo creo (y seguro que no me equivoco), que los alumnos trabajamos en función de lo que se nos pide (profesor pasota igual a alumno pasota; profesor exigente, igual a trabajo duro y constante). El hecho de que determinados temas nos interesen o no, no es suficiente para que los trabajemos más o menos profundamente. Necesitamos sentirnos obligados.

Y así, para otro, la elaboración del portafolios le ha ayudado

a no aparcar la materia hasta junio en la carpeta, bastante usual en nosotros, por cierto.

¿Qué añadir a lo dicho hasta el momento respecto a los significados extraídos de la experiencia? A la luz de las consideraciones anteriores, la experiencia desarrollada durante dos cursos (2001-2002 y 2002-2003) en las dos asignaturas ha facilitado:

- La comprensión del sentido de la herramienta manifestada a partir de propuestas de definiciones personales expresivas del nivel de reflexión adquirido:

«documento formativo abierto»; «herramienta de formación»; «documento de documentos»; «herramienta de herramientas»; el uso de metáforas tales como: «viaje por el país de...»; «dirigir una orquesta»; «agente secreto»; «aventura»; «un río especial que nunca desemboca en el mar»; o simular el desempeño de un rol profesional, por ejemplo, dirigir un centro; o definiciones descriptivas como la siguiente:

Un contenedor de diferentes clases de documentos que proporcionan evidencias del conocimiento que he ido construyendo a lo largo del curso, estrategias utilizadas para aprender, y el interés por seguir aprendiendo por mi cuenta.

– La observación de la capacidad de los alumnos para organizar el portafolios de maneras distintas, todas ellas interesantes y valiosas. En este proceso, pudimos observar la función de apoyo desempeñada por los propios alumnos, a través de la discusión acerca de si introduzco esto o lo otro (¿cómo vas?, ¿qué contraste?, cómo vas a organizarlo?), más frecuente que la solicitud de apoyo docente (quizás porque preguntar se identifica con no saber; quizás porque están acostumbrados a pensar que los profesores conocen ya las respuestas, que éstas se organizan dicotómicamente en buenas y malas...).

– La diversidad de entradas y documentos en cada una de ellas, junto a la búsqueda de un hilo conductor: «encontraremos un camino y si no, lo crearemos», afirma una alumna haciendo suya la frase de Aníbal utilizada por el anuncio de Johnnie Walker. Es estimulante observar la creatividad que algunos alumnos despliegan en el desarrollo del portafolios.

– El enfrentamiento con actividades antes no realizadas, como por ejemplo, identificar y analizar CDs o páginas web cuyo contenido es pertinente para la asignatura en cuestión.

Las valoraciones realizadas:

Considero que a elaboración continua é esencial para que o portafolios teña algún que outro valor formativo, xa que o coñecemento non se adquire da noite para a maña senón que, como todos sabemos, a súa adquisición é un proceso lento e que, coma tal, permitirá integrar os novos coñecementos cos que xa sabiamos.

#### 4. LA COMPARACIÓN ENTRE AMBAS EXPERIENCIAS: LUCES Y SOMBRAS

La descripción y análisis de ambas experiencias permite comprobar tanto las coincidencias existentes como los pequeños matices que diferencian ambas. Sin pretensión de exhaustividad, entre las primeras: el «sentido» del portafolios; las evidencias integrantes del mismo (si bien en la experiencia on-line éstas están más claramente definidas que en la presencial); el seguimiento (con mayores posibilidades en la experiencia on-line que en la presencial en función del número de alumnos y la estructura organizativa); la comprobación del valor de la herramienta para el crecimiento personal y profesional de sus protagonistas.

En este contexto, hemos destacado, sobre todo, los aspectos más positivos de la experiencia. En cierta medida, la lectura de nuestro trabajo podía hacer pensar a alguien que participamos del entusiasmo del converso. Y algo así puede suceder en la interpretación de ambas experiencias. Quizás hayamos dejado más claras las luces. También hay algunas sombras.

En nuestra opinión, y en ambas experiencias, una de las sombras es la dificultad para el seguimiento del proceso. Otra, cómo convencer a aquellos –alumnos, profesores, tutores– que no encuentran sentido al portafolios (¿quizás porque la actividad que demanda es muy exigente?). Y aún cabría añadir una tercera, refiriéndonos a nuestra propia capacitación en su uso... Y una cuarta, saliendo al paso de las dificultades para compartir con sus protagonistas nuestras apreciaciones sobre su proceso... Sobre todas ellas continuamos trabajando.

No en vano, aprender de manera significativa y tratar de hacerlo con otros en aulas virtuales o presenciales, reclama reescribir las estrategias de enseñanza a la luz de nuevos enfoques con los que confrontar los sistemas de valores en los que los mismos descansan. Esta reescritura implica un trabajo sobre la forma y el contenido, asumiendo su indisociabilidad. Indagar sobre la forma nos lleva a indagar sobre el proceso generador del sentido en las estructuras narrativas que se hallan en la base de nuestra cultura.

#### BIBLIOGRAFÍA

- ASSMAN, H. (1998): *Reencantar a educação. Rumo a sociedade aprendente*. Petrópolis, Vozes.
- BARRET, H. (2000): Create your own Electronic Porfolio, *Learning and eading with technology*, 27 (7), 14-21
- BIRD, T. (1997): El portafolios del profesor: un ensayo sobre las posibilidades. En J. MILLMAN y L. DARLING HAMMOND (eds.): *Manual para la evaluación del profesorado*. Madrid, La Muralla, pp. 332-351.
- BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J. y FERNÁNDEZ, M. (2001): *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid, La Muralla.
- EDELSTEIN, G. (1997): Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En A. W. CAMILLONI y otros: *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires, Paidós Cuestiones de Educación, pp. 75-90.
- FURLÁN, A. (1992): *Metodologías de la enseñanza*. Documento mimeografiado.
- GARDNER, H. (1994): *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona, Paidós.
- LYONS, N. (comp.) (1999): *El uso de portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente*. Buenos Aires, Amorrortu.
- MARGALEY, C. (1997): Una evaluación alternativa, *Bordón*, 49 (2).
- SCHÓN, D. (1992): *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid, Paidós-MEC.
- SHULMAN, L. (1999): Portafolios del docente: una actividad teórica. En N. LYONS (comp.): *El uso del portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente*. Buenos Aires, Amorrortu, pp. 45-62.