

Carolina Falcón Linares

El portafolio como herramienta de orientación universitaria: una aproximación cualitativa

Departamento
Ciencias de la Educación

Director/es
Arráiz Pérez, Ana María

<http://zaguan.unizar.es/collection/Tesis>



Universidad
Zaragoza

Tesis Doctoral

EL PORTAFOLIO PROFESIONAL COMO HERRAMIENTA DE ORIENTACIÓN UNIVERSITARIA: UNA APROXIMACIÓN CUALITATIVA

Autor

Carolina Falcón Linares

Director

Dra. Dña. Ana María Arraiz Pérez

Facultad de Educación
Departamento de Ciencias de la Educación
2015

**EL PORTAFOLIO PROFESIONAL COMO HERRAMIENTA DE
ORIENTACIÓN UNIVERSITARIA:
UNA APROXIMACIÓN CUALITATIVA**

*A los que incondicionalmente
depositan en mí, cada día, su confianza*

Al que es mi luz y energía: Adrián

ANTES DE COMENZAR...

Es mi intención resumir en unas palabras lo afortunada que me siento por todo el calor y apoyo recibido a lo largo de esta aventura investigadora. Sin embargo, las palabras escritas son demasiado frías y nunca podrían transmitir mis sentimientos de agradecimiento profundo a los que me han dirigido, acompañado, orientado y transmitido su saber, siendo ejemplo de profesionalidad y cercanía al mismo tiempo. Pero mucho menos aún, podrían hacer justicia ante la deuda que siempre tendré de paciencia y amor incondicional a los que han estado ahí en todos mis momentos, cambios de humor, de motivación, de ilusiones renovadas.

Por eso, y salvando las limitaciones expresivas de las letras que escribo, confío en que los lectores que se sientan protagonistas de mis palabras, construirán por sí mismos lo que a ellas les falta..., les encontrarán el sentido afectuoso y cálido que llevan implícito.

Por último, agradezco a los estudiantes que han participado en el proceso orientador su interés, dedicación y reflexión a lo largo de estos años. No habría sido posible sin ellos.

SUMARIO

Presentación y propósito: interés de la tesis	27
--	-----------

I. CONTEXTUALIZACIÓN TEÓRICA

Capítulo 1: ¿Qué significa ser un profesional de la docencia en el actual contexto socio-económico?	37
--	-----------

1.1. Educación y empleo.....	39
1.2. Funcionalidad de la formación y empleabilidad	41
1.3. Educación, orientación y empleo en la sociedad actual. Dilemas y contradicciones para el futuro	45
1.4. La formación del profesorado: hacia el aprendizaje a lo largo de la vida autónomo y contextualizado bajo el paradigma del cambio.....	48
1.5. La construcción de la carrera docente desde la formación universitaria	52
1.6. Síntesis de las ideas principales	55

Capítulo 2: Las competencias que deben desarrollar los maestros	57
--	-----------

2.1. Las funciones de los docentes eficientes en las escuelas de calidad.....	59
2.1.1. Escuelas de calidad	59
2.1.2. Rol del docente eficaz	62
2.1.3. Funciones del docente desde la Complejidad.....	66
2.2. Las competencias del maestro para el desempeño de sus funciones.....	68
2.2.1. Conceptos de competencia y cualificación profesional	68
2.2.2. Estándares internacionales de los docentes cualificados.....	70
2.2.3. Las competencias del maestro en el Estado español.....	75
2.3. La formación universitaria para el desarrollo de maestros competentes.....	77
2.3.1. Formación universitaria de los maestros en el Estado español.....	77
2.3.2. Competencias de los Grados en Magisterio de la Universidad de Zaragoza	82
2.3.3. Competencias básicas para la orientación profesional del maestro	83
2.4. Síntesis de las ideas principales	85

Apéndice 2.1: Detalle de competencias en los Grados en Magisterio de Educación Infantil y Educación Primaria (Universidad de Zaragoza)	86
--	----

Capítulo 3: La orientación profesional y su desarrollo en diferentes instituciones universitarias.....	95
3.1. La orientación profesional.....	97
3.1.1. Evolución de la orientación profesional	98
3.1.2. La orientación profesional desde el paradigma del cambio	100
3.1.3. El acompañamiento.....	105
3.2. La orientación profesional en la universidad	108
3.2.1. La identidad de la orientación profesional en la universidad.....	109
3.2.2. La orientación como factor de calidad universitaria.....	113
3.2.3. La orientación profesional en la Universidad de Zaragoza.....	128
3.3. El proyecto personal de carrera.....	133
3.4. Síntesis de las ideas principales	136
Capítulo 4: El portafolio	139
4.1. Polivalencia conceptual y funcional del portafolio.....	141
4.2. El portafolio de evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje	143
4.3. El portafolio profesional.....	147
4.3.1. El portafolio profesional como proyecto vital.....	148
4.3.2. El portafolio profesional docente o portafolio reflexivo del profesor en ejercicio	152
4.4. El portafolio de orientación profesional.....	153
4.4.1. Los contenidos	154
4.4.2. Los soportes.....	155
4.4.3. Los procesos de acompañamiento	158
4.5. Portafolios de orientación profesional no universitarios.....	160
4.5.1. Formatos de portafolios de orientación profesional en el contexto internacional.....	161
4.5.2. Formatos de portafolios de orientación profesional en el contexto español.....	164
4.6. Síntesis de las ideas principales	167

Capítulo 5: Formatos de portafolio en las Universidades	169
5.1. El portafolio de evaluación en el contexto universitario	171
5.1.1. El portafolio de evaluación en el contexto universitario español	172
5.1.2. Una experiencia con portafolio de evaluación etnográfico en la Universidad de Zaragoza	176
5.2. El portafolio de orientación profesional en el contexto universitario	178
5.2.1. El portafolio de orientación profesional en universidades europeas	179
5.2.2. El portafolio de orientación profesional en universidades norteamericanas	182
5.3. El portafolio de evaluación y el portafolio de orientación profesional: posibilidades de integración durante la formación inicial universitaria.....	186
5.4. El portafolio para maestros en formación inicial universitaria	189
5.5. Síntesis de las ideas principales	192

II. ESTUDIO EMPÍRICO

Capítulo 6: Metodología del estudio	193
6.1. Referentes epistemológicos y metodológicos	195
6.1.1. El paradigma interpretativo y las teorías de referencia.....	196
6.1.2. Metodología cualitativa en su modalidad evaluativa: el estudio de caso.....	202
6.1.3. Aspectos éticos de la investigación y criterios de cientificidad	208
6.2. Formulación del problema	214
6.2.1. Cuestiones de investigación	214
6.2.2. Finalidad y objetivos	215
6.2.3. Núcleos de interés	216
6.3. Diseño del estudio de caso.....	218
6.3.1. Acotación del estudio de caso	218
6.3.2. La obtención de datos.....	224
6.3.3. Procedimientos de análisis de datos	231
6.3.4. Fases del estudio.....	235
6.4. Síntesis de las ideas principales	239

Capítulo 7: Primera fase del estudio empírico.....	241
7.1. Introducción	243
7.2. Diseño del formato del portafolio.....	245
7.2.1. Contenidos y guía	245
7.2.2. Proceso de acompañamiento.....	252
7.2.3. Soporte digital.....	254
7.3. Primera fase del trabajo de campo	257
7.3.1. Participantes.....	257
7.3.2. Procedimiento.....	259
7.3.3. Análisis de datos y resultados	263
7.3.3.1. Proceso de categorizaciones sucesivas	264
7.3.3.2. Resultados del primer nivel de análisis: secuencial.....	267
7.3.4. Reconstrucción teórica del caso.....	300
7.3.4.1. Emergencia del segundo nivel de análisis: transversal	300
7.3.4.2. Conclusiones para la segunda fase del estudio de caso	303
7.4. Síntesis de las ideas principales	307
Capítulo 8: Segunda fase del estudio empírico	309
8.1. Introducción	311
8.2. Reajustes en el formato del portafolio.....	312
8.2.1. Reforma de los contenidos y de la guía didáctica	312
8.2.2. Nuevas consideraciones respecto al proceso de acompañamiento.....	313
8.2.3. Nuevo soporte digital: <i>Mahara</i>	315
8.3. Segunda fase del trabajo de campo.....	320
8.3.1. Participantes.....	321
8.3.2. Procedimiento.....	322
8.3.3. Análisis de datos y resultados	326
8.3.3.1. Nuevos resultados procedentes antiguas participantes	326
8.3.3.2. Resultados del proceso orientador en la segunda fase.....	340
8.3.3.3. Concepto y desarrollo de la identidad profesional sin participación en el proceso de orientación con portafolio.....	370
8.4. Síntesis de las ideas principales	388

Capítulo 9: Discusión y conclusiones.....	391
9.1. Discusión de los principales resultados.....	393
9.2. Discusión metodológica.....	405
9.3. Conclusiones respecto a los objetivos	410
Bibliografía	415
Referencias bibliográficas en formato electrónico	429
Enlaces web de referencia.....	433

ANEXOS

ÍNDICE DE FIGURAS Y CUADROS

Figura 3.1: Modelo orientador de la Universidad Estatal de Florida.....	125
Figura 3.2: Potencial orientador para los mentores.....	127
Figura 3.3: Procesos para la construcción del proyecto personal de carrera.....	135
Figura 4.1: Articulación de las dos caras del portafolio de evaluación.....	146
Figura 4.2: Articulación del modelo de orientación propuesto con el portafolio profesional.....	149
Figura 4.3: Carácter colectivo y social de portafolio.....	151
Figura 4.4: Proceso de construcción de contenidos para el portafolio profesional.....	154
Figura 4.5: Espacio de e-portafolio construido en Elgg.....	157
Figura 4.6: Dinámica del portafolio digital en Mahara.....	158
Figura 5.1: El portafolio reflexivo como herramienta de evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.....	174
Figura 5.2: Contenidos del Portafolio Reflexivo del Profesor.....	175
Figura 5.3: Contenidos del portafolio etnográfico de evaluación de competencias para una asignatura concreta del Grado de Maestro.....	177
Figura 5.4: Formato del Portefeuille d'Expériences et de Compétences (PEC).....	179
Figura 5.5: Acceso a la plataforma digital del Portefeuille d'Expériences et de Compétences.....	180
Figura 5.6: Web de la <i>School of Education</i> , Colorado State University.....	184
Figura 5.7: Proceso de desarrollo del portafolio para maestros en formación inicial universitaria.....	190
Figura 6.1: Referentes epistemológicos y metodológicos del estudio de caso.....	203
Figura 6.2: Síntesis del sentido de la investigación desde los elementos clave del estudio.....	217
Figura 6.3: Estrategias y momentos para la observación participante.....	225
Figura 6.4: Interacciones entre los elementos analizados.....	233
Figura 6.5: Vista evolutiva de las fases del estudio.....	238
Figura 7.1: Vista de Google Sites 1.....	256
Figura 7.2: Vista de Google Sites 2.....	256
Figura 7.3: Modelo de la segunda categorización en la primera fase empírica.....	267
Figura 7.4: Modelo del análisis secuencial en la primera fase empírica.....	269
Figura 7.5: Categoría "Funciones del acompañamiento" desglosada en subcategorías.....	269
Figura 7.6: Categoría "El instrumento de orientación" dividida en subcategorías.....	275

Figura 7.7: Modelo del análisis transversal en la primera fase empírica.....	302
Figura 8.1: Imagen de Mahara: Colección 1 desde la Vista 2 de Autoconocimiento.....	318
Figura 8.2: Imagen de Mahara: Colección 2 desde la Vista 5 del balance decisorio.....	319
Figura 8.3: Imagen de Mahara: Colección 3 desde la Vista 6 de referencias	319
Figura 8.4: Modelo del análisis de los resultados procedentes de antiguas participantes.....	329
Figura 8.5: Categoría "Acompañamiento" desglosada en subcategorías.....	329
Figura 8.6: Categoría "Potencial del portafolio" desglosada en subcategorías	335
Figura 8.7: Modelo del análisis de la segunda fase de trabajo de campo.....	343
Figura 8.8: Macro-estructura para la organización de los resultados en bloques de contenido.....	344
Figura 8.9: Componentes del bloque "Acompañamiento"	344
Figura 8.10: Componentes del bloque "Afrontamiento del portafolio por los estudiantes"	350
Figura 8.11: Componentes del bloque "Potencial del portafolio"	359
Figura 8.12: Vistas de portafolios profesionales en Mahara.....	363
Figura 8.13: Vista de la configuración de accesos en Mahara	365
Figura 8.14: Componentes del bloque "Identidad profesional"	368
Figura 8.15: Resumen del análisis de narrativas sobre identidad profesional	386
Figura 9.1: Potencial del proceso de orientación.....	401
Cuadro 1.1: Síntesis del primer capítulo	55
Cuadro 2.1: Estatus de Profesor Cualificado en Inglaterra.....	71
Cuadro 2.2: Cualificación Profesional Docente en Canadá.....	72
Cuadro 2.3: Áreas de desarrollo profesional en Australia	73
Cuadro 2.4: Clasificaciones genéricas de las competencias docentes	76
Cuadro 2.5: Competencias transversales o generales según el proyecto Tuning.....	78
Cuadro 2.6: Competencias específicas de los maestros según el Libro Blanco de Magisterio	79
Cuadro 2.7: Objetivos competenciales para los Maestros de Infantil según la Orden ECI/3854/2007	80
Cuadro 2.8: Objetivos competenciales para los Maestros de Infantil según la Orden ECI/3854/2007	80
Cuadro 2.9: Síntesis del segundo capítulo	85

Cuadro 3.1: Perfil profesional del maestro desde la Complejidad.....	110
Cuadro 3.2: Reflexiones desde el doble rol de docencia y orientación	111
Cuadro 3.3: Rasgos de un proyecto profesional.....	133
Cuadro 3.4: Síntesis del tercer capítulo	136
Cuadro 4.1: Características del portafolio	142
Cuadro 4.2: Los modelos teóricos subyacentes al sentido de portafolio de evaluación.....	144
Cuadro 4.3: Rasgos generales de los buenos portafolios profesionales.....	148
Cuadro 4.4: Temas más habituales en portafolios de orientación profesional	155
Cuadro 4.5: Ejemplo de formato de portafolio de inserción laboral.....	161
Cuadro 4.6: Síntesis del cuarto capítulo	167
Cuadro 5.1: Referentes para el Balance de Competencias en el <i>SAHE Program</i> , Colorado State University.....	185
Cuadro 5.2: Síntesis del quinto capítulo	192
Cuadro 6.1: La investigación de corte cuantitativo vs. la investigación cualitativa.....	198
Cuadro 6.2: Rasgos de la investigación cualitativa.....	199
Cuadro 6.3: Perspectiva desde la que se ha abordado la evaluación del caso	204
Cuadro 6.4: Características del estudio de caso evaluativo desarrollado	207
Cuadro 6.5: Ventajas y limitaciones de la observación participante desarrollada	220
Cuadro 6.6: Participantes de la primera fase del trabajo de campo	221
Cuadro 6.7: Participantes de la segunda fase del trabajo de campo.....	222
Cuadro 6.8: Participantes en recogida de datos ajenos al trabajo de campo	223
Cuadro 6.9: Síntesis de la primera fase del estudio empírico.....	236
Cuadro 6.10: Síntesis de la segunda fase de estudio empírico.....	237
Cuadro 6.11: Síntesis del sexto capítulo.....	239
Cuadro 7.1: Rasgos generales del portafolio diseñado para esta investigación	244
Cuadro 7.2: Carpetas del portafolio en la primera fase del estudio empírico.....	247
Cuadro 7.3: Síntesis de referentes competenciales redactados para el Balance Reflexivo de los participantes.....	249
Cuadro 7.4: Habilidades y actitudes transversales a la construcción de portafolios profesionales	251
Cuadro 7.5: Perfiles de los participantes durante el primer curso.....	258
Cuadro 7.6: Listado de categorías temáticas para la primera codificación de datos	264

Cuadro 7.7: Listado de categorías para la segunda codificación de datos.....	265
Cuadro 7.8: Definición de las categorías del análisis secuencial	268
Cuadro 7.9: Definición de las categorías emergentes en el análisis transversal.....	301
Cuadro 7.10: Síntesis del séptimo capítulo	307
Cuadro 8.1: Articulación entre el formato diseñado y las posibilidades de construcción del portafolio en Mahara.....	318
Cuadro 8.2: Actuaciones de acompañamiento con los participantes en la segunda fase de trabajo de campo	323
Cuadro 8.3: Categorías del análisis de datos procedentes de antiguas participantes ...	327
Cuadro 8.4: Listado de categorías del análisis de la segunda fase del proceso orientador	341
Cuadro 8.5: Síntesis del octavo capítulo	388

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I. Guía del portafolio

Anexo II. Diario de la investigadora

Anexo III. Primera categorización de datos en la primera fase de estudio empírico
(nombres de nodos y textos codificados)

Anexo IV. Segunda categorización de datos en la primera fase de estudio empírico
(nombres de nodos y textos codificados)

Anexo V. Categorización de datos en la segunda fase de estudio empírico
(nombres de nodos y textos codificados)

Anexo VI. Categorización de datos en la segunda fase de estudio empírico procedentes de
antiguas participantes
(nombres de nodos y textos codificados)

PRESENTACIÓN Y PROPÓSITO:

INTERÉS DE LA TESIS

"Listening to yourself as an authority on your experience is an important part of learning. In fact, listening to your words and attempted explanations is fundamental to reflective practice that results in learning to teach."

Russell, T. (1995).

El tema que nos preocupa y que motiva la realización de esta investigación es la orientación profesional como proceso educativo de acompañamiento a lo largo de toda la carrera, en un modelo de sociedad cambiante que, progresivamente, va integrando nuevos paradigmas sociales y económicos. Este modelo nos está exigiendo a todos una profunda adaptación de nuestra cualificación y profesionalidad, así como la consideración del *aprendizaje a lo largo de la vida* no sólo como algo deseable, sino imprescindible.

La Orientación Profesional, desde su origen hace más de un siglo hasta nuestros días, se dirige a las personas bajo las circunstancias coyunturales del momento económico, social y cultural en el que viven, por lo que se reconoce como acción socioeducativa. En nuestro contexto actual, caracterizado por la crisis económica y las contradicciones personales y culturales, recupera un papel principal la tríada educación, orientación y empleo, de manera que la persona educada, capaz de gestionar sus propias decisiones, complementa formación y trabajo en un proyecto vital (Arraiz y Sabirón, 2009).

En este sentido, la orientación profesional integrada en el contexto académico de formación superior podría jugar un papel sumamente importante en el ámbito universitario. Es preciso que los futuros profesionales generadores de conocimiento, técnicos especialistas, investigadores, innovadores y, por supuesto, los educadores de las futuras generaciones, construyan intencionadamente su carrera, su propio proyecto de

desarrollo vital. Desde esta perspectiva de formación a lo largo de la vida, los sistemas y estructuras de orientación deben dar un giro y adaptarse a las nuevas necesidades surgidas.

Como punto de partida, si lo que pretendemos es desarrollar programas de orientación profesional que resulten eficientes en nuestro contexto universitario, nos conviene analizar los nuevos paradigmas de la sociedad en la que vivimos como diagnóstico de necesidades previo al planteamiento de nuestro propósito (Rodríguez, 2002):

- Está emergiendo un nuevo modelo de sociedad, sin que desaparezca del todo el modelo anterior, mediante un proceso de yuxtaposición entre la sociedad postindustrial y la sociedad del conocimiento.
- Hasta ahora ha existido el derecho de propiedad de los bienes materiales y su uso o apropiación era lo que contaba. A partir de ahora, lo que cuenta es el acceso a ciertos bienes inmateriales, es decir, su utilización. Eso significa que cambia la organización y el acceso al conocimiento y a la información.
- Surge una nueva manera de trabajar basada en compartir conocimientos y en la flexibilidad espacio-temporal. Prevalece la autonomía y la capacidad para tomar decisiones sobre cómo conseguir los objetivos marcados sin imponer cuándo o dónde hacerlo.
- Todas las organizaciones e instituciones deben adaptarse modificando incluso sus presupuestos básicos a medida que se vayan diagnosticando nuevas necesidades. También la universidad tiene que convertirse en *learning organization*.
- Se diluyen las fronteras entre vivir, trabajar y aprender, sobre todo en las carreras más cualificadas. Las personas deben tomar decisiones simultáneas en dimensiones vitales y profesionales que les exigen mayor esfuerzo de adaptación y superar mayores niveles de inseguridad. La sociedad actual genera libertad y autonomía, pero también desconcierto.
- Es preciso capacitar a las personas para autodirigir su propio desarrollo profesional o trayecto biográfico laboral, conservando y potenciando sus atributos de personalidad a la vez que adaptándose a los condicionamientos del contexto.
- Como se viene diciendo en puntos anteriores, el trabajo va a presidir muchos aspectos de la vida personal. Por esta razón, es una necesidad básica que los

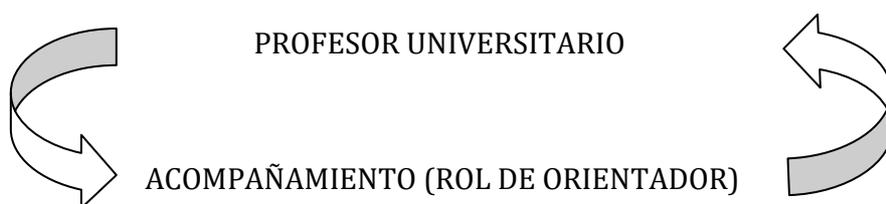
jóvenes universitarios desarrollen capacidades que les guíen en la utilización racional del tiempo y en la dignidad de su actuación como ciudadanos trabajadores, autónomos y partícipes de un proyecto social común y democrático.

Este diagnóstico inicial enlaza con una línea de investigación, estable desde hace varios años pero que se sigue desarrollando en la actualidad, sobre el portafolio de evaluación de competencias complejas digitalizado en diferentes plataformas docentes. En el contexto de varios proyectos de innovación desarrollados en la Universidad de Zaragoza sobre este instrumento entre los años 2010 y 2014, y de varias publicaciones al respecto (Grupo ETNOEDU, 2007; Arraiz *et al.* 2012; Arraiz y Sabirón, 2013; Arraiz *et al.* 2014; Berbegal y Falcón, 2012), se diseña esta investigación para dar continuidad al portafolio de evaluación durante toda la titulación. Pero también, para facilitar un espacio estable donde los estudiantes puedan conservar y publicar sus procesos y productos de aprendizaje, junto con otros contenidos propios de Orientación Profesional.

Se inicia esta investigación considerando el portafolio profesional como un instrumento de autodeterminación, desarrollo competencial y refuerzo motivacional que, en su propio proceso de recogida de información, selección, narración y actualización, genera una dinámica autoevaluatora y autoorientadora sustentada en la reflexión profunda y en el aprendizaje social. El desarrollo del portafolio profesional es una actividad sencilla, pero con un alto valor didáctico porque fortalece las competencias de autodeterminación y reflexión evaluativa respecto a la propia trayectoria personal, formativa y profesional. El portafolio, por tanto, podría convertirse en el instrumento a través del cual el universitario aprendiera a gestionar sus competencias, necesidades y propósitos, evaluando paso a paso y con las evidencias oportunas, todos los componentes de su proyecto vital (Rodríguez, 2002). Más allá de su potencial educativo, el portafolio supone un valor en forma de presentación profesional de sus autores al mercado laboral. Su difusión podría materializarse utilizándolo como currículum digital o adjuntando el *link* de su URL a redes sociales profesionales como *LinkedIn*, por ejemplo.

El **propósito de esta tesis doctoral** es conocer el potencial del Portafolio de Orientación Profesional Digital como recurso orientador en el ámbito universitario, concretamente en la formación inicial de los maestros; describiendo e interpretando cómo los alumnos realizan de manera autónoma su balance de competencias, aprenden a tomar decisiones durante su formación académica y planifican su carrera mediante la

elaboración de su proyecto profesional en el portafolio digital. Así mismo, nuestro objetivo es la indagación en las posibilidades del acompañamiento para dinamizar acciones de orientación universitaria mediadas por el portafolio. En esta dinámica orientadora, el profesor adquiere una nueva función que se retroalimenta con las docencia: el rol del orientador profesional:



Desde este enfoque, el docente universitario asume actuaciones de acompañamiento de cada alumno individual, otorgándole el protagonismo y autoría respecto a su autoevaluación y toma de decisiones profesionales.

Para su introducción en el proceso orientador universitario, se precisa la práctica de una estrategia de acompañamiento, desde el referente del movimiento de orientación para la carrera. El propósito es que los alumnos participantes trabajen la autogestión de su carrera académica y profesional, con el propósito de lograr una visión integral y globalizadora de los aprendizajes formales, la formación extra-curricular, la ocupación laboral o trabajos de voluntariado si los hubiera, las competencias transversales, su perfil personal, intereses y motivaciones de futuro, etc. A este respecto, es también un objetivo prioritario para esta investigación la validación del formato del portafolio que se utiliza.

Por último, es deseable a largo plazo, aunque quede fuera de los objetivos de esta investigación, que los beneficios de la construcción de portafolios profesionales resulten apoyados por futuros proyectos, llegando a la institucionalización del modelo de orientación profesional formativa basado en la autodeterminación. Considerando la actual ratio de alumnos por orientador profesional y la filosofía educativa que promueve el desarrollo competencial como núcleo del proceso de enseñanza-aprendizaje universitario, proponemos la difusión del uso del portafolio profesional digital como instrumento básico de orientación en este contexto. Sería deseable, por tanto, que la acción orientadora en la universidad no se viese limitada a intervenciones puntuales de ayuda o consejo, en las que el estudiante recibe pasivamente la información que los servicios de orientación le suministran. El trabajo de desarrollo de un proyecto de vida como el que se construye en

el portafolio educa en juicio personal, ubica a la persona en su trayectoria, facilita la búsqueda significativa de información y de evidencias, motiva hacia el progreso personal y permite compartir con otros alumnos, profesores, orientador y sociedad los elementos esenciales de su trayectoria.

Antes de finalizar la exposición del propósito e interés de esta tesis, merece una mención especial la investigación surgida durante la pasada década respecto a la identidad profesional de los docentes. La identidad no se posee de forma innata, sino que se construye a lo largo de nuestra vida en función del entorno social en el que crecemos, siendo la identidad profesional uno de sus principales factores. En algunos estudios en los que se analiza el concepto de identidad profesional en docentes, se concluye que ésta se relaciona de manera determinante con el estilo de enseñanza, con el desarrollo profesional y con las estrategias de afrontamiento ante los cambios en el contexto educativo (Day, 2006). En otros estudios se enfatizan los distintos roles que los maestros desempeñan a lo largo de su vida profesional y cómo influyen los procesos de reflexión y autoevaluación en el desarrollo de su identidad (Beijaard, Meijer y Verloop, 2004; Bolívar, 2005). Podríamos decir que la identidad profesional del docente no se desarrolla sólo por influencia de las expectativas normalizadas que la sociedad tiene respecto al desempeño de su perfil profesional, sino que se construye de manera significativa en la vivencia de aquellas experiencias a las que cada profesor atribuye mayor valor. ¿Podría ser el portafolio un recurso que facilitase la construcción de dicha identidad, que acompañase al docente en el camino de comprensión y selección de sus vivencias más significativas?

Estructura de la tesis

Para justificar el propósito, se dedica el primer capítulo a contextualizar la investigación mediante una exposición de los principales dilemas actuales respecto a la tríada educación, orientación y empleo. Así mismo, son de interés las contradicciones existentes en torno a la empleabilidad y la funcionalidad de la formación, concretamente en el contexto universitario y respecto a los maestros. En este sentido, se observan desde la literatura las necesidades actuales en la formación del profesorado y las posibilidades de la acción orientadora como facilitadora de procesos de aprendizaje autónomo, liderazgo, identidad y sentido profesional. Como conclusión a este primer capítulo, se analizan las particularidades de la construcción de la carrera docente a partir de la formación universitaria.

El segundo capítulo comienza con una revisión del concepto de calidad; desde la perspectiva de la escuela y del rol del profesor eficiente. A partir de ahí, se desarrollan las nociones de competencia y cualificación profesional desde el punto de vista del desempeño docente. Se exponen dos tipos de análisis del mapa competencial demandado a los docentes en el actual modelo económico y social. Por un lado, se analizan fuentes documentales a nivel internacional que perfilan las competencias demandadas al colectivo profesional de los profesores mejor cualificados. Por otro lado, se estudian y sintetizan los documentos utilizados en el actual marco universitario para diseñar los Grados de Maestro. El último apartado se dedica a concretar qué competencias pueden ser referentes válidos para la orientación profesional de los maestros.

En el tercer capítulo, desde una perspectiva eminentemente teórica, se define qué es la orientación profesional y qué modelos se utilizan para su práctica en las universidades. Se incluyen las siguientes temáticas: el proceso histórico de desarrollo de la disciplina hasta enfoques actuales como la orientación desde el paradigma del cambio; la identidad y sentido de la orientación profesional universitaria; el modelo vigente actualmente en la Universidad de Zaragoza; y, por último, el significado del proyecto personal de carrera.

La descripción del portafolio como instrumento pedagógico se aborda en el cuarto capítulo. Se realiza una exposición conceptual de la herramienta según sus diferentes sentidos y una exploración de buenas prácticas. El principal propósito de este capítulo es definir y acotar cuál es el tipo de portafolio que se diseña para esta investigación, partiendo de la inmensa variedad de recursos a los que se llama "portafolio" en nuestros días. Entre los conceptos de *portafolio de evaluación* y *portafolio profesional*, se opta por un modelo intermedio que responda a la autoevaluación de competencias y a la construcción del proyecto vital: el *portafolio de orientación profesional*. Se termina el capítulo con una revisión de formatos de portafolios de orientación profesional fuera del contexto universitario.

El quinto capítulo contiene el análisis de diversos formatos y usos del portafolio en el ámbito de la Educación Universitaria. Se aborda como herramienta de evaluación y de orientación profesional, dentro y fuera de nuestras fronteras, con una mención especial al formato utilizado en la Facultad de Educación de Zaragoza desde la línea de investigación con portafolio etnográfico. Partiendo de que se considera el *formato* como un concepto complejo compuesto por tres componentes -contenidos, soporte y acompañamiento- que moldean su sentido, se presentan en este capítulo varios tipos de portafolios de

orientación para analizar sus posibilidades de integración durante la formación inicial universitaria de los maestros.

En el sexto capítulo se expone la caracterización del estudio empírico realizado, concretamente, los referentes epistemológicos y metodológicos, los aspectos éticos de la investigación y el diseño del estudio de caso. Excepto los fundamentos metodológicos en los que se asienta el diseño, todo lo demás -objetivos, fases y procedimientos- ha ido evolucionando durante el trabajo de campo y asumiendo cambios originados en la reflexión y la experiencia. Por esta razón, lo que se describe en este capítulo es la versión definitiva y completa de un diseño de investigación cíclico emergente. El sentido investigador empieza siendo y es eminentemente aplicado. Cumpliendo con los rasgos definitorios del muestreo teórico en el aprovechamiento de la emergencia del trabajo de campo, tanto los objetivos como los núcleos de interés van evolucionando paralelamente al discurrir del estudio, adaptándose a la información que se recoge y analiza.

El capítulo séptimo desarrolla el trabajo de campo llevado a cabo durante los dos primeros cursos académicos. A lo largo de esta primera fase del estudio empírico, se describe el formato del recurso, la caracterización del acompañamiento, las principales actuaciones del trabajo de campo, los participantes, las estrategias de recogida de información utilizadas y el análisis de datos, con la exposición de resultados por categorías predeterminadas y emergentes. Con sentido de evaluación y mejora, se concluye argumentando líneas de reflexión y propuestas de cambio orientadas a la segunda entrada al campo.

La descripción de la segunda fase del estudio empírico con los reajustes en el formato y en el proceso de acompañamiento, así como con nuevos participantes, se expone en el octavo capítulo. Se trata de una vuelta al campo desde un enfoque muy distinto del anterior. Se introducen bastantes cambios en el proceso orientador y se aprovecha la experiencia con el sentido de explorar sus posibilidades de futuro. Por otro lado, con el propósito de triangular resultados sobre la construcción de la identidad profesional, se incluye la participación de estudiantes ajenos al proceso de orientación durante esta segunda fase.

Se reserva para un noveno y último capítulo la discusión final respecto a los principales resultados de la investigación. También se realiza una evaluación y discusión metodológica, en la que se aclaran su potencial y los límites detectados. Se enfoca este ejercicio de análisis-síntesis hacia la práctica futura, definiendo nuevos retos y propuestas

de institucionalización del proceso orientador con portafolio profesional en el contexto universitario. La última sección del capítulo expone la relación de objetivos y sus respectivas conclusiones.

CAPÍTULO 1

¿QUÉ SIGNIFICA SER UN PROFESIONAL DE LA DOCENCIA EN EL ACTUAL CONTEXTO SOCIO-ECONÓMICO?

"Jamás acepté que la práctica educativa debería limitarse sólo a la lectura de la palabra, a la lectura del texto, sino que debería incluir la lectura del contexto, la lectura del mundo"

(Paulo Freire)

1.1. Educación y empleo

Lo que impera en la sociedad actual es una realidad laboral paradójica. Son muy altos los niveles de desempleo juvenil en un contexto profesional en el que faltan trabajadores con las competencias demandadas por los empresarios. El paro alcanza a un 23% de los menores de 25 años activos en la Unión Europea, un 54% en el caso de España, según el *McKinsey Center for Global Governance*. Estas cifras son, según la Unión Europea, difícilmente soportables por los estados miembros y requieren de los gobiernos nacionales medidas urgentes.

El desequilibrio entre oferta y demanda de empleo, además, no parece una tendencia a la baja. El mismo informe McKinsey estima que habrá una carencia de 85 millones de trabajadores con competencias medias-altas en 2020. En uno de los momentos de mayor paro juvenil de nuestra historia reciente nos encontramos con la paradoja de vivir una notable escasez de trabajadores con las habilidades demandadas, competencias que ni siquiera podemos definir en su totalidad por la velocidad con la que nos asaltan los cambios sociales y económicos. ¿Cómo se puede resolver este dilema? ¿Es suficiente con identificar los mecanismos que conectan la educación con el empleo? ¿Deben adecuarse los estudiantes, y por ende los planes formativos, al mercado de trabajo o podemos considerar la persona como eje fundamental y único en torno al que se modele la actividad profesional?

Lejos de asumirse esta última cuestión desde una perspectiva dicotómica, lo que se puede hacer es proponer varios retos con el objetivo de aproximar educación y empleo. La persona debe convertirse en profesional competente para la sociedad en la que le toca vivir, y el mercado de trabajo ha de respetar y favorecer los derechos y expectativas de los trabajadores. Formación y empleo deberían dejar de caminar en senderos paralelos para hallar puntos de encuentro y crecimiento donde la persona se encuentre a sí misma.

Como se afirma en diversos informes muy recientes de la OCDE (2012, 2013) las competencias se han convertido en la divisa global del siglo XXI. Sin una inversión adecuada en desarrollo competencial, las personas languidecen en los márgenes de la sociedad, el progreso tecnológico no se traduce en crecimiento económico, y los países no pueden competir en una sociedad construida sobre el conocimiento global. Pero esta "divisa" se deprecia cuando los requisitos de los mercados de trabajo evolucionan y las personas pierden las habilidades que no utilizan. Sin embargo, no existe una relación lineal simple entre competencias y empleo, la formación no se convierte automáticamente en empleabilidad, sino que hacen falta puentes de enlace. De ahí, la trascendencia del término y la dificultad que entraña su definición.

Por otro lado, al hablar de competencias no se puede obviar el problema que subyace a su definición. Para contextualizar el tema, se citan algunas consideraciones importantes que subyacen en el Programa DeSeCo (OECD, 2001), como por ejemplo:

- Las competencias no sólo se conciben en el ámbito del mercado laboral, sino también en las diferentes áreas de las sociedades democráticas contemporáneas.
- Es posible identificar competencias muy importantes que exceden los límites de los planes de estudios ofrecidos por las escuelas.
- Existen diferentes enfoques conceptuales y disciplinares a la hora de definir las y la necesidad de negociar y equilibrar las prioridades vinculadas a la selección de competencias clave (para aplicarse en el lugar de trabajo, en las relaciones sociales, en procesos democráticos, etc.) entre los responsables políticos.

El supuesto básico del Programa DeSeCo es que la definición y la clave de selección de competencias relevantes para los individuos y las sociedades es, a la vez, un imperativo ético, científico y una cuestión política. Subyace la visión de un mundo en el que las suposiciones acerca de la sociedad y de los individuos, respecto a lo que una vida exitosa implica, afectan a la identificación de las competencias clave. En segundo lugar, los enfoques teóricos y las herramientas evaluativas utilizadas delimitan la forma de entender

y abordar el problema. Por último, la interdependencia de los descubrimientos científicos, las exigencias de las autoridades y de los que participan en la práctica educativa constituye un aspecto importante del debate. Cada uno de estos elementos tiene su impacto en cómo se construyen las competencias clave en los principales sectores o ámbitos sociales.

1.2. Funcionalidad de la formación y empleabilidad

¿Qué se entiende por empleabilidad? ¿Qué características debe poseer la formación superior para que se considere funcional y operativa? Durante los últimos años el concepto empleabilidad está siendo una referencia habitual en los medios de comunicación de todo el mundo. Su creciente importancia está también teniendo eco en diversas publicaciones científicas y en las propias políticas gubernamentales y empresariales (Comisión Europea, 1996 y 2000; OIT, 2000). Ese interés responde, en parte, a la aparición de nuevas ideas sobre el desarrollo de la carrera profesional: el modelo de trabajo estable a lo largo de toda la vida profesional ya no es válido para una gran parte de la población trabajadora (Bridges, 1994; Hyatt, 1996) y debe sustituirse por otro mucho más dinámico y flexible constituido por «varias carreras». En la convivencia con dichos cambios, los empleados tienen que gestionar su vida laboral teniendo en cuenta que la incertidumbre y la movilidad se tornarán características inevitables en el devenir de los acontecimientos.

Hall (1996) introdujo un concepto que puede aclarar bastante las nociones que se tratan de explicar: el de las carreras «proteicas». Se trata de un modelo de carrera versátil que surgió en los Estados Unidos durante los últimos años ochenta y primeros noventa. Una carrera proteica está formada por experiencias diversas de educación, desarrollo de habilidades, trabajo en diversas entidades y cambios de especialidad profesional. Un elemento clave de este tipo de carrera es que el propio trabajador, y no la institución empleadora, la dirige personalmente. Sin embargo, la idea de autogestión subyacente al concepto partía de una visión excesivamente optimista y limitada del funcionamiento del mercado laboral, pues no se puede olvidar que es necesaria una formación competencial alta y específica para tomar el control sobre la propia carrera. Actualmente, se investiga en torno a dos metacompetencias -adaptabilidad e identidad-, y el concepto se ha revalorizado en busca de nuevas líneas de investigación. Concretamente: cómo las personas aprovechan y otorgan valor a las oportunidades, configuran puentes entre sus

valores personales y dichas oportunidades, aprecian la "seguridad" o determinados "estilos de vida", entre otros tópicos (Gubler, Arnold y Coombs, 2014).

La palabra empleabilidad surgió a principios del siglo XX en el Reino Unido. Como señalan De Grip, Van Loo y Sanders (2004), fue Beveridge quien concibió la idea en 1909 en un ensayo sobre la lacra del paro para la industria de aquellos años. Después, el concepto evolucionó en los Estados Unidos, donde se definió originalmente como la posibilidad de contar con trabajadores físicamente aptos. Se trataba así de clasificar a las personas en dos categorías: las destinadas a la vida pasiva (no susceptibles de trabajar como, por ejemplo, las de edad avanzada) y las que estaban buscando trabajo (susceptibles de ejercer una ocupación).

En los años cincuenta y sesenta la empleabilidad se entendía como las posibilidades de ser contratado que tenía un individuo Gazier (1999). En esta pretendida gestión de los recursos humanos se suponía que, recogiendo información sobre el potencial de los individuos y estimulándolo, se podría alcanzar el pleno empleo en la sociedad (estadounidense). El fomento de la empleabilidad estaba pues al servicio de un propósito estrictamente macroeconómico. Los poderes públicos trataban de mejorar la empleabilidad de la población influyendo en su actitud general ante el trabajo y ayudando a quienes habían perdido la confianza en su propia valía a reincorporarse al mercado laboral. A partir de 1970 se empezó a pensar menos en las «actitudes» y más en los conocimientos — profesionales, sobre todo — y en las cualificaciones de los individuos, así como en el valor que esa «dotación personal» tenía en el mercado de trabajo. Desde esta perspectiva se valoraban prioritariamente las cualificaciones profesionales y el hecho de que los trabajadores conocieran sus posibilidades, el contexto laboral en el que estaban y el lugar que ocupaban en el mercado de trabajo (Tseng, 1972; Mangum, 1976).

Hacia finales de los setenta, en parte debido a las recesiones económicas que azotaron a los países industrializados, empresas e investigadores se dieron cuenta de que las cualificaciones profesionales no eran en sí mismas una garantía suficiente para que su poseedor resultara apreciado en el mercado laboral (De Grip, Van Loo y Sanders, 2004). En este contexto, Hoyt (1978) señaló la importancia de las cualificaciones «transferibles», que mantienen su valor en situaciones y puestos muy distintos, permitiendo que su poseedor esté menos indefenso cuando el mercado de trabajo pase por un mal momento. En ese sentido, entre las aptitudes más valoradas estaban las de carácter social y comunicacional.

Ya en los años ochenta, se pensaba que la empleabilidad, entendida como una «metacaracterística» que combinaba actitudes, conocimientos y cualificaciones, era un factor determinante del éxito o fracaso de una persona en el mercado de trabajo (Pearson, 1988). Como se ha visto desde entonces, los factores que influyen en el éxito laboral y en la satisfacción con la carrera profesional construida son tremendamente complejos y variables. Es más, todos los trabajadores deben hacerse a la idea de que su carrera estará llena de discontinuidades con alta probabilidad, unas veces forzosas y otras deseables.

Aunque se han propuesto nuevas y muy diversas definiciones — hasta el punto de desdibujar en buena medida el concepto —, a finales del siglo pasado la empleabilidad era ya uno de los principales elementos del debate sobre el desarrollo de los recursos humanos en una economía que se globalizaba; era también uno de los «pilares» de la Estrategia Europea de Empleo, redactada por la Comisión Europea y la OIT en el año 2000 (De Grip, Van Loo y Sanders, 2004). Como sostiene Gazier (1999), en la acepción intersubjetiva del término, es importante hallar el debido equilibrio entre la responsabilidad macroeconómica y las esferas individual y colectiva. Al analizar a fondo la bibliografía se observa que hay un aspecto esencial en el concepto moderno de empleabilidad: se concibe al pensar en los trabajadores que desean y son capaces de adoptar una actitud lo más dinámica posible — teniendo en cuenta las limitaciones que imponen las empresas y las instituciones — a fin de seguir resultando atractivos para el mercado de trabajo.

Sin embargo, y a pesar de que suele aparecer como un elemento decisivo en los debates recientes acerca de los planes políticos más acertados, el concepto de empleabilidad sigue careciendo de un fundamento teórico sólido y persiste la necesidad de realizar estudios científicos al respecto (de ámbito internacional). Uno de los principales escollos con que tropiezan las deliberaciones actuales es la descripción del concepto mismo. Por esta razón, y en un intento por clarificar qué aspectos interesan más para esta investigación, se asume la siguiente definición: la empleabilidad es la capacidad y la voluntad de los trabajadores para ser positivamente valorados en el mercado de trabajo (factores de la oferta), anticipándose y reaccionando a los cambios en las tareas profesionales y en su contexto laboral (factores de la demanda), con la ayuda de los instrumentos de desarrollo competencial y de los profesionales que se encuentren a su disposición.

Aunque resulta interesante el estudio de las vías para mejorarla en todos los estratos sociales y niveles de cualificación, lo que se aborda en este trabajo es hasta qué punto se

potencia la empleabilidad de los estudiantes universitarios durante su formación inicial. ¿Adquieren en este periodo de sus carreras profesionales todas las herramientas competenciales que son capaces de asimilar? ¿Están preparados los egresados para seguir potenciando su empleabilidad y, por tanto, seguir formándose con sentido y operatividad después de salir de la facultad, después de haber permanecido durante varios años avanzando por un proceso educativo curricular?

La capacidad de desarrollarse mediante la formación podría predecirse por la duración total de la educación inicial más el bagaje adquirido durante la carrera profesional recorrida, entre otros factores. El aprendizaje genera aprendizaje. Las cualificaciones que se adquieren antes, facilitan el aprendizaje después. Para la gente más preparada, aprender es más fácil. En este sentido, la formación inicial es el cimiento de la empleabilidad de un trabajador (OIT, 2000). Sin embargo, y aunque se aprecie el conocido argumento que dice: "el saber no ocupa lugar", no es deseable que la formación se acumule sin estructura ni sentido. Para que la formación recibida resulte funcional y operativa, generando un espacio sobre el que se estructure una sólida carrera, ésta debe poseer algunas características:

- 1) Ser la formación deseada por el estudiante, la que le motive realmente. En el caso de maestros y profesores esta característica se potencia cuando lo que resulta oportuno es hablar realmente de vocación.
- 2) Afrontar el aprendizaje universitario conscientes de que supone el inicio de una carrera profesional, con la asunción de un rol profesional en periodo de formación inicial, en lugar de percibir su formación en esta etapa como una más de las fases estudiantiles por las que ha pasado a lo largo de la vida.
- 3) Promover en los estudiantes la capacidad de cuestionamiento y el pensamiento crítico, que aprecien la creatividad y la innovación, generando en ellos una visión del mundo como algo abierto y transformable.
- 4) Ser exigentes y promover la autoexigencia, considerando el sano equilibrio que ésta debe guardar con la autoestima de cada uno. Por ello, resulta imprescindible facilitar canales de individualización y autonomía en el aprendizaje, flexibilidad sostenida sobre herramientas que les faciliten el autoconocimiento, la toma de decisiones y la gestión de sus carreras.

1.3. Educación, orientación y empleo en la sociedad actual. Dilemas y contradicciones para el futuro

La pretensión por enlazar "funcionalidad de la formación" y "empleabilidad" en el epígrafe anterior no fue aleatoria, sino que respondía al sentido último de este trabajo. Como todo texto que cae en las manos de un lector, éste también aspira a sentar sus conclusiones en ese encuentro intersubjetivo, donde las ideas del escritor provocarán que emerjan en el lector preguntas y respuestas, en definitiva, puentes de conocimiento. ¿Qué significado tiene que se comience la contextualización de este discurso hablando de educación y empleo, de funcionalidad de la educación y empleabilidad? ¿Por qué preocupa todo esto a los orientadores? Porque aporta el sentido para el proceso orientador en el contexto de la universidad.

Es elocuente la aseveración de Paul Belanger y Paolo Federighi (2000) en relación con la unidimensionalidad habitual de las respuestas educativas y su débil arraigamiento en los contextos locales. Es demasiado habitual que los proyectos educativos a los que se someten los individuos choquen con la polivalencia de sus motivaciones y con los perfiles más reconocidos por la sociedad, priorizándose el carácter acumulativo frente al transferible de las experiencias formativas. Un objetivo válido en la educación de los adultos consiste en favorecer la capacidad de control por los sujetos de cada uno de los espacios de formación disponibles para la construcción de un proyecto individual, asumiendo nosotros como orientadores y formadores el rol de facilitar la autonomía en el aprendizaje para la población adulta. Es pertinente, entonces, difundir la idea de *educar para educarse* y no *educar para ...*; y estimular la competencia y predisposición de los trabajadores para continuar aprendiendo durante toda la vida. El siglo XXI seguirá sometiéndolos a continuos juicios y determinantes pruebas, en un mundo acelerado, complejo y competitivo, en el que aún muchos conservan, sin embargo, la esperanza de vivir en una sociedad más ecuánime y solidaria (Riquelme y Herger, 2006).

Como explican Arraiz y Sabirón (2012), se podría entender el trabajo, actualmente, bajo dos concepciones: como un derecho de toda persona en edad de desempeñarlo y como unas relaciones laborales que se caracterizan por el juego derecho-deberes en la regulación sistémica de los derechos del trabajador. En este último supuesto, en el que se busca el ajuste entre oferta y demanda, los procesos orientadores cumplen esa finalidad facilitando el correcto engranaje entre la persona, el puesto de trabajo y las condiciones laborales del contrato. Profundizando un poco más en el argumento de los autores, se distinguirían tres grandes bloques de elementos que entran a formar parte del proceso

orientador, concebido según el enfoque anterior: la persona, el mundo laboral y la oportunidad. En esta tríada, el proceso orientador:

"... activa las oportunidades de la persona habida cuenta de su potencial (educativo, psicológico, social y familiar, etc.) para el encaje en la ley de la oferta y la demanda del mercado laboral. (...) El peso específico que se le concede a cada uno de ellos depende del enfoque o modelo de que se trate" (pp. 100-101).

Continuando con su exposición, los autores proponen un modelo más comprensivo en el que se articulan las dimensiones educativa, económica y orientadora para definir los distintos enfoques y modelos que están consolidados en la práctica actual:

"... El interés articulador de estas tres dimensiones en tanto que criterio de clasificación resalta sus respectivas funciones básicas que, en un juego de lenguaje, podríamos definir como una oposición -o complementariedad según los modelos- entre la dimensión educativa que propone, y la dimensión económica que dispone; en la vertebración, la dimensión orientadora que activa el proceso" (p. 101).

Tanto los tres bloques de elementos (persona, mundo laboral y oportunidad) como las dimensiones básicas (educativa, económica y orientadora) permiten clasificar los enfoques y modelos de la orientación profesional según cómo se desarrolle el proceso diagnóstico-orientador en cada uno de ellos.

Pero, ¿cuál es la situación actual de la Orientación Profesional en España? En nuestro entorno se encuentra un conglomerado de servicios de orientación profesional que se caracterizan por la diversidad de usuarios, perfiles profesionales de los orientadores y modelos de actuación. No hay ningún sistema efectivo de orientación a lo largo de la vida (Arraiz y Sabirón, 2012) por lo que la orientación se asocia a momentos puntuales de la carrera, especialmente momentos de crisis, inserción, cambio, etc. Tampoco existe acuerdo respecto al perfil competencial de los profesionales de la orientación, quedando un enorme vacío en torno a su estatus profesional, responsabilidad social y código de buenas prácticas.

"La orientación profesional es un asunto público con objetivos políticos" empieza diciendo el informe de la OCDE (2004) sobre Orientación profesional y políticas públicas. También es un asunto de las universidades, como argumentan la Declaración de La Sorbona (1998), la Declaración de Bolonia (1999) y el Informe de Universidad 2000 (Bricall, 2000), entre otros, suponiendo un importante respaldo político e institucional a la consolidación del derecho de los estudiantes a recibir orientación. Las intenciones

políticas y universitarias se han convertido en los servicios españoles de orientación para la formación e inserción profesional que se conocen actualmente. Servicios que consisten, principalmente, en dar información y recoger los datos personales de los usuarios que se atienden para su inclusión en bolsas de prácticas o empleo. Se justifican así objetivos de cara a salvaguardar los presupuestos destinados, aunque no se profundice en las consecuencias que el proceso tenga para los usuarios. Se trabaja de este modo en las oficinas del Servicio Público de Empleo Estatal (SEPE) y en los servicios de orientación de los Agentes Sociales (sindicatos y organizaciones empresariales). Se considera lamentable que no haya coordinación entre orientación y formación, que no se cuide más la selección y motivación de los que reciben la formación subvencionada y que muchas personas acumulen cursos y asistencia a estos servicios sin construir su carrera con sentido y horizonte. Se confunde frecuentemente orientación profesional con ayudar a hacer un curriculum o una carta de presentación, con ofrecer un listado de enlaces de internet útiles para la búsqueda de empleo, con aconsejar qué cursos de los que se estén puntualmente ofertando podrían interesarle más al usuario.

En consecuencia, no existe un claro perfil competencial de orientador profesional para estos servicios públicos. No hay bases epistemológicas apoyadas por la investigación para su práctica, porque realmente es más importante tener acceso a la información y voluntad de servicio que conocimientos y competencias específicas para realizar esta labor. Tal vez lo que se vivió en los últimos años de la bonanza económica fue el derroche por parte de los poderes públicos: lo que podría calificarse de burbuja formativa y asistencial. Un despilfarro presupuestario destinado a los mencionados agentes proveedores de orientación laboral y formación, que exponencialmente veían cómo engordaban las cantidades para gasto en estos conceptos. Y es positivo que se invierta en desarrollo formativo y servicios públicos de orientación, pero con sentido de eficiencia, con profesionalidad y, sobre todo, con responsabilidad ética.

Respecto a la cuestión universitaria, como se explica en el citado informe de la OCDE (2004), la educación superior ha vivido grandes cambios en los países miembros de la organización durante los últimos años pero, sin embargo, los servicios de orientación profesional del sistema educativo superior han demostrado estar poco preparados para responder a las transformaciones. Suelen ser de dimensiones reducidas, organizados de forma muy variable y responden a algunos pero no a todos los problemas y necesidades. Por otro lado, la cantidad y calidad de los servicios de orientación profesional prestados por los centros de enseñanza superior varían mucho entre países, en incluso entre las distintas instituciones de un mismo país, por lo que se pueden distinguir varios modelos

de servicios: asesoramiento psicosocial, servicios de reclutamiento y colocación, orientación profesional especializada e integrada, etc.

Recientemente, algunos países reconocen que cada vez es más necesario desarrollar entre sus alumnos las competencias que los ayudarán a encontrar un empleo y a gestionar su trayectoria profesional a lo largo de toda la vida (OCDE, 2004). España se encuentra en esta lista de países que están creando programas de orientación profesional en sus instituciones de educación superior. Sin embargo, los servicios ofrecidos continúan estando relacionados casi exclusivamente con la provisión de información y el establecimiento de vínculos con el mercado laboral mediante prácticas, algo necesario pero no suficiente.

¿Se puede hacer algo al respecto? Como investigadores, se pueden buscar modelos de intervención sostenibles que encuentren fundamentación en la ciencia y se puedan institucionalizar. Además, resulta imprescindible divulgar los resultados a la comunidad científica e implementar nuevos programas en el respectivo ámbito de trabajo. Se puede también seguir observando, evaluando y trasladando reflexiones. Y reflexionando se inició esta investigación, en interacción con las necesidades surgidas en el contexto de los estudiantes de los Grados de Maestro, los futuros educadores.

1.4. La formación del profesorado: hacia el aprendizaje a lo largo de la vida autónomo y contextualizado bajo el paradigma del cambio

La sociedad en la que vivimos se caracteriza por considerar el conocimiento como uno de los principales valores de sus ciudadanos. Ya se ha hablado de esto al mencionar los informes de la OCDE (2012, 2013), que consideran las competencias como la divisa global del siglo XXI. El valor de las sociedades actuales se predice con el nivel de formación de sus ciudadanos, la capacidad de innovación y de emprendimiento. Pero los conocimientos, en nuestros días, tienen fecha de caducidad. Esta coyuntura obliga, ahora más que nunca, a establecer garantías formales e informales para que los ciudadanos y profesionales actualicen constantemente su competencia. La sociedad exige a los profesionales una permanente actividad de formación y aprendizaje. ¿En qué afectan estos cambios a los profesores? ¿Cómo se debería pensar en el trabajo del maestro, consideradas estas nuevas circunstancias? ¿Cómo se podría garantizar que el futuro profesorado: 1º) poseyera los

conocimientos y las actitudes que dieran respuesta a las necesidades de la sociedad del conocimiento y 2º) aprovechara todas las posibilidades que ésta le ofrece? Cuestiones muy ambiciosas a priori pero que pueden ayudar a reflexionar. ¿Sería útil para los profesores en formación inicial una herramienta, que de modo integrado, les permitiese organizar su aprendizaje a lo largo de toda su carrera, evaluar las emergentes necesidades que los contextos laborales les fuesen planteando y analizar sus competencias y eficiencia en las distintas etapas que fuesen recorriendo?

Resulta necesario, antes de responder a esta pregunta, exponer cómo algunos autores han descrito ciertos rasgos deseables para la formación del futuro maestro o profesor. Se comenzó hace algún tiempo a hablar de los maestros como gestores del conocimiento, diseñadores de ambientes de aprendizaje, con capacidad para rentabilizar los diferentes espacios en donde éste se produce; y de una profesión docente caracterizada por lo que Shulman (1998) ha denominado "una comunidad de práctica" a través de que "la experiencia individual pueda convertirse en colectiva" (p. 521). El empeño por conseguir una sociedad que aprende se ha concretado en un profesor que aprende a lo largo de toda su vida. El aprendizaje permanente se ha vuelto obligación moral. Y estas emergentes necesidades requieren nuevas maneras de entender la formación. Una formación menos anclada en modelos formales, presenciales y rígidos, cada vez más flexible, que permita a los profesores crecer cognitiva, social y emocionalmente (Hager, 2001).

Junto a la competencia de aprender con autonomía, un elemento de crucial importancia para dar respuesta a los desafíos actuales de las escuelas es la capacidad de liderazgo de los profesores (Marcelo, 2002). En una revisión realizada por Smylie, Conley y Marks (2002), resultó que los profesores con actitud de liderazgo ponían en marcha actuaciones para mejorar las escuelas, asumían más riesgos y tendían a dedicar la mayor parte de su tiempo a desarrollar programas curriculares e instruccionales de cambio. Durante mucho tiempo se ha considerado el liderazgo como una cualidad innata de sólo algunas personas "afortunadas". Sin embargo, si se piensa en una profesión docente que innove e impulse a las nuevas generaciones hacia adelante, todos los profesores deben convertirse en líderes. El liderazgo es inherente al papel del profesor como profesional, desde el momento que los profesores comienzan a asumir responsabilidades, convirtiéndose en un condicionante ético de su práctica respecto a la actividad profesional y al desarrollo de sus carreras. De este modo, se interpreta como una profesión comprometida con la innovación, en conocimiento y voluntad.

Como explica Marcelo (2002) en su trabajo sobre los dilemas y desafíos de la docencia, las profesiones, a diferencia de las ocupaciones o de los oficios, cumplen ciertas condiciones que las hacen ser apreciadas y valoradas socialmente. Según su descripción, Corrigan y Haberman (1990) fueron quienes definieron los elementos fundamentales de una profesión para ser considerada como tal:

- a) Conocimiento base, ya que toda profesión requiere un cuerpo de conocimientos y destrezas que han de poseer los que la practican. Este cuerpo de conocimientos está fundamentado en la teoría, la investigación y en valores y ética profesional. Es lo que denominamos referente epistemológico de dicha profesión.
- b) Controles de calidad, que se refieren a los procesos e instrumentos de evaluación para asegurar que los candidatos posean los conocimientos y las destrezas requeridas. Algunos procedimientos de control se llevan a cabo antes de iniciarse en la profesión y otros, después.
- c) Recursos, es decir, salarios, equipamientos y facilidades.
- d) Condiciones de la práctica, son los elementos que deben existir en la situación de trabajo para que un profesional sea eficaz. Un profesional debe poseer autonomía, autoridad y recursos para actuar sobre la base de su propio conocimiento.

Una vez en ejercicio, como colectivo profesional, atraviesan necesariamente un proceso para aprender a enseñar, esto es, para adquirir competencias como docentes, que ha sido explicado desde diferentes perspectivas teóricas. En un caso, el factor principal son las preocupaciones de los profesores como indicadores de diferentes etapas de desarrollo profesional. En otro, se concibe al profesor desde un punto de vista fundamentalmente cognitivo, valorando el aprender a enseñar como un proceso de madurez intelectual. Sin embargo, existe un último marco para el análisis del proceso de formación e iniciación, que pone mayor énfasis en los elementos sociales y culturales de la profesión docente y en su asunción por parte del profesor principiante. Desde este último enfoque, se estudia el periodo de iniciación profesional como un proceso mediante el cual los nuevos maestros aprenden e interiorizan las normas, protocolos, valores, etc., que caracterizan a la cultura escolar en la que se integran. Se entiende que la socialización «es el proceso mediante el cual un individuo adquiere el conocimiento y las destrezas sociales necesarias para asumir un rol en la organización» (Marcelo, 2002).

A continuación, se reseñan algunos fundamentos que dirigen este proceso de aprendizaje y socialización, desde la pedagogía socioconstructivista:

El conocimiento y las creencias se construyen...

Los docentes, al igual que otras personas, orientan sus actuaciones a partir del conocimiento y las creencias que poseen. Y este conocimiento y creencias se empiezan a construir mucho antes de que el profesional en formación decida dedicarse a la enseñanza. La historia que cada persona posee cuando inicia la formación universitaria afecta de una manera directa a la interpretación y valoración que, como estudiante hace de las experiencias y vivencias de formación que va interiorizando. Hay una parte de este conocimiento que no se produce de manera intencionada, sino que se va adentrando en las estructuras cognitivas —y emocionales— de los futuros profesores de manera inconsciente, llegando a crear expectativas y creencias difíciles de remover. Se trata de una parte trascendental del conocimiento por el alto contenido emocional que incluye, porque es un aprendizaje vivido y sentido, no memorizado. Se nutre de la observación y es especialmente importante cuando los que tienen que aprender a enseñar, lo hacen de otros que enseñan. Al formar a los futuros docentes conviene tener en cuenta que aprenden de lo que sus profesores universitarios dicen y de lo que hacen, de cómo lo dicen y de cómo lo hacen, detectando equilibrios y contradicciones que pueden resultar más significativos para su construcción del conocimiento que los propios contenidos curriculares impartidos.

El conocimiento se construye en interacción social...

Se entiende que la formación y el aprendizaje del docente puede producirse de forma relativamente autónoma y personal. Pero poco a poco han ido ganando terreno las teorías que comprenden la formación como un proceso que no ocurre de forma aislada, sino dentro de un espacio intersubjetivo y social. Aprender a enseñar debería entenderse como una experiencia que ocurre en interacción, dentro de un contexto en el que el individuo convive.

El conocimiento tiene un carácter situado...

Se podría avanzar en el argumento anterior entendiendo que el conocimiento en general, y el pedagógico en particular, no pueden comprenderse al margen del contexto en el que surgen y al que se aplican. Lo que importa a este respecto es que el aprendizaje debería acontecer de manera contextualizada, mediante tareas auténticas. ¿Qué sentido tiene para la formación inicial del profesorado un conocimiento aprendido de forma proposicional, sin significado auténtico que lo ponga en perspectiva situándolo en el contexto real?

El conocimiento está distribuido...

El aprendizaje de la docencia no reside en una sola persona, sino que está distribuido entre personas individuales, grupos y contextos, con sus significados propios. Para el ejercicio de tareas complejas, y la enseñanza lo es, ninguna persona posee la totalidad de conocimientos y habilidades de forma individual. Esto conduce a valorar como necesarios el trabajo en equipo y la capacidad de resolución de problemas en interacción. Esta idea del conocimiento distribuido se ha visto potenciada por el uso de las nuevas tecnologías, principalmente Internet y las redes sociales. Se está abriendo todo un mundo de posibilidades para que los profesores puedan acceder a conocimientos, materiales, proyectos, contactos personales con profesores de cualquier procedencia geográfica, ... En definitiva, la posibilidad de pertenencia a «comunidades virtuales» está ampliando las posibilidades de lo que se entiende por «aprender a enseñar».

En el mundo posmoderno están emergiendo muchas formas legítimas y valiosas de adquirir y gestionar conocimiento, de manera que se está desafiando la superioridad epistemológica del *stablishment* académico. La globalización y las redes activas de desarrollo profesional están creando las condiciones para que los profesores puedan compartir su saber práctico y tengan acceso a otras formas de conocimiento en cualquier parte del mundo (Hargreaves, 1996).

1.5. La construcción de la carrera docente desde la formación universitaria

Forma parte fundamental del contexto de esta investigación el análisis de necesidades orientado a facilitar la convergencia al EEES, en relación con la calidad de la formación universitaria. El modelo tradicional de los planes de estudio reflejaba un mosaico desestructurado compuesto por las distintas materias de cada titulación. Con la nueva organización curricular sería deseable dotar a cada titulación de sentido final y de conexión entre las distintas materias y áreas de conocimiento. Ahora bien, el esfuerzo de relación y de construcción del conocimiento significativo que dote a cada titulación de sentido final corresponde tanto a profesores como a alumnos, y precisa de instrumentos institucionales que lo faciliten. De no ser así, la introducción de términos como Grado o Bolonia no cambian el escenario real.

Queda ya lejos la conceptualización de Ortega y Gasset (1930) respecto a la organización de los contenidos que debían tratarse en la enseñanza universitaria. El

filósofo proponía el principio de economía para seleccionar qué contenidos debían impartirse en las universidades, algo que resultaba clave en una sociedad que veía cómo su "banco de conocimiento" crecía exponencialmente. Esta idea ha evolucionado sustancialmente hasta llegar al concepto de "aprendizaje a lo largo de la vida" en la actual sociedad del conocimiento. Ahora se parte de premisas distintas al pensar cómo se puede formar mejor a los actuales universitarios para la sociedad que les toca vivir. Sin embargo, es aún válido, como fundamento para sentar las bases de esta investigación, un fragmento del ilustre pensador:

"...en la organización de la enseñanza superior, en la construcción de la Universidad hay que partir del estudiante, no del saber ni del profesor. La Universidad tiene que ser la proyección institucional del estudiante, cuyas dos dimensiones esenciales son: una, lo que él es ...; otra, lo que él necesita saber para vivir."

De Misión de la Universidad, 1930

En epígrafes anteriores, el propósito ha sido justificar la necesidad de orientación a lo largo de la vida, así como las posibilidades de adoptar un modelo pedagógico de auto-orientación del estudiante universitario, que le libere del rol exclusivo de alumno y le convierta en profesional en proceso de formación inicial. La teoría constructivista, como referente de docencia, sitúa a los estudiantes como sujetos activos protagonistas de su proceso de aprendizaje. Por tanto, sería necesario que, para construir el sentido de la carrera, los estudiantes de los Grados de Maestro comprendieran y asumieran las funciones y competencias que la sociedad demanda del profesional de la docencia en el que se están convirtiendo. Emerge la necesidad de un instrumento que les permita unir las piezas del mosaico de la titulación que están cursando y que, al mismo tiempo, les haga conscientes de su proceso de aprendizaje y del proyecto personal que van construyendo.

En la Universidad de Zaragoza y, por consiguiente, también en los Grados de Maestro en Educación Infantil y Primaria, se está desarrollando desde el curso 2006/07 un Programa Tutor. Por su estado de institucionalización, podría considerarse el programa base a partir del cual ir introduciendo la línea orientadora que se propone en este trabajo. Sus objetivos son la acogida y asesoramiento de los alumnos de nuevo ingreso, así como la detección temprana de dificultades en el estudio y riesgo de abandono. Un programa de acompañamiento pedagógico enfocado a la autodeterminación de los estudiantes, mediante la construcción de portafolios profesionales, no aumentaría la carga de trabajo para los profesores tutores. Sin embargo, introduciría una modificación significativa en su

rol y en el sentido del proceso orientador. Por tanto, la investigación que aquí se ha presentado, contextualizada y multirreferenciada, lo que ha pretendido en última instancia es avalar la pertinencia del portafolio profesional como instrumento para la construcción del proyecto académico y profesional de los futuros maestros.

Para la realización de dicho proyecto, se precisa de una herramienta que actúe como soporte o guía, dándole una estructura y formato eficaz y eficiente al mismo tiempo. Surge la necesidad de implementación de un programa tutorial que: 1º) aporte la suficiente formación y motivación para la participación en el proyecto y 2º) oriente su construcción mediante el empleo de la herramienta seleccionada: el portafolio profesional. La esencia del proceso de acompañamiento del tutor/orientador reside en utilizar un instrumento como el portafolio para hacer surgir el debate intrapersonal y la construcción intersubjetiva en los estudiantes. La intersubjetividad enfatiza que la cognición compartida y el consenso son esenciales en la formación de nuestras ideas y relaciones. El lenguaje se elabora en comunidad más que en privado, como expresión narrativa de lo que uno cree que es en función de lo que percibe en la interacción con los otros. De esta manera, el acompañamiento se perfila como el procedimiento socioconstructivista en el que, presumiblemente, emerge la identidad de cada proyecto personal y profesional, superando la problemática de ver al individuo de forma separada, en un mundo privado, definido de una vez y para siempre.

Mediante el acompañamiento se establece un vínculo cercano con los alumnos, se les dota de confianza y de competencias en autodeterminación, formándoles y motivándoles en el uso de la herramienta del portafolio para, finalmente, promover que en el futuro sigan desarrollándose como personas y profesionales de manera autónoma. En definitiva, el propósito es acompañarles durante una parte del camino para que continúen construyendo su trayectoria vital de manera individual, todo ello sin perder de vista las referencias que vayan encontrando en los otros.

1.6. Síntesis de las ideas principales

Cuadro 1.1: Síntesis del primer capítulo

- ✓ Existe un debate abierto respecto a las competencias que los jóvenes de hoy necesitan desarrollar para convertirse en los profesionales exitosos del mañana, pensando no sólo en su adaptación al sistema, sino también en su satisfacción y equilibrio personal.
- ✓ El modelo de carrera profesional ha cambiado y exige planes formativos flexibles que permitan a las personas aumentar su empleabilidad desde la versatilidad y la autogestión.
- ✓ Los factores que determinan el éxito y la satisfacción en la carrera son complejos y variables, lo que deriva en no pretender su definición en términos de productos, sino de procesos que faciliten mayores probabilidades de encontrarlos por uno mismo, en cualquier momento y contexto.
- ✓ Resulta deseable una formación universitaria que promueva la autoexigencia y el aprendizaje crítico, autodirigido, flexible y continuo, para lo que se introduce entre educación y empleo la necesidad de orientación profesional.
- ✓ Es necesario un sistema de orientación profesional efectivo a lo largo de la vida, no sujeto exclusivamente al modelo de servicios, sino fundamentado en la práctica reflexiva y en herramientas que se puedan desarrollar longitudinalmente, con autonomía y sentido.
- ✓ Se pretende que los futuros maestros sean gestores del conocimiento, diseñadores de ambientes de aprendizaje, líderes en comunidades de práctica profesional, innovadores y creativos; y se cree en la premisa de que todas estas características, que definen a los buenos docentes, son asequibles mediante una formación adecuada, no son cualidades innatas.
- ✓ Emerge la necesidad de desarrollar un proceso de acompañamiento pedagógico que: primero, aporte a los futuros maestros la suficiente formación y motivación para la realización de proyectos profesionales y que, segundo, oriente su construcción mediante el portafolio profesional.

CAPÍTULO 2

LAS COMPETENCIAS QUE DEBEN DESARROLLAR LOS MAESTROS

"The changing role of the teacher: from information transmitter to orchestrator of learning."

(G. Salomon, 1992)

2.1. Las funciones de los docentes eficientes en las escuelas de calidad

Este segundo capítulo se ha diseñado para fundamentar un perfil profesional docente teóricamente deseable, próximo a las actuales necesidades de la sociedad y viable desde la práctica. Con ese sentido, y considerando lo complejo que resulta pensar en las características de sistemas educativos, escuelas y docentes eficientes, se han seleccionado aquellas funciones con mayor significado para definir el rol de los docentes de calidad.

2.1.1. Escuelas de calidad

Las exigencias de la sociedad postmoderna a las escuelas y a los docentes se han vuelto tremendamente variadas y complejas (Guadarrama, 2006). Se pide a los centros educativos que traten de manera eficaz con estudiantes procedentes de diferentes contextos y desconocimiento del idioma, sean sensibles a los asuntos culturales y de género, promuevan la tolerancia y la cohesión social y respondan con eficacia a alumnos desfavorecidos, con problemas de aprendizaje o de conducta. Además, que utilicen las nuevas tecnologías y se mantengan actualizados respecto al rápido desarrollo de los campos de conocimiento y de los métodos de evaluación. Es necesario que los centros educativos preparen a los alumnos para un marco socio-económico en el que sean aprendices autodirigidos, capaces y motivados, para querer seguir aprendiendo durante toda la vida (Gimeno Sacristán, 2003).

Un análisis de las recientes reformas en política educativa realizadas en los países de la OCDE indica el alcance de los cambios emprendidos en las escuelas y sus implicaciones para los docentes (OCDE, 2003). En primer lugar, casi todos los países han iniciado políticas para incrementar en calidad el aprendizaje de los estudiantes. Se ha puesto especial énfasis en la especificación más clara de las competencias y los contenidos más importantes que los educandos han de alcanzar, como por ejemplo, en Alemania y Japón. También se ha considerado la introducción de evaluaciones externas del aprendizaje y del desempeño escolar, como en Noruega y en los Países Bajos. Pero además, se ha priorizado la formación más compleja y transversal de los docentes, como en Estados Unidos respecto a la competencia lectora del profesorado. En segundo lugar, la adopción de esquemas reguladores de los objetivos de aprendizaje y de los criterios de valor vs. mérito de la actividad educativa, por lo general, han sido parte de un paquete de reforma más amplio que también brinda a las escuelas mayor autonomía operativa; sirvan como ejemplos, según el citado informe, Finlandia e Italia. Por último, problemas como las diferencias sociales y el riesgo de exclusión en algunos sectores de estudiantes son aún preocupaciones importantes y los países ponen en marcha programas dirigidos a reducir el número de jóvenes sin cualificaciones básicas (Francia), mejorar la motivación estudiantil (Reino Unido), o reducir las diferencias de oportunidades en el acceso a la educación (Corea).

Si se profundiza en todas estas propuestas de reforma escolar, en la mayoría de los informes nacionales se señala la esperanza de que el equipo docente de los centros asuma funciones cada vez más amplias y complejas. Concretamente, respecto al desarrollo individual de los niños y jóvenes, el desarrollo de las escuelas como "comunidades de aprendizaje", la gestión colaborativa de los procesos en el aula y las conexiones con el entorno local y la sociedad.

A continuación, se han seleccionado algunos ejemplos de áreas de responsabilidad ampliadas en los últimos años (OCDE, 2003), procedentes de los distintos informes nacionales:

Con cada estudiante ...

- Diseñar y desarrollar los procesos de aprendizaje. Hay mucho debate acerca de cómo los docentes deberían impartir el currículo. Además de proporcionar instrucción, se espera que los docentes motiven a los alumnos a asumir un papel más activo en su propio aprendizaje. En varios países se considera que contextualizar el aprendizaje en entornos más ricos y estimulantes, facilitar a los

estudiantes que desarrollen habilidades de solución de problemas, supervisión y gestión del propio aprendizaje son responsabilidades centrales de las escuelas.

- Responder a las necesidades de cada uno de los educandos con sentido de eficiencia. Se espera que se evalúen las fortalezas y debilidades de aprendizaje y se brinde orientación a los niños y a sus padres.
- Integrar evaluación formativa y sumativa. Los centros deben tener una verdadera “cultura de la evaluación”, con conocimientos profundos respecto a la variedad metodológica. Esto implica estar familiarizados con un amplio abanico de pruebas de evaluación, ser capaces de utilizar la información obtenida de manera diagnóstica y adaptar el currículo y la enseñanza para responder a la evolución de los estudiantes.

Con la clase...

- Enseñar en clases multiculturales. Las clases son cada vez más diversas, con estudiantes con diferente procedencia cultural y religiosa. Se espera que los centros sean ejemplo de cohesión e integración social, al utilizar técnicas apropiadas de gestión de la clase y conocer las peculiaridades de las culturas de procedencia de sus estudiantes.
- Priorizar el desarrollo de competencias transversales, introduciendo áreas como la educación para la ciudadanía, la responsabilidad social y moral o el aprendizaje político.
- Integrar a los alumnos con necesidades especiales. Se camina hacia una educación inclusiva para alumnos con discapacidad y necesidades específicas de aprendizaje. Las escuelas deben poseer recursos humanos y técnicos especializados en educación especial, en procesos apropiados de enseñanza y gestión integradora, así como en el trabajo colaborativo con personal externo.

Con la escuela...

- Trabajar y planificar en equipos. Es deseable la colaboración para poder desarrollar proyectos a largo plazo. Se necesitan habilidades sociales y administrativas para cooperar, fijar objetivos comunes, aplicar y evaluar de forma colegiada.

- Participar en la evaluación y desarrollo sistemático del centro. En muchos sistemas educativos se requiere, hoy en día, que las escuelas utilicen datos recogidos en la autoevaluación o pruebas de evaluación externa que ayuden a identificar los resultados de los procesos de cambio aplicados. Esto implica aprender nuevas habilidades de recopilación y análisis de datos. Además, el desarrollo escolar exige conocimientos de gestión de proyectos de innovación y asunción de nuevos roles que aúnen docencia e investigación-acción.
- Utilizar con eficiencia las tic en la enseñanza y la administración. Se debe integrar el uso de las tic en la práctica profesional y mantenerse actualizados.
- Realizar proyectos entre escuelas, incluso abiertos a la cooperación internacional. Es ahora más común que los centros escolares colaboren en programas conjuntos y que las escuelas desarrollen vínculos con centros de otros países. Por ello, son necesarias las habilidades de liderazgo y organizacionales; también, la capacidad de trabajar y comunicarse con eficacia en variedad de ámbitos.

Con los padres de familia y la comunidad en general...

- Facilitar información y recursos a los familiares de los alumnos. Los sistemas escolares resaltan cada vez más la importancia crucial de la cooperación cercana entre las escuelas y los padres. En consecuencia, los docentes necesitan estar capacitados para comunicarse con las familias.
- Construir sociedades comunitarias para el aprendizaje. Se espera que los centros educativos se coordinen con otras instituciones de la comunidad, como bibliotecas, museos y empresas. Es necesario que los docentes cuenten con habilidades para establecer estos vínculos y mantenerlos en el tiempo.

2.1.2. Rol del docente eficaz

Pese a que la docencia ha desempeñado la mayoría de las funciones antes descritas desde hace tiempo, la aceleración del cambio social y los cambios en las expectativas sobre las escuelas han ampliado y aumentado en complejidad los roles de los docentes. La realidad de que, desde mediados de la década de 1990, muchos países hayan apostado por la premisa del aprendizaje a lo largo de la vida en la política educativa “añade un ímpetu fresco a todas aquellas reformas que se han enfocado hacia la carrera docente” (OCDE, 2003, p. 14). La enseñanza se considera, cada vez más, una actividad profesional que requiere un análisis cuidadoso de cada situación, elección de objetivos, desarrollo y

supervisión de oportunidades de aprendizaje adecuadas, evaluación de su significatividad en el éxito de los estudiantes, posibilidad de reacción a las necesidades de aprendizaje de éstos y reflexión individual o grupal sobre el conjunto del proceso. Se espera que los docentes, reflexionando sobre su propia práctica y responsabilizándose por su formación profesional continua, actúen como investigadores y solucionen problemas (Giroux, 1990; Fernández, 2003).

En varios informes nacionales (OCDE/UNESCO, 2001) se manifiesta preocupación por que los marcos actuales de desarrollo del conocimiento y las competencias de los profesores no sean un reflejo fiel de las funciones que ahora se les demandan. Como se analiza a continuación, en algunos países, los gobiernos y las asociaciones de profesionales de la docencia han respondido con la definición de criterios profesionales claros para las responsabilidades que reflejan la nueva profesión docente “enriquecida”, pero también más exigente. Estos nuevos perfiles se utilizan para configurar la formación inicial y la formación profesional continua, de manera que contribuyan a mejorar la comprensión pública de lo que en verdad exige la docencia en nuestro tiempo (Zaragoza, 2007).

En esta sección se han analizado con mayor detalle los rasgos de los docentes de calidad hacia los que se debería orientar su formación profesional. La docencia es una tarea que implica interactuar con variedad de educandos en una amplia gama de circunstancias diferentes. Resulta evidente que no existe un patrón de actitudes y comportamientos que sea universalmente eficaz en todas las aulas y contextos de aprendizaje, en especial cuando el sistema educativo varía sustancialmente entre los diferentes países.

De manera general, se ha constatado en estudios de meta-análisis que los docentes eficientes poseen altas capacidades intelectuales, son estructurados, cultos y pueden pensar, comunicarse y planificar de manera sistemática. Los estudiantes tienen más éxito con docentes que puntúan alto en pruebas de habilidades comunicativas y de lectura (Gustafsson, 2003; Rice, 2003).

Hay varios estudios que han encontrado relación positiva entre las calificaciones académicas de los profesores durante su trayectoria formativa y el logro de sus alumnos. Sintetizando las conclusiones del Tercer Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencia (TIMMS, por sus siglas en inglés), relativo al éxito escolar de los jóvenes de 13 años de edad en 39 países, Wößmann (2003), encontró que el nivel académico acreditado de los docentes se relacionaba positivamente con el desempeño de los alumnos, siendo las correlaciones más altas en ciencia y en matemáticas. Por otra parte, en un estudio

realizado en Estados Unidos por Goldhaber y Brewer (2000) se observó una relación positiva entre el expediente académico de los docentes y el éxito de sus estudiantes.

Por otro lado, Wilson et al. (2001) encontraron cierta conexión positiva entre especialización de profesores y éxito de los alumnos, aunque observaron que tener un gran nivel de formación en una materia, muy por encima del nivel al que tiene que programarse la docencia, no siempre da mejores resultados. Concluyeron estos autores que hay un umbral de conocimiento de cada materia requerido para la docencia eficaz pero que, más allá de ese punto, niveles más altos de conocimiento de la materia —por lo menos según la medición de calificaciones académicas— no están necesariamente relacionados con los logros estudiantiles. Habría por tanto que indagar en muchos otros factores influyentes.

Los estudios que analizan los conocimientos específicos sobre la materia y la metodología de enseñanza han demostrado que saber enseñar tiene efectos fundamentales en el logro de los alumnos (Wenglinsky, 2000, 2002; Gustafsson, 2003; Wayne y Youngs, 2003). Este aspecto, que resulta de sentido común, es sin embargo muy complejo de evaluar. ¿Cómo se puede “medir” el impacto de la preparación pedagógica de manera auténtica? Existe una gama muy amplia de cursos formativos diferentes con esta misma etiqueta y habría que diferenciar entre ellos para obtener conclusiones válidas. Por otro lado, ¿cómo se puede considerar la experiencia?, ¿de manera cuantitativa? ¿Y el proceso de socialización profesional? En cualquier caso, se han analizado investigaciones que se refieren a la formación en teoría del aprendizaje, psicología educativa, sociología, evaluación, técnicas de medida, gestión de la clase y otros temas relacionados. Rice (2003) concluyó que la profundidad lograda en la formación pedagógica contribuye a mejorar la eficacia de la docencia cuando se combina con el conocimiento de contenidos específicos, siendo la primera la que prevalece como factor principal de correlación con el éxito de los estudiantes.

Debido a la importancia que se ha otorgado a esta formación pedagógica, en Estados Unidos, por ejemplo, en varios Estados los docentes tienen que cursar una titulación equivalente a máster de postgrado dentro de un breve periodo tras su contratación inicial. La mayoría de estos títulos requeridos están relacionados con competencias pedagógicas, más que con el contenido de la materia a impartir. En Finlandia se requiere a todos los maestros de educación básica que realicen una formación académica específica para la docencia de cinco a seis años (el equivalente a grado y máster) antes de empezar a trabajar. La exigencia es alta y todos deben superar una prueba final para la inserción

profesional, considerando que este factor contribuye al estatus social de la profesión y atrae a personas competentes para convertirse en maestros.

Las aproximaciones a los factores que predicen la calidad docente desde la metodología correlacional no reflejan muchos aspectos importantes. La razón es que sólo contabilizan indicadores como las calificaciones, los años de experiencia y las pruebas de habilidad académica. Los rasgos del profesorado que se evalúan (miden) con mayor facilidad explican sólo una pequeña parte de la cuestión fundamental: ¿por qué algunos docentes parecen ser más eficaces que otros (Goldhaber et al., 1999)?

Otra investigación que ha generado bastante literatura al respecto identificó cinco áreas generales para evaluar cualitativamente el desarrollo del conocimiento y la habilidad profesional en la docencia (Shulman, 1992):

- Observación de la conducta atenta, intencionada, planificada y decidida, especialmente en contextos de dificultades.
- Evidencia de ser personas inteligentes y sensibles, caracterizadas por la reflexión estratégica.
- Adecuación del saber cultural del docente al currículo que se enseña.
- Despliegue de una habilidad moral-pedagógica que les convierta en modelos éticos.
- Conocimiento y sensibilidad a la diversidad de contextos culturales, sociales y políticos, así como a los entornos familiares de sus alumnos.

En los estudios de caso interpretativos, realizados por Lingard et al. (2002) y Ayres et al. (2000), se identificaron aquellas competencias que influyen en la calidad de la docencia: dominio de la materia, habilidades de comunicación, de relación con cada uno de los alumnos, de autogestión, de organización, de administración del aula, de solución de problemas, metodológicas, de trabajo en equipo y de investigación.

Por otro lado, Hattie (2003), en una extensa revisión de investigaciones al respecto, identificó cinco dimensiones o categorías principales que distinguen a los docentes altamente eficaces. Los docentes expertos se caracterizan por poder identificar y generar los esquemas esenciales del contenido de su materia; guían el aprendizaje a través del trabajo colaborativo en el aula; supervisan la evolución de los estudiantes y evalúan formativamente; promueven actitudes de trabajo y esfuerzo por la manera tan motivadora y carismática de dirigirse a sus alumnos; y trabajan para conseguir implicarlos a todos, proporcionando desafíos y objetivos, fundamentalmente, aumentando el aprendizaje o

comprensión “profundos”. Hattie argumentó que los rasgos que caracterizan la calidad de los docentes se pueden articular en torno a un perfil, no tanto a una lista de verificación. La calidad se consigue mediante la integración de muchos aspectos en una unidad personal, sin olvidar su esencia individual.

Considerando la diversidad de características que contribuyen a la calidad docente y la variedad de maneras en que pueden desarrollarse e integrarse en cada profesional, es fundamental realizar una evaluación continua del impacto de la formación en el desarrollo de la carrera. Algunos expertos desconfían de que un expediente formado por calificaciones académicas y un curriculum de experiencias puedan determinar qué egresados de las facultades de educación tienen más probabilidades de convertirse en docentes competentes y quienes se desarrollarán con mejores garantías una vez en ejercicio. Muchos, si no la mayoría, de los rasgos fundamentales sólo serán evidentes una vez que estén en activo, integrándose entonces la formación inicial y continua con la experiencia vital y profesional. Este sería, como se ha argumentado en el capítulo anterior, el sentido de la orientación profesional y el propósito del portafolio como herramienta para facilitar dicho proceso integrador, tanto de los que se están formando como de los profesionales en activo.

2.1.3. Funciones del docente desde la Complejidad

Ha sido una preocupación universal y tradicional del hombre encontrar una perspectiva teórica desde la que situarse en el mundo, que ofrezca un esquema desde el que poder comprender las diversas formas de sentir, pensar y actuar del ser humano. El Paradigma de la Complejidad orienta el modo de acercarse a conocer la realidad y la adquisición de criterios para tomar lugar e intentar cambiarla. Parte de una opción ideológica orientadora de valores, pensamiento y acción. Reúne aportaciones de campos muy diferentes que asumen cierta matriz ética, una perspectiva de la construcción del conocimiento y cierta línea de acción (Pujol, 2002). La educación debe facilitar a las personas elementos para reconstruir sentimientos, pensamientos y acciones, alternativos a los dominantes, aportando a la ciudadanía elementos para la construcción de un mundo más justo y más sostenible. A pesar de que hay propuestas educativas que, desde disciplinas distintas, se orientan en esta dirección, se piensa en el Paradigma de la Complejidad como una cosmovisión más amplia que permita observar el mundo y elaborar medidas para participar en su evolución.

La educación no se realiza en el vacío, sino en el medio social y cultural de los fenómenos que le son propios. La educación puede entenderse como un elemento de reproducción social y cultural, transmisora de la cultura dominante, pero puede también entenderse como factor transformador del orden social y cultural establecido o predeterminado por las creencias vigentes. Por eso, si se piensa qué tipo de educación se pretende, se debe elegir, no vale cualquier modo de educar y no vale cualquier escala de valores, por mucho que esté respaldada cultural o históricamente.

Las primeras referencias al Paradigma de la Complejidad son de Morin (Soto, 1999), en contraposición a lo que él denomina paradigma de la simplificación. Defiende la necesidad de construir un pensamiento complejo y la importancia de una acción ciudadana que sabe orientarse en el mundo y recupera los valores de la modernidad.

Morin (2001), explica siete principios básicos que guían el pensamiento complejo, considerándolos complementarios e interdependientes. Sitúa:

1. **El principio sistémico u organizacional** desde el que se estudian las relaciones entre el conocimiento de las partes con el conocimiento del todo;
2. **El principio hologramático** que incide en que las partes están dentro del todo y el todo está en cada parte;
3. **El principio retroactivo** que refleja cómo una causa actúa sobre un efecto y, a su vez, éste sobre la causa;
4. **El principio recursivo** que supera la noción de regulación al incluir la de autoproducción y auto-organización;
5. **El principio de autonomía y dependencia** en el que expresa la autonomía de los seres humanos y, en paralelo, su dependencia del medio;
6. **El principio dialógico** que integra lo antagónico como complementario;
7. **El principio de la reintroducción del sujeto** que revela la consideración de la incertidumbre en la elaboración del conocimiento, por destacar que todo saber o creencia es una construcción de la mente.

De estos 7 principios, y referenciando la ponencia titulada "Los siete saberes necesarios para la educación del futuro" (Morin, 2001), se pueden extraer siete conclusiones que definen la formación idónea para los maestros, desde esta cosmovisión, futuros educadores de las generaciones que vendrán:

- Apertura a nuevas ideas en conjunto, evitando aferrarse a ideas aceptadas o preconcebidas por el mero hecho de estar acostumbrados a ellas.

- Entrenamiento de la inteligencia general para resolver problemas, haciendo uso de la multidimensionalidad del conocimiento, desde la complejidad, la peculiaridad de cada contexto y asumiendo una percepción global.
- Asunción y comprensión de que todos tenemos un destino individual y social entrelazados e inseparables, condición común como ciudadanos de la tierra.
- Identificación de la grave crisis planetaria que nos ha marcado y seguirá imponiéndose en el futuro, siendo capaces de enseñar que todos compartimos un destino común ante los problemas.
- Desarrollo de estrategias de pensamiento frente a la incertidumbre, como fortaleza para afrontar los desafíos y cambiar las expectativas negativas a través de datos parciales que se observen en el proceso.
- Competencia para enseñar a comprender, a tolerar.
- Sólida conciencia ética respecto al género humano, considerando que la persona es individual y, al mismo tiempo, forma parte de una colectividad social y de una especie: la triple realidad.

2.2. Las competencias del maestro para el desempeño de sus funciones

En su preparación, su formación profesional y su vida de trabajo, los docentes de hoy deben comprender y asumir el entorno de conocimiento en que sus estudiantes vivirán y trabajarán (Hargreaves, 2003). Tras definir las funciones que integrarían un perfil profesional docente de calidad, se han desarrollado a continuación aquellas competencias necesarias para el ejercicio de la docencia, desde los referentes expuestos. Tras una aproximación conceptual al término de competencia, se han referenciado algunos de los estándares competenciales más destacados en los contextos internacional y español.

2.2.1. Conceptos de competencia y cualificación profesional

¿Qué son las competencias? Es una pregunta habitual y recurrente en cualquier trabajo que se realice al respecto. Si se opta por definir las competencias en función de sus rasgos característicos, podríamos decir que:

- Implican necesariamente unos conocimientos.
- Están relacionadas inseparablemente con acciones mentales o físicas para obtener unos resultados.
- No pueden disociarse de la identidad y de la personalidad de cada uno (autoconcepto, valores, actitudes, ...).
- Presuponen unos niveles mínimos de destrezas o habilidades para la realización de la acción, es decir, se encuentran reguladas por criterios y normas.
- Son excelentes predictores del rendimiento en los puestos de trabajo.
- Poseen naturaleza contextual, es decir, son necesariamente dependientes del desempeño de funciones en contextos profesionales concretos.
- Su posesión es relativa, es decir, son válidas para un momento y contexto específicos y pueden serlo menos si estas condiciones cambian.
- Exigen la integración de diferentes elementos (forma de ser, conocimientos, actitudes, ...) para su aplicación en contextos y requerimientos diferentes a los de su adquisición, lo que se llama poder de transferencia o transferibilidad.
- Presuponen la posibilidad relativa de ser adquiridas en procesos formativos, en función del diseño del proceso de aprendizaje previsto.
- Incluyen indisociablemente un componente ético que implica la posesión de ciertos valores personales y profesionales.

Partiendo de estas premisas, Le Boterf (2001) consideró que ser competente es saber proceder en un contexto laboral y ser capaz de movilizar los diferentes recursos personales: sistemas de razonamiento, conocimientos, evaluaciones, capacidades, etc. Es decir, el concepto de competencia parece hacer referencia generalmente al conjunto de rasgos de personalidad, actitudes, conocimientos y habilidades que posibilitan la realización de acciones profesionales reconocibles en el mercado de trabajo (Álvarez y Sobrado, 2009).

Para definir Cualificación Profesional se ha consultado primero la Ley 5/2002 de Cualificaciones y de la Formación Profesional publicada en el INCUAL (Instituto Nacional de las Cualificaciones), en la que se concreta como el “conjunto de competencias profesionales con significación en el empleo que pueden ser adquiridas mediante formación modular u otros tipos de formación, así como a través de la experiencia laboral”. Sin embargo, esta definición queda algo limitada por hacer referencia fundamentalmente a profesiones que no requieren una formación superior y específica. La OCDE (2004) ha considerado que una Cualificación Profesional se obtiene cuando una institución competente establece que una persona ha logrado saberes, habilidades y

destrezas de carácter amplio hasta superar los estándares especificados. Estos criterios se verifican por la evaluación exitosa obtenida en un programa formativo y/o la experiencia profesional satisfactoria. Por tanto, para evidenciar que se está cualificado, es necesario el reconocimiento oficial de un valor en el mercado laboral.

En relación con los sistemas y marco de cualificaciones, cobra una gran relevancia desde la perspectiva laboral el significado de la competencia, ya que su adquisición es el objetivo principal de la cualificación, obtenida a través de instituciones capacitadas para evaluar dicha competencia (Sobrado, 2004).

Werquin (2007) ha superado las definiciones de Cualificación Profesional puramente institucionales al decir que es una "aptitud que rebasa la simple posesión de conocimientos y destrezas". En el contexto de esta investigación se ha asimilado y adaptado su trabajo porque desglosa el concepto en varios tipos de requisitos de desempeño:

- a) A nivel cognitivo: implicando el uso de teorías y conceptos fundamentados, así como de conocimiento tácito informal obtenido por vía experiencial.
- b) A nivel funcional: considerando todo aquello que la persona es capaz de realizar para desenvolverse de manera autónoma en un sector determinado.
- c) A nivel personal: aportando un valor especial a aquellas estrategias de afrontamiento, innatas o aprendidas, que el profesional puede poner en práctica en respuesta a situaciones específicas de su campo.
- d) A nivel ético: otorgándole relevancia a la posesión de determinados valores personales y profesionales necesarios para el ejercicio de la profesión.

2.2.2. Estándares internacionales de los docentes cualificados

Como resultado de la investigación emergente sobre la calidad de los docentes, un número creciente de países punteros en educación y desarrollo de sistemas educativos eficientes, ha elaborado perfiles y estándares comunes en relación a los cuales puedan evaluarse la formación y el desarrollo de los profesores, así como las condiciones de las escuelas. A pesar de que el concepto de estándares, al hablar de calidad de los docentes, es multidimensional y de difícil interpretación, los hallazgos en las investigaciones y los renovados enfoques teóricos representan pasos prometedores hacia adelante.

A continuación, se han sintetizado los criterios por los que apuestan las políticas educativas de Inglaterra, Quebec (Canadá) y Victoria (Australia), extraídos del informe de la OCDE (2009):

Inglaterra

En Inglaterra utilizan el término estándares de resultados para establecer lo que una persona debe saber y ser capaz de ejercer para hacerse acreedora del Estatus de Profesor Cualificado (QTS, por sus siglas en inglés) y poder ejercer la docencia en el país. Estos estándares se organizan en tres secciones interrelacionadas:

Cuadro 2.1: Estatus de Profesor Cualificado en Inglaterra (OCDE, 2009)

- Valores y práctica profesionales: define el comportamiento deseable para aquellos que aspiran a ser docentes; se derivan del Código Profesional del General Teaching Council.
- Conocimiento y comprensión: estándares que requieren que los profesores de nueva cualificación tengan seguridad respecto a su saber y un alto nivel de conocimientos en las materias que enseñan, con una clara visión sobre cómo todos los alumnos deberían progresar y lo que los docentes tendrían que esperar de ellos, de todos y cada uno.
- Enseñanza: estándares relacionados con las habilidades de planificación, supervisión y evaluación de la docencia y del aprendizaje, sabiendo gestionar el clima de aula.

Se aplican para todos los docentes, sea cual sea la ruta de especialización que elijan, y establecen los requerimientos mínimos. Todos los candidatos a docentes deben superar también pruebas de habilidades en matemáticas, lengua y tic. Los docentes en formación tienen oportunidades ilimitadas para presentarse a estos exámenes hasta obtener el QTS. Aquellos que han terminado con éxito la formación magisterial universitaria pero no han superado todas las pruebas de habilidades, pueden ser empleados como docentes no cualificados durante máximo cinco años.

Quebec (Canadá)

A principios de la década de 1990 una importante reforma convirtió la profesionalización docente en el centro del desarrollo magisterial. La duración de la

formación universitaria se aumentó de tres a cuatro años y se estableció con obligatoriedad que los estudiantes completasen prácticas de un mínimo de 700 horas. Por otro lado, atendiendo a las variantes en las actuaciones de centros educativos y de profesores, la formación magisterial se reorganizó alrededor de doce competencias profesionales que están agrupadas en cuatro categorías, como se describe a continuación.

Esto significa que en Canadá la cualificación profesional docente lleva organizándose por competencias categorizadas desde hace 24 años. Las reformas también modificaron la reglamentación de concesión de licencias a los aspirantes para ejercer la docencia. Enunciaron los fundamentos competenciales demandados según las categorías que aparecen en el siguiente cuadro:

Cuadro 2.2: Cualificación Profesional Docente en Canadá (OCDE, 2009)

1. Actuar como un heredero, crítico e intérprete profesional del conocimiento y la cultura al enseñar a los alumnos.
2. Comunicarse con especificidad en términos educativos
3. Desarrollar las situaciones de enseñanza/aprendizaje
4. Orientar las situaciones de enseñanza/aprendizaje
5. Evaluar las situaciones de enseñanza/aprendizaje
6. Gestionar las clases de manera apropiada
7. Contexto social y educativo
8. Adaptar técnicas de enseñanza a necesidades específicas de los estudiantes
9. Integrar las tecnologías de información y comunicaciones a las actividades de enseñanza/aprendizaje
10. Cooperar con otros profesionales
11. Trabajar como equipo docente
12. Identidad profesional
13. Participar en la formación profesional
14. Demostrar conducta ética

Victoria (Australia)

El nuevo Victorian Institute of Teaching ostenta la representación de más de 75.000 docentes y directores de escuela del estado de Victoria. Este instituto, un organismo

políticamente independiente, está creado para facilitar a los docentes autonomía y autorregulación profesional, así como el derecho a intervenir en el desarrollo futuro de su profesión. El VIT ha desarrollado estándares profesionales para docentes basados en la investigación y en una consulta realizada por todo el Estado. Se refieren a ocho áreas agrupadas en tres categorías:

Cuadro 2.3: Áreas de desarrollo profesional en Australia (OCDE, 2009)

Conocimiento profesional

1. Los docentes saben cómo aprenden los estudiantes y cómo enseñarles con eficacia.
2. Los docentes conocen el contenido que enseñan.
3. Los docentes conocen a sus alumnos. Práctica profesional
4. Los docentes planifican y evalúan para un aprendizaje eficaz.
5. Los docentes crean y mantienen ambientes de enseñanza seguros y estimulantes.
6. Los docentes utilizan una gama de prácticas y recursos de enseñanza para involucrar a los alumnos en procesos más eficientes para cada uno de ellos.

Participación profesional

7. Los docentes autoevalúan su práctica profesional, observan sus conocimientos e intentan mejorarlos.
8. Los docentes son miembros activos de su profesión.

El proceso para evaluar a los profesores nuevos es pedirles que proporcionen evidencias sobre su actuación en cada área para recibir el registro completo. Los estándares también se usan para la acreditación de programas de formación y el desarrollo de acciones de innovación profesional. El propósito es que sean utilizados para decidir sobre aumentos en la cualificación, el salario o la asunción de nuevas funciones, pero también para identificar a profesores que no satisfacen los mínimos acordados. El instituto está financiado por los propios docentes mediante cuotas que asumen voluntariamente en beneficio de la profesión, lo que le ayuda a mantener independencia operativa.

Como síntesis...

La literatura de investigación ha documentado, de manera consistente, el grado en el cual los docentes noveles se esfuerzan y prosperan en sus primeros años en la profesión. Las claves son: tener referentes claros hacia los que dirigirse y premiar la socialización profesional y el rendimiento con diversas acreditaciones durante el ejercicio. La estrategia común en estos ejemplos es considerar la formación universitaria sólo como una primera etapa en el camino de profesionalización, que se extiende durante toda la carrera, regulado y acordado por los propios expertos. Su interiorización implica a los maestros y profesores en un hábito de constante autoevaluación con actitud proactiva.

Por otro lado, en un trabajo de la OCDE y la UNESCO (2001) se presentan, con aportaciones de diversos autores, las competencias que deberían poseer o desarrollar los docentes a fin de dar respuesta a las necesidades educativas actuales. Se agrupan en tres grandes categorías dichas competencias: 1ª) el profesor en relación con la comunidad, 2ª) con la escuela como institución y 3ª) con el alumno y el grupo-clase. En el primer nivel se espera que el profesor se familiarice con la comunidad en la que está destinado, de modo que incorpore a su quehacer aquellos valores y aspectos culturales que sean propios de ese ámbito. La segunda categoría se refiere a que todo profesor ha de conocer y comprender las dinámicas propias del sistema educativo en el que trabaja para ejercer desarrollándose plenamente. El tercer ámbito, sobre las relaciones profesor-alumno y profesor-clase es, a juicio de Imbernón (1998), el más importante ya que en él suceden la mayoría de los fenómenos que realmente repercuten en la enseñanza-aprendizaje.

En conclusión al análisis internacional sobre competencias docentes, se ha incluido una referencia desde la axiología. Se ha visto hasta ahora cómo las competencias docentes se han relacionado con lo social, lo psicológico, con la gestión y el quehacer pedagógico. No obstante, *"sólo un esquema axiológico devolverá a la pedagogía su verdadera esencia"*, dotando a los profesores de una práctica llena de sentido y autenticidad (OCDE/UNESCO, 2001). Este esquema se concreta mediante diez valores fundamentales:

- El **respeto**, entendido como la capacidad de acoger, escuchar y aceptar a otros.
- La **alegría**, obtenida mediante la realización de actividades festivas y la creación de un clima optimista y feliz.
- La **autenticidad**, concebida como la vivencia plena de los valores y estilo de vida propuesto.
- La **disponibilidad** definida como la disposición de estar al servicio de los demás.

- El **amor**, referido a las buenas relaciones, la caridad y la estima hacia los más pequeños y débiles.
- La **libertad**, asociada al fomento de la creatividad y la libertad de expresión.
- La **responsabilidad**, relacionada a la participación de todos en los deberes diarios.
- La **comunicación**, visualizada como la capacidad de interrelacionarse y comprender a todos.
- El **trabajo**, vinculado a la transmisión del sentido del mismo y al fomento del trabajo en equipo y colaborativo.
- Finalmente, la **solidaridad**, vista como la vida comunitaria, la valoración de cada persona y la conciencia de equipo.

2.2.3. Las competencias del maestro en el Estado español

A lo largo de estos últimos años, algunas publicaciones españolas han hecho referencia a determinadas clasificaciones de las competencias que deberían poseer los docentes (Cano, 2005 y 2007; Pesquero et al., 2008). Estos autores han citado propuestas competenciales para los maestros como las de Scriven (1998), Angulo (1999), Perrenoud (2004) y la ANECA (2004), a la hora de definir un marco para el discurso sobre la formación de los docentes. El contexto de desarrollo profesional y los cambios sociales son, normalmente, la fuente para el análisis de necesidades en el diseño de formación, tanto inicial como continua. Pesquero et al. (2008) han tomado como referente para su estudio la clasificación de Perrenoud porque no considera las competencias como habilidades concretas, sino que enfatiza su sentido aplicado y contextualizado. Su propuesta de competencias representa un *horizonte*, más que una experiencia cerrada, con el propósito de orientar la formación continua.

En Cano (2007) se destaca la capacidad para problematizar la realidad y ser conscientes de las diferentes valoraciones que implican las diversas concepciones docentes. Desde este sentido, el desarrollo competencial del maestro persigue la creación y el uso crítico del conocimiento con coherencia y sensibilidad. Sin duda, resulta muy complejo llegar a determinar el perfil de docentes que necesita el Sistema Educativo español. Han de ser competencias amplias, reconstruibles y dinámicas. Y no es tanto una cuestión técnica, sino ideológica. Haciendo un trabajo de síntesis genérico que no cita a ningún autor literalmente, pero que incluye la información que reiterativamente aparece en todas las clasificaciones, Cano (2007) ha destacado la siguiente tipología:

Cuadro 2.4: Clasificaciones genéricas de las competencias docentes

1ª Clasificación	2ª Clasificación	3ª Clasificación
Competencia académica	Conocimientos específicos sobre las materias de docencia	Cultura general
Competencia didáctica	Habilidades relacionadas con el rendimiento académico	Competencia pedagógica
Competencia organizativa		Competencia tecnológica
	Autoconcepto y desarrollo profesional integral	Competencia personal
	Investigación continua	

En este sentido, formación inicial y continua se complementan en respuesta a las necesidades cambiantes de la sociedad y del sistema educativo. Nuevas demandas y escenarios que han sido descritos en las distintas leyes educativas que se han sucedido a lo largo de los últimos años en nuestro país, como justificación y fundamentación de las funciones del profesorado: LOPEGCE (1995), LOGSE (1990), LOCE (2002), LOE (2006) y LOMCE (2013). En todas ellas se ha hecho referencia a que los docentes deben desarrollar tareas de innovación, evaluación y gestión eficaz, tanto del proceso de enseñanza-aprendizaje, como de los centros educativos. Por otro lado, esta normativa estatal se ha concretado en las disposiciones autonómicas en cuanto a lo que se refiere a planes de formación continua, especialidades y asunción de responsabilidades.

Con el propósito de ilustrar cómo se han estudiado y definido las competencias del maestro en una Comunidad Autónoma española, en el marco del diseño de formación continua, se hace referencia a una publicación de la Consejería de Educación, Ciencia e Investigación de Murcia. Su título es "Competencias profesionales docentes y detección de necesidades de formación para el Plan 2007-10". Se ha elegido por la metodología de indagación empírica utilizada para la concreción de un perfil docente ideal. En esta publicación se recogen las competencias profesionales del profesorado de las distintas etapas tras un trabajo de análisis y síntesis caracterizado por amplitud y variedad de aportaciones (Zaragoza, 2007). El procedimiento del estudio fue: 1) seleccionar una muestra de 500 personas, 2) realizar reuniones de 32 grupos de expertos y 32 de profesores y 3) cada grupo elaborar una tabla de competencias profesionales del profesorado de su especialidad por niveles, además de redactar las que serían

competencias transversales. Las necesidades de formación en competencias comunes detectadas quedaron priorizadas de la siguiente forma: atención a la diversidad, competencia didáctica, gestión de grupos de alumnos, TICs y educación en valores. Este estudio se completó para el Plan 2010-13 con la participación de otros 32 grupos de trabajo constituidos por más de 200 profesionales entre profesores, expertos del ámbito universitario, asesores e inspectores. En esta segunda fase se reorganizaron las categorías competenciales con la introducción de un nuevo nivel: la competencia científica. Quedaron seis áreas ordenadas por prioridad: competencia didáctica, competencia científica, atención a la diversidad, gestión de grupos de alumnos, TICs y educación en valores. Sus contenidos pueden consultarse vía web y seleccionarse los correspondientes a cada puesto docente concreto¹.

2.3. La formación universitaria para el desarrollo de maestros competentes

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación estableció en su preámbulo la necesidad de revisar el modelo de formación inicial del profesorado para adecuarlo al entorno europeo. Asimismo, éste debía garantizar adecuada preparación científica, formación pedagógica y didáctica. La LOMCE asumió en 2013 este mismo objetivo, aún considerándose ya implantado el sistema Bolonia en las universidades españolas.

2.3.1. Formación universitaria de los maestros en el Estado español

A partir de las declaraciones de la Sorbona (1998), Bolonia (1999) y posteriores se ha optado por el discurso de las competencias en la planificación de las titulaciones universitarias, siguiendo propuestas como las desarrolladas en el “informe Tuning” (González y Wagenaar, 2003 y 2005). Ahora bien, el desarrollo de competencias exige que éstas sean objeto de aprendizaje, por lo que tanto el proceso educativo como el balance de evaluación competencial respecto a su adquisición requieren un cierto consenso sobre lo que denominamos *perfil competencial* de cada profesión (Vargas et al., 2001). En este sentido, tanto el proyecto Tuning como los libros blancos de la ANECA constituyen auténticos procesos de normalización de competencias y suponen un punto de partida sobre el que cimentar el proceso de formación universitaria de profesionales en sus distintos campos específicos, observándose una alta correspondencia entre ambos.

¹ http://www.educarm.es/cnice/Comprof/Web10_13/i34.php

Como se recoge en el proyecto Tuning (cuadro 2.5), hay competencias generales o transversales para todas las profesiones y competencias específicas de cada titulación (González y Wagenaar, 2003). Respecto a las competencias específicas para los futuros maestros, se precisa que tengan conocimientos específicos de su campo profesional -saber-, que puedan convertirlos en procedimientos para aplicarlos a las distintas situaciones y problemas a los que se han de enfrentar en su quehacer profesional -saber hacer-, que sean capaces de relacionarse con éxito en su entorno -saber estar- y actuar conforme a unos valores y criterios morales, democráticos y responsables -saber ser-. El Libro Blanco de los Grados de Magisterio recoge el conjunto de competencias específicas del título y comunes para todos los maestros (cuadro 2.6), así como las que quedan ligadas a los itinerarios formativos de las actuales especialidades (ANECA, 2004).

Cuadro 2.5: Competencias transversales o generales según el proyecto Tuning

Competencias instrumentales:

- Capacidad de análisis y síntesis
- Capacidad de organización y planificación
- Comunicación oral y escrita en la lengua materna
- Conocimiento de una lengua extranjera
- Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio
- Capacidad de gestión de la información
- Resolución de problemas
- Toma de decisiones

Competencias personales:

- Trabajo en equipo
- Trabajo en un equipo de carácter interdisciplinar
- Trabajo en un contexto internacional
- Habilidades en las relaciones interpersonales
- Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad
- Razonamiento crítico
- Compromiso ético

Competencias sistémicas:

- Aprendizaje autónomo
- Adaptación a nuevas situaciones
- Creatividad
- Liderazgo
- Conocimiento de otras culturas y costumbres
- Iniciativa y espíritu emprendedor
- Motivación por la calidad
- Sensibilidad hacia temas medioambientales

Cuadro 2.6: Competencias específicas de los maestros según el Libro Blanco de Magisterio

Saber:

1. Capacidad para comprender la complejidad de los procesos educativos en general y de los procesos de enseñanza-aprendizaje en particular (fines y funciones de la educación y del sistema educativo, teorías del desarrollo y del aprendizaje, el entorno cultural y social y el ámbito institucional y organizativo de la escuela, el diseño y desarrollo del currículum, el rol docente...).
2. Conocimiento de los contenidos que hay que enseñar, comprendiendo su singularidad epistemológica y la especificidad de su didáctica.
3. Sólida formación científico-cultural y tecnológica.

Saber hacer:

4. Respeto a las diferencias culturales y personales de los alumnos y demás miembros de la comunidad educativa.
5. Capacidad para analizar y cuestionar las concepciones de la educación emanadas de la investigación así como las propuestas curriculares de la Administración Educativa.
6. Diseño y desarrollo de proyectos educativos y unidades de programación que permitan adaptar el currículum al contexto sociocultural.
7. Capacidad para promover el aprendizaje autónomo de los alumnos a la luz de los objetivos y contenidos propios del correspondiente nivel educativo, desarrollando estrategias que eviten la exclusión y la discriminación.
8. Capacidad para organizar la enseñanza, en el marco de los paradigmas epistemológicos de las áreas, utilizando de forma integrada los saberes disciplinares, transversales y multidisciplinares adecuados al respectivo nivel educativo.
9. Capacidad para preparar, seleccionar o construir materiales didácticos y utilizarlos en los marcos específicos de las distintas disciplinas. Capacidad para utilizar e incorporar adecuadamente en las actividades de enseñanza-aprendizaje las tecnologías de la información y la comunicación.
11. Capacidad para promover la calidad de los contextos (aula y centro) en los que se desarrolla el proceso educativo, de modo que se garantice el bienestar de los alumnos.
12. Capacidad para utilizar la evaluación, en su función propiamente pedagógica y no meramente acreditativa, como elemento regulador y promotor de la mejora de la enseñanza, del aprendizaje y de su propia formación.
13. Capacidad para realizar actividades educativas de apoyo en el marco de una educación inclusiva.
14. Capacidad para desempeñar la función tutorial, orientando a alumnos y padres y coordinando la acción educativa referida a su grupo de alumnos.
15. Participar en proyectos de investigación relacionados con la enseñanza y el aprendizaje, introduciendo propuestas de innovación encaminadas a la mejora de la calidad educativa.

Saber estar:

16. Capacidad de relación y de comunicación, así como de equilibrio emocional en las variadas circunstancias de la actividad profesional.
17. Capacidad para trabajar en equipo con los compañeros como condición necesaria para la mejora de su actividad profesional, compartiendo saberes y experiencias.
18. Capacidad para dinamizar con el alumnado la construcción participada de reglas de convivencia democrática, y afrontar y resolver de forma colaborativa situaciones problemáticas y conflictos interpersonales de naturaleza diversa.
19. Capacidad para colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno.

Saber ser:

20. Tener una imagen realista de sí mismo, actuar conforme a las propias convicciones, asumir responsabilidades, tomar decisiones y relativizar las posibles frustraciones.
21. Asumir la dimensión ética del maestro potenciando en el alumnado una actitud de ciudadanía crítica y responsable.
22. Compromiso de potenciar el rendimiento académico de los alumnos y su progreso escolar, en el marco de una educación integral.
23. Capacidad para asumir la necesidad de desarrollo profesional continuo, mediante la autoevaluación de la propia práctica.

En las Órdenes ECI/3854/2007 y ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, el Ministerio de Educación y Ciencia Español estableció los requisitos para la verificación de los títulos universitarios de Maestro en Educación Infantil y Primaria, respectivamente. En estas disposiciones se enunciaron las competencias que los estudiantes debían adquirir durante su formación universitaria inicial para recibir los títulos de Grado en ambas etapas (cuadros 2.7 y 2.8).

Para el Grado de Maestro en Educación Infantil...

Cuadro 2.7: Objetivos competenciales para los Maestros de Infantil según la Orden ECI/3854/2007

1. Conocer los objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación de la Educación Infantil.
2. Promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia, desde una perspectiva globalizadora e integradora de las diferentes dimensiones cognitiva, emocional, psicomotora y volitiva.
3. Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos.
4. Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella y abordar la resolución pacífica de conflictos. Saber observar sistemáticamente contextos de aprendizaje y convivencia y saber reflexionar sobre ellos.
5. Reflexionar en grupo sobre la aceptación de normas y el respeto a los demás. Promover la autonomía y la singularidad de cada estudiante como factores de educación de las emociones, los sentimientos y los valores en la primera infancia.
6. Conocer la evolución del lenguaje en la primera infancia, saber identificar posibles disfunciones y velar por su correcta evolución. Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y multilingües. Expresarse oralmente y por escrito y dominar el uso de diferentes técnicas de expresión.
7. Conocer las implicaciones educativas de las tecnologías de la información y la comunicación y, en particular, de la televisión en la primera infancia.
8. Conocer fundamentos de dietética e higiene infantiles. Conocer fundamentos de atención temprana y las bases y desarrollos que permiten comprender los procesos psicológicos, de aprendizaje y de construcción de la personalidad en la primera infancia.
9. Conocer la organización de las escuelas de educación infantil y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento. Asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida.
10. Actuar como orientador de padres y madres en relación con la educación familiar en el periodo 0-6 y dominar habilidades sociales en el trato y relación con la familia de cada estudiante y con el conjunto de las familias.
11. Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo en los estudiantes.
12. Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de educación infantil y a sus profesionales. Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos.

Para el Grado de Maestro en Educación Primaria...

Cuadro 2.8: Objetivos competenciales para los Maestros de Infantil según la Orden ECI/3854/2007

1. Conocer las áreas curriculares de la Educación Primaria, la relación interdisciplinar entre ellas, los criterios de evaluación y el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procedimientos de enseñanza y aprendizaje respectivos.

2. Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.
3. Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y plurilingües. Fomentar la lectura y el comentario crítico de textos de los diversos dominios científicos y culturales contenidos en el currículo escolar.
4. Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana.
5. Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella, resolver problemas de disciplina y contribuir a la resolución pacífica de conflictos. Estimular y valorar el esfuerzo, la constancia y la disciplina personal en los estudiantes.
6. Conocer la organización de los colegios de educación primaria y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento. Desempeñar las funciones de tutoría y de orientación con los estudiantes y sus familias, atendiendo las singulares necesidades educativas de los estudiantes. Asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida.
7. Colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social. Asumir la dimensión educadora de la función docente y fomentar la educación democrática para una ciudadanía activa.
8. Mantener una relación crítica y autónoma respecto de los saberes, los valores y las instituciones sociales públicas y privadas.
9. Valorar la responsabilidad individual y colectiva en la consecución de un futuro sostenible.
10. Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre los estudiantes.
11. Conocer y aplicar en las aulas las tecnologías de la información y de la comunicación. Discernir selectivamente la información audiovisual que contribuya a los aprendizajes, a la formación cívica y a la riqueza cultural.
12. Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de educación primaria y a sus profesionales. Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos.

Considerados los valores que de forma estable y necesaria deben guiar la práctica del maestro en nuestra sociedad, no se puede dejar de mencionar en la fundamentación de esta tesis al docente 2.0. Es el nuevo modelo al que se alude en los actuales congresos y publicaciones educativas como perfil competencial de los docentes del siglo XXI, cuando se define al profesor en relación al uso de la Tecnología en la Sociedad del Conocimiento. Frente al perfil clásico del maestro conocedor de su materia que instruye a sus alumnos como fuente prácticamente absoluta de la información, se abre paso el rol del docente como gestor de los medios de comunicación, orientador y dinamizador del aprendizaje de sus alumnos (Fernández, 2003).

Los maestros deben tener la formación suficiente para poder comunicarse con sus alumnos y con las familias utilizando canales virtuales y tienen que conocer las posibilidades que ofrece la nube para generar espacios docentes digitales que resulten motivadores y prácticos. Igualmente, es preciso tener muy claros los criterios con los que educar a los alumnos respecto a los beneficios y riesgos de la generalización en el uso de las tecnologías, su accesibilidad y la "libertad" con la que se enfrentan a ellas.

Hace unos años se hablaba de alfabetización digital. Sin embargo ahora, en poco tiempo, se ha pasado a hablar de *networking educativo* y del uso de las redes sociales con fines pedagógicos. Tal vez, en un futuro cercano, llegue a ser cotidiano el término "portafolio digital" también en nuestro país, en las escuelas y universidades, entre maestros y alumnos de todas las etapas.

2.3.2. Competencias de los Grados en Magisterio de la Universidad de Zaragoza

Las titulaciones de los Grados en Magisterio en Educación Infantil y Primaria se imparten simultáneamente en los campus de Huesca, Zaragoza y Teruel. Ambas se han diseñado en consonancia con las directrices contenidas en las Órdenes ECI/3854/2007 y ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, el Ministerio de Educación y Ciencia Español. También se han adecuado al Libro Blanco de Magisterio de ANECA (2004), respetándose y fomentándose una base común compartida por la mayoría de las universidades españolas; se facilita de este modo la adaptación al EEES. Para la selección de competencias transversales la principal fuente de referencia ha sido la clasificación de Perrenoud (2004).

Como se resume en la presentación web de los Grados², la figura profesional del maestro/a debe adquirir una formación teórica y práctica acorde con los objetivos previstos en las leyes que regulan sus funciones. Se contemplan también la adaptación permanente a contextos dinámicos y la comprensión de las relaciones entre escuela y sociedad. En consecuencia, en la Universidad de Zaragoza se ha tenido en cuenta el propósito de formar a personas capaces de organizar y de argumentar sus criterios y estrategias en lo que al ejercicio de su profesión respecta, en respuesta a los retos que en cada momento la sociedad les plantee. Por todo ello, los estudios de Grado en Educación Infantil y Primaria proporcionan una formación multidisciplinar en la que cabe distinguir los siguientes aspectos: la formación básica, que incluye una base pedagógica, psicológica y sociológica, la formación en lenguas castellana y extranjera, la formación obligatoria donde se consideran los contenidos propios de ambas etapas, las prácticas escolares, la formación referida a las menciones ofertadas y el trabajo fin de grado. Todo ello desde un sentido práctico, de respuesta innovadora a las necesidades presentes y futuras, donde la dedicación docente se vea reforzada de forma permanente por la reflexión y la investigación acerca de la propia tarea.

² http://educacion.unizar.es/Grado_infantil.html
http://educacion.unizar.es/Grado_primaria.html

En el apéndice del capítulo se han detallado los listados completos de competencias elegidas para el diseño de los Grados en Magisterio en la Universidad de Zaragoza. Se encuentran clasificadas en tres niveles: generales, transversales y específicas. Posteriormente, son traducidas a resultados de aprendizaje y contenidos en las guías de las distintas asignaturas.

2.3.3. Competencias básicas para la orientación profesional del maestro

Después de haberse analizado las competencias que definen a los docentes de calidad en diversas fuentes nacionales e internacionales, se propone como conclusión al capítulo un listado de referentes o estándares competenciales para la orientación profesional. Todo estudiante y profesional en activo debería de participar en procesos de autoevaluación respecto a sus competencias, pero esta tarea no es sencilla y puede facilitarse mediante guía y acompañamiento. Con este sentido emerge la necesidad de un proceso orientador diseñado en paralelo a la formación inicial, en este caso, de los futuros maestros. También, de establecer cuál es la meta tanto de dicha formación como de la orientación, y por tanto, cuáles son las competencias hacia las que los estudiantes pueden dirigirse.

Los estándares competenciales ha sido descritos como criterios de autoevaluación para los participantes en el proceso de orientación; espejos en los que aprender a mirarse, no sólo durante su formación inicial, sino a lo largo de su socialización y madurez profesional. La principal fuente de referencia ha sido el *British Columbia College of Teachers* de Vancouver³, con amplia experiencia en la realización de portafolios profesionales por parte de sus estudiantes de magisterio. En esa institución, los portafolios profesionales son dirigidos y operativizados desde un blog de su Facultad de Educación y están apoyados por la tradición y una experiencia prolongada. Para esta investigación han sido adaptados, según los propios objetivos, con el siguiente resultado:

1. Los educadores valoran y cuidan de todos los estudiantes, actuando en función de su interés superior. Tienen la responsabilidad de fomentar el desarrollo emocional, intelectual, estético, físico, social y profesional de los estudiantes. Son responsables de la seguridad física y emocional de los estudiantes, les tratan con respeto y dignidad, conocen y respetan la diversidad en sus aulas, escuelas y comunidades. Los educadores asumen su posición privilegiada de poder y confianza, por lo que preservan la confidencialidad a menos que la divulgación de información sea requerida por la ley.

³ Se puede consultar la fuente original en: <http://blogs.ubc.ca/portfolio/support6/8-bcct-standards/>

- 2. Los educadores son modelos que actúan ética y honestamente.** Sus conductas han de evidenciar integridad, manteniendo la dignidad y la credibilidad de la profesión en su conjunto. Son responsables de cumplir sus funciones en lo que respecta a la ley y a su código propio como colectivo profesional.
- 3. Los educadores comprenden y aplican amplios conocimientos sobre el crecimiento saludable y el desarrollo de los estudiantes en todas sus dimensiones.** Están bien informados acerca de cómo los niños se desarrollan como estudiantes y como seres sociales, y demuestran una comprensión de las diferencias individuales respecto al aprendizaje y a las posibles necesidades especiales. Este conocimiento sostiene la toma de decisiones sobre el currículo, la enseñanza, la evaluación y el manejo de la clase.
- 4. Los educadores valoran la participación y el apoyo de los padres, tutores , familias y comunidades en las escuelas.** Comprenden, respetan y apoyan el papel de los padres y de la comunidad en la educación de los estudiantes. Para hacer efectivas las buenas relaciones, se comunican con eficacia y de manera oportuna con los padres, estando abiertos a toda la información relevante sobre asuntos relacionados con sus hijos.
- 5. Los educadores son competentes para implementar prácticas efectivas en áreas cómo: gestión del aula, planificación, enseñanza, evaluación y presentación de informes.** Tienen los conocimientos y las habilidades para aplicar técnicas y utilizar instrumentos que faciliten el aprendizaje de todos los alumnos, sabiendo cuándo deben buscar ayuda adicional para su práctica. Consideran cuidadosamente todos los aspectos de la enseñanza, desde la planificación hasta la presentación de informes, y comprenden las relaciones entre ellos. A lo largo de su ejercicio emplean una amplia variedad de estrategias de enseñanza y de evaluación.
- 6. Los educadores tienen una sólida base de conocimientos y comprenden las materias que enseñan.** Entienden los fundamentos curriculares , conceptuales y metodológicos de la educación y de las materias que enseñan. Son capaces de comunicarse efectivamente en inglés o francés, además de en la lengua materna. Orientan a los estudiantes a entender el lugar que ocupa su materia en el plan de estudios pertinente, adecuando los contenidos al contexto de los alumnos. Unos contenidos transversales a todas las materias, conocidos por todos los educadores, son los valores, las creencias y la trayectoria cultural de nuestra sociedad democrática.

- 7. Los educadores se preocupan por el aprendizaje y el desarrollo profesional durante toda su carrera.** Asumen la práctica reflexiva, entendiendo que el concepto de crecimiento profesional a través del tiempo es un sello de profesionalidad. Los educadores desarrollan y perfilan sus filosofías personales sobre la educación, la enseñanza y el aprendizaje, de acuerdo a la información que van obteniendo de la teoría y la práctica. Identifican a sus necesidades profesionales en un proceso de *feedback* autorregulado y trabajan para satisfacer esas necesidades de forma individual y en equipo.
- 8. Los educadores contribuyen a la profesión.** Apoyan a otros docentes, actúan como mentores o alientan a los que están formándose. También, aportan sus conocimientos a las actividades ofrecidas por las escuelas, los distritos, las organizaciones profesionales, instituciones de educación superior, etc., contribuyendo de diversos modos.

2.4. Síntesis de las ideas principales

Cuadro 2.9: Síntesis del segundo capítulo

- ✓ Resultan muy complejas las definiciones de escuela de calidad y docente eficiente. No obstante, y sin caer en determinismos limitantes, existen factores que parecen elevar la calidad del aprendizaje de los estudiantes.
- ✓ El contexto socio-económico conduce a los poderes públicos y a los expertos académicos a una reflexión permanente sobre las funciones docentes y las competencias necesarias para ejercerlas.
- ✓ En el análisis internacional de funciones y competencias orientadas a la calidad educativa han destacado: la implicación profunda y reflexiva, el poder de la comunicación y de las relaciones sociales, la pasión y el carácter activo respecto a la profesión a lo largo de toda la carrera.
- ✓ Respecto al contexto español, resulta muy complejo determinar un perfil competencial idóneo y, a la vez, alcanzable mediante formación inicial y continua. Han de ser competencias amplias, reconstruibles y dinámicas.
- ✓ La adaptación al EEES ha llevado a las universidades españolas y, entre ellas, a la Universidad de Zaragoza, a adecuar sus planes de formación inicial de maestros según las directrices señaladas por las administraciones educativas y los informes europeos.

- ✓ Estudiantes y profesionales necesitan referentes para habituarse a reflexionar sobre sus competencias a lo largo de toda su carrera. Pero esta tarea no es sencilla y puede facilitarse mediante guía y acompañamiento. Con este sentido, emerge la necesidad de un proceso orientador diseñado en paralelo a la formación inicial, en este caso, de los futuros maestros.

Apéndice 2.1: Detalle de competencias en los Grados en Magisterio de Educación Infantil y Educación Primaria (Universidad de Zaragoza)

A2.1 Competencias del Graduado en Magisterio de Educación Infantil

Competencias generales:

(CG 1). Conocer los objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación de la Educación Infantil.

(CG 2). Promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia, desde una perspectiva globalizadora e integradora de las diferentes dimensiones cognitiva, emocional, psicomotora y volitiva.

(CG 3). Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos.

(CG 4). Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella y abordar la resolución pacífica de conflictos. Saber observar sistemáticamente contextos de aprendizaje y convivencia y saber reflexionar sobre ellos. Interpretar las prácticas educativas según los marcos teóricos de referencia, reflexionar sobre los mismos y actuar en consecuencia.

(CG 5). Reflexionar en grupo sobre la aceptación de normas y el respeto a los demás. Promover la autonomía y la singularidad de cada estudiante como factores de educación de las emociones, los sentimientos y los valores en la primera infancia.

(CG 6). Conocer la evolución del lenguaje en la primera infancia, saber identificar posibles disfunciones y velar por su correcta evolución. Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y multilingües. Expresarse oralmente y por escrito con corrección y dominar el uso de diferentes técnicas de expresión en las diferentes áreas del saber.

(CG 7). Conocer las implicaciones educativas de las tecnologías de la información y la comunicación y, en particular, de la televisión en la primera infancia.

(CG 8). Conocer fundamentos de dietética e higiene infantiles. Conocer fundamentos de atención temprana y las bases y desarrollos que permiten comprender los procesos psicológicos, de aprendizaje y de construcción de la personalidad en la primera infancia.

(CG 9). Conocer la organización de las escuelas de educación infantil y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento. Asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida.

(CG 10). Comprender la importancia de la labor del maestro para poder actuar como mediador y orientador de padres y madres en relación con la educación familiar en el periodo 0-6, y dominar habilidades sociales en el trato y relación con la familia de cada estudiante y con el conjunto de las familias.

(CG 11). Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente.

Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo, y promoverlo en los estudiantes y docentes. Seleccionar los recursos educativos más adecuados para cada situación. (CG 12). Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de educación infantil y a sus profesionales. Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos.

Competencias transversales:

- (CT 1) Integrar las competencias de las diferentes materias, para orientar el Trabajo de Fin de Grado y poder aplicar los conocimientos a la práctica profesional.
- (CT 2) Entender el aprendizaje como un hecho global, complejo y trascendente, diseñando, planificando, organizando y animando situaciones de aprendizaje.
- (CT 3). Gestionar y autorregular la progresión de los aprendizajes adaptándose a nuevas situaciones e interrelacionando saberes para elaborar otros nuevos.
- (CT 4). Atender a la singularidad de los diferentes contextos profesionales.
- (CT 5). Implicar al alumnado en su aprendizaje y en su trabajo.
- (CT 6). Trabajar en equipo siendo capaz de ejercer diferentes roles dentro del grupo.
- (CT 7). Participar en la gestión institucional y la relación con su entorno social.
- (CT 8). Informar e implicar a la sociedad en los fines de la institución.
- (CT 9). Utilizar y aplicar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), para aprender, comunicarse y compartir conocimientos en diferentes contextos.
- (CT 10). Desarrollar la capacidad de comunicar, para enseñar en la propia lengua, y en otra u otras lenguas europeas.
- (CT 11) Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.
- (CT 12). Organizar lo propia formación continua y motivar la mejora de la calidad.
- (CT 13). Investigar sobre la propia práctica, introduciendo propuestas de innovación encaminadas a la mejora y generando ideas nuevas.
- (CT 14). Buscar, gestionar, procesar, analizar y comunicar la información de manera eficaz, crítica y creativa.

Competencias específicas:

- (CE 1) Comprender los procesos educativos y de aprendizaje en el periodo 0-6, en el contexto familiar, social y escolar.
- (CE 2) Conocer los desarrollos de la psicología evolutiva de la infancia en los periodos 0-3 y 3-6.
- (CE 3) Conocer los fundamentos de atención temprana.
- (CE 4) Reconocer la identidad de la etapa y sus características cognitivas, psicomotoras, comunicativas, sociales, afectivas.
- (CE 5) Saber promover la adquisición de hábitos en torno a la autonomía, la libertad, la curiosidad, la observación, la experimentación, la imitación, la aceptación de normas y de límites, el juego simbólico y heurístico.
- (CE 6) Conocer la dimensión pedagógica de la interacción con los iguales y los adultos y saber promover la participación en actividades colectivas, el trabajo cooperativo y el esfuerzo individual.
- (CE 7) Identificar dificultades de aprendizaje, disfunciones cognitivas y las relacionadas con la atención.
- (CE 8) Saber informar a otros profesionales especialistas para abordar la colaboración del centro y del maestro en la atención a las necesidades educativas especiales que se planteen.
- (CE 9) Adquirir recursos para favorecer la integración educativa de estudiantes con dificultades.
- (CE 10) Crear y mantener lazos de comunicación con las familias para incidir eficazmente en el proceso educativo.
- (CE 11) Conocer y saber ejercer las funciones de tutor y orientador en relación con la educación familiar.
- (CE 12) Promover y colaborar en acciones dentro y fuera de la escuela, organizadas por familias, ayuntamientos y otras instituciones con incidencia en la formación ciudadana.
- (CE 13) Analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar: impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas; cambios en las relaciones de género e intergeneracionales; multiculturalidad e interculturalidad; discriminación e inclusión social y desarrollo sostenible.

- (CE 14) Conocer la evolución histórica de la familia, los diferentes tipos de familias, de estilos de vida y educación en el contexto familiar.
- (CE 15) Conocer los principios básicos de un desarrollo y comportamiento saludables.
- (CE 16) Identificar trastornos en el sueño, la alimentación, el desarrollo psicomotor, la atención y la percepción auditiva y visual.
- (CE 17) Colaborar con los profesionales especializados para solucionar dichos trastornos.
- (CE 18) Detectar carencias afectivas, alimenticias y de bienestar que perturben el desarrollo físico y psíquico adecuado de los estudiantes.
- (CE 19) Comprender que la dinámica diaria en educación infantil es cambiante en función de cada estudiante, grupo y situación, y saber ser flexible en el ejercicio de la función docente.
- (CE 20) Valorar la importancia de la estabilidad y la regularidad en el entorno escolar, los horarios y los estados de ánimo del profesorado como factores que contribuyen al progreso armónico e integral de los estudiantes.
- (CE 21) Saber trabajar en equipo con otros profesionales de dentro y fuera del centro en la atención a cada estudiante, así como en la planificación de las secuencias de enseñanza aprendizaje y en la organización de las situaciones de trabajo en el aula y en el espacio de juego, identificando las peculiaridades del periodo 0-3 y del periodo 3-6.
- (CE 22) Atender las necesidades de los estudiantes y transmitir seguridad, tranquilidad y afecto.
- (CE 23) Comprender que la observación sistemática es un instrumento básico para poder reflexionar sobre la práctica y la realidad, así como contribuir a la innovación y a la mejora en educación infantil.
- (CE 24) Dominar las técnicas de observación y registro.
- (CE 25) Abordar análisis de campo mediante metodología observacional utilizando tecnologías de la información, documentación y audiovisuales.
- (CE 26) Saber analizar los datos obtenidos, comprender críticamente la realidad y elaborar un informe de conclusiones.
- (CE 27) Situar la escuela infantil en el sistema educativo español, en el contexto europeo y en el internacional.
- (CE 28) Conocer experiencias internacionales y ejemplos de prácticas innovadoras en educación infantil.
- (CE 29) Valorar la importancia del trabajo en equipo.
- (CE 30) Participar en la elaboración y seguimiento de proyectos educativos de educación infantil en el marco de proyectos de centro y en colaboración con el territorio y con otros profesionales y agentes sociales.
- (CE 31) Conocer la legislación que regula las escuelas infantiles y su organización.
- (CE 32) Valorar la relación personal con cada estudiante y su familia como factor de calidad de la educación
- (CE 33) Conocer los fundamentos científicos, matemáticos y tecnológicos del currículo de esta etapa así como las teorías sobre la adquisición y desarrollo de los aprendizajes correspondientes.
- (CE 34) Conocer estrategias didácticas para desarrollar representaciones numéricas y nociones espaciales, geométricas y de desarrollo lógico.
- (CE 35) Comprender las matemáticas como conocimiento sociocultural.
- (CE 36) Conocer la metodología científica y promover el pensamiento científico y la experimentación.
- (CE 37) Adquirir conocimientos sobre la evolución del pensamiento, las costumbres, las creencias y los movimientos sociales y políticos a lo largo de la historia.
- (CE 38) Conocer los momentos más sobresalientes de la historia de las ciencias y las técnicas y su trascendencia.
- (CE 39) Elaborar propuestas didácticas en relación con la interacción ciencia, técnica, sociedad y desarrollo sostenible.
- (CE 40) Promover el interés y el respeto por el medio natural, social y cultural a través de proyectos didácticos adecuados.
- (CE 41) Fomentar experiencias de iniciación a las tecnologías de la información y la comunicación.
- (CE 42) Conocer el currículo de lengua y lectoescritura de esta etapa así como las teorías sobre la adquisición y desarrollo de los aprendizajes correspondientes.
- (CE 43) Favorecer las capacidades de habla y de escritura.
- (CE 44) Conocer y dominar técnicas de expresión oral y escrita.
- (CE 45) Conocer la tradición oral y el folklore.

- (CE 46) Comprender el paso de la oralidad a la escritura y conocer los diferentes registros y usos de la lengua.
- (CE 47) Conocer el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura y su enseñanza. Afrontar situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multilingües.
- (CE 48) Reconocer y valorar el uso adecuado del lenguaje verbal y no verbal.
- (CE 49) Conocer y utilizar adecuadamente recursos para la animación a la lectura y a la escritura.
- (CE 50) Adquirir formación literaria y en especial conocer la literatura infantil.
- (CE 51) Ser capaz de fomentar una primera aproximación a una lengua extranjera.
- (CE 52) Conocer los fundamentos musicales, plásticos y de expresión corporal del currículo de esta etapa así como las teorías sobre la adquisición y desarrollo de los aprendizajes correspondientes.
- (CE 53) Conocer y utilizar canciones para promover la educación auditiva, rítmica y vocal.
- (CE 54) Saber utilizar el juego como recurso didáctico, así como diseñar actividades de aprendizaje basadas en principios lúdicos.
- (CE 55) Elaborar propuestas didácticas que fomenten la percepción y expresión musicales, las habilidades motrices, el dibujo y la creatividad.
- (CE 56) Analizar los lenguajes audiovisuales y sus implicaciones educativas. Promover la sensibilidad relativa a la expresión plástica y a la creación artística.
- (CE 57) Adquirir un conocimiento práctico del aula y de la gestión de la misma.
- (CE 58) Conocer y aplicar los procesos de interacción y comunicación en el aula, así como dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia.
- (CE 59) Controlar y hacer el seguimiento del proceso educativo y, en particular, de enseñanza aprendizaje mediante el dominio de técnicas y estrategias necesarias.
- (CE 60) Relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro.
- (CE 61) Participar en la actividad docente y aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica.
- (CE 62) Participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación que se puedan establecer en un centro.
- (CE 63) Regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de estudiantes de 0-3 años y de 3-6 años.
- (CE 64) Conocer formas de colaboración con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social.
- (CE 65) Conocer las características de las organizaciones educativas que atienden a los niños y niñas de 0 a 12 años.
- (CE 66) Saber utilizar las TICs en los ámbitos personal y educativo.

A2.2 Competencias del Graduado en Magisterio de Educación Primaria

Competencias generales:

- (CG 1) Organizar las enseñanzas en el marco de los paradigmas epistemológicos de las materias del título y conocer las áreas curriculares de la Educación Primaria, las relaciones interdisciplinares habidas en ellas, los criterios de evaluación y el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procedimientos de enseñanza y aprendizaje respectivos.
- (CG 2) Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza - aprendizaje, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro. Considerar la evaluación no solamente en su función acreditativa, sino en su función pedagógica como elemento regulador y promotor de la mejora de la enseñanza y el aprendizaje.
- (CG 3) Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y plurilingües. Fomentar la lectura y el comentario crítico de textos de los diversos dominios científicos y culturales contenidos en el currículo escolar. Expresarse oralmente y por escrito con corrección y dominar el uso de diferentes técnicas de expresión en las diferentes áreas del saber
- (CG 4) Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos, que conformen los valores de la formación ciudadana.

(CG 5) Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella, resolver problemas de disciplina y contribuir a la solución pacífica de conflictos. Estimular y valorar el esfuerzo, la constancia y la disciplina personal en los estudiantes.

(CG 6) Conocer la organización de los colegios de educación primaria, los centros de educación de adultos y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento. Desempeñar las funciones de tutoría y de orientación con los estudiantes y sus familias, atendiendo las singulares necesidades educativas de los estudiantes. Saber identificar y dar apoyo al alumnado que no alcanza su potencial de aprendizaje, o aquéllos que tienen dificultades de comportamiento, emocional o social, conociendo los recursos del sistema educativo y de la comunidad. Asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida.

(CG 7) Colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social. Asumir la dimensión educadora de la función docente y fomentar la educación democrática para una ciudadanía activa y comprometida, atendiendo especialmente a la promoción de los valores de la dignidad humana, la igualdad entre hombres y mujeres, la libertad y la justicia.

(CG 8) Asumir la dimensión ética del docente y comprender las responsabilidades que derivan de su función social, así como las posibilidades y límites en la autorregulación de su tarea. Mantener una relación crítica y autónoma respecto de los saberes, las propuestas, los valores de las instituciones sociales públicas y privadas, tomando decisiones al respecto. Analizar críticamente los nuevos conceptos y propuestas sobre educación que provengan tanto de la investigación y de la innovación, como de la administración educativa.

(CG 9) Valorar la responsabilidad individual y colectiva en la consecución de un futuro sostenible.

(CG 10) Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre sus futuros alumnos. Asumir la necesidad del desarrollo profesional continuo mediante la reflexión, la autoevaluación y la investigación sobre la propia práctica.

(CG 11) Conocer y aplicar en las aulas las tecnologías de la información y de la comunicación como valor añadido a las actividades de enseñanza-aprendizaje guiado y autónomo. Discernir selectivamente la información audiovisual que contribuya a los aprendizajes, a la formación cívica y a la riqueza cultural.

(CG 12) Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de educación primaria y a sus profesionales. Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos.

(CG 13). Comprometerse a motivar y a potenciar el progreso escolar del alumnado en el marco de una educación integral, y promover su aprendizaje autónomo partiendo de los objetivos y los contenidos propios de cada nivel educativo, con expectativas positivas de progreso del alumnado, renunciando a los estereotipos establecidos y externos al aprendizaje, desarrollando estrategias que eviten la exclusión y la discriminación.

Competencias transversales:

(CT 1) Integrar las competencias de las diferentes materias, para orientar el Trabajo de Fin de Grado y poder aplicar los conocimientos a la práctica profesional.

(CT 2) Entender el aprendizaje como un hecho global, complejo y trascendente, diseñando, planificando, organizando y animando situaciones de aprendizaje.

(CT 3). Gestionar y autorregular la progresión de los aprendizajes adaptándose a nuevas situaciones e interrelacionando saberes para elaborar otros nuevos.

(CT 4). Atender a la singularidad de los diferentes contextos profesionales.

(CT 5). Implicar al alumnado en su aprendizaje y en su trabajo.

(CT 6). Trabajar en equipo siendo capaz de ejercer diferentes roles dentro del grupo.

(CT 7). Participar en la gestión institucional y la relación con su entorno social.

(CT 8). Informar e implicar a la sociedad en los fines de la institución.

(CT 9). Utilizar y aplicar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), para aprender, comunicarse y compartir conocimientos en diferentes contextos.

(CT 10). Desarrollar la capacidad de comunicar, para enseñar en la propia lengua, y en otra u otras lenguas europeas.

(CT 11) Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.

(CT 12). Organizar lo propia formación continua y motivar la mejora de la calidad.

(CT 13). Investigar sobre la propia práctica, introduciendo propuestas de innovación encaminadas a la mejora y generando ideas nuevas.

(CT 14). Buscar, gestionar, procesar, analizar y comunicar la información de manera eficaz, crítica y creativa.

Competencias específicas:

(CE 1) Comprender los procesos de aprendizaje relativos al periodo 6-12 en el contexto familiar, social y escolar.

(CE 2) Conocer las características de estos estudiantes, así como las características de sus contextos motivacionales y sociales, con el fin de desarrollar su autonomía.

(CE 3) Dominar los conocimientos necesarios para comprender el desarrollo de la personalidad de estos estudiantes e identificar disfunciones, ayudándoles a adquirir un concepto ajustado de sí mismos.

(CE 4) Identificar dificultades de aprendizaje, informarlas y colaborar en su tratamiento.

(CE 5) Conocer las propuestas y desarrollos actuales basados en el aprendizaje de competencias.

(CE 6) Identificar y planificar la resolución de situaciones educativas que afectan a estudiantes con diferentes capacidades y distintos ritmos de aprendizaje.

(CE 7) Analizar y comprender los procesos educativos en el aula y fuera de ella relativos al periodo 6-12.

(CE 8) Conocer los fundamentos de la educación primaria.

(CE 9) Analizar la práctica docente y las condiciones institucionales que la enmarcan.

(CE 10) Conocer la evolución histórica del sistema educativo en nuestro país y los condicionantes políticos y legislativos de la actividad educativa.

(CE 11) Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula.

(CE 12) Abordar y resolver problemas de disciplina.

(CE 13) Promover el trabajo cooperativo y el trabajo y esfuerzo individuales.

(CE 14) Promover acciones de educación en valores orientadas a la preparación de una ciudadanía activa y democrática, desde el conocimiento de los valores más importantes de la Constitución.

(CE 15) Conocer las diversas formas democráticas de afrontar la diversidad y abordar situaciones escolares en contextos multiculturales, propiciando la apertura, el diálogo y la no exclusión.

(CE 16) Diseñar, planificar y evaluar la actividad docente y el aprendizaje en el aula.

(CE 17) Conocer y aplicar experiencias innovadoras en educación primaria.

(CE 18) Participar en la definición del proyecto educativo y en la actividad general del centro atendiendo a criterios de gestión de calidad.

(CE 19) Conocer y aplicar metodologías y técnicas básicas de investigación educativa y ser capaz de diseñar proyectos de innovación identificando indicadores de evaluación.

(CE 20) Mostrar habilidades sociales para entender a las familias y hacerse entender por ellas.

(CE 21) Conocer y saber ejercer las funciones de tutor y orientador en relación con la educación familiar en el periodo 6-12.

(CE 22) Relacionar la educación con el medio, y cooperar con las familias y la comunidad.

(CE 23) Analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar: impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas; cambios en las relaciones de género e intergeneracionales; multiculturalidad e interculturalidad; discriminación e inclusión social y desarrollo sostenible.

(CE 24) Conocer la evolución histórica de la familia, los diferentes tipos de familias, de estilos de vida y educación en el contexto familiar.

(CE 25) Comprender los principios básicos y las leyes fundamentales de las ciencias experimentales (Física, Química, Biología y Geología).

(CE 26) Conocer el currículo escolar de estas ciencias.

(CE 27) Plantear y resolver problemas asociados con las ciencias en la vida cotidiana.

(CE 28) Valorar las ciencias como un hecho cultural.

(CE 29) Reconocer la mutua influencia entre ciencia, sociedad y desarrollo tecnológico, así como las conductas ciudadanas pertinentes para procurar un futuro sostenible.

(CE 30) Desarrollar y evaluar contenidos del currículo de las ciencias experimentales mediante recursos didácticos apropiados y promover la adquisición de competencias básicas en los estudiantes.

(CE 31) Comprender los principios básicos de las ciencias sociales.

(CE 32) Conocer el currículo escolar de las ciencias sociales.

- (CE 33) Integrar el estudio histórico y geográfico desde una orientación instructiva y cultural.
- (CE 34) Fomentar la educación democrática de la ciudadanía y la práctica del pensamiento social crítico.
- (CE 35) Valorar la relevancia de las instituciones públicas y privadas para la convivencia pacífica entre los pueblos.
- (CE 36) Conocer el hecho religioso a lo largo de la historia y su relación con la cultura.
- (CE 37) Desarrollar y evaluar contenidos del currículo de las ciencias sociales mediante recursos didácticos apropiados y promover las competencias correspondientes en los estudiantes.
- (CE 38) Adquirir competencias matemáticas básicas (numéricas, cálculo, geométricas, representaciones espaciales, estimación y medida, organización e interpretación de la información, etc.), atendiendo a la epistemología y fenomenología de los contenidos matemáticos.
- (CE 39) Conocer el currículo escolar de matemáticas.
- (CE 40) Analizar, razonar y comunicar propuestas para la enseñanza de las matemáticas.
- (CE 41) Plantear y resolver problemas vinculados con la vida cotidiana.
- (CE 42) Valorar la relación entre matemáticas y ciencias como uno de los pilares del pensamiento científico.
- (CE 43) Desarrollar y evaluar contenidos del currículo de las matemáticas mediante recursos didácticos apropiados y promover las competencias correspondientes en los estudiantes.
- (CE 44) Comprender los principios básicos de las ciencias del lenguaje y la comunicación.
- (CE 45) Adquirir formación literaria y conocer la literatura infantil.
- (CE 46) Conocer el currículo escolar de las lenguas y la literatura.
- (CE 47) Hablar, leer y escribir correcta y adecuadamente en las lenguas oficiales de la Comunidad Autónoma correspondiente.
- (CE 48) Conocer el proceso de aprendizaje del lenguaje escrito y su enseñanza.
- (CE 49) Fomentar la lectura y animar a escribir.
- (CE 50) Conocer las dificultades para el aprendizaje de las lenguas oficiales de estudiantes de otras lenguas.
- (CE 51) Afrontar situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multilingües.
- (CE 52) Expresarse oralmente y por escrito en una lengua extranjera.
- (CE 53) Desarrollar y evaluar contenidos del currículo de las lenguas mediante recursos didácticos apropiados y promover las competencias correspondientes en los estudiantes.
- (CE 54) Comprender los principios que contribuyen a la formación cultural, personal y social desde las artes.
- (CE 55) Conocer el currículo escolar de la educación artística, en sus aspectos plástico, audiovisual y musical.
- (CE 56) Adquirir recursos para fomentar la participación a lo largo de la vida en actividades musicales y plásticas dentro y fuera de la escuela.
- (CE 57) Desarrollar y evaluar contenidos del currículo de la educación musical, plástica y visual, mediante recursos didácticos apropiados y promover las competencias correspondientes en los estudiantes.
- (CE 58) Comprender los principios que contribuyen a la formación cultural, personal y social desde la educación física.
- (CE 59) Conocer el currículo escolar de la educación física.
- (CE 60) Adquirir recursos para fomentar la participación a lo largo de la vida en actividades deportivas dentro y fuera de la escuela.
- (CE 61) Desarrollar y evaluar contenidos del currículo de la educación física mediante recursos didácticos apropiados y promover las competencias correspondientes en los estudiantes.
- (CE 62) Adquirir un conocimiento práctico del aula y de la gestión de la misma.
- (CE 63) Conocer y aplicar los procesos de interacción y comunicación en el aula y dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima de aula que facilite el aprendizaje y la convivencia.
- (CE 64) Controlar y hacer el seguimiento del proceso educativo y en particular el de enseñanza aprendizaje mediante el dominio de las técnicas y estrategias necesarias.
- (CE 65) Relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro.
- (CE 66) Participar en la actividad docente y aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica.
- (CE 67) Participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación que se puedan establecer en un centro.
- (CE 68) Regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de estudiantes 6-12 años.

(CE 69) Conocer formas de colaboración con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social.

(CE 70) Conocer las características de las organizaciones educativas que atienden a los niños y niñas de 0 a 12 años.

(CE 71) Saber utilizar las TIC en los ámbitos personal y educativo

CAPÍTULO 3

LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL Y SU DESARROLLO EN DIFERENTES INSTITUCIONES UNIVERSITARIAS

"(...) atender desde la orientación a la integridad de la persona, tan solo es posible si el profesional lo es. La ética del orientador adquiere en este escenario la condición sin la cual toda estrategia, técnica o saber (incluso científico) aplicado pierde su sentido."

(Arraiz y Sabirón, 2012)

3.1. La orientación profesional

Emerge como una necesidad, asociada al comienzo de toda investigación, el estudio del objeto investigado desde sus antecedentes, procedencia y trayectoria. Por esta razón, se ha comenzado este capítulo de la fundamentación de la tesis con una mirada en retrospectiva hacia el desarrollo de la orientación profesional. Haciendo este ejercicio, y en referencia a los muchos autores que han escrito en perspectiva histórica sobre la disciplina, se han distinguido dos fases o etapas: pre-científica (*informal*) hasta finales del s. XIX, y científica (*formal*) desde los inicios del s. XX hasta el presente (Álvarez, 1999).

Respecto a la etapa pre-científica, se ha atribuido a Ramón Llull (1235-1316), en su Obra "Doctrina Pueri" (1275), una de las primeras referencias a la orientación vocacional. El autor hizo un esbozo de programa de educación, dedicado a su hijo, donde presentaba una descripción de profesiones. Consideraba que la educación debía tener en cuenta la variedad de temperamentos y aptitudes, con el sentido de que cada sujeto eligiese la ocupación por la cual tuviera más disposición natural (Álvarez, 1999). A partir del Renacimiento comenzó el periodo *empirista* y, desde el paradigma Humanista, se situó al hombre como el centro de atención y primer determinante de la elección profesional. Bajo esta concepción destacaron, como precursores de la orientación en España, Rodrigo Sánchez de Arévalo (s. XV), Juan Luis Vives (s. XV y XVI) y Juan Huarte de San Juan (s. XVI). A partir del s. XVII, coincidiendo con la pre-industrialización, comenzó la preocupación por

las técnicas de búsqueda de mano de obra. Por otro lado, en el escenario de la Revolución Francesa (s. XVIII) emergió la máxima de la "igualdad de oportunidades" y la preocupación por la realización personal, educativa y profesional del hombre. Este germen, junto a la problemática sociolaboral y el contexto de pobreza que envolvieron a la revolución industrial del s. XIX, facilitaron el surgimiento de la orientación profesional como actividad formal e institucionalizada (Rodríguez, 1998; Álvarez, 1999).

3.1.1. Evolución de la orientación profesional

Existe coincidencia entre la mayor parte de los autores al situar la etiología de la orientación con sentido formal a principios del siglo XX en Estados Unidos. Parsons, con la obra *Choosing a Vocation* (1909), se ha considerado el padre de la orientación vocacional, Davis introdujo el primer programa de orientación en la escuela y Kelly utilizó por primera vez el adjetivo educativo referido a la orientación; así lo reseñan Rodríguez Moreno (1995), Bisquerra (1995), Sanz Oro (2001) y González Gómez (2003).

Distintos autores como Beck (1973), Patterson (1974), Roig Ibáñez (1982), Whitley (1984), Rodríguez Espinar (1993) y Repetto (1994), citados por Bisquerra (1995), han coincidido describiendo los orígenes de la orientación e identificando tres movimientos decisivos en su surgimiento, aunque cada uno los explique de distinto modo:

- a) El movimiento reivindicativo de reformas sociales en Europa y en Estados Unidos, en el que la orientación surgió como profesión de ayuda, muy unida a la educación.
- b) El desarrollo del movimiento psicométrico y del modelo basado en la teoría de los rasgos y factores, que aportaron una metodología científica al conocimiento del individuo.
- c) Los movimientos de Salud Mental, el Psicoanálisis y el Counseling, que introdujeron la dimensión afectiva en el conocimiento de la persona, el concepto de prevención y la relación personal como instrumento terapéutico.

La orientación como sinónimo de educación se plasmó por primera vez en la obra de Brewer (1932) titulada *Education as Guidance*. Comenzó así la preocupación por preparar a los niños pensando en que pudieran desenvolverse mejor en la vida adulta. La orientación vocacional se convirtió en actividad educativa desarrollada en las escuelas, con el profesor como principal agente y el curriculum como medio de institucionalización.

Tras un proceso de maduración de la disciplina hacia finales de la primera mitad del siglo XX, llegó entre 1950 y 1970 su auténtica expansión y la diversidad de planteamientos teóricos. Destacaron los trabajos de Ginsberg y Super, quienes lideraron el movimiento "Revolución de la Carrera". Ambos introdujeron la concepción del desarrollo de carrera a lo largo del ciclo vital de la persona. Es así como la Orientación Vocacional pasó de un concepto estático a considerarse un proceso continuo y evolutivo. Super incluyó los enfoques de Rasgos y Factores y el no Directivo en un modelo comprensivo e integral que denominó modelo Socio-Fenomenológico (Álvarez, 1999).

En la década de los setenta se comenzaron a utilizar términos como Career Guidance, Career Counseling, Career education y Career development. A partir de este periodo suele hablarse de "profesionalización" de la orientación. El movimiento de *Educación para la Carrera*, según los autores consultados (Whiteley, 1984; Gordillo, 1988; Rodríguez Moreno, 1995; Álvarez, 1999) integró contenidos vocacionales en el curriculum educativo con el propósito de preparar al joven para su incorporación a la vida adulta y el mercado de trabajo. Pero además, y fundamentalmente, supuso un cambio educativo a nivel conceptual y organizativo por implicar a la sociedad en el proceso. A este respecto, Hoyt (1977, p. 29) destacó: "La educación para la carrera es la totalidad de los esfuerzos de la comunidad y del sistema educativo para ayudar a todos los individuos a familiarizarse con los valores de la sociedad hacia un trabajo, a integrar estos valores en su estructura personal de valores y ponerlos en práctica en sus vidas de tal forma que el trabajo sea posible, significativo, satisfactorio para cada individuo".

En la década de los noventa y los comienzos del siglo XXI, el movimiento de Educación para la Carrera ha continuado su expansión y se han reforzado la prevención, el desarrollo y la intervención socio-comunitaria como principios fundamentales. Se han diseñado multitud de programas comprensivos de orientación con el propósito de fortalecer el desarrollo autónomo a lo largo de la vida del sujeto. Y se han convertido en habituales términos como el autoconocimiento, la planificación de la carrera vital, la toma de decisiones, la autodeterminación, etc. En el ámbito concreto de la orientación profesional, la toma de decisiones ha sido un tema muy recurrente por su trascendencia en el proceso de planificación y desarrollo de la carrera. A este respecto, merece la pena destacar la evolución que desde el punto de vista teórico ha emergido en torno al concepto. Hace ya mucho tiempo que se ha superado la perspectiva absolutamente racionalista y sistemática que detallaba el protocolo ideal para tomar decisiones acertadas. En su lugar, se ha considerado una visión del proceso desde el caos y la incertidumbre. Se ha concebido el orden del mundo, y de cada mundo individual, en concordancia con la redefinición del

universo aportada por los físicos, desde la década de los 80, sobre la influencia que la mente del observador tiene en lo que observa. Las propiedades de la materia no están estrictamente en ella, sino en la particularidad de la mente que las analiza. El orden del universo puede definirse desde el orden de nuestras mentes... (Gelatt, 1989). Sorprende la contradicción que se encuentra cuando se comparan estos referentes teóricos con la formación y la orientación que se ofrece a las personas que necesitan tomar decisiones sobre sus vidas y sus carreras profesionales. El adiestramiento en los pasos que hay que seguir de manera ordenada para acertar en lo que finalmente se elija, las fichas con tablas y protocolos para cumplimentar, el consejo orientador tras la corrección de numerosas pruebas objetivas, etc. han seguido siendo las opciones mayoritarias en la práctica de la orientación para la carrera hasta nuestros días.

A modo de resumen, podría afirmarse que el enfoque histórico-cultural y la teoría humanista han servido de base para afrontar muchos de los problemas de la orientación profesional en la actualidad. Partiendo de estas concepciones del desarrollo humano, se han podido integrar dialécticamente lo externo -evidenciado en la influencia determinante de la educación- con los intereses propios hacia una profesión. Desde esta óptica, se ha podido comprender que el sujeto -si las condiciones de vida y educación lo propician- puede llegar a autorregularse o, dicho de otro modo, alcanzar la autodeterminación de su actuación profesional. Desde este precedente histórico, podría entenderse la necesidad de diseñar las situaciones educativas acordes al nivel de desarrollo real de cada educando, para acompañarle progresivamente en la mejora de sus potencialidades.

3.1.2. La orientación profesional desde el paradigma del cambio

Frente a la lógica instrumental, promotora y conservadora del sistema existente, que sitúa a las personas como útiles a su servicio, en el diseño de esta investigación se ha apostado por el polo opuesto, el de la razón comunicativa. Según este modo de comprender la realidad, el eje matriz de la existencia, de cada existencia particular, es la persona. "Y desde la singularidad de cada uno de nosotros, nos comunicamos con los demás, con quienes construimos nuestras realidades, de manera conjunta, en interacción" (Arraiz y Sabirón, 2012, pág. 29).

A partir de esta lógica comunicativa, con la singularidad de cada persona como centro de interés, se han definido los rasgos de la orientación desde su concepción más pedagógica (Arraiz y Sabirón, 2012):

- La naturaleza del conocimiento es interna a la persona y subjetiva, se focaliza en el aprendizaje y no en la enseñanza, destacando la evaluación de procesos frente a los resultados. Esta posición conduce a buscar la comprensión de cada persona y de cómo percibe sus vivencias, evitando hacer interpretaciones externas.
- La función del orientador es acompañar a la persona a lo largo de su proceso vital en el contexto en que se encuentre, en su vida profesional pero también respecto a muchos otros factores, respetando la individualización de sus ritmos de aprendizaje, dificultades emergentes, etc. Es la individualización de la orientación.
- El fin último del proceso orientador es la autodeterminación de la persona respecto a su propio crecimiento personal y profesional, mediante las herramientas que le permitan "aprender a aprender".
- La gestión organizativa se entiende desde el conjunto de las personas que integran el grupo u organización.
- El rol del orientador es el de mediador entre el sistema y la persona, actuando con sentido educativo en beneficio siempre de la persona.

Este marco conceptual conduce a la reconsideración de la práctica profesional de la orientación desde la reflexión sobre sus premisas fundamentales, actualizando los presupuestos teóricos y aumentando la accesibilidad a los servicios. Se trata de lo que varios autores representativos han denominado *paradigma del cambio* (Admunson, 2006; Lovén, 2003) porque pretende renovar profundamente la práctica de los procesos de orientación. Consiste en la comprensión y asunción de los principios que dotan de sentido y dirección a cada carrera profesional, considerando que la autoconstrucción de la carrera durante toda la vida es el auténtico objeto de asesoramiento (Guichard, 2006).

En esta línea de trabajo, Irving y Malik (2005), han propuesto un oportuno "reto a la retórica racionalista, neoliberal y economicista, en la cual todo se subordina a las necesidades del mercado", y han presentado un "panorama restrictivo sobre el modo en que las cosas podrían, y posiblemente deberían, ser si se pusieran al servicio de la justicia y la democracia" (AIOSP, 2005). En este sentido, uno de los propósitos principales de la orientación siempre ha sido el de hacer posible y viable la capacidad de elegir. La elección libre, sin embargo, nunca ha sido un derecho para todos. Aún así, la orientación se considera como un lubricante que facilita la transición desde el aprendizaje inicial a la vida laboral, fundamentada en las bases de la elección, quedando el "derecho" a elegir condicionado por la realidad del mundo que nos rodea. En este contexto, como se sigue

argumentando en relación al texto de Irving y Malik (2005), los servicios públicos de orientación tienen que probar sus beneficios económicos para asegurarse la financiación pública y poder continuar su actividad. Además, el énfasis en los aspectos individuales de elección de carreras típicamente bien remuneradas “tiende a desviar la atención de las fuerzas del desempleo, pobreza, indigencia, financiación insuficiente de los servicios sociales y degradación del entorno”. Sin embargo, la retórica oficial sigue presentando sus cifras económicas, las que le respaldan en sus decisiones, sin considerar, por cierto, que la base natural de un modo de vida próspero se esté desmoronando (AIO SP, 2005).

Por otro lado, en la sociedad occidental el “yo” deviene en el equilibrio “nosotros-yo”. Geert Hofstede, en su obra *Culturas y Organizaciones* (1991), citado por Guichard (2006), observó en un estudio comparativo sobre 53 países que se puede establecer una dimensión llamada “colectivismo-individualismo” en la que situarlos a todos en función de la predominancia de determinados valores sociales y culturales. En las sociedades colectivistas –que están localizadas en Sudamérica, Asia y África-, el individuo está fuertemente integrado en aquellos grupos que, a cambio de lealtad, le garantizan protección; prevalece la noción de pertenencia a una comunidad frente a la identidad individual. En las sociedades occidentales y, fundamentalmente, en las anglosajonas, se actúa exclusivamente por uno mismo y por la familia inmediata. Aquí, la cuestión fundamental del desarrollo personal y de la carrera es la del individuo que está tratando de determinar qué hacer de su vida. La acción profesional de la orientación se dirige a cada persona en su contexto próximo, cuyos esfuerzos se concentran exclusivamente en el desarrollo de sus propias metas.

La educación y la orientación para la carrera tienen que posicionarse ética e ideológicamente antes de entrar en acción, de acuerdo con Irving y Malik (2005). Como continúan argumentando estos autores, supone un reto ante el mito de neutralidad e imparcialidad en orientación, convirtiéndose en objeto de conocimiento propio de esta disciplina la diversidad de ideologías sobre el mercado de trabajo global y qué competencias demanda este contexto a los futuros profesionales. El objetivo es proporcionar a los usuarios de la orientación una oportunidad para explorar visiones alternativas y desarrollar su propio conocimiento sobre lo que “carrera” significa para ellos y hacia qué “carrera” quieren encaminarse. Por otro lado, puede que ya no se pueda hablar de carreras estables y bien remuneradas en el mercado de trabajo formal. Se ha impuesto el empleo a tiempo parcial, la constante de la temporalidad e incluso la necesidad de mantenerse ocupados para construir *curricula*, ya sea con voluntariado. Hoy en día, estos pueden llegar a convertirse en los itinerarios profesionales más

prometedores; tal vez, los únicos posibles. Sea como sea, es la realidad que ha tocado vivir y la orientación debe hacerse eco de ello para facilitar la construcción personal de dichas carreras con la mayor eficiencia posible.

El *empowerment* se convierte aquí en un concepto clave. El papel del orientador va más allá de la exploración de uno mismo y de las oportunidades. Pone en juego la globalización y cuestiona el crecimiento económico como un fin en sí mismo (Plant, 2005; AIOSP, 2005). Se podría llamar a este concepto Orientación Natural o Green Guidance (Plant, 2005; Barham, Plant, Irving y Manley, 2013; Plant, 2014; Plant, 2015). En este sentido, la orientación para la carrera penetra en el área del cambio social e Irving y Malik (2005) se plantean: "¿Cuán lejos puede llegar la orientación profesional en términos de ser un agente de cambio económico y social, un Caballo de Troya en una sociedad que venera la globalización y el capitalismo?" (Plant, 2005). Este relevante reto ha ocupado recientemente a los asistentes al Congreso Internacional de Orientación organizado por la AIOEP en Montpellier, cuya presentación decía: "*L'orientation, un droit de l'Homme ou du citoyen?*"

El cambio de paradigma se refiere a la evolución de una visión moderna a una post-moderna, que sitúa el asesoramiento hacia la persona global y sus proyectos vitales. Sin embargo, esta evolución teórica de la orientación se ha fundamentado más en la investigación, el debate internacional y los documentos marco, que en la práctica orientadora. Queda mucho trabajo todavía para conseguir que los usuarios sean más proactivos en la construcción de sus propias vidas. Esto constituye un gran reto para los orientadores que están dedicando sus esfuerzos a desarrollar métodos de trabajo y herramientas holísticas y "multi-instrumentalistas" (Loven, 2003). Hacen falta recursos que estimulen la actividad de los usuarios, la toma de conciencia respecto a sus comportamientos, expectativas y contextos, en definitiva, su autonomía.

Importancia de la Visión holística y de la Comunicación para la orientación...

No es sólo una línea teórica, es una visión del mundo que, lejos de quedarse en un mero análisis de éste, nos permite encontrar el sentido de la vida. Si atendemos a la figura del orientador, supone conseguir que el orientado se convierta en dueño de su vida, de su propia existencia en un medio hostil. Esa es la *función genérica de la orientación*.

Hay un elemento clave en la orientación y ese elemento es la comunicación, cuyo ingrediente básico es la dialógica constructivista, porque cualquier tipo de diálogo no se

considera comunicación. Es función del orientador facilitar el camino a la persona para que vea emerger sus expectativas y organice sus actuaciones, evitando llevarle por los *buenos caminos*, porque en orientación no existen buenos caminos, sino adaptaciones progresivas a las narrativas de las personas. Para que el usuario pueda encontrar su camino y cambiar, construyendo su realidad, necesita aprender estrategias y adquirir nuevas competencias, lo que Loven (2003) denominó fortalecer al usuario (empowerment). Sin embargo, el autor en su cuestionamiento se pregunta si el proceso de fortalecimiento y cambio es real o más bien retórico, debido a la gran heterogeneidad de clientes con expectativas, actitudes y competencias tan distintas. Hay clientes pasivos que esperan alguna actuación mágica por parte de los orientadores para sentirse satisfechos con sus vidas; otros esperan sus consejos, instrucciones o herramientas para seguir a modo de recetario de cocina; y muy pocos clientes saben que de su propia realidad, existencia y vida son ellos los únicos responsables, quedando para los orientadores la tarea de acompañarles para que el camino sea más fácil.

En cualquier caso, lo trascendente y prioritario para esta investigación ha sido dotar de rigurosidad científica la intervención de auto-construcción de la carrera que se ha diseñado. Como explica Guichard (2006), un proceso de actuación debe incluir conocimiento científico procedente de diferentes disciplinas, así como fines y objetivos operativos definidos con precisión. En este contexto multirreferencial, la pregunta clave sería: "*¿Cuáles son los factores y procesos involucrados en la auto-construcción a lo largo de toda la vida?*" Para contestarla, Guichard ha matizado que el uso del término *auto-construcción* responde a la intención de diferenciarlo de *auto-desarrollo* o *desarrollo personal*. Desarrollo se asocia más a la idea de que algo existente aunque latente, bajo las circunstancias adecuadas, pueda desplegarse, con la intención del sujeto o sin ella; sin embargo, la construcción implica que la persona actúe, piense, dialogue, y haga emerger o evolucionar algo en su vida. Los factores y procesos implicados en la auto-construcción de la carrera vital se explican, según el mismo autor, mediante la articulación de tres proposiciones: sociológica, cognitiva y dinámica.

Proposición sociológica: la auto-construcción se produce en contextos sociales particulares. En las sociedades industriales globalizadas las categorías sociales en las que todos nos incluimos en función de nuestra identidad (género, estrato de edad, ocupación, religión, etnicidad, tipología, etc.) es diversa y en evolución. Cada persona se sumerge en una actividad continua de auto-reflexión, dependiente de estilos y de técnicas particulares de relacionarse consigo mismo, pertenecientes a un fenómeno situado y concreto, en un

contexto particular. Los individuos se construyen a sí mismos de acuerdo a diferentes modos de interactuar con su interior más privado y con los contextos en los que viven.

Proposición cognitiva: si se analizan las estructuras que participan en el proceso de la reelaboración cognitiva, se observa cómo las personas construyen en la memoria esquemas mentales más o menos estables, llamados también guiones cognitivos, que les permiten organizar su concepción de sí mismos y de los demás. Estas estructuras de identidad están relacionadas con todas las categorías sociales, con la importante matización de que poseen valores por defecto: los estereotipos sociales. La autoconstrucción, bajo la subjetividad de una forma determinada de identidad, lleva al individuo a definirse a sí mismo, según diferentes patrones de identidad imperantes en su sociedad.

Proposición Dinámica: la última proposición es de naturaleza "dinámica" y sostiene que la actividad humana no se reduce a la reproducción de conductas aprendidas durante experiencias previas (modelos) más o menos similares. La personalización puede definirse como un ciclo permanente de análisis y síntesis de la información, durante el que las personas llenan de significado sus vivencias. Cada episodio de la vida se puede considerar una reinterpretación de experiencias que se origina en un momento distinto del ciclo vital; sobre todo, de aquellas en las que la representación de sí mismos en relación a otros cobró un protagonismo especial.

3.1.3. El acompañamiento

Acompañar es un vocablo que sugiere la sensación de estar cerca, con un propósito y una misión específica de: apoyar, gestionar y canalizar las necesidades y dificultades del acompañado/a, además de potencializar sus habilidades y destrezas. Implica la tarea de estar, observar, describir, socializar y facilitar la gestión de procesos para el desarrollo profesional del acompañado/a. Esta conceptualización se define desde la línea paradigmática que se ha propuesto en el anterior epígrafe de este capítulo, convirtiendo al acompañamiento en el facilitador de experiencias educativas satisfactorias con mayor impacto en el desarrollo personal y profesional.

El objetivo estratégico de todo proceso de acompañamiento eficiente es el desarrollo en la institución educativa de una cultura de observación y reflexión sobre la propia práctica, que fructifique en un *plan* con unos objetivos y unas acciones de mejora continuas. En este sentido, el acompañamiento pedagógico se podría identificar metafóricamente con la acción de un enzima en la naturaleza: promueve/acelera un

proceso de transformación mediante el suministro de una energía inicial para generar un movimiento, que posteriormente continúa por sí mismo.

Para que un modelo de acompañamiento sea sostenible es necesario que su implantación tenga como finalidad el empoderamiento y la asunción de un rol de liderazgo por aquellos que se enfrentan a su proceso de mejora. Si el acompañamiento no ayuda a los futuros docentes a desarrollar una cultura de observación de su práctica, de reflexión y de planificación para el desarrollo de acciones de mejora, al concluir la intervención orientadora el proceso de cambio no tendrá continuidad y los avances conseguidos se diluirán en la complejidad del sistema.

A menudo se cree que las acciones cotidianas – por ejemplo, las prácticas pedagógicas en el aula para un maestro – son el resultado de creencias y conocimientos sobre esa tarea: qué entiende por educar, cómo piensa que ocurre el aprendizaje, etc. Y por tanto, se confía en que, si las acciones dependen de las ideas, modificando las ideas cambiarán también las acciones. Según esta lógica, si se forma sobre una nueva metodología o estrategia práctica que se presenta como positiva para la profesión, al entender su validez, inmediatamente debería de aplicarse al desempeño profesional. Sin embargo, tal y como recogen diversos autores (Sparrow, 2002; Pozo, 2006), esto no es tan simple. Entrar en contacto con nuevas ideas no produce un cambio significativo en las acciones. De hecho, las ciencias cognitivas afirman actualmente que las ideas mentales tienen su origen en las vivencias y prácticas relacionales en las que participamos. En otras palabras, las vivencias dan origen a las ideas, y no al revés (Ariza y Ocampo, 2005). Además, cualquier cambio actitudinal, para que se considere significativo, lleva implícita una cierta transformación personal desde el interior, con un sentido direccional dentro-fuera. Parte de la vivencia social, se reconstruye en la narrativa personal y, en tercer lugar, se puede aplicar en la práctica. Por ello, no se trata de que el orientador (profesor-tutor-acompañante) transmita sus conocimientos o ideas, sino de que ayude a crear un caldo de cultivo facilitador de transformaciones personales (dentro-fuera) en sus estudiantes, a través del trabajo colectivo acompañado.

El modelo de la comunicación no violenta (CNV) desarrollado por Marshall Rosenberg (2006) apoya la comunicación entre las personas de manera efectiva y desde la empatía. Enfatiza la importancia de expresar con claridad observaciones, sentimientos, necesidades y peticiones a los demás de modo que se evite el lenguaje evaluativo, etiquetador y definitorio respecto a los otros o a terceros. Esta propuesta facilita una serie de estrategias que pueden resultar útiles para la labor de acompañamiento:

- Antes de expresar la propia observación, mejor invitar a la otra persona a que comparta sus impresiones e interpretaciones, evitando el condicionamiento.
- Procurar que las observaciones realizadas por los otros incluyan tanto la actuación más evidente como las emociones y la interpretación.
- Describir observaciones y situaciones, en lugar de emitir juicios de valor que determinen la interpretación.
- Plantear preguntas para guiar la atención y la reflexión del acompañado sobre el aspecto que interese.

Además de considerar de estas estrategias, lo importante es construir un clima de confianza y de cooperación mutua, así como contar con una herramienta de trabajo que proporcione al proceso orientador orden, claridad y sentido. Investigadores como González Maura (2001) se han referido a la relación específica que se establece entre orientador y orientando, al enfatizar el espacio comunicacional donde se organizan aquellas situaciones de aprendizaje que le permiten al estudiante llegar al más pleno ejercicio de la autodeterminación: tomar decisiones respecto a su vida profesional.

Se ha definido la lógica comunicativa que dinamiza el acompañamiento como proceso orientador. También, los fundamentos psicológicos que lo sostienen. Con el sentido de concretar ahora el enfoque pedagógico desde el que comprenderlo y poder operativizar acciones educativas concretas, la hipótesis teórica es que el aprendizaje se construye en el contexto social. El término constructivismo procede del vocablo latino *construere*, que significa interpretar o analizar, con la peculiaridad de que la persona es activa en la creación y construcción de significados y significantes que interpretan y dan sentido a su realidad (Mahoney y Lyddon, 1988). "Las personas somos constructores activos de nuestros aprendizajes en contextos de interacción. Aprendemos con los demás y de los demás, en una construcción compartida de la propia acción; desde la comunicación en la que intersubjetividad y alteridad permiten construir realidades que transforman a individuos y organizaciones" (Sabirón y Arraiz, 2013, pág. 161). Entonces, la práctica tutorial se definiría como el acompañamiento necesario para que cada persona pueda navegar del modo más satisfactorio posible por sus contextos próximos y desarrolle competencias complejas, con el sentido final de la autodeterminación antes referida.

La formación de cualquier profesional demanda una pedagogía delimitada y pertinente con la naturaleza y la práctica social de la misma profesión y de las características personales de los individuos que la profesan. Respecto a la formación de docentes, el acompañamiento pedagógico desde una perspectiva socioconstructivista

conduce a reflexionar sobre la práctica de los maestros desde la Complejidad. El conjunto de saberes que, como profesionales, deberían cultivar, desde la re-construcción de su práctica docente, serían sobre:

- ✓ Sí mismos como personas, su visión de la profesión y su experiencia particular dentro de la misma.
- ✓ Su estilo y formas de aprendizaje, así como sobre las experiencias educativas que viven en su realidad inmediata, constituyendo lo que se conoce como ambiente de aprendizaje o *personal learning environment*.
- ✓ El conjunto de saberes teóricos y prácticos propios de la disciplina, adquiridos durante los cursos académicos de su formación inicial, que le introducen en la profesión de acuerdo con el marco socio-cultural e institucional de su universidad.
- ✓ El itinerario profesional que puede haber comenzado, forjando sus primeras experiencias de socialización profesional, cuya característica más relevante es el impacto que generan en el docente novel y la influencia que pueden tener para su futuro.

Se ha considerado, por tanto, el enfoque socioconstructivista adecuado para fundamentar una orientación: (a) que enriquezca de forma multirreferenciada e interdisciplinar la práctica educativa en la formación de maestros y profesionales afines, (b) para la comprensión del ejercicio profesional de la docencia desde las realidades de los actores y sus circunstancias, y (c) para la generación de nuevas formas de hacer investigación en educación.

3.2. La orientación profesional en la universidad

La orientación profesional no se reduce al periodo universitario ni a los primeros años de la vida laboral. Es un proceso que acompaña a la persona durante toda su trayectoria vital y le facilita la renovación de sus intereses y proyectos en el área de su profesión. Ayuda a que todos los factores se reorganicen con sentido y operatividad a pesar de las dificultades.

Sin embargo, los años de formación inicial universitaria constituyen un momento idóneo para la adquisición de competencias como la autodeterminación. También para la habituación a la reflexión, el análisis y la síntesis sobre la propia narrativa y respecto a la información externa.

3.2.1. La identidad de la orientación profesional en la universidad

Con el siglo XXI le ha llegado a la Educación Superior el doble reto de difundir de forma masiva y eficiente un volumen cada vez mayor de información pero, sobre todo, de formar profesionales con competencias para comprender, filtrar y reconstruir todo ese conocimiento. En la actualidad, se pueden concretar en tres los elementos que condicionan la necesidad de una enseñanza universitaria orientada al aprendizaje a lo largo de la vida: 1) la rápida y progresiva evolución del conocimiento científico, 2) la necesidad de afrontarlo desde una visión transdisciplinar y 3) la difusión exponencial de la información mediante las redes y los dispositivos electrónicos. Por otro lado un egresado de las universidades actuales debe contar con una amplia variedad de herramientas, no solo intelectuales, sino también éticas, que signifiquen el desarrollo del bienestar y el progreso de los seres humanos. Desde el enfoque humanista, la universidad garantizaría el desarrollo profesional de la esfera motivacional, e implicaría al estudiante en un proyecto de vida íntegro y comprometido con su labor. La formación de docentes, desde esta cosmovisión, tendría como uno de sus propósitos indirectos el desarrollo social y la revalorización de la profesión.

Viltres (2010) define la orientación profesional en la universidad desde dos dimensiones: psicológica y pedagógica. Este autor realiza una crítica a las investigaciones reduccionistas que no contemplan todos los factores intervinientes en la orientación profesional universitaria. Debido a la particularidad del contexto, es una disciplina que debe estudiarse de manera integral y diferenciada respecto a otros escenarios de orientación laboral. Respecto a su análisis desde la pedagogía, habría que definir categorías de diagnóstico propias, objetivos y método; desde una dimensión psicológica, cobrarían protagonismo la motivación, los intereses y aptitudes, entre otras. Desde esta tesis se ha abordado la identidad de la orientación profesional universitaria desde una visión transdisciplinar. Se ha considerado un proceso complejo que integra conocimientos, habilidades, valores y modos de actuar, tanto de carácter intelectual como práctico, para el establecimiento de relaciones entre cada persona y su mundo real.

Respecto al rol del profesor como orientador, en un artículo titulado “Ser y ejercer de tutor en la universidad”, las profesoras López, González y Velasco (2013) abordan la figura del tutor universitario como objeto de una investigación cualitativa bastante amplia sobre universidades públicas y privadas. Identifican algunos elementos que inciden en el significado de ser y hacer de tutor, así como los roles, estrategias y acciones utilizados en la tutoría. El ser y ejercer del tutor se muestra como la construcción de un proceso “desde

dentro del profesor”, en relación con diversos factores contextuales, formativos y experienciales. Y subrayan una vez más que los programas de formación en la función tutorial del profesorado deben constituirse como potentes instrumentos de cambio, que promuevan la revisión de significados en torno a la docencia y de actitudes hacia la tutoría.

En relación al estudiante universitario como destinatario del proceso orientador, Prieto Hernández (2010) destaca que el profesor de universidad tiene la ventaja de trabajar con estudiantes cuya personalidad ya está formada. Partiendo de esta premisa evolutiva, distingue tres niveles de actuación para la formación de la motivación profesional que se han adaptado del siguiente modo:

- *A nivel de Grado:* fijar estrategias generales en las que intervenga todo el profesorado.
- *A nivel de asignatura:* facilitar que el alumno conozca para qué y cómo le sirven los conocimientos propios de esa materia con sentido profesional.
- *A nivel de temas de contenido:* proponer objetivos y situaciones de aprendizaje con significado y aplicación real (auténtica).

Partiendo de la noción constructivista del aprendiz como creador de conocimientos, anteriormente descrita al hablar del acompañamiento, y entendiendo que los maestros en formación se preparan para ser gestores de conocimiento en sus futuras aulas, el profesor universitario debería aspirar a cultivar esas competencias en sus estudiantes. La docencia universitaria de maestros y futuros profesores adquiere, según este argumento, sentido en sí misma cuando se le adhieren las funciones de la tutoría y el acompañamiento profesional. Desde los referentes expuestos, por tanto, no puede concebirse la auténtica formación-orientación del maestro fuera de la Complejidad y la Transdisciplinariedad. Haciendo una adaptación, a propósito de esta investigación, de los principios definidos en el texto "Los siete saberes necesarios para la educación del futuro" (Morin, 1999), se han referido en los siguientes puntos los rasgos del perfil profesional deseable para los futuros maestros:

Cuadro 3.1: Perfil profesional del maestro desde la Complejidad

Reconocimiento de que todo ser humano está inmerso permanentemente en un proceso de construcción intersubjetiva de conocimientos. Esta noción permite profundizar en la comprensión de los mismos procesos de creación y gestión de conocimientos por parte de los otros y sentir la conexión con los demás seres humanos, a pesar de las diferencias individuales.

En consecuencia, se promueve la sensibilización y la empatía con el devenir de la vida y con las realidades de otros individuos:

- Aceptación de la responsabilidad de evaluar de forma continua sus creencias y prejuicios acerca del conocimiento; por cuanto el conocedor entiende que el conocimiento es producto de una construcción social. De manera que el conocedor es capaz de asumir una posición fuera del marco de referencia; sea éste lógico, cultural, religioso, familiar, económico, político o ideológico.
- Competencia de autoevaluación de los propios pensamientos, juicios, estados de ánimo y deseos, y de cómo éstos pueden impactar en sus relaciones interpersonales y en su mundo.
- Desarrollo de alta tolerancia ante las contradicciones y dilemas que presenta la vida personal y profesional, reconociendo lo inevitable de los conflictos y aprendiendo de sus vivencias, siempre desde la ética profesional.
- Utilización de un discurso consistente y real mediante el cual se exprese y comparta ideas, escuche con atención a sus interlocutores y apoye el cultivo de una sana comunicación.

Entonces, los profesores universitarios, desde el referente socioconstructivista, y asumiendo el doble rol de docentes y orientadores profesionales, podrían reflexionar sobre lo que se ha adaptado en el siguiente cuadro (MacAuliffe y Eriksen, 2000):

¿Como profesor y orientador universitario, puedo yo...

Cuadro 3.2: Reflexiones desde el doble rol de docencia y orientación

- distinguir la naturaleza socialmente construida de mi conocimiento?
- participar en un proceso dialéctico de dar y recibir feedback sobre mi práctica educativa en las interacciones con mis interlocutores y colegas?
- reemplazar la postura de aspirar a la ciencia positivista por una que favorezca diversas maneras de conocer y crear la realidad multiforme?
- de-construir mis teorías de la docencia preferidas, mis métodos instruccionales y el conjunto de mi interacción profesional?
- conectarme con la experiencia de aprendizaje de otros profesionales, para así entender cómo ellos conocen y aprenden, y cómo su experiencia es un reflejo o no de su realidad social inmediata?

- incitar una "revolución personal" de mis estudiantes, promover el desarrollo y construcción de competencias, así como la reflexión teórica sobre el quehacer de la educación dentro del contexto social inmediato que les toca vivir?

El modelo de orientación

Una de las primeras cuestiones que emanan al tratar de abordar de un modo sistemático e integral la acción tutorial y orientadora en la Universidad es la del modelo de referencia en el que situarse. Álvarez (2002) y Pantoja y Campoy (2009) sostienen que se pueden aplicar los mismos modelos que en los niveles no universitarios. Para Álvarez (2002): *“Los modelos de intervención conforman marcos de referencia que ayudan a estructurar la práctica orientadora...La selección de uno u otro modelo dependerá básicamente del planteamiento teórico desde el que se sitúe el agente de la intervención y de las características del contexto de actuación”*. En este caso, la falta de hábito para trabajar la orientación con el alumnado universitario, la escasa formación del profesorado para ello, las dificultades de coordinación para realizar actividades de forma colaborativa y las particularidades del entorno, son los elementos que han llevado a las distintas universidades a no apostar sólo por un modelo, sino a asimilar lo más útil de cada uno y reelaborar formatos adaptados a cada casuística institucional.

Lo que está claro es que la orientación profesional es una disciplina pensada para la intervención y necesita de referentes para su desarrollo y concreción práctica. Este carácter aplicado lleva a la orientación profesional a tener que asumir una base teórica (modelos teóricos), unos objetivos y procedimientos para la intervención (modelos de intervención), unas normas de actuación y organización (modelos organizativos e institucionales) y un código deontológico propio (principios éticos).

De acuerdo con lo que se acaba de exponer, Álvarez y Bisquerra (1997) basaron su clasificación de los modelos de orientación en los criterios siguientes: teoría subyacente, tipo de intervención y tipo de organización de la institución donde se realiza la orientación. En función de estos criterios distinguieron las siguientes categorías:

– Modelos teóricos: se trata de modelos de origen teórico-académico que proceden de muy distintas corrientes (humanista, psicoanalítico, conductista, de la Gestalt, ...).

Fundamentan y dan coherencia a la intervención, siendo de ajuste, evolutivos y de desarrollo, conductuales-cognitivos, etc.

- Modelos de intervención: diferenciando entre modelos básicos (clínico, *counseling*, de servicios, de programas o de consulta) y mixtos (resultado de una combinación de enfoques, teorías, sistemas, etc.). Son aquellos procedimientos que conforman la unidad básica de intervención: individual o grupal, directa o indirecta.

- Modelos organizativos: incluyendo los modelos institucionales (sistemas seguidos por los ministerios, comunidades autónomas, instituciones europeas, etc.) y los modelos particulares (sistemas que ponen en marcha los centros educativos o los gabinetes privados de orientación). Estos modelos son propuestas que se hacen en un contexto determinado y en un momento dado para facilitar la propia intervención orientadora. En la Educación Superior se observa un amplio abanico de modelos organizativos, según la trascendencia que tenga el proceso orientador dentro de la Visión universitaria particular de cada institución. También influyen la tradición y los recursos, fundamentalmente.

En definitiva, los modelos organizativos se inspiran en los modelos de intervención y éstos en los modelos teóricos, por lo que no es posible desarrollar un proceso de intervención en orientación profesional si no se tiene en cuenta esta jerarquía (Álvarez, 2009). La dificultad radica en que:

- 1) No existe una teoría comprensiva e integradora que fundamente la intervención ni la organización de las actuaciones.
- 2) Tampoco podemos hablar de consenso en la asunción de funciones de orientación por las distintas universidades, sino que cada una, según su contexto, tradición y filosofía, asume un modelo propio.

3.2.2. La orientación como factor de calidad universitaria

Desde el inicio del siglo actual, la institución universitaria se encuentra inmersa en una profunda transformación, marco en el que la orientación y la tutoría universitaria constituyen un tema trascendente para la regeneración de la Educación Superior. La moderna concepción del *life designing* enfatiza dos factores fundamentales: el compromiso de la persona en la construcción del propio proyecto de vida a través de una reflexión regular y sistemática y el necesario acompañamiento por profesionales en diferentes modalidades y contextos. Todo un reto para la reflexión y la respuesta creativa de la

orientación y tutoría en las instituciones universitarias. Por ello son numerosas las innovaciones en la acción tutorial, promovidas por docentes o a nivel institucional, en las universidades para lograr implantar sistemas de orientación y tutoría, apoyadas en las nuevas tecnologías y progresos científicos, que respondan a las necesidades detectadas. Todo ello está generando una dinámica innovadora y un revulsivo estructural en los centros universitarios, hacia la consecución de una mayor calidad en la Educación Superior (Lobato e Ilvento, 2013).

A pesar de las dificultades que se vienen encontrando, en los últimos tiempos están apareciendo numerosos trabajos relacionados con la necesidad de poner en marcha servicios de orientación en las universidades. Para llevar a cabo respuestas adecuadas a estas necesidades, es imprescindible partir de una detección real de las principales demandas de los usuarios. La diversidad y variabilidad actual de estructuras sociales, laborales y educativas evidencian que la acción formativa en la Educación Superior debería potenciar la motivación de los estudiantes universitarios por el desarrollo de habilidades como la creatividad, la flexibilidad, la adaptabilidad, la capacidad de aprender y de resolver problemas de forma autónoma, etc. Es decir, cada vez es más importante la formación continua y la formación pensada para ser recurrida a lo largo de la vida (Rodríguez, 2002). En este sentido, un papel sumamente importante pueden jugarlo la orientación académica y profesional, ya que en la sociedad del conocimiento es necesario que cada persona construya su propia cualificación, su propio proyecto de desarrollo.

La Declaración de La Sorbona (1998), la Declaración de Bolonia (1999) y el Informe de Universidad 2000 (Bricall, 2000), entre otros, han supuesto un importante respaldo político e institucional a la consolidación del derecho del alumnado a recibir orientación y a la obligación de la Universidad de proporcionársela. Esta labor orientadora, en el mejor de los casos, se integra en la actividad del profesorado y deja de ser un servicio de la institución para convertirse en un factor de mejora de la calidad universitaria (Coriat y Sanz, 2005).

La presencia de servicios de orientación en las universidades es un indicador de calidad, siempre que la universidad demuestre que sus alumnos consiguen niveles más óptimos de rendimiento a través de la adecuada organización de los servicios de orientación y tutoría (Rodríguez, 2002). Además, para Álvarez Rojo (2000), estudiar en la universidad implica una serie de requisitos básicos relacionados con el dominio de las materias, el desarrollo de habilidades de síntesis, razonamiento, análisis crítico, documentación, etc. e implementar determinadas actitudes como la puntualidad, el interés

por el conocimiento, la responsabilidad, la tenacidad, la curiosidad y el trabajo en equipo, entre otras.

Entre los nuevos retos que se están presentando a la formación superior podríamos destacar, por tener relación directa con la necesidad de orientación académica y profesional, algunos de los citados por Zabala (2001, pp. 60-65):

- Adjudicar el papel central al alumno en la construcción del conocimiento partiendo de una concepción amplia y transformadora del aprendizaje como proceso vital que se desarrolla en diferentes contextos y de forma permanente.
- Plantearse objetivos a medio y largo plazo con la finalidad de búsqueda permanente y cuestionamiento mantenido en el tiempo, no sólo con la vista puesta en la acreditación académica y social que proporciona la titulación correspondiente.
- Asumir un papel responsable con las personas que desean aprender y prepararse a lo largo de sus vidas sentando las bases necesarias para que el alumnado pueda seguir profundizando en su ámbito de conocimiento una vez deje la universidad.
- Valorar preferentemente las capacidades de alto nivel, es decir, las competencias más complejas y estables que capaciten al alumnado para desenvolverse adecuadamente en un sistema abierto de aprendizaje.

Y, además:

- Asumir un nuevo rol de orientadores y guías del aprendizaje, incidiendo en la labor tutorial para ayudar a los estudiantes en la tarea de transformar la información en conocimiento mediante la construcción de estrategias de integración de la información inconexa que reciben (Zabala, 1999).
- Propiciar escenarios de aprendizaje en red para generar un contexto de formación compartido mediante la incorporación de las nuevas tecnologías.

Esta realidad pone de manifiesto una creciente sensibilización ante el progresivo problema de la desorientación de los estudiantes en la mayoría de las universidades españolas y la necesidad de identificar las principales carencias y necesidades (Figuera, 1996; Apodaca y Lobato, 1997; De Miguel, 1997; Sánchez, 1998; Sánchez, 1999; Álvarez Rojo y otros, 2000; Campoy y Pantoja, 2000). Como dice Ortiz (2000) la "Universidad está predeterminada a ser un importante engranaje del motor social, pero difícilmente podrá

realizar su misión acertadamente si se sigue contando con un alto número de alumnos desorientados”.

Los retos brevemente presentados responden a las necesidades del grueso de la población universitaria de potenciar un conjunto de competencias que aumenten su aptitud para participar como ciudadanos en la vida pública y en la sociedad del conocimiento. Además, y muy especialmente, son propósitos adecuados si pensamos en la formación del profesorado, considerando las necesidades específicas de los futuros maestros de establecer una sólida relación entre la formación inicial y la formación permanente, mediante el desarrollo de dichas competencias a lo largo de la vida.

“Una verdadera reforma universitaria exige cuestionarse el papel que debe desempeñar la Universidad y su profesorado en un mundo globalizado, desencadenador de injuriosas brechas sociales. Exige, asimismo, preguntarse por los grandes objetivos de la educación y de la formación del profesorado”. (Presentación del XI Congreso de Formación del Profesorado, Segovia 17-19 de Febrero de 2005, en Mérida, 2006)

Como especifica la OCDE, los efectos potenciales de la orientación profesional se estudian y se reconocen a nivel individual, organizativo y social. Pueden manifestarse inmediatamente con mejoras de actitud y conocimientos, a medio plazo con cambios de comportamiento (mayor perseverancia, por ejemplo) y, a largo plazo, con el éxito profesional y la satisfacción vital (OCDE, 2004).

La universidad, por tanto, intenta afrontar el reto de la demanda masiva de educación superior y adaptarse a las necesidades de los graduados universitarios en una sociedad que está cambiando rápidamente: a) mediante el establecimiento o intensificación de los servicios de orientación para la carrera profesional; b) a través de la información y el asesoramiento académico-profesional para estudiantes y graduados y c) con cambios en los planes de estudio diversificando sus estructuras. Estos intentos, como dicen Romero y Sobrado (2002), son dignos de consideración pero no suficientes. Afirman estos autores que no se puede seguir manteniendo una actuación orientadora tan poco estructurada, profesionalizada y fundamentada como la que se está llevando hasta ahora. En lugar de eso, proponen *sistemas integrados de orientación* que combinen *servicios de orientación, sistema tutorial e integración de aspectos orientadores y profesionalizadores en las materias del currículum*. Una de sus propuestas teóricas, presentada como parte de dicho sistema integrado de orientación, es el desarrollo de un programa de tutorías para la elaboración de proyectos profesionales y vitales. La metodología a seguir implica el aprovechamiento

de las experiencias prácticas tanto académicas como profesionales y se dirige a través de seminarios organizados por el tutor. Los contenidos básicos son aprender a anticiparse, a elaborar proyectos y a actuar.

Dejando a un lado las propuestas teóricas, y con el sentido de ilustrar distintos modelos organizativos reales de orientación profesional universitaria, se ha seleccionado una muestra de prácticas orientadoras desarrolladas en instituciones de formación superior. De un modo sintético, podrían representar el contexto actual desde el punto de vista internacional.

Prácticas de orientación profesional en contextos universitarios:

La orientación profesional se abre camino fuera de los COIEs, Centros de gestión de prácticas e inserción de egresados, etc.

En la facultad de Psicología de la Universidad de Murcia⁴ se ha elaborado un Plan de Orientación que incluye tres ámbitos diferenciados, aunque complementarios: la orientación académica, la orientación profesional y el Plan de Acción Tutorial. Respecto a la orientación profesional, se realizan diferentes acciones con el fin de guiar el acceso al mundo laboral e informar del estado actual del mercado laboral en las distintas áreas de la profesión. Para ello se realizan tres tipos de acciones:

- *Programa de Orientación Laboral:* se procura con esta actuación mostrar a los alumnos, a través de charlas de corta duración, cuáles son los aspectos principales, de índole laboral, personal y profesional, que se han de tener en cuenta a la hora de intentar introducirse en el mercado de trabajo.
- *Programa de Apoyo a la Búsqueda de Empleo:* se realizan talleres de estrategias y técnicas de búsqueda de empleo, que son elegidos por los alumnos cada año de la oferta que presenta el COIE. Las temáticas más demandadas son, entre otras, cómo desarrollar una entrevista de trabajo, la realización de un curriculum profesional, lugares de interés donde buscar empleo o la formación como estrategia para mejorar la empleabilidad.
- *Plan de Seguimiento:* tras la realización de las actuaciones de Orientación Laboral y Apoyo a la Búsqueda de Empleo realizan encuestas a los asistentes que les permiten obtener información sobre la satisfacción percibida en las mismas, así como sobre sus puntos fuertes y débiles. Estos datos, junto a las reuniones que se

⁴ <http://www.um.es/web/psicologia/contenido/estudios/grados/psicologia/orientacion>

hacen con los representantes de los alumnos, les ofrecen una guía del desarrollo y seguimiento de las actuaciones, así como las pautas a la hora de elegir las del año siguiente. Todos estos datos son comunicados a la comisión de calidad, produciéndose las actualizaciones de los programas más óptimas para los alumnos.

En relación con el Plan de Acción Tutorial, esta Facultad de Psicología de Murcia optó por su institucionalización tras su debate en la Comisión de Docencia y su aprobación en Junta de Facultad de 12 de julio de 2001. Cuentan con una dilatada experiencia desde el curso 2001-2002 hasta el presente. Según lo definen, es algo muy distinto de la atención a alumnos que el profesor dedica para consultas sobre la asignatura (tutoría académica). Es una actividad de seguimiento individualizado del aprendizaje de los alumnos para lograr un mayor rendimiento académico e integración en la vida universitaria. En ese sentido persigue una mejor adaptación del alumno a la universidad y también una mayor implicación del profesorado en las tareas de apoyo para la mejora del rendimiento del estudiante; además, promueve la orientación en la elección del perfil curricular y profesional del alumno. Los objetivos de la tutoría son:

- Mejora del rendimiento del estudiante: definición o especialización curricular; seguimiento del rendimiento y mejora de las técnicas de estudio; cumplimiento de los plazos previstos de la duración de la carrera; resolución/humanización de problemas subjetivos; personalización de los canales de comunicación entre estudiante y docentes/gobierno facultad y rectorado; intercambio Socrates-Erasmus-Séneca; becas.
- Implicar al alumno en la Universidad.
- Orientación profesional futura

Los rasgos definitorios y las normas para su desarrollo son:

- Inicio y duración: el Programa de Tutorización se ofrece cada año a los alumnos de primero de primera matriculación de la Facultad de Psicología. Una vez asignado el tutor al alumno, la labor de tutorización puede durar desde el principio al final de la carrera.
- Ratio tutor / alumnos: No más de 10 alumnos asignados aleatoriamente a cada tutor.
- Tareas del tutor: El Tutor es un orientador, un guía que puede asesorar sobre la especialización curricular, el futuro profesional, problemas administrativos y

académicos, organización más racional y eficiente del tiempo. En todo caso nunca debe sustituir la voluntad y la capacidad de decisión del alumno.

- Gratuidad: se trata de un servicio gratuito que ofrece la Facultad de Psicología a fin de mejorar la calidad de la enseñanza y el éxito de sus estudiantes.
- Reserva y confidencialidad: la relación entre el alumno y el profesor es absolutamente confidencial, sin que nadie ajeno pueda recibir o solicitar información sobre su contenido.
- Lugar y momento para la tutorización: El alumno solicitará al tutor entrevista y éste podrá elegir el momento y el lugar que estime oportuno, pudiendo dedicar el horario de atención a alumnos para la labor de tutoría personalizada.

Creación de una Unidad de Orientación de Centro, con recursos y espacio específico para sus funciones.

En la Facultad de Educación de la Universidad de Granada se definen por tener un gran potencial docente, alrededor de 350 profesores, concedores del carácter institucional de la educación, las particularidades de sus diferentes niveles y las dificultades que conlleva la labor de educar o formar en cualquiera de ellos. En particular, se consideran un colectivo sensible a la importancia que pueden tener la orientación y la tutoría para el alumnado universitario (Villena, Muñoz-García, Polo y Jiménez, 2010). La población de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada está formada por cerca de 6000 estudiantes distribuidos en siete especialidades de Magisterio, la Diplomatura de Educación Social, y las Licenciaturas de Pedagogía y Psicopedagogía.

Como estrategia de actuación, la UOC (Unidad de Orientación de Centro) pretende ser un servicio que dinamice la orientación en el Centro mediante un intercambio de información entre el consultor y otros agentes educativos (profesores, tutores) que se produce en un plano de igualdad, con el fin de planificar las acciones más adecuadas para ayudar al alumnado a alcanzar ciertos objetivos (Álvarez, 2002), apoyando así al profesorado en su acción tutorial.

Para ello, desde el modelo de programas se proponen intervenciones, contextualizadas en el centro, que responden a las necesidades y demandas de sus miembros. Además, dada la complejidad de las relaciones interpersonales y del ser humano en sí, no excluyen la intervención directa-individualizada con el estudiante, más aún cuando no existe todavía una cultura de orientación a nivel institucional. Esta relación de ayuda está orientada a informar, asesorar y, en su caso, derivar al estudiante a otros

servicios donde se puedan atender mejor sus necesidades. En ningún caso se desarrollan funciones de diagnóstico.

La Unidad de Orientación de Centro se configura, pues, como una unidad de trabajo ubicada dentro de la Facultad, derivada del Gabinete Psicopedagógico de la Universidad. Esta estructura puede responder a la modalidad mixta de organización de los servicios de orientación que propone Rodríguez-Moreno (2002). Como Unidad, mantiene una autonomía organizativa, de gestión y económica que se concilia con la de la Facultad. Sin el apoyo del equipo de gobierno del Centro sería impensable su implantación, ya que la orientación del alumnado requiere, no sólo de la aceptación y colaboración del profesorado, sino de su integración en la vida institucional del mismo. Al ser *de Centro*, su ubicación le lleva no sólo a tener un conocimiento más completo y contextualizado de la realidad y necesidades de sus miembros, sino también a ser un espacio cercano donde el estudiante manifieste sus dudas y necesidades personales, académicas y profesionales, y se dé pronta respuesta a ellas desde la información, la formación y el asesoramiento.

La UOC es un espacio abierto, bidireccional y permeable a la vida del centro, que canaliza las aportaciones de todos sus miembros con la finalidad de dinamizar y coordinar las acciones y recursos de orientación existentes, para que de un modo sistemático y coherente, se optimice el proceso de orientación del alumnado. Su implantación fue progresiva y gradual (Villena, Muñoz-García, Polo y Jiménez, 2010):

En una primera fase se identificó el grupo de personas que la compondrían, dotándola de profesionales formados en orientación. Se organizó estructuralmente con un responsable en la dirección y tres coordinadores, profesores del centro. La incorporación además de dos estudiantes becarios, alumnos de último curso y tercer ciclo, le permite estar a disposición de los miembros de la Facultad durante toda la jornada académica. Se determinaron y adquirieron los recursos materiales necesarios, el espacio en el que se ubicaría, así como las condiciones administrativo-organizativas necesarias para llegar a ser una realidad. Con ello los autores se refieren, entre otras, a la aprobación y aceptación de esta nueva unidad por parte del equipo de gobierno del Centro, incluida su Junta de Facultad y su difusión a toda la comunidad universitaria.

La segunda fase consistió en conocer las acciones de orientación que se estaban llevando a cabo en el Centro, principalmente aquellas que afectaban a la globalidad del alumnado; como era el caso de las emprendidas por los Vicedecanatos de Prácticum e Inserción Laboral, Estudiantes y Acción Tutorial, Planes de Estudio y Garantía de la Calidad, Relaciones Internacionales e Investigación e, incluso, desde la Biblioteca. Por otro

lado, se obtuvo información de los recursos universitarios, externos al centro, que pudieran contribuir a la orientación del estudiante en cualquiera de sus ámbitos.

La tercera fase tuvo como finalidad el análisis de las necesidades del alumnado y del profesorado para concretar, de manera contextualizada, las demandas y la forma de darles respuesta. Las acciones concretas llevadas a cabo han sido: la elaboración de una página web, el diseño de instrumentos para la recogida de datos, la edición de una guía para el estudiante de Bachillerato y de otra para el que accede por primera vez a la Facultad de Ciencias de la Educación. También se han organizado las jornadas para alumnos de nuevo ingreso, se han coordinado las jornadas informativas de acceso a la universidad para los alumnos de Bachillerato, las jornadas de salidas profesionales, y se han elaborado documentos de apoyo a la labor tutorial del profesorado. Con relación a este último, se ha potenciado y coordinado la labor de los profesores tutores de alumnos con necesidades específicas y su relación con los servicios externos relacionados, se han canalizado iniciativas del profesorado en torno a la creación de talleres, y se ha abierto un área de formación con la consiguiente programación de actividades.

La acción directa con el alumnado ha girado en torno a la información, formación y el asesoramiento en los ámbitos personal, académico y profesional. Se han atendido las demandas del alumnado, haciéndolo consciente de sus oportunidades de manera que le sirvieran para planificar y tomar sus decisiones de una manera realista, conociendo las consecuencias que de ellas pudieran derivarse. Por otro lado, la formación ha estado dirigida hacia dos áreas bien diferenciadas: 1) la que se deriva de las exigencias del EEES, en términos de competencias, como son las destrezas de gestión de la información (González y Wagenaar, 2006); y 2) la formación necesaria para acercar al estudiante al mundo laboral como, por ejemplo, mediante las herramientas de búsqueda activa de empleo.

Experiencias de mentoría para el acompañamiento académico de los estudiantes.

Es frecuente la identificación de mentoría con la ayuda entre iguales, distinguiéndola de la tutoría basada en la relación profesor-alumno (Sánchez, Manzano, Rísquez y Suárez, 2011). Entre las primeras experiencias de mentoría universitaria, cabe citar el Proyecto *simus*, aplicado en las universidades de Sevilla, Cádiz, Granada, Murcia y Complutense de Madrid; el Proyecto Mentor, por parte de las Universidades Politécnica de Madrid, Sevilla y Complutense de Madrid; y el proyecto *REMUC* también de la Complutense (Oliveros, García, Ruiz y Valverde, 2003-04). En todos los casos se han combinado la presencialidad

con el apoyo electrónico. Más recientemente se ha creado la Red de Mentoría que agrupa actuaciones en las universidades Politécnica de Madrid, de Las Palmas, Europea de Madrid y de Oviedo (Sánchez Ávila, 2009). Sin embargo, la proliferación de programas y experiencias de tutoría y mentoría en las universidades no ha venido acompañada del nivel de investigación que sería deseable, siendo todavía escasos los estudios empíricos publicados (Sánchez, Manzano, Rísquez y Suárez, 2011).

Concretamente, según se define el concepto de mentoría en la UCM, la *"Red de Estudiantes Mentores en la Universidad Complutense"* consiste en un *"programa de orientación universitaria entre iguales para que los alumnos de últimos cursos de carrera (mentores) desarrollen tareas de tutorización con los alumnos de primero de su titulación (mentorizados) con el fin de facilitarles su incorporación a la Educación Universitaria"*.

La Red de Mentores está basada en una estructura de tipo piramidal en cuyo vértice se sitúa el Coordinador General del Proyecto, quien dirige a los respectivos coordinadores de las facultades en las que se desarrolla. Éstos trabajan directamente con los Profesores Tutores de las facultades que, a su vez, coordinan las actividades desarrolladas por los mentores. En la base de la estructura están los alumnos mentorizados.

Concluyen los autores antes citados, que la mentoría puede considerarse un elemento de mejora de la calidad de la enseñanza universitaria y del desarrollo de competencias profesionales. Lo que se desprende del artículo de Oliveros, García, Ruiz y Valverde (2003-04), superándose la evidencia del beneficio recibido por los mentorizados, es que tal vez sea mayor el rendimiento del proyecto para los mentores, convirtiéndose ellos en los mayores beneficiados de todo este sistema. Y con ese sentido, fundamentalmente, se han incluido aquí estas experiencias, como buenas prácticas de orientación para la carrera. A modo de ejemplo, las palabras textuales de los mentores ilustran el potencial orientador que el nuevo rol ha implicado para su formación y crecimiento profesional:

"la experiencia nos ha enriquecido a todos y nos ha hecho ver que la UCM va más allá de tu facultad y que el compañerismo va más allá de tu grupo de clase";
"me ha ayudado a ver que fuera de la facultad hay otro modo de ver las cosas";
"me ha ayudado a valorarme más como persona y como profesional";
"ha fortalecido nuestra autonomía y las destrezas de organización";
"nos ha ayudado a superar problemas que hasta entonces no te dabas cuenta que tenías";
"nos ha servido de aprendizaje también sobre nosotros mismos y nuestro carácter";
"al ayudar a los demás anticipando problemas te ayudas a ti mismo a replanteártelos ya que sus problemas futuros pueden ser tus problemas presentes";
por otro lado, "ha creado en nosotros un sentimiento de satisfacción por sentirnos útiles";
y, por último, "nos ha obligado a pensar mucho".

Programas para desarrollar el pensamiento proactivo en los estudiantes universitarios

Un ejemplo de programa que desarrolla en la práctica la orientación pensada para el futuro y dirigida a estudiantes universitarios, es el que ofrecen en la Universidad de Turku, en Finlandia, según publicación en su web (2014)⁵. Su título es "Búscate la vida" y el objetivo es promover la reflexión en prospectiva y la proactividad entre los estudiantes universitarios. Parten de que tanto los estudiantes, como los tutores vocacionales, necesitan herramientas para la planificación de la carrera que les permitan prever y evaluar las futuras direcciones de la vida laboral y la sociedad. Este proyecto proporciona una herramienta de simulación orientada hacia el futuro para los estudiantes, así como guías de orientación para el personal de asesoramiento. Los resultados logrados son:

- Facilitación de contextos a largo plazo para el desarrollo y los cambios en la vida laboral.
- Una herramienta de simulación en línea para los estudiantes en el proceso de planificación de sus carreras.
- Un modelo pedagógico y un manual virtual para los orientadores de carrera.
- La simulación complementa el material y los instrumentos de orientación existentes.

Con la herramienta de simulación los alumnos pueden asignar y probar, de forma segura, escenarios de futuro, así como crear diferentes caminos futuros para sí mismos. Los orientadores utilizan la simulación en sus sesiones de tutoría con el modelo pedagógico desarrollado en este proyecto. La herramienta de simulación, a su vez, se puede utilizar por los estudiantes también de forma independiente. El proyecto está financiado principalmente por el Fondo Social Europeo. Además, recibe otras financiaciones privadas. Se ha desarrollado desde septiembre de 2008 y es coordinado por el Centro "Los Finlandeses del Futuro", habiendo sido implementado por cinco universidades finlandesas entre 2008 y 2011.

Modelos organizativos globales de orientación profesional a nivel de institución universitaria.

La Universidad Estatal de Florida prepara a sus estudiantes para el mundo laboral mediante el *Career Portfolio*⁶ a través de la planificación, la reflexión, el desarrollo de

⁵ <https://getalifehanke.wordpress.com/in-english/>

⁶ <http://www.career.fsu.edu/Portfolio>

competencias y la documentación para el portafolio. Cuentan con un centro específico de apoyo a estas funciones, el *Career Center*⁷, en cuya página web se localizan las instrucciones para la realización de los portafolios dirigidas a todos los profesores y estudiantes. En dicho centro, además de facilitar que los alumnos desarrollen sus portafolios con fines de evaluación y de proyección futura, cuentan con muchos otros servicios de manera que desarrollan un sistema organizativo de orientación complejo e integral. Toda esta estructura está orientada a satisfacer las necesidades de aprendizaje y de desarrollo profesional en redes sociales, como expresa de manera significativa su eslogan de presentación "*linking futures*". Se pueden resumir algunas de sus actuaciones en: ferias profesionales, encuentros de networking, biblioteca de recursos para la orientación profesional, talleres, seminarios, consejo individualizado, el portafolio para el desarrollo de la carrera, evaluaciones de reconocimiento y acreditación, publicación de guías para informar sobre los tipos de contratos, salarios, despidos, etc. Todo ello diseñado al servicio de los estudiantes, para introducirles en un itinerario pensado para que logren el éxito académico y profesional. Resulta representativo el esquema que proponen en la página web⁸:

⁷ <http://www.career.fsu.edu/>

⁸ <http://www.career.fsu.edu/Steps-to-Career-Success/>

Figura 3.1: Modelo orientador de la Universidad Estatal de Florida



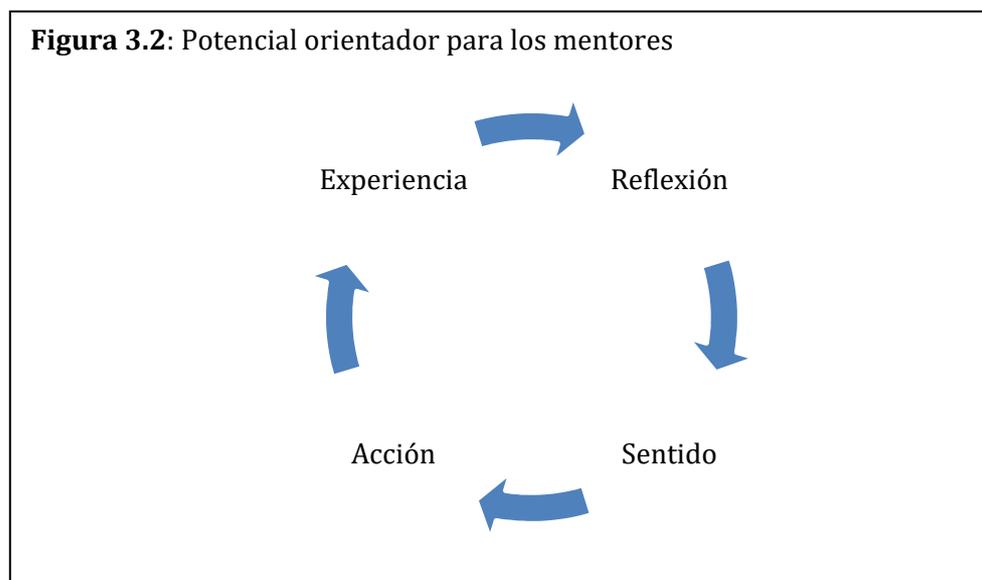
La orientación desde este modelo organizativo está muy pautada, no deja piezas sueltas en el puzzle de las necesidades detectadas en sus estudiantes, es global y longitudinal, fomentando que los usuarios permanezcan en el sistema desde antes de elegir su *Academic Major* (equivalente a licenciatura) hasta tiempo después de finalizar sus estudios y de encaminarse hacia el éxito deseado. Por lo tanto, no es una suma de servicios que se ofrecen para que el estudiante asista, lea, se informe, ..., es un sistema que acoge al estudiante y va acompañándole durante su formación, con objetivos claros, instrumentos de trabajo, información y, por supuesto, servicios disponibles de asesoría, guías, etc.

En síntesis...

La tutoría "activa", tal y como la definen en la Universidad de Murcia, es una experiencia innovadora en la universidad pública española en general, si bien no lo es tanto cuando se sale de nuestras fronteras, especialmente en el ámbito anglosajón. En todo caso se trata de algo distinto, muy distinto, de las tutorías que se llevan a cabo en la enseñanza secundaria, así como de la "tutorías" académicas en la universidad. Este modelo de tutorización se entiende como una actividad de seguimiento individualizado del aprendizaje del alumno en un modelo de enseñanza colectivo. Es más, puede cambiar el prototipo del profesor como transmisor de conocimientos por el de un profesor orientador, colaborador y consejero en la selección de información. Se pretende mejorar el rendimiento académico, una mayor y más rápida integración del estudiante en la vida universitaria, facilitar la adaptación a una sociedad de conocimiento cada día más especializada, así como mejorar o resolver los problemas de los estudiantes. Se trata también de dar una respuesta a una nueva dimensión del alumno y del futuro profesional que demanda la sociedad: crítico, con criterios propios, con capacidad de relación y trabajador en equipo. Sin embargo, conserva el modelo de servicio, de atención a demanda fundamentalmente, aunque cuenta con programas también de difusión de información y formativos. La orientación profesional desde este modelo supone un perfeccionamiento y acercamiento del servicio tradicional de los COIEs o los Gabinetes de Orientación para el Empleo a los distintos centros o facultades. Sin duda, es un buen servicio y una propuesta activa saludable, pero insuficiente desde los referentes de calidad propuestos.

La creación de la Unidad de Orientación en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada (Villena, Muñoz-García, Polo y Jiménez, 2010), a iniciativa del Gabinete Psicopedagógico de la propia universidad, constituye una propuesta innovadora por su diseño, la planificación, la estructura organizativa, la coordinación y la ejecución de acciones de orientación dirigidas a todo el alumnado y profesorado de un centro universitario. Sin duda, es un modelo que viene a responder a las necesidades emergentes de información y formación de los estudiantes, al mismo tiempo que afronta con creatividad diversas resistencias de la inercia universitaria, y emerge como una buena práctica en la consecución de la mejora de la educación universitaria. Se ha definido por ser un nuevo servicio, estar integrado en el organigrama del centro y abordar la orientación de estudiantes desde la conjunción de dos modelos de intervención: el de programas y el de asesoramiento directo. La valoración de esta Unidad irá aumentando a medida que se configure su consolidación y se establezcan sistemas de evaluación de su eficacia y eficiencia, como pretenden los autores del trabajo.

Respecto a las experiencias de mentoría en las que se fomenta la tutoría activa y el acompañamiento entre iguales, actualmente proliferan en muchas universidades acciones de este tipo con pequeñas variaciones. Se ha incluido después de la configuración de servicios y unidades especializadas de orientación profesional, porque la tutoría entre iguales promueve en los estudiantes de los últimos cursos una dinámica de reflexión sobre la propia experiencia y sobre el sentido de las acciones formativas y profesionales en las que se ven envueltos. Los estudiantes que adquieren el rol de mentores aprenden a conocerse mejor a sí mismos, a comprender y solucionar problemas, a relacionarse mejor, etc.; competencias que se relacionan con el empoderamiento y la autonomía. Y lo hacen al construir la narrativa con la que asesoran a los estudiantes de nuevo ingreso. Como explican Valverde, García, Ruiz y Romero (2003), la actuación de los mentores se planifica de modo que atraviesen las siguientes fases:



En el ejemplo de Finlandia, la reflexión activa por parte del estudiante es el propósito del programa y de los orientadores que lo dirigen. Se sitúa al alumno como futuro profesional otorgándole el rol de director de su vida e incitándole a buscar sus propios caminos, con ayuda de ciertas herramientas que durante sus estudios puede utilizar. Estas herramientas, llamadas de simulación, son el instrumento que configura este modelo y que promueve la elaboración de guías y materiales por parte de los orientadores para hacerlo operativo. Lo nuevo de esta propuesta: sitúa al estudiante en el centro del proyecto, haciéndole dar un paso al frente para que se encamine hacia su futuro y proporcionándole instrumentos para la reflexión y la toma de decisiones. Además, la estrategia de simulación

permite que la autoevaluación profesional esté lo más contextualizada posible en escenarios hipotéticos futuros y pueda considerarse auténtica.

Por último, se ha descrito un modelo organizativo global e integral que aúna una amplia propuesta de actividades y servicios con la realización tutorizada del portafolio profesional a lo largo de la carrera. Consideramos que el proceso orientador vivenciado por los estudiantes de la Universidad Estatal de Florida es muy completo, respondiendo a la complejidad que se ha propuesto en este capítulo para la orientación profesional. El espíritu que transmite su página web es motivador y carismático, aporta seguridad al estudiante respecto a sus posibilidades de futuro, convirtiéndole, previsiblemente, en potencial emprendedor. Este es el objetivo de un programa de orientación profesional desde los referentes descritos anteriormente: dotar a los futuros profesionales de herramientas pertinentes para asumir el control de su vida desde la objetividad y la subjetividad, es decir, combinando la autoevaluación más realista con los deseos de alcanzar sus sueños. El soporte institucional para este propósito se observa muy operativo y bien diseñado, se entiende que para dar seguridad a los usuarios e incitarlos a participar en algo que traslada una imagen de éxito seguro. La inversión de tiempo en actividades como la realización del portafolio y la asistencia a ferias, cursos, etc. por parte de los estudiantes sólo puede esperarse cuando éstos anticipan una rentabilidad alta, por eso la imagen publicitaria del proyecto y su carisma son fundamentales.

3.2.3. La orientación profesional en la Universidad de Zaragoza

A nivel de universidad:

Fruto de un convenio de colaboración entre la Universidad de Zaragoza y el Ayuntamiento de Zaragoza, desde el año 1989, todos los miembros de la comunidad universitaria disponen de un servicio de asesoría individualizado y gratuito. Las áreas son: jurídica, de estudios, de movilidad internacional, psicológica y sexológica. Por otro lado, la orientación profesional se desarrolla con actuaciones procedentes de distintos centros y servicios, todos ellos de la Universidad de Zaragoza, pero con sentidos y estructuras diferentes.

El Servicio de Orientación y Empleo (UNIVERSA)⁹ fue creado en 1997 y tiene por objetivo facilitar la inserción de los jóvenes universitarios en el mundo laboral, adecuando

⁹ <http://www.unizar.es/universa/>

su perfil profesional a las necesidades de las empresas e instituciones. Sus líneas de trabajo, estando en coordinación con INAEM, son: prácticas nacionales e internacionales, orientación laboral, formación específica, búsqueda de empleo, observatorio de empleo universitario y servicio de voluntariado europeo. UNIVERSA se dirige a los estudiantes de últimos cursos y a titulados recientes de la Universidad de Zaragoza que deseen incorporarse o mejorar su desempeño profesional, conocer y desarrollar sus actitudes y aptitudes. La práctica totalidad de la oferta, tanto de prácticas como de puestos de trabajo, está relacionada con las áreas Jurídico-Social, Científico-Técnica y Sanitaria.

En síntesis, en UNIVERSA ofrecen asesoramiento y formación para facilitar el camino de la búsqueda de empleo. Se realiza orientación presencial o vía e-mail, además de seminarios monográficos, formación en competencias profesionales, talleres y cursos de técnicas de búsqueda de empleo.

La Fundación Empresa-Universidad de Zaragoza¹⁰ se creó, en 1982, por iniciativa de la Cámara de Comercio e Industria de Zaragoza y la Universidad de Zaragoza. Su finalidad es actuar como centro de información, asesoría y coordinación para la Universidad y la Empresa, en los campos estratégicos de Formación, Empleo, Promoción de Iniciativas Empresariales e Innovación. Está inscrita como Fundación docente privada sin ánimo de lucro, aunque también gestiona formación mediante estudios propios de la Universidad. Sus objetivos son:

- Fomentar y desarrollar el diálogo y la colaboración entre la Universidad de Zaragoza y las empresas.
- Promover, proteger y fomentar estudios e investigaciones, tanto en la Universidad como en la Empresa con la colaboración de aquella.
- Realizar un inventario de recursos y necesidades conjuntas que deberán satisfacerse mediante la comunicación, el diálogo y la cooperación permanente.
- Mejorar la formación y cualificación de los Recursos Humanos que revierte en beneficio para las Empresa.
- Tener a disposición de las empresas Bolsa de Estudiantes y Titulados para la realización de prácticas nacionales e internacionales.
- Poner a disposición de las empresas Bolsa de Doctores para su incorporación en Empresas a través del Programa Torres Quevedo.
- Promover la realización de la redacción de tesinas, tesis, proyectos fin de carrera, etc.

¹⁰ <http://www.feuz.es/index.aspx>

- Disponer de información para las empresas, públicas o privadas, e Instituciones para el establecimiento de relaciones específicas con la Universidad de Zaragoza y coordinar estas relaciones.

Sus servicios se concretan en: prácticas en empresas nacionales e internacionales, formación a nivel local y participando en los principales programas europeos, servicio de organización de congresos y jornadas, así como el enlace a los exámenes de la Universidad de Cambridge. De toda esta descripción se desprende que, a pesar de servir de puente entre la universidad y las empresas, resultando beneficiados muchos estudiantes gracias a dicha conexión, su sentido es fundamentalmente sistémico y se orienta a satisfacer necesidades de las empresas privadas. Para la realización de prácticas, por ejemplo, disponen de una bolsa de estudiantes y recién titulados de la que las empresas solicitan candidatos y realizan sus propios procesos de selección. Las áreas de conocimiento más demandadas son Jurídico-Social, Científico-Técnica y Sanitaria, igual que en UNIVERSA.

En el curso 2002/2003 se implantó en la Universidad de Zaragoza el Proyecto Tutor¹¹, como actividad coordinada desde el Consejo de Dirección, los equipos directivos de los Centros y el ICE. Su principal sentido era doble: 1º) mejorar la calidad de la formación en beneficio del estudiante; y 2º) transformar el rol del docente universitario, el cual adquiriría un papel de acompañamiento y apoyo a lo largo de la carrera del primero. Tras los primeros años de experiencia se pudo observar que muchos estudiantes mejoraban en conocimiento del entorno, estrategias de organización, preparación y superación de las pruebas de evaluación. Además, aumentaba la satisfacción entre todos los participantes y mejoraba la comunicación entre profesores y estudiantes, aportando, como instrumento, información respecto a la adaptación y progreso de estos últimos. A lo largo de los últimos años, el Proyecto Tutor se ha extendido por casi todos los Centros, destacando como ejemplos de mayor actividad o implicación la Facultad de Veterinaria, la Escuela de Ingeniería y Arquitectura de Zaragoza, la Escuela Politécnica Superior de Huesca, la Facultad de Ciencias y la de Economía y Empresa, ambas de Zaragoza.

Respecto a la organización del programa, cada profesor tutor orienta de manera personalizada a un grupo de 10-15 alumnos. El objetivo general es desarrollar acciones de atención al estudiante para la implantación y profundización de metodologías colaborativas en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se espera así, que dichos procesos se conviertan en instrumentos de mejora de la formación del estudiante y en

¹¹ <http://www.unizar.es/eees/doc/proyectoTutor.pdf>

bases para la excelencia docente de la universidad. En este sentido, los objetivos específicos son:

- Incrementar en el profesorado las capacidades, habilidades y actitudes encaminadas a la tutoría integral de los estudiantes.
- Contribuir a fijar metodologías docentes enmarcadas en nuevas líneas estratégicas de atención al estudiante.
- Extender y generalizar las experiencias piloto de acción tutorial desarrolladas hasta el momento, con el objetivo de elaborar un manual de buenas prácticas de acción tutorial, aplicable a cualquier situación en la que estén presentes profesores y estudiantes.
- Analizar los progresos de los estudiantes desde la acción tutorial, evaluados por indicadores como: el rendimiento académico, la empleabilidad, la satisfacción del proceso formativo...
- Evaluar resultados de los objetivos anteriores, insistiendo en los procesos de garantía de la calidad y en su difusión dentro de la Universidad.

Por último, el Programa Mentor es una iniciativa del Vicerrectorado de Estudiantes y Empleo junto con el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad de Zaragoza, en estrecha colaboración con los equipos directivos de los centros y facultades de la Universidad. Comenzó en el curso 2012-2013 con las primeras experiencias y actualmente continúa mejorando en organización y difusión. Los auténticos protagonistas de esta acción tutorial son los estudiantes mentores que voluntariamente desean poner su experiencia universitaria al servicio de los alumnos y alumnas de nuevo ingreso. Los mentores tienen la función de **informar y orientar** a los estudiantes mentorizados en cuestiones **académicas y administrativas**. **No son profesores particulares, pero pueden facilitar recomendaciones sobre estrategias de aprendizaje de cada asignatura y orientaciones a los estudiantes mentorizados sobre distintos aspectos de la vida universitaria. La formación de mentores es desarrollada por el** equipo coordinador del Programa Mentor en el Instituto de Ciencias de la Educación, realizando sesiones en Zaragoza, Huesca y Teruel.

Aunque el Programa Mentor se encuentra en una fase inicial de implementación, ya hay varios centros y facultades que lo integran en su Plan de Acción Tutorial y lo publicitan en las propias webs. En la Escuela Politécnica Superior de Huesca, por ejemplo, el Proyecto Tutor y el Programa Mentor se han unificado en un nuevo modelo organizativo: Programa Tutor-Mentor. Los profesores tutores orientan a los estudiantes

de nuevo ingreso que tienen en sus grupos y coordinan la formación y el acompañamiento a los mentores que trabajan directamente también con dichos estudiantes.

Los Programas Tutor y Mentor, aún siendo muy útiles para el alumnado en cuestiones de adaptación a la vida universitaria, conocimiento del contexto, habilidades académicas para superar las evaluaciones y contacto social, no responden a las necesidades propias de orientación profesional que los alumnos pueden tener. Por otro lado, están focalizados en los estudiantes de primer curso que, en pocos meses, van adquiriendo la experiencia necesaria para poder desvincularse de estos servicios y dejar de encontrarles sentido. El acompañamiento desde la óptica de la construcción de la carrera es algo totalmente distinto, se prolonga durante toda la vida académica y aporta herramientas y recursos para seguir recogiendo sus frutos en el futuro.

En la Facultad de Educación:

A nivel de Facultad de Educación, desde el curso 2006/07 se está desarrollando el Proyecto Tutor, con una importante evolución a lo largo del tiempo. Destaca el incremento en la participación tanto de tutores voluntarios como de estudiantes. Se priorizan la acogida en el inicio del curso, el asesoramiento durante el primer semestre y el análisis tras cada convocatoria de evaluación.

Los objetivos principales son dos:

- 1º) Asesorar a los estudiantes de nuevo ingreso en el centro sobre cuestiones académicas, recursos, biblioteca, actividades extracurriculares, etc.
- 2º) Detectar lo antes posible las situaciones de falta de éxito de los estudiantes y aquellos casos que podrían estar en riesgo de abandonar o de no superar las exigencias de la normativa de permanencia de la Universidad.

La evaluación con sentido de reconocimiento es cuantitativa, contemplando la asistencia de estudiantes a cada reunión. A título complementario se recoge información sobre los temas tratados, las dudas o dificultades emergentes, así como la referencia a la cantidad de estudiantes que estén experimentando problemas de rendimiento.

3.3. El proyecto personal de carrera

"Don Quijote discurría con la voluntad y al decir *yo sé quién soy* no dijo sino *yo sé quién quiero ser*. Y es el quicio de la vida humana toda: saber el hombre lo que quiere ser".

Miguel de Unamuno

(Vida de Don Quijote y Sancho. Aguilar, Madrid)

El *proyecto* es un concepto que etimológicamente procede de "lanzar hacia adelante" (*pro-jectare*), ya que se asocia con la acción y propósito de realizar algo en un futuro. Las personas que piensan en el futuro suelen preocuparse por *proyectar*. Son personas que prevén, previenen, predicen y preparan (Guichard, 2001). El proyecto es una construcción activa, en la que se trabaja sobre y se expresa la propia imagen de sí mismo/a, que implica la adquisición de una serie de conocimientos, habilidades y actitudes. Requiere un proceso previo de información, exploración, decisión y formulación de objetivos, que se concreta en un plan de acción, genera desarrollo personal y puede ser aprendido (Rodríguez, 2002).

La construcción del proyecto de carrera se basa fundamentalmente en las teorías del desarrollo de la carrera experienciales y educativas que rompen con los modelos deterministas del consejo. Sus raíces se podrían situar en la fenomenología y en el existencialismo de Husserl, Heidegger o Sartre. Esta aproximación pedagógica a la orientación también ha sido influenciada por el pensamiento humanista y por el enfoque centrado en la persona de Rogers, según el cual el orientador no transmite indicaciones ni consejos unidireccionalmente a su cliente, sino que lo compromete en un proceso de auto orientación (Repetto, 2002). En el contexto educativo, un proyecto debe incluir todo un conjunto de actividades guiadas por el tutor. Estas actuaciones sirven para que el estudiante recoja datos objetivos sobre su propio bagaje aptitudinal y para que, adquiriendo el hábito de la reflexión, acabe gestionando y proyectando su carrera con sentido y realidad (Rodríguez Moreno, Álvarez, Figuera y Rodríguez Espinar, 2009).

Las características o rasgos definitorios del proyecto profesional, según Soledad Romero (2009), son:

Cuadro 3.3: Rasgos de un proyecto profesional

- Es una construcción intencional y activa que se desarrolla a lo largo del ciclo vital.
- Se trata de un proceso no lineal, que se concreta en un plan abierto a las oportunidades.
- Es un proceso complejo, sistémico, en el que la inteligencia emocional juega un papel importante.

- Es una expresión de libertad, de buscar sentido.
- Tiene carácter colectivo y social.

Este tipo de orientación profesional con matiz de “educativa” propone considerar a la persona en permanente desarrollo, como un actor-autor socioeconómico de los proyectos que construye, deconstruye y reconstruye a lo largo de la vida. Sin embargo, sin experiencias y sin el análisis de dichas experiencias, el individuo no puede ser autor de sus proyectos. Ser actor protagonista en la propia orientación significa ser capaz de elegir, de anticiparse a las propias alternativas y de ponerlas en práctica. El proyecto profesional, además, es un trabajo de introspección que se caracteriza porque es una construcción activa y continuada hacia la búsqueda del significado vital y profesional, por lo que incluye como propiedad indisociable el hecho de ser longitudinal.

En este esquema de proceso orientador, se considera al profesional de la orientación como un agente de cambio, en el sentido de que su actuación, estando centrada en la persona, se acerca a la historia de cada uno/a desde una perspectiva holística e integradora. Su intervención, al facilitar que el individuo se acerque a su propio proyecto de vida teniendo en cuenta todo su sistema -familiar, contextual...-, se extiende a todo este sistema y actúa sobre todas sus partes. El orientador, además, ejerce una influencia sistémica al modificar aspectos concretos del marco educativo (o de formación) y del contexto social (el empleo, por ejemplo), ayudando a la persona que se orienta a tomar conciencia de los factores que obstaculizan o ralentizan la consecución de sus objetivos (Rodríguez Espinar, 1998).

Las tareas de desarrollo vocacional, con sus respectivos contenidos, que Romero Rodríguez (2004) propone realizar para elaborar proyectos vitales y profesionales, se reproducen en la figura 3.3. Destacan tres tipos de procesos:

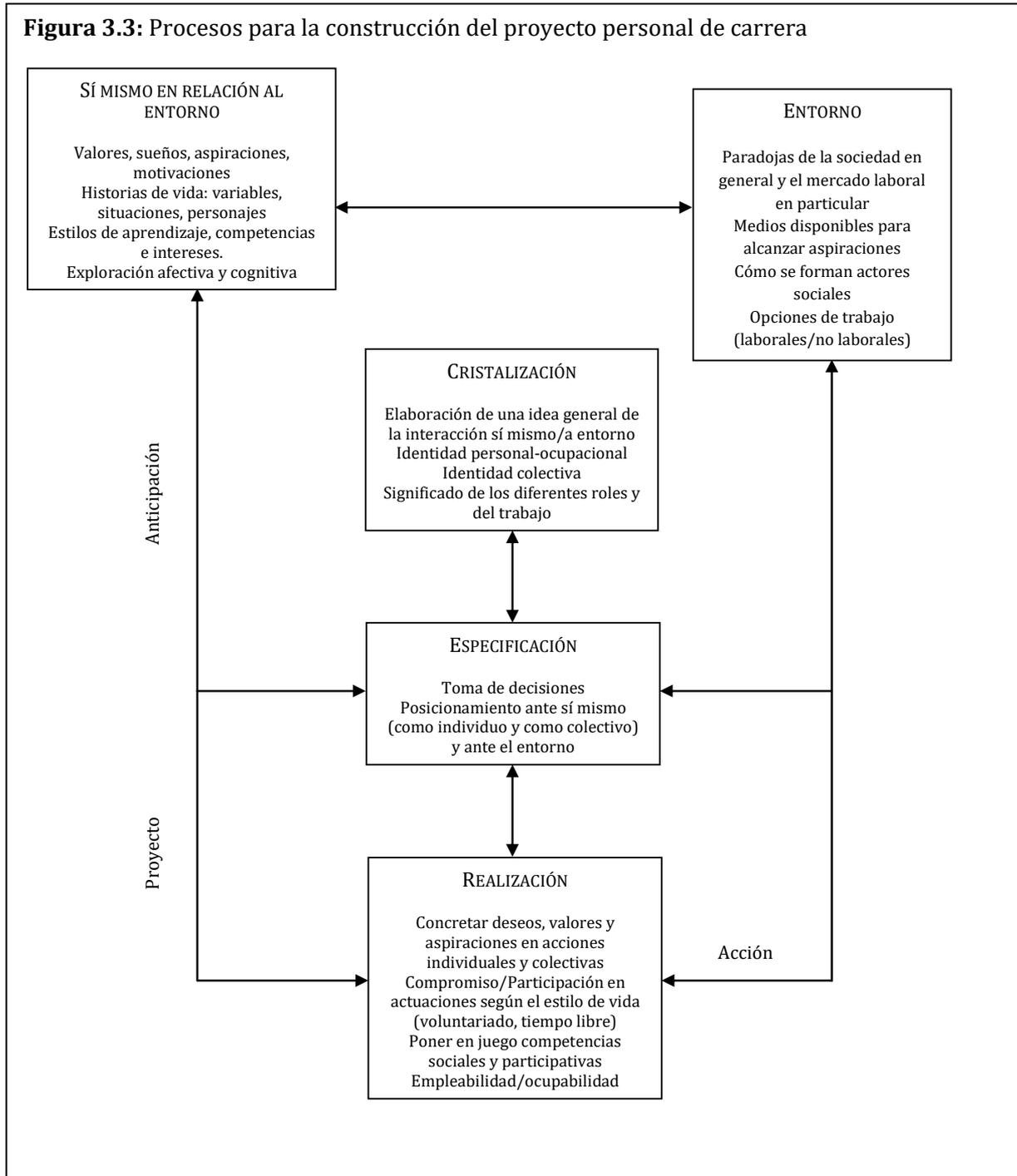
1. Aprender a anticiparse, como construcción de la identidad personal y social asumiendo un rol de descubrimiento y elaboración individual. Las tareas destacadas de esta fase son la exploración y la cristalización.

2. Aprender a construir proyectos, siendo éste el proceso de concreción del proyecto de vida. Se distinguen las pequeñas decisiones cotidianas de aquellas otras que desembocan en las grandes decisiones, las que marcan las etapas de transición por las que se pasa en el curso de la vida.

3. Aprender la cultura de la acción, tomando conciencia crítica de la realidad y de la necesidad de pertenecer a estructuras organizativas que trabajen alrededor de un

proyecto colectivo, como única vía para el desarrollo en la práctica de los valores deseados. Se trata de la toma de conciencia social e institucional imperante, sin perder de vista la realización personal y el margen propio de autonomía respecto a la contribución al sistema.

Figura 3.3: Procesos para la construcción del proyecto personal de carrera



3.4. Síntesis de las ideas principales

Cuadro 3.4: Síntesis del tercer capítulo

- ✓ El enfoque histórico-cultural de la orientación y la teoría humanista han sido fundamentales para construir el concepto de orientación profesional vigente en la actualidad. Partiendo de estas concepciones del desarrollo humano, se han podido integrar dialécticamente lo externo -evidenciado en la influencia determinante de la educación- con el mundo de vida personal y los intereses hacia una profesión.
- ✓ El *paradigma del cambio* supone una reforma de la orientación desde la reflexión sobre sus premisas fundamentales, actualización de los presupuestos teóricos y extensión de la accesibilidad a los servicios. Prioriza la comprensión y asunción de los principios que dotan de sentido y dirección a cada carrera profesional, considerando la autoconstrucción de la carrera a lo largo de la vida como el objeto de asesoramiento.
- ✓ Es función del orientador facilitar que el usuario encuentre su meta, que vea emerger sus expectativas y organice sus actuaciones, evitando llevarle por los "buenos caminos". Para ello, se ha de crear un caldo de cultivo facilitador de transformaciones personales (dentro-fuera) en los estudiantes, a través del trabajo colectivo acompañado. El propósito es reconstruir la propia realidad, aprendiendo estrategias y nuevas competencias, lo que se conoce como *empowerment*.
- ✓ Se ha abordado la identidad de la orientación profesional universitaria con una visión transdisciplinar. Se ha considerado un proceso complejo que integra conocimientos, habilidades, valores y modos de actuar, tanto de carácter intelectual como práctico, para el establecimiento de relaciones entre cada persona y su mundo real.
- ✓ La tutoría "activa", las unidades de orientación profesional a nivel de facultades, la mentoría, los programas centrados en impulsar la proactividad y el emprendimiento, así como los modelos organizativos de orientación integrales y complejos, son factores de calidad universitaria en torno a la orientación profesional.

- ✓ En la Universidad de Zaragoza existen servicios de asesoramiento y formación para la búsqueda de empleo, bolsas de prácticas y programas de tutoría y mentoría con sentido de adaptación académica para estudiantes de nuevo ingreso.
- ✓ La orientación pensada para el desarrollo de un proyecto personal de carrera define al orientador como agente de cambio y al orientando como actor protagonista en un contexto humanizado, sistémico y dinámico, por la propia naturaleza del proceso que conduce a su construcción.

CAPÍTULO 4

EL PORTAFOLIO

*"reflection and relationships are the heart and soul
of both portfolios and social networking..."*

(Helen C. Barrett, 2011)

4.1. Polivalencia conceptual y funcional

"El portafolio es capaz de convulsionar la formación, porque demanda y nos exige un cuestionamiento de nuestra praxis; a la vez que puede ser capaz de facilitar el proyecto personal y profesional, potenciando mayor satisfacción y calidad de vida al provocar la narración reflexiva de la existencia."

(Arraiz y Sabirón, 2007, p. 66)

Se podrían añadir más palabras para definir lo que se entiende por portafolio como instrumento de orientación, de evaluación, de cambio, ..., pero no se describiría con mayor pertinencia. De todos modos, para ampliar los rasgos de lo que se conoce como portafolio y de las distintas versiones o variantes que se utilizan en la actualidad de esta herramienta pedagógica, se puede citar tanto a una autora de referencia internacional, Helen C. Barrett (2010, 2011, 2013), como a varios referentes españoles¹².

El portafolio es un reflejo genuino de un proceso de aprendizaje. Por eso, más allá de concebirlo como una nueva manera de evaluar, puede considerarse como una

¹² De la Universidad de Zaragoza: A. Arraiz y F. Sabirón (2007, 2012, 2013) como directores del grupo Etnoedu, llevan varios años trabajando en profundidad en una línea de investigación cualitativa con el uso del portafolio. También, el equipo del Observatorio de la RED e-portafolio (Universidad Oberta de Cataluña, Universidad Jaume I de Castellón y Universidad de Sevilla), con E. Barberá como coordinadora (2007, 2009).

conceptualización distinta del proceso de enseñanza. Shulman (1999) se refiere al portafolio como un acto teórico, una metáfora que cobra vida cuando la incluimos dentro de la orientación ideológica -creencias- que nos resulta más pertinente para nuestra práctica educativa. El modelo docente que se genera con el uso del portafolio representa una evolución, no un fin en sí mismo.

Es necesario, en este momento de la introducción, recordar que el portafolio surge en el campo del arte y, en particular, en el de la arquitectura y el diseño:

"Un portafolio 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 Lynn Spears, Professor del Architecture School of Design, North Carolina)

Del mismo modo, el valor del portafolio reposa en su potencial para estimular la indagación, la reflexión, la investigación..., a partir de las evidencias que lo componen. La tarea del que orienta y acompaña la creación del portafolio es identificar las cuestiones clave para ayudar al autor a reflexionar sobre los propósitos de su proceso de aprendizaje, lo que está bien planteado, dónde las directrices no están correctamente diseñadas o han sido inadecuadas, y cuáles resultan ser, por el contrario, las líneas más interesantes para desarrollos posteriores. Intentando, en la medida de lo posible, preservar la reflexión natural y espontánea que se produce en el transcurso de cualquier aprendizaje práctico.

Profundizando algo más sintéticamente en la comprensión de la herramienta, se define el portafolio 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 (Barrett, 2009). En síntesis, lo que caracteriza un portafolio es:

Cuadro 4.1. : Características del portafolio

- El reflejo de la evolución en un proceso de aprendizaje, sea formal, no formal o informal.
- El estímulo que provoca para la experimentación, la reflexión y la investigación.
- El diálogo que suscita con los problemas, los logros, los temas tratados, en definitiva, con los momentos claves del proceso.

- La inclusión del punto de vista personal de los protagonistas, valorándose como necesaria y positiva la visión subjetiva del autor.
- La implicación en un reto importante para quienes lo construyen, que consiste en saber plasmar, analizar y valorar los puntos fuertes y logros, así como aquellos aspectos más débiles, de manera que sea posible planear acciones de superación.

En palabras recientes de H. C. Barrett (2013), los portafolios electrónicos han estado con nosotros por más de casi dos décadas, utilizándose principalmente en la educación para almacenar documentos y reflexionar sobre el aprendizaje, proporcionar información para la mejora y mostrar los logros a la hora de rendir cuentas en la búsqueda de empleo. Las redes sociales han surgido y se han globalizado en los últimos años, utilizadas por los individuos y los grupos para almacenar documentos y compartir experiencias, mostrar logros, comunicarse y colaborar con amigos y familiares, y, en algunos casos, para facilitar la búsqueda de empleo. Los límites entre estos dos procesos se están difuminando poco a poco y, al considerarse el potencial del e-portafolio para toda la vida, surgen dos cuestiones sobre los usos que tendrá este instrumento en el futuro: ¿será un nuevo formato que articule el sistema de rendición de cuentas estructurado propio de muchas instituciones de educación superior? ¿O se extenderá su polivalencia conceptual y funcional, convirtiéndose en carteras interactivas para toda la vida emergiendo como *mash-ups* en la nube?

4.2. El portafolio de evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje

H. Barrett delimita el sentido del portafolio y sus características en función de dos visiones paradigmáticas de la educación, resultando así dos conceptualizaciones distintas de la herramienta: el “portafolio positivista” y el “portafolio constructivista” (Barrett y Wilkerson, 2004). Desde una clasificación similar, Arraiz y Sabirón (2013) sintetizan los rasgos diferenciales de los portafolios conductistas y constructivistas, según los referentes teóricos subyacentes:

Cuadro 4.2: Los modelos teóricos subyacentes al sentido de portafolio de evaluación

<u>Portafolio conductual</u>	<u>Portafolio constructivista</u>
Centrado en las tareas	Centrado en el aprendiz
Secuenciación de las evidencias	Significado de las evidencias
Aprendizaje acumulativo	Aprendizaje complejo
Propuestas estructuradas	Propuestas semiestructuradas
Comunicación de control	Comunicación de mediación
Autonomía limitada	Autonomía progresiva
Carpeta de trabajo	Portafolio profesional
Reproducir	Construir

El portafolio socioconstructivista de evaluación se articula en carpetas definidas en función de las competencias pretendidas. Esta organización dota de sentido a las tareas que realiza el estudiante y le supone una cadena de retos al profesor o equipo docente al tener que definir: primero, las competencias (ardua tarea si pensamos en la complejidad del concepto en sí mismo), después, cómo evaluarlas y, por último, los productos de aprendizaje que se deberían solicitar a los estudiantes para evidenciar el desarrollo de dichas competencias. Y todo ello sin perder de vista que el sentido último del portafolio conduce a que se evidencien no sólo los productos sino los procesos de aprendizaje. Se favorece así la autoría en singularidad, es decir, que cada estudiante evolucione en su propia diversidad, generando múltiples prácticas bajo un mismo enunciado de tarea.

Un rasgo fundamental es que se diseña pensando en la actividad del estudiante: "de quien exige implicación, reflexión, interpretación y acción en situaciones de aprendizaje lo más reales posible, y lo suficientemente complejas como para comprometerse en el desarrollo de las competencias propuestas" (Arraiz y Sabirón, 2013).

Después de referenciar la potencia pedagógica del portafolio de evaluación, en función de su sentido competencial y socioconstructivista, se termina de ilustrar la herramienta con la bella metáfora que expone H. Barrett en su famoso documento titulado: *"Balancing the two faces of ePortfolios"* (2009):

"Jano era el dios romano de las puertas, los comienzos y finales, y por lo tanto, era representado con una cabeza de doble cara, cada una de ellas mirando en dirección opuesta a la otra. Era adorado cuando comenzaba la cosecha, la siembra, el matrimonio, el nacimiento y otros tipos de inicios considerados como los acontecimientos importantes en la vida de una persona. Jano también representaba la transición entre la vida primitiva y la civilización, entre el campo y la ciudad, la paz y la guerra, el crecimiento de los jóvenes, lo que hace de Jano una buena metáfora para el desarrollo del portafolio."



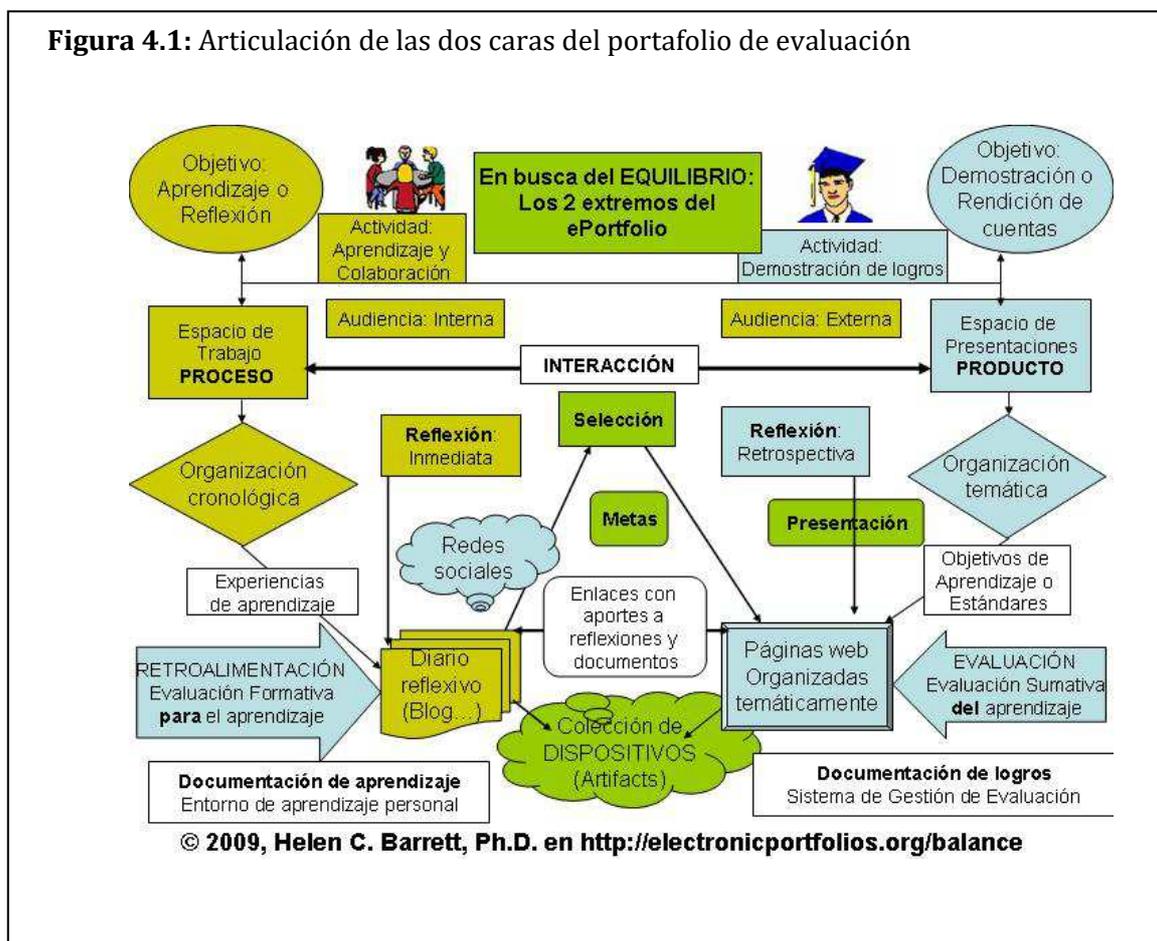
Se representan en esta metáfora los dos enfoques principales para el desarrollo del portafolio: como área de trabajo en la que organizar los procesos de aprendizaje y como escaparate de los productos que evidencian el rendimiento logrado, proporcionando un marco equilibrado para la evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. La doble visión en perspectiva de pasado y futuro, de transición a la competencia en función del camino recorrido, es el ingrediente fundamental del instrumento, lo que le aporta el doble sentido al que se alude y que, además, se representa personalizado en su autor. Por otro lado, el valor añadido de un portafolio electrónico es la reflexión y el aprendizaje que se documenta en el mismo, no sólo el conjunto de obras presentadas.

La reflexión tiene lugar en varios momentos: 1) cuando la tarea (artefacto) se guarda en el archivo digital como una reflexión contemporánea, mientras el proceso de desarrollo permanece fresco en la mente, lo que se llama reflexión en tiempo presente; y 2) cuando este artefacto se incluye en la presentación/escaparate más formal o portafolio de

evaluación sumativa. Este segundo tipo es acumulativo, final, proporcionando una perspectiva mucho más amplia sobre un cuerpo de trabajo que representa los objetivos del autor del portafolio de evaluación e implica reflexión en tiempo pasado. Por último, una vez que se ha mirado hacia atrás sobre el cuerpo del trabajo, entonces se abre la oportunidad de mirar hacia adelante, estableciendo una dirección para el futuro aprendizaje a través de metas y narrando una reflexión en prospectiva.

Este doble proceso de trabajo precisa de dos niveles de apoyo: 1) un soporte para las reflexiones realizadas durante el proceso de aprendizaje en un formato de diario o blog, y 2) un espacio de presentación en retrospectiva, que permita la discusión y que proporcione justificación para la colección de las evidencias que, según su autor, demuestran haber alcanzado los objetivos de aprendizaje. Las metas para el futuro aprendizaje, que proporcionan la dirección a seguir, también deben ser parte del portafolio de presentación.

El siguiente diagrama de Barrett (2009), conocido internacionalmente y traducido a siete idiomas, refleja estos dos niveles de reflexión que, a su vez, configuran las dos caras del portafolio de evaluación:



Resulta ilustrativa la propuesta que ha realizado recientemente el Ministerio de Educación de Dinamarca para fomentar el uso del portafolio de evaluación en las escuelas primarias. En una noticia, publicada el 5 de marzo de 2014 en www.eportfolio.eu, el Ministro de Educación del país danés dice: *"el objetivo del portafolio es mejorar la auto-evaluación del alumno respecto a su trabajo, en relación con los objetivos establecidos. La herramienta se centra en los procesos y productos durante un período determinado y cubre la evaluación y valoración en relación con los objetivos establecidos, (...) El objetivo es fomentar el uso del portafolio para todas las clases en las escuelas primarias del 1er grado a 10 ° grado para fomentar un mayor nivel de reflexión en los alumnos, así como la evidencia de lo que han aprendido en relación con los objetivos específicos. (...) Introducir el portafolio como herramienta de evaluación puede significar un cambio en la forma en que el profesor piensa originalmente su enseñanza y puede llevarle mucho tiempo desarrollar un formato de portafolio que sirva para mejorar la calidad de la enseñanza. A cambio, el portafolio es una herramienta emocionante y dinámica que puede evolucionar constantemente una vez que ha comenzado."*

4.3. El portafolio profesional

Cuando una tienda desea atraer clientes escoge algunos productos novedosos o cautivantes de su stock y los expone en el escaparate: espacio que *representa* a la tienda, pero que *no es exactamente la tienda*. El portafolio profesional opera con la misma lógica, actuando como la vitrina en la que cada uno muestra lo más selecto de su obra y elige cómo presentarlo, cuándo modificarlo, etc.

El uso profesional del portafolio no es una novedad, sino que existe desde hace muchos años. Sigue siendo uno de los medios más utilizados en determinados campos profesionales como el artístico, en el que diseñadores, arquitectos, fotógrafos, etc. exponen sus mejores trabajos y pueden mostrar habilidades a las que no se les confiere valor únicamente con la lectura de un curriculum vitae.

El origen etimológico del término, *portefeuille*, se refiere también a esta acepción de carpeta en la que recoger la colección de trabajos que mejor representan la trayectoria profesional de una persona. Posteriormente, han ido surgiendo nuevos términos que implican la utilización de soportes digitales: portafolio multimedia, portafolio digital y webfolio. El desarrollo de portafolios electrónicos ha supuesto una serie de ventajas evidentes ya que, aunque se incluyan los mismos contenidos, el material puede ser

capturado, organizado y presentado electrónicamente, con mayor conexionismo interno y externo, más detalles, mayor actualización, etc.

Algunos de los aspectos que caracterizan a un buen portafolio profesional, acotando su sentido al de actuar como escaparate de cara al mundo laboral, son:

Cuadro 4.3: Rasgos generales de los buenos portafolios profesionales

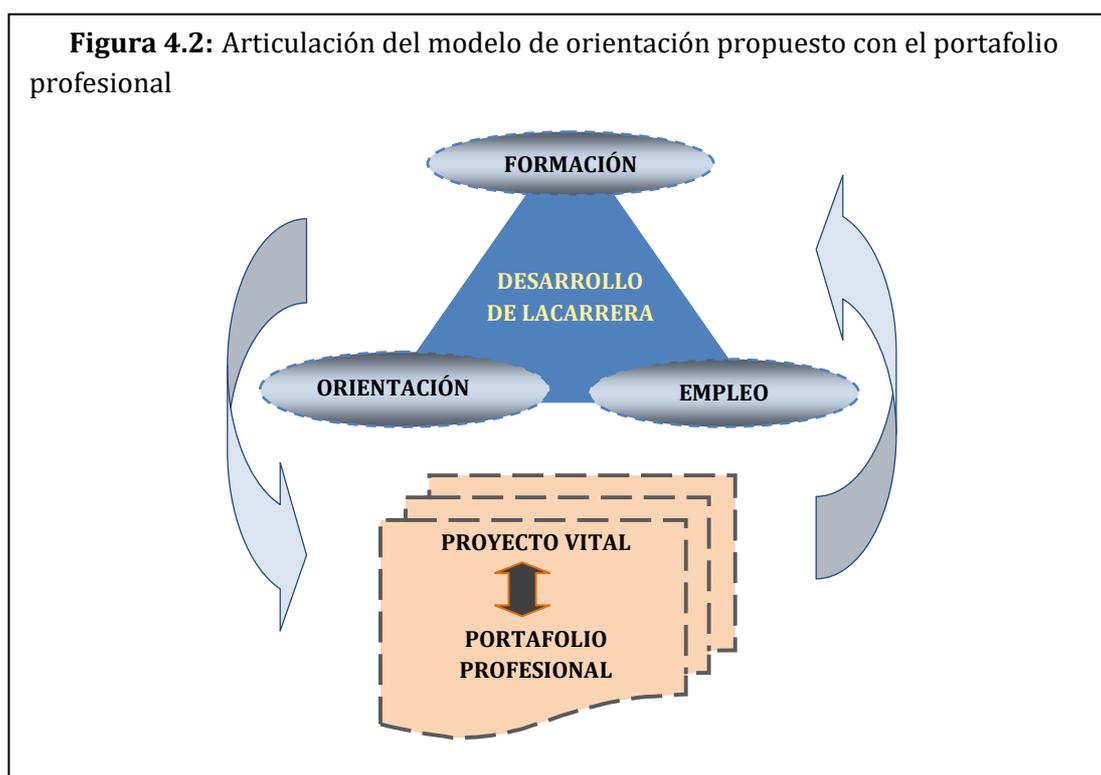
- Calidad antes que cantidad.
- Apariencia atractiva y original, pero sin excesivos ornamentos.
- Orden lógico, con jerarquías, acentos y pausas, que permita un seguimiento fluido.
- Cuidar la primera impresión y lo que se reserva para la última vista.
- Contextualización y orientación hacia quienes vayan a valorarlo.
- Personalidad y autoridad.
- Información personal exclusivamente relevante.
- Cuidada ortografía y redacción pertinente.
- Actualización frecuente, seleccionando una plataforma flexible y sencilla a la hora de introducir cambios.
- Idioma: si es posible conviene mostrar el portafolio en el idioma nativo e inglés.
- Formato: online (web, blog), offline (DVD) o impreso.
- Difusión controlada

4.3.1. El portafolio profesional como proyecto vital

Se retoma en este punto el planteamiento inicial de la tesis en el que se enlazaban formación, orientación y empleo. Son la tríada conceptual desde la que se otorga sentido orientador al portafolio profesional como proyecto vital. Entonces, ¿qué lugar ocupa el desarrollo de la carrera en este planteamiento a tres bandas? Absolutamente todo. El concepto de desarrollo de la carrera, fundamentado en el aprendizaje a lo largo de la vida y gestionado mediante la construcción del proyecto vital, implica la redefinición del rol del orientador y de la orientación profesional en sí misma. El desarrollo de la carrera cada vez resulta más complejo e incierto debido al carácter sistémico-ecológico del desarrollo vital. Esta complejidad se articula en torno a una serie de elementos que parten de la consideración de que orden y desorden son aspectos complementarios en el seno de todo sistema. Así mismo, cada sistema evoluciona como consecuencia de un proceso constante

de retro-alimentación y auto-organización, permitiendo que confluyan elementos a priori antagonicos: certidumbre-incertidumbre, razón-emoción, plan-improvisación, de modo indisociable si queremos que el sistema crezca y se desarrolle. El objeto de la orientación, que no se aleja de este planteamiento, es la persona en su contexto e historia de vida, imposible de simplificar. Por ello, los procesos vividos en el contexto formación-orientación-empleo se configuran en torno a cada persona en su proyecto vital desde una perspectiva ecológica. Este es el marco desde el que se define qué es un proyecto vital y qué es, por tanto, un portafolio profesional *como instrumento de orientación*. Queda patente que se aleja del sentido de colección o muestra, de la metáfora del escaparate, para acercarse a su sentido pedagógico.

En la siguiente figura, de elaboración propia, se representa la idea de articulación de la triada formación-orientación-empleo con el proyecto vital, construido mediante el portafolio, con un sentido de desarrollo de la carrera a lo largo de toda la vida:



Los rasgos que definen a los proyectos profesionales y vitales (Romero, 2004) giran en torno a que son construcciones activas que se desarrollan a lo largo de toda la vida. El proyecto profesional y vital supone que la persona esté en un constante estado de búsqueda de sentido para su propia vida: su forma de ser, las situaciones de su entorno, la manera de relacionarse con su contexto, la incidencia de su pasado, lo que desea y/o

espera que sea su futuro..., asumiendo el control y la autoría sobre sus decisiones y actuaciones. Por tanto, el proyecto no se realiza en un momento puntual y para toda la vida, sino que cada persona es un ser en proyecto. Es decir, constantemente está cuestionándose sus decisiones y el camino que va recorriendo: se trata de comprender el presente, poniéndolo en relación con el pasado, con la finalidad de preparar el futuro (Barham, Irving, Manley y Plant, 2013).

Como continúa argumentando Romero (2004), el proyecto profesional y vital facilita la búsqueda del equilibrio entre los diferentes roles (madre-profesional; trabajo-ocio...) y, por tanto, la resolución positiva de los conflictos que pueden aparecer entre ellos, dando coherencia a la propia trayectoria vital.

Por otra parte, y haciendo referencia de nuevo al concepto de la búsqueda de identidad profesional, el portafolio de orientación para la carrera permite que el desempeño de roles profesionales tenga coherencia con los propios valores personales y profesionales (Day, 2006). En este sentido, se llama a la reflexión sobre el hecho de que hay muchas formas de ser docente, de buscar cómo actualizar el propio discurso, de aplicar la teoría personal sobre la enseñanza y, muy especialmente, de compaginar la vida personal, familiar y laboral. Esta complicidad entre la identidad y la acción es, posiblemente, la clave fundamental para sentir autorrealización y plenitud en los diferentes aspectos de la vida. Sitúa en el mismo plano aquello que le aporta sentido a la existencia, según cada perspectiva propia, y lo que efectivamente se hace en la práctica del día a día.

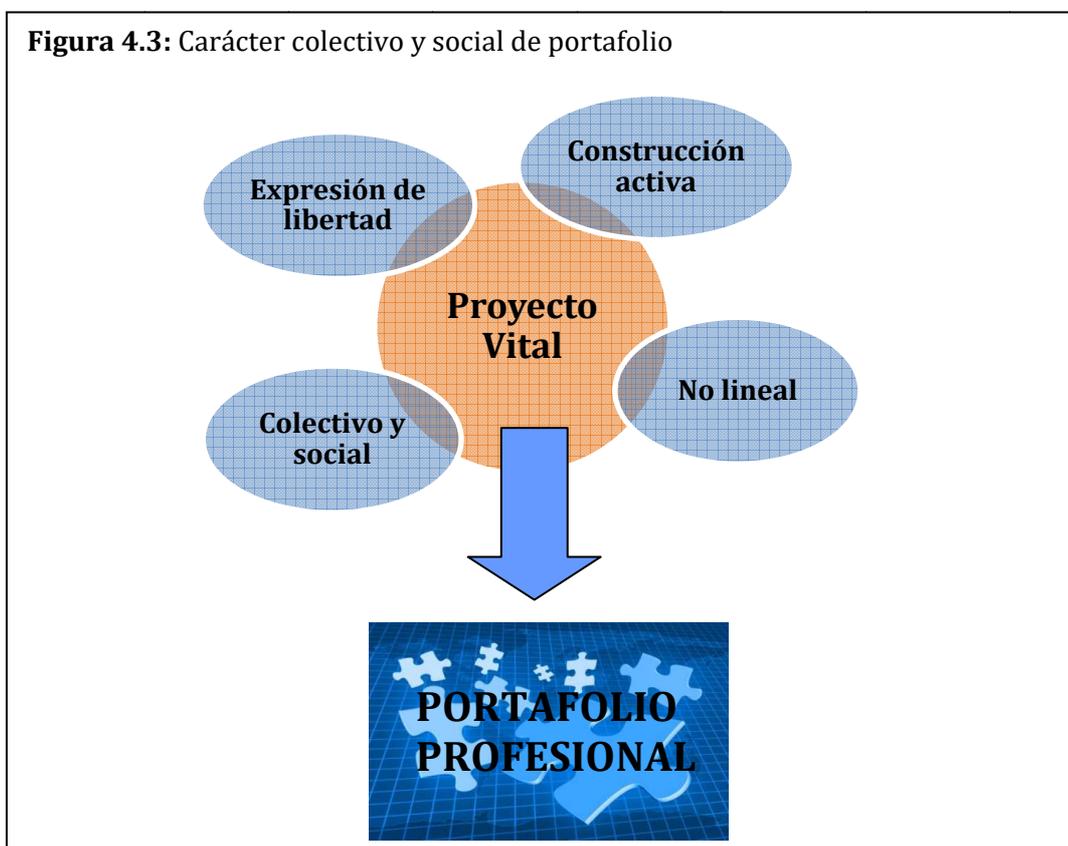
Profundizando en el modo en que se construye el proyecto/portafolio, destaca que sea mediante un proceso no lineal, que se concreta en un plan de acción abierto a las oportunidades emergentes en el contexto. Contrariamente a lo que transmite en principio la palabra *proyecto*, "éste no encorseta a la persona, sino que la pone en situación de alerta, de constante exploración e indagación, la prepara para poder captar cualquier oportunidad que ofrezca el entorno y analizarla inmediatamente para valorar si responde o no a las propias necesidades, a los propios valores" (Romero, 2004).

El portafolio es también producto de la libertad personal y de participar abiertamente en un proceso constante de búsqueda de sentido y oportunidades, oportunismo si se quiere, en una connotación positiva del término que no implique el perjuicio a terceros. El primer requisito que emerge, como pieza fundamental para ejercer este derecho a la libertad de decisión, es la toma de conciencia sobre los determinismos que moldean la trayectoria profesional y vital, lo que facilita la búsqueda de medios para superarlos y/o

adaptarse conscientemente a ellos. La construcción del proyecto profesional y de vida debería ayudar a la persona a relativizar los estereotipos y a potenciar las capacidades que facilitan la autonomía personal, en el contexto socio-político que le toca vivir. Se valora enormemente para el formato del portafolio, por tanto, un espacio en el que analizar la historia de vida condicionada por dichos determinismos, influencias y limitaciones, desde un análisis crítico que, lejos de deprimir al estudiante, le confiera apertura y mentalidad crítica para el afrontamiento activo del devenir.

Por último, el portafolio tiene un carácter colectivo y social (Romero, 2004), como se resume en la figura 4.3 y en los siguientes apartados, en varios sentidos:

- a) El proceso de construcción del proyecto se desarrolla a partir de la vivencia de experiencias, de situaciones que se dan en un contexto social determinado.
- b) Se facilita este proceso de construcción a través del trabajo en grupo, en el que se comparten las experiencias, puntos de vista, que ayudan a comprender, a encontrar el sentido de la situación personal por parte de cada individuo.
- c) La toma de conciencia colectiva de los determinismos, los obstáculos que dificultan el desarrollo personal y profesional, puede ayudar a planificar acciones de lucha frente a dichos condicionantes.



4.3.2. El portafolio profesional docente o portafolio reflexivo del profesor en ejercicio

No sólo se encuentran portafolios profesionales en el campo de las artes y el diseño. Concretamente en el de la educación, se pueden ver publicados ya bastantes ejemplos de portafolios docentes, la mayor parte producto de algún curso de formación en el que se han difundido sus virtudes y posibilidades. De todos modos, estas experiencias aisladas en nuestro país no se corresponden con la gran difusión de portafolios docentes existente en otros lugares del mundo, especialmente en América, norte de Europa y Australia. Todo depende de que sea un instrumento institucionalizado en el ámbito universitario, lo que genera hábitos en los profesionales formados en dichos contextos para mantener y perfeccionar sus portafolios a lo largo de sus carreras.

Algunos de los contenidos más habituales de los portafolios docentes, que transmiten su esencia y especificidad respecto al resto de portafolios profesionales, se organizarían según el siguiente esquema:

A. ¿Quién soy y dónde estoy?

- ¿Cuál es mi identidad profesional como docente?: valores que me definen como persona y como profesional, perspectiva teórica, ...
- ¿Qué objetivos profesionales y académicos considero que ya he alcanzado?
- ¿Qué interrogantes se me plantean en relación a los conocimientos que en la realidad tengo sobre la enseñanza/aprendizaje de mi materia?
- ¿Qué retos emergen de mis experiencias y aprendizajes?
- ¿Cuál es mi concepción sobre la enseñanza y mi manera de impartir las clases?
- Tengo curiosidad por..., me preocupa de mi trabajo..., para sentir satisfacción en mi trabajo necesito..., tengo inquietudes...

B. Mis éxitos académicos y profesionales más relevantes ...

... en mi formación ...

... en mi experiencia profesional ...

C. ¿Cómo he llegado hasta aquí? Evidencias de logros y reflexión

- Publicaciones /Congresos / Grabaciones de clase / Actividades de clase / Cuestionarios / Evaluaciones de alumnos /Trabajos de alumnos /Observaciones externas
- Reflexión:
 - ¿Por qué he seleccionado estas evidencias?

- ¿Cómo quedan reflejados los éxitos profesionales y académicos en las evidencias seleccionadas?
- ¿Qué aspectos de mis creencias emergen de estas evidencias?

D. ¿A dónde voy?

- ¿Cuáles son mis metas profesionales?
- ¿Qué objetivos viables y específicos me marco?

E. ¡Ya estoy en camino! Muestras de los procesos emprendidos:

Grabaciones / Diarios / Transcripciones / Notas de clase / Programaciones o planes de clase / Lecturas / Apuntes de cursos, congresos, talleres, etc. / Cuestionarios / Retroalimentaciones de las actividades de los alumnos

F. Reflexión - Procesos de Cambio

Evaluación del proceso de cambio emprendido: reestructuración y transformación

G. Mi evolución:

- Si ha habido cambios, ¿los puedo constatar en actuaciones concretas?
- ¿Esta reestructuración en mis percepciones sobre el proceso de aprendizaje-enseñanza y sobre mi sistema de creencias ha tenido como consecuencia un cambio en mi actuación?
- ¿Esta retroalimentación me ha llevado a reestructurar mi percepción del proceso de aprendizaje-enseñanza y, como consecuencia, estas nuevas percepciones afectan a mi sistema de creencias, a los conceptos que manejo o a mi identidad profesional?
- ¿He sido capaz de extraer la retroalimentación de los resultados obtenidos?

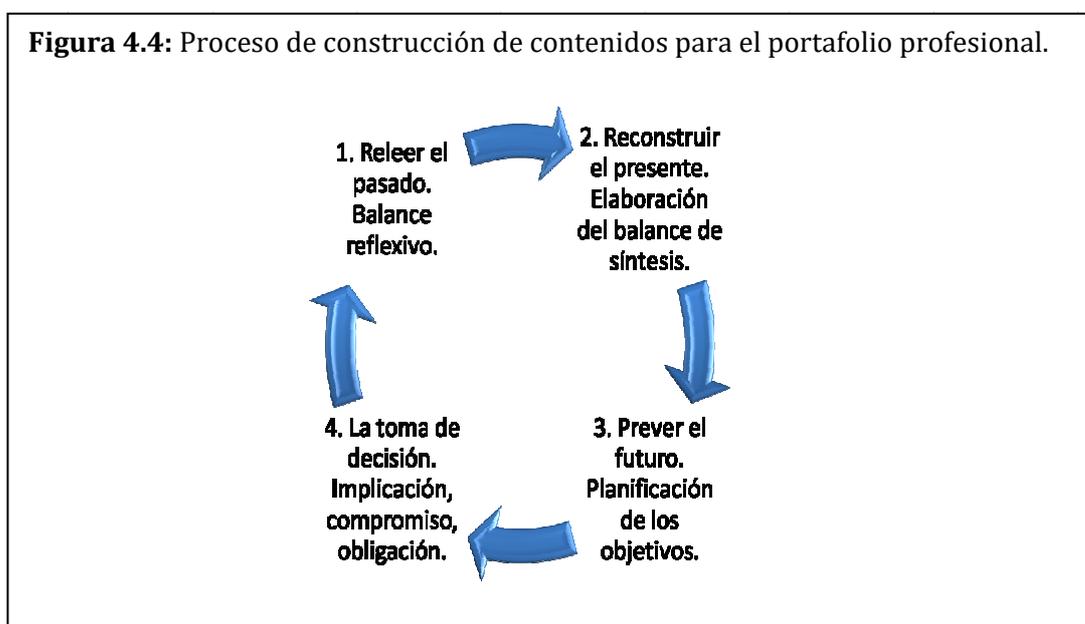
4.4. El portafolio de orientación profesional

Los rasgos de un formato de portafolio se definen a partir de su sentido final o meta, los criterios con los que se pretende utilizar, los posibles usos asociados, los destinatarios, el modo de evaluarlo y su potencia como instrumento pedagógico. Por ello, para concretar los factores que configuran el formato y su trascendencia, se procede a su análisis en relación a tres componentes, pilares fundamentales en los que se apoya el diseño de la herramienta: los contenidos (agrupados en las respectivas carpetas), los soportes y los procesos de acompañamiento.

4.4.1. Los contenidos

La estructura de contenidos para el portafolio, por una parte, ha de ser sencilla, clara, personalizable, detallada y progresiva; por otro lado, se tiene que adaptar a las circunstancias de cada contexto y favorecer la comparación entre dos tipos de Balance de Competencias. El primer Balance, llamado *reflexivo*, pone la mirada en la trayectoria pasada, mientras que el otro Balance, el *decisorio o de síntesis*, se enfoca hacia la transición personal a lo largo de los estudios, así como desde los estudios hacia el mundo del trabajo. Puede apreciarse su carácter evolutivo en la figura 4.4., en la que se incluye un ciclo propuesto por Rodríguez Moreno, Álvarez, Figuera y Rodríguez Espinar (2009) en relación al proyecto profesional:

Figura 4.4: Proceso de construcción de contenidos para el portafolio profesional.



La versatilidad del instrumento, una de las claves de su potencia pero también de sus riesgos, es su rasgo más significativo a la hora de diseñar los contenidos que se tienen que incluir en cada portafolio. Evidentemente, cuando lo que se pretende es evaluar la adquisición o desarrollo de competencias con tareas y productos asociados, los contenidos están mucho más predeterminados. Sin embargo, en los portafolios de orientación para la carrera a lo largo de la vida, los contenidos irán construyéndose durante un periodo prolongado de tiempo, siendo fundamental su actualización, y versarán sobre un abanico mucho mayor de competencias, creencias y actitudes personales, objetivos y estrategias de desarrollo. Los portafolios de carrera se pueden crear en una variedad ilimitada de formatos y estilos. Algunas organizaciones proporcionan a sus clientes un conjunto predeterminado de fichas o una guía muy exhaustiva para rellenar a lo largo del proceso

de construcción del portafolio con los contenidos aconsejados. En otras situaciones, cada autor elabora su portafolio con autonomía desde el principio, disponiendo de una gran variedad de estrategias y técnicas para presentar los contenidos que estime oportuno. En cualquier caso, el núcleo del proceso es la recolección de evidencias de trabajo y de aprendizaje para demostrar las habilidades y competencias que se relacionan con el desarrollo de la carrera, todo ello en coherencia con un proyecto vital consciente y realista, en función de los contextos personales y familiares de cada usuario. De manera paralela, se debe desarrollar la capacidad de identificación y narración de las propias competencias, cuidando la adecuación del lenguaje y seleccionando los mejores ejemplos de acuerdo con el uso que se le va a dar al portafolio, según los potenciales lectores.

A modo de síntesis generalizada, los tópicos que se suelen incluir en cualquier portafolio de orientación profesional son:

Cuadro 4.4: Temas más habituales en portafolios de orientación profesional

- Objetivos profesionales y de aprendizaje
- Directrices para la selección de las evidencias
- Ejemplos de los productos del trabajo desarrollado
- Feedback de profesores, mentores, tutores, colegas profesionales, etc.
- Reflexiones personales (posibilidades, limitaciones, oportunidades, ...)
- Propósitos y metas hacia los que dirigirse en el futuro

En el epígrafe 4.5 y en el siguiente capítulo, se han propuesto varios ejemplos de portafolios de orientación. En ellos se pueden explorar los contenidos que forman parte de algunos de estos instrumentos, utilizados en instituciones y universidades nacionales e internacionales.

4.4.2. Los soportes

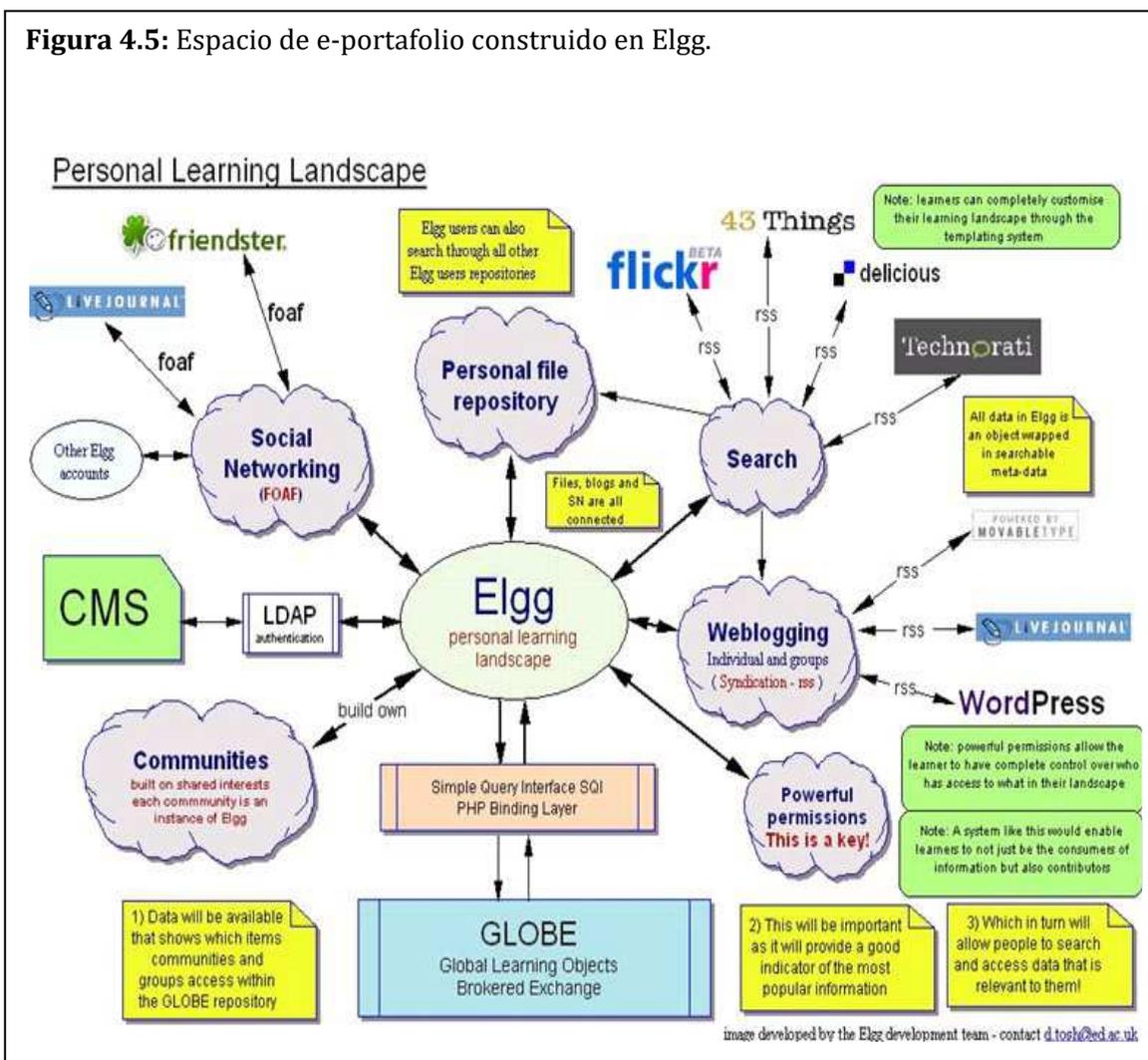
Algunas actividades profesionales, particularmente aquellas en las que más extendido está el uso de portafolios, necesitan presentar sus evidencias de trabajo en plataformas atractivas y profesionales. Una presentación original del portafolio puede ayudarles a conseguir clientes. Para estos usuarios hay muchas herramientas en la red que, de manera gratuita o previo pago, ofrecen aplicaciones sencillas en las que alojar los portafolios eligiendo múltiples diseños y con garantía de visibilidad.

Por otro lado, muchos trabajadores y estudiantes de todos los campos profesionales están diseñando y publicando portafolios en sitios web personales, utilizando la capacidad interactiva de la Web para crear herramientas de auto-presentación innovadoras y muy asequibles, tanto en precio como en sencillez. Algunos ejemplos son WordPress, Blogger, Typepad o Tumbir para publicar blogs. Otra opción, mucho más elaborada y con mejores resultados para construir un portafolio, es la creación de una web personal. A modo de ejemplo se podrían citar: Wix, Weebly, 000webhost, Jimdo, FreeHosting, etc. También incluimos en esta lista la herramienta de Google para crear sitios (GoogleSites) y el servicio más usado en el campo educativo por profesores y alumnos (EDUBlogs). Otro tipo de espacios, como Etceter.com, son nuevas startups cuyo objetivo es facilitar la recopilación y publicación de todo tipo de módulos con imágenes, texto o contenidos de otras URL sin complicaciones y sin tener estructura ni de blog ni de página web. Parece una herramienta muy útil para los que no tienen tiempo ni conocimiento alguno de informática, o simplemente para los que buscan la máxima sencillez, siendo válida, en principio, para alojar un portafolio.

Por último, existen las plataformas para la construcción de portafolios, espacios especializados en línea que ofrecen redes de publicación de portafolios electrónicos. Pueden acceder a ellas aquellos los usuarios que tienen alguna cuenta asociada a la institución en la que se adquieren los derechos para su instalación.

En el ámbito educativo ha adquirido cierta relevancia el término e-portafolio, superándose ya con creces su consideración de trabajo o tarea individual para presentar formación, experiencia y logros personales. El e-portafolio es parte de una metodología de la institución educativa para mostrar, evaluar y reconocer aprendizajes, así como para fomentar la autonomía en la toma de decisiones vocacionales. Se plantea así una dimensión del portafolio más compleja. En estos espacios los usuarios pueden almacenar información acerca de sus metas educativas, actividades de autoconocimiento, la experiencia laboral y evidencias competenciales. El sentido que tiene alojar los portafolios en una de estas plataformas específicas es múltiple: 1º) disponer de un espacio diseñado específicamente para que sea sencilla, operativa y actualizable la construcción del portafolio, 2º) unificar el soporte para facilitar la formación tanto a profesores como a alumnos respecto a su manejo, 3º) compartir en red los portafolios, 4º) gestionar grupos de trabajo y 5º) tener institucionalizado el instrumento del portafolio con la consiguiente infraestructura asociada, actividades de difusión y otros apoyos.

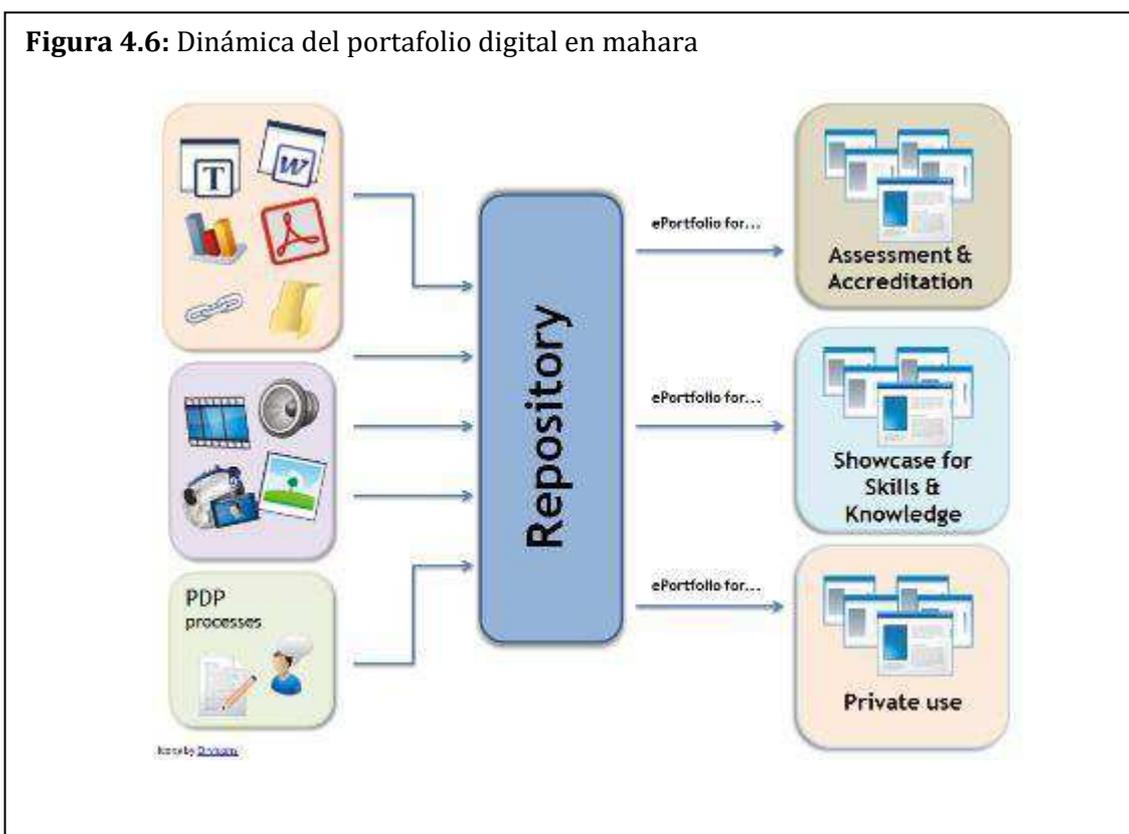
Algunos ejemplos de lo que se conoce como e-Portfolio Software (Siemens, 2004) son: The Open Source Portfolio Initiative (OSPI) que "es una comunidad de usuarios y organizaciones que colaboran en la publicación y dirección de un espacio de software libre para portafolios electrónicos"; yElgg que "es un sistema completo de creación de espacios digitales compartidos, muy sencillo de utilizar y que facilita la creación de comunidades de aprendizaje". Se adjunta una imagen del mapa conceptual en el que se muestran todas las posibilidades de esta última plataforma, desarrollado por Elgg Development Team¹³:



Bridges Initiatives Inc., de la Universidad British Columbia de Vancouver, facilita a sus estudiantes un servicio online gratuito llamado *Portfolio Plus* en el que recopilar y publicar todos los contenidos de sus portafolios. El propósito de esta plataforma es ayudar a todos los miembros de la institución a reunir información sobre sus trayectorias formativas y el mercado laboral, facilitando las transiciones que hagan durante sus carreras.

¹³ <http://elgg.org/index.php>

Como último ejemplo, se hace una especial referencia a *Mahara*, una aplicación web en código abierto para gestionar ePortfolio y Redes sociales. Ofrece a los usuarios herramientas para crear y mantener un portafolio digital en el que incluir contenidos, ficheros, enlaces, etc. con total libertad de formato y estructura. Además, contempla la función social del portafolio porque permite la interacción entre usuarios, compartir parcial o totalmente el portafolio, crear grupos, etc. *Mahara*¹⁴ incluye blogs, una herramienta de presentación, un gestor de archivos y un editor de vistas que permite crear versiones de los contenidos de una cuenta para un determinado contexto.



4.4.3. Los procesos de acompañamiento

Cada profesión demanda unas funciones y unos roles particulares a quienes la ejercen. Igualmente, los portafolios profesionales, aun manteniendo ciertas semejanzas entre sí, tendrán una amplia diversidad de propósitos, significados, presentaciones, etc. En este sentido, el acompañamiento emerge como un factor muy relevante para el desarrollo del proceso y merece especial atención por considerarse el aspecto más dinámico. Pensando concretamente en la orientación a los docentes durante su elaboración del e-portafolio, el acompañamiento se debería diseñar en torno a los siguientes principios:

¹⁴ <https://mahara.org/user/ximenacastano/eportafolio-modelo>

1. Los maestros tienen que aprender a enseñar sin estrategias predeterminadas ni estandarizadas. La formación de docentes debe ser tan constructiva como la educación que estos mismos maestros le impartirán a sus alumnos. Debería de comenzar por analizar concepciones previas sobre la educación y sobre la profesión pedagógica que el estudiante pueda poseer, ayudarlos a reformularlas y a avanzar a partir de ellas, de modo que puedan convertirse en el tipo de educador que aspiren a ser (Bullough, 2008).

2. Dentro de una profesión cambiante e inherentemente difícil, el aprendizaje profesional debe visualizarse como un proceso continuo, no como una formación universitaria que "capacite" para un desempeño técnico o aplicado de la actividad educativa desde la consecución del título en adelante (Fullan y Connelly, 1990).

3. El aprendizaje profesional continuo constituye de igual modo una responsabilidad individual y una obligación institucional. No sólo el maestro debe comprometerse a continuar reflexionando y perfeccionándose mientras dure su carrera. La institución en la que se forma no puede asumir el aprendizaje profesional como algo extra o como un accesorio agregado en forma de prácticas, sino que debería de facilitar los recursos para que la perspectiva de desarrollo profesional constituya una parte integral y con sentido globalizador en todo el proceso formativo.

Sin embargo, la implementación institucional de programas de acompañamiento para la construcción de portafolios se presenta como una tarea ardua que demanda compromiso y coordinación. Para ser efectivo, el proceso debe entrar a formar parte de la metodología docente mediante su consideración en la evaluación.

Hay diversos modos de integrar el acompañamiento para el desarrollo de portafolios profesionales en las instituciones educativas:

- Instaurando una cultura de portafolio a nivel de centro mediante la existencia de recursos y actividades extra-académicas, coordinadas y gestionadas desde una oficina de orientación para la carrera.
- Introduciendo debates, diálogos, discusiones y ejemplos en torno al portafolio profesional como tópicos comunes en las distintas asignaturas y cursos.
- Contabilizando dentro de la carga total de dedicación del alumno el tiempo que debería destinar a la construcción de su portafolio de orientación.
- Elaborando una guía sencilla y operativa, que facilite la experiencia del usuario.

- Contando con tutores comprometidos con el sentido del portafolio y adecuadamente formados.

Por último, es muy importante la actitud que los tutores y orientadores tengan hacia el portafolio profesional. En definitiva, ellos son los que acompañan al estudiante o cliente y, por tanto, aquellos en los que recae la responsabilidad de que la acción pedagógica no pierda sentido. Aunque la llave del éxito siempre la posee el autor de cada portafolio, muy por encima de la estructura institucional, el que acompaña debe poseer el carisma suficiente para que el proceso se active y se mantenga en el tiempo. Se adapta para explicar esta tarea el discurso de Hargreaves (1996, 2003) porque ilustra un perfil muy adecuado, si se quiere transmitir no sólo con la palabra sino también con el ejemplo. Estas características son la comunicación efectiva no condicionante, el tacto, la diplomacia, la confianza combinada con humildad, la habilidad para solicitar ayuda y la sensibilidad para otorgarla, el saber criticar clara y constructivamente, así como la capacidad para recibir críticas. Por otro lado, no se pueden obviar los rasgos que definen el acompañamiento desde la perspectiva socioconstructivista porque, situando a la persona como autor y protagonista del proceso, se resumen en: 1) ser promotor de la dialógica constructivista, 2) estimular la reflexión sugiriendo líneas e ideas para las narrativas personales y 3) reconducir los procesos cuando éstos se alejan del sentido ético de la actividad educativa.

4.5. Portafolios de orientación profesional no universitarios

Como cierre a este capítulo dedicado al portafolio, en el que se han expuesto sus diversas tipologías y las posibilidades que ofrece como instrumento versátil, abierto, polivalente y funcional en cualquier campo, se dedican las siguientes páginas a la síntesis de ejemplos de portafolios de orientación profesional fuera del contexto universitario. Son formatos con sentidos muy distintos y, por lo tanto, aportan una imagen ecléctica a la visión polifacética y multifuncional que se pretende transmitir de la herramienta como instrumento de orientación. Todos los ejemplos se han analizado desde los posibles referentes que se asumen en el diseño y construcción de portafolios de orientación, haciendo especial mención a sus tres componentes: contenidos, soporte y acompañamiento.

4.5.1. Formatos de portafolios de orientación profesional en el contexto internacional

Portafolio de competencias integrado en un curso de acceso al empleo¹⁵

El portafolio de orientación para el empleo que se propone realizar a las usuarias de este servicio es una memoria de sus experiencias profesionales, personales y sociales. Se trata de un libro que incluye certificados, pruebas y diplomas que reflejan los pasos decisivos que se dan durante la vida. El formato de este portafolio de habilidades se dirige a identificar, describir y analizar las habilidades desde la formación, la experiencia personal, social y profesional. Sus objetivos son muy amplios y aportan una idea bastante clara sobre sus contenidos; también se vislumbran en ellos las necesidades de soporte y acompañamiento:

Cuadro 4.5: Ejemplo de formato de portafolio de inserción laboral	
OBJETIVOS	CARPETAS DE CONTENIDOS
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Revisar todos los condicionantes del camino personal y profesional ▪ Preparar una búsqueda de empleo ▪ Responder a una oferta de empleo ▪ Preparar una entrevista ▪ Reconocer los logros ▪ Preparar una carpeta de Validación Adquirida y Experiencia (VAE) ▪ Hacer una narración de la historia de vida ▪ Negociar un cambio profesional ▪ Considerar una nueva dirección para la carrera 	<ul style="list-style-type: none"> I. Presentación II. Mi formación III. Mi experiencia <ul style="list-style-type: none"> -Mi experiencia profesional -Mis experiencias personales y sociales IV. Resumen del análisis de mi experiencia V. Mi futuro profesional

Portafolio de habilidades para profesionales de las artes y la cultura¹⁶

Se describen a continuación las características de un formato de portafolio compartido por profesionales del campo de las artes y de la cultura de seis países

¹⁵ Formación para la inserción profesional de mujeres en situación de desventaja social, en Poitou-Charentes. Programa EQUAL - Fondo Social Europeo.
http://www.cyb-elles.org/dyn/download/vae_portefeuille/portfeuille_de_competences_pf.pdf

¹⁶ Proyecto Portolano de Transferencia de Innovación
http://www.itineraires.fr/ePortolano/wp-content/uploads/2012/02/Portolano-Users-Guide_EN.pdf

Europeos, dentro del marco del Programa Leonardo da Vinci durante los años 2007-2009. La guía elaborada para este portafolio fue una adaptación de otra escrita por J. Aubret (1990) para el Instituto nacional de estudios del trabajo y la orientación profesional de Francia (INETOP).

Este formato de portafolio ha destacado por enfatizar el acompañamiento durante el proceso de evaluación de competencias, así como la negociación para el cambio profesional. Dentro de las tareas de formación y acompañamiento se incluían cómo elaborar un registro de VAE y cómo certificar habilidades para obtener reconocimiento respecto a los logros conseguidos. Por otro lado, de manera similar a como se hacía en el proyecto anterior de EQUAL, se incluían como objetivos formativos la preparación para la búsqueda de empleo, la formación respecto a cómo responder a una oferta laboral y a cómo enfrentarse a una entrevista. El portafolio se consideraba el instrumento en el que organizar todo este conocimiento, mediante la elaboración de un dossier básico y operativo que capacitase al usuario para tener más éxito en su inserción o reconducción profesional.

Por otro lado, se proponían tres pasos para la recolección de evidencias de desempeño: 1) hacer un inventario de conocimientos y habilidades tanto en formación como en experiencias de todo tipo, 2) reunir y organizar documentos que constituyan pruebas de dichos conocimientos y habilidades y 3) crear físicamente el portafolio, en papel o soporte electrónico, según el uso que se le fuese a dar.

Proyecto MOSEP¹⁷

MOSEP (More Self-Esteem with my e-Portfolio) inspiró conceptualmente este trabajo de investigación en sus orígenes. Fue un proyecto europeo configurado dentro del Programa Leonardo da Vinci 2006-2008 de orientación vocacional, cuyo objetivo era desarrollar un conjunto de directrices para el uso del portafolio electrónico en diferentes contextos educativos, formando parte de un programa más amplio denominado Lifelong Learning Programme entre los años 2007-2013.

El proyecto MOSEP se creó para tutorizar a estudiantes de 14 a 16 años que se encontraran en fase de toma de decisiones sobre su futuro académico y profesional. Los propósitos eran cubrir sus necesidades de orientación para resolver las dudas correcta y responsablemente, al mismo tiempo que elevar sus niveles de autoestima para

¹⁷ <http://www.mosep.org/>

fortalecerles en dicho proceso. Constaba de un curso de cinco módulos y de varias herramientas de soporte online para ayudar a profesores y orientadores vocacionales a comprender y utilizar de un modo óptimo las posibilidades del portafolio digital académico y profesional. Resultó ser un material muy bien valorado para distintos niveles educativos en aquellos países en los que se comenzó a utilizar -Alemania, Austria, Bulgaria, Francia, Lituania, Polonia y Reino Unido- (Gerlinde, 2007). Por tanto, este programa se concibió con sentido formativo para los profesores y tutores de adolescentes y jóvenes, quienes resultaban ser los beneficiados últimos mediante un proceso orientador triádico.

Los formatos de los e-portfolios, desde las directrices de MOSEP, han aprovechado las amplias y diversas posibilidades de esta herramienta, como se detalla en su *Trainer guideline for the use of the online course* (MOSEP, 2006, p. 6):

- Colección de Archivos. El estudiante individual es capaz de documentar logros y productos (competencias, aprendizaje explícito y conocimiento) en forma de artefactos, reflexiones, testimonios, etc.
- Representación social mediante Vistas. El estudiante decide dar a conocer su aprendizaje y competencias en forma de sus evidencias a otras personas.
- Aprovechamiento y rentabilidad. El estudiante mantiene y actualiza su portafolio, comparte información según su interés, crea comunidades de aprendizaje, recibe retroalimentación, encuentra trabajo, se promociona, etc.

Los contenidos del portafolio, por tanto, han variado en función de la etapa educativa y han dado valores equilibrados a los aprendizajes formales e informales. De igual modo, se ha dejado abierta la opción de utilizar distintos soportes para su construcción. Se comenzó utilizando un dvd como soporte digital portátil, del que pudieran luego extraerse y publicarse las secciones que el estudiante deseara. Posteriormente, se elaboraron tutoriales en los que se sugería la utilización de Mahara como plataforma para los e-portafolios.

Sin embargo, por su propio sentido, la información más valiosa que aporta este proyecto es respecto al proceso de acompañamiento. En concreto, el programa se enfocaba a lo que sus diseñadores llamaron: *"train the trainer"*. Contenía varios cursos, una guía para el orientador profesional, un manual para el profesor y un soporte online con recursos y espacio de consulta colaborativa durante los años en los que estuvo vigente el proyecto. Todos los tutoriales eran dinámicos y actualizables en la html, así como descargables en pdf. También se elaboró un vídeo titulado *"E-Portfolio development and implementation"* y, como se ha dicho anteriormente, el tutorial sobre Mahara.

Posteriormente, el alcance del programa MOSEP se extendió a otras etapas educativas, especialmente a la universidad, siendo cada año más los estudiantes universitarios europeos que se han sumado a la creación de sus portafolios, reconociendo su potencial para la organización de sus logros y proyectos personales, profesionales y académicos. Además de ratificar los beneficios que aporta la reflexión y participación activa en la construcción del conocimiento y de la carrera, los coordinadores de este programa han reportado un aumento en la autoestima de los estudiantes y una mayor percepción de autoeficacia. Todas estas razones están llevando cada vez a más instituciones de Educación Superior a incorporarlo como una práctica habitual y normalizada dentro de sus metodologías de enseñanza. Algunas universidades incluso se asocian y coordinan para dotar de soportes electrónicos comunes a sus estudiantes con el sentido de aumentar la red social compartida.

4.5.2. Formatos de portafolios de orientación profesional en el contexto español

Aplicación digital MYVIP

My vocational e-portfolio (MYVIP) es, en palabras de su director V. Hernández Franco, de la Universidad de Comillas, una aplicación informática on-line que se ofrece en los servicios de la Web del Proyecto Orión¹⁸. Su objetivo es facilitar a los estudiantes de 3º de ESO a 2º de Bachillerato la reflexión sobre algunos de los aspectos más relevantes que, desde la orientación educativa, se consideran claves para tomar decisiones vocacionales. Ofrece a los estudiantes una batería de cuestionarios online de reflexión vocacional con el sentido de que exploren sus intereses y valores vocacionales, su potencial académico, su bienestar personal y escolar, así como su proyecto formativo de futuro. Al completar los cuestionarios el sistema proporciona feedback on-line al estudiante de manera inmediata, por medio de una serie de informes individuales que se acumulan, como archivos, en su e-portafolio vocacional.

Un aspecto destacable de este sistema, según sus diseñadores, es que los orientadores, registrados como miembros de la Red de Centros pertenecientes al Proyecto Orión, disponen de acceso a los informes individuales de los estudiantes de su centro. Pueden consultar los datos, gestionarlos o imprimirlos en papel para la preparación del Consejo Orientador.

¹⁸ Observatorio de las preferencias académicas y profesionales de los estudiantes de Secundaria y Bachillerato en la Comunidad de Madrid (www.upcomillas.es/orion; www.upcomillas.es/myvip).

La aplicación está operativa desde febrero del 2010 y a finales del mes de abril de ese mismo año ya se habían registrado y activado su portafolio vocacional más de 5000 estudiantes de ochenta centros de la Comunidad de Madrid que forman la red de Centros de Orión, tanto de Institutos de Educación Secundaria como de centros concertados.

Lo novedoso de este proyecto es que, desde la web de una universidad y en el marco de un proyecto que integra una red de centros educativos de Secundaria, se ha generado un soporte electrónico de apoyo a los orientadores de los institutos en la elaboración del Consejo Orientador que, además, ofrece a los estudiantes participar de un modo más activo y motivador en la cumplimentación de los cuestionarios vocacionales. Este formato de portafolio, en síntesis, consta de una batería de cuestionarios de orientación vocacional y de un sistema de gestión de los resultados obtenidos por cada estudiante. Por tanto, no se considera un portafolio socioconstructivista, ni se fundamenta en los referentes de orientación para la carrera. En este caso no es pertinente hablar de cómo se desarrolla el proceso de acompañamiento, ya que no consta en el proyecto MYVIP ninguna actuación al respecto.

Portafolio Vocacional "Busca tu camino"

Se describe, como ilustración final para este capítulo, la experiencia que están desarrollando en el IES Joaquín Araújo de Fuenlabrada (Madrid) con los estudiantes del segundo ciclo de ESO y de Bachillerato (Cuevas, 2013)¹⁹. La principal innovación en la que el autor fundamenta su trabajo es la indagación en todas las posibilidades que las TICs tienen para la orientación, considerando el uso del blog como herramienta fundamental a partir de la que facilitar la difusión de muchos otros instrumentos e información. Uno de esos instrumentos es el portafolio, cuyo rasgo más destacable es su soporte digital en Google Sites, al que se accede desde el Blog de Orientación del IES "*Busca Tu Camino*". Todos los estudiantes de 3º y 4º de Secundaria y de Bachillerato del IES pueden crearse una cuenta de Gmail y solicitar al orientador que les permita acceder al espacio de Portafolio. Una vez dentro, pueden construir su propio sitio, en el que ir almacenando las reflexiones y decisiones respecto a su futuro profesional.

También los contenidos y el proceso de acompañamiento han aportado ideas muy interesantes a esta investigación. Cuevas (2013) dice que el portafolio está pensado para que los estudiantes almacenen sus búsquedas digitales, sus trabajos relacionados con la

¹⁹ El autor y coordinador del proyecto es el orientador del instituto, V. J. Cuevas, quien ha escrito y defendido varias comunicaciones motivado por la integración de las TIC y el uso de portafolios en la orientación

orientación académica y profesional, enlaces de interés que hayan encontrado, vídeos, documentos, etc. Además, deben incluir el resultado de su proceso de reflexión y toma de decisiones académicas y profesionales. Está concebido como un espacio modificable a lo largo del tiempo, aunque no queda claro hasta cuándo permanece el acceso del estudiante al mismo, ni el periodo de tiempo que dura el proceso de acompañamiento. Por otro lado, un factor relevante y único de este portafolio, posible por la etapa en la que se trabaja, es la propuesta de colaboración que se hace a las familias de los estudiantes, informándolas y concediéndoles un espacio propio dentro del Blog de Orientación. Por último, se puede inferir que las actividades de acompañamiento se desarrollan integradas tanto en el PAT como en el POAP, y que la estructura de contenidos es: 1) Presentación; 2) Cuál es tu sueño; 3) Estudios y profesiones (espacio para almacenar información); 4) Cuestionarios de orientación; 5) Así soy (intereses, valores, habilidades académicas, estudios que me gustan); 6) Reflexión; 7) Mi decisión; 8) Tengo dudas; 9) Resumen.

4.6. Síntesis de las ideas principales

Cuadro 4.6: Síntesis del cuarto capítulo

- ✓ El portafolio es una recopilación de evidencias (documentos diversos, viñetas, artículos, prensa, páginas web, notas de campo, diarios, relatos...), consideradas de interés para ser guardadas por los significados con ellas construidos. Destaca su polivalencia conceptual y funcional, siendo un espacio diáfano que encuentra forma y contenido en función del sentido con el que se construye.
- ✓ El portafolio socioconstructivista de evaluación se articula en carpetas, definidas en función de las competencias desarrolladas durante el proceso educativo. Articula procesos y productos de aprendizaje, destacando la reflexión y la relación social como vías para el buen desempeño.
- ✓ El portafolio profesional, como formato en el que se organiza y construye el proyecto vital, sitúa a la persona en constante exploración e indagación, la prepara para percibir las oportunidades del entorno y analizarlas inmediatamente, para contrastarlas con las propias necesidades y los valores asumidos.
- ✓ El portafolio de orientación profesional debe favorecer la comparación entre dos tipos de Balance de Competencias: 1º) *reflexivo*, sobre la trayectoria pasada, y 2º) *decisorio o de síntesis*, hacia las transiciones futuras.
- ✓ Los factores que configuran el formato y otorgan identidad diferencial a cada portafolio son: los contenidos (agrupados en las respectivas carpetas), el soporte y los procesos de acompañamiento.
- ✓ En el ámbito no universitario, tanto a nivel nacional como internacional, se han descrito diversos formatos de portafolios de orientación profesional que aportan características y matices muy diversos.

CAPÍTULO 5

FORMATOS DE PORTAFOLIO EN LAS UNIVERSIDADES

“Special buzzwords have been rampant in educational circles for the past few years. Terms such as critical thinking, authenticity, hands-on, student centered, reflection, and qualitative assessment have been right at the head of the list. But perhaps the most provocative among the buzzwords has been portfolio. Ironically, a portfolio can easily cover critical thinking, authenticity, hands-on, student centered, reflection, qualitative assessment, and more.”

(So You have to Have a Portfolio, Robert L. Wyatt III & Sandra Looper)

5.1. El portafolio de evaluación en el contexto universitario

Los cambios en la Educación Superior en Europa han producido un gran movimiento innovador en la concepción del sistema educativo universitario dentro de la Comunidad Europea. En este nuevo espacio, se defiende una visión de la Universidad y de la cultura universitaria, ya reflejada en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en 1998, en la que el modelo de enseñanza superior se caracterice por tres rasgos: 1º) dotar de mayor capacidad para vivir en medio de la incertidumbre, transformarse, atender las necesidades sociales y fomentar la solidaridad y la igualdad; 2º) alcanzar y mantener un nivel indispensable de calidad, preservando y ejerciendo el rigor y la originalidad científicos con espíritu imparcial; y 3º) se necesita comenzar a preocuparse sobre todo de los estudiantes y de una educación durante toda la vida, para que se integren en la sociedad mundial del conocimiento (UNESCO, 1998). Siguiendo estas y otras pautas, las Universidades han ido abordando, progresivamente, cambios e innovaciones que garanticen la movilidad de los estudiantes por Europa y la validez de su historial académico. En el ámbito de la educación no sólo sirve con adquirir conceptos teóricos, sino que se necesita también aprender de la experiencia práctica y de la reflexión generada en su contexto. Desarrollar la competencia de la reflexión “requiere considerar al profesor como un profesional autónomo y responsable, capaz de participar activamente en la

evaluación de su propia función docente y del conjunto de componentes y elementos que configuran su actuación y, como consecuencia de todo ello, participar en la mejora de la calidad educativa.” (Fernández , 2004, p.130). Se trata de rebasar el dominio cognoscitivo de las disciplinas, fomentando en el profesorado universitario la asunción de nuevos roles y la innovación en el uso de planteamientos pedagógicos y didácticos. Se impone la necesidad de aplicar altos grados de creatividad para combinar el saber y los conocimientos tradicionales con la ciencia y las tecnologías avanzadas (Agüera, Alfageme y Calderón, 2003).

A continuación, se describen varios proyectos de desarrollo de portafolios en el contexto universitario que, a muy distintos niveles, se aproximan a la concepción del portafolio como instrumento de evaluación. Algunos de los ejemplos son iniciativas piloto que persiguen la institucionalización y ampliación del uso del portafolio en las universidades. Otros constituyen redes consolidadas de uso de la herramienta. De todos ellos se extraen aportaciones interesantes respecto a sus formatos y programas.

5.1.1. El portafolio de evaluación en el contexto universitario español

Algunas universidades españolas llevan unos años trabajando con el portafolio como instrumento de evaluación de sus estudiantes. Para la institucionalización de la herramienta, han instalado aplicaciones específicas en sus anillos digitales docentes y han aportado información y recursos a su respectivo profesorado, animándoles a utilizar el portafolio en sus asignaturas. Son pioneros los proyectos con e-portfolio en universidades como: la Universidad Jaume I de Castellón, la Universidad de Málaga y la Universidad de La Laguna.

El objetivo del proyecto e-portfolio UJI es complementar el Aula Virtual con otra herramienta, centrada en el estudiante, que potencie un estilo de aprendizaje autónomo, activo y continuado (*lifelong*) en la línea de los principios que inspira el EEES. En estos momentos, como resultado del proyecto aún en marcha, la comunidad universitaria de la UJI tiene a su disposición el servidor Mahara, que se integra fácilmente con Moodle, y por tanto, amplía las herramientas de su Aula Virtual.

Desde la UJI entienden el e-portfolio como un dossier, una colección de documentos (trabajos escritos, imágenes, páginas web, etc.), que sirven para demostrar lo que se ha aprendido con alguna finalidad concreta. Por ejemplo, se utiliza como una evidencia para aprobar una asignatura, para certificar una competencia, para acceder a un máster o a un

puesto de trabajo, etc. Aunque puede inferirse que el uso que le dan prioritariamente a la herramienta del portafolio es con sentido de evaluación acreditativa de asignaturas, también contemplan dentro de sus objetivos la filosofía del e-portfolio de presentación, orientado al reconocimiento de competencias y a la búsqueda de empleo o solicitud de admisión en estudios posteriores.

El proyecto se originó en 2007 con el trabajo del Centro de Educación y Nuevas Tecnologías y del Gabinete de Planificación y Prospectiva Tecnológica de la UJI. Su sentido era fundamentalmente de ampliación de las herramientas del campus digital. Las experiencias relatadas en su web desde entonces, se refieren a evaluación de asignaturas a nivel piloto hasta 2011, año en el que se permitió el acceso a Mahara a todo el profesorado de la UJI²⁰.

Respecto a la Universidad de Málaga²¹, la web ofrece acceso directo a Mahara para su utilización libre por toda la comunidad universitaria. Sin embargo, no se ha encontrado información sobre guías de uso ni evaluación de la experiencia. Actualmente, el acceso se encuentra en fase experimental. Destaca la iniciativa de esta universidad, especialmente, por el matiz de que consideran entre sus propósitos que los estudiantes utilicen el portafolio en Mahara para construir su diario de aprendizaje y su currículum.

Por otro lado, el potencial del proyecto de la Universidad de La Laguna respecto a la introducción del portafolio electrónico con el mismo soporte Mahara, es su grado de operativización a nivel de toda la facultad de educación, lo que lo convierte en viable e institucionalizable. Sus objetivos son exclusivamente de evaluación de competencias por asignaturas, por lo que no contemplan el sentido de orientación profesional, pero se puede extraer de su experiencia la estructura del proyecto, el sentido con el que utilizan el soporte electrónico y las posibilidades de difusión del portafolio en todo su campus universitario²².

En el Departamento de CCEE de la Universidad de Murcia han utilizado el portafolio reflexivo como un instrumento, no sólo de evaluación, sino además de ayuda a alumnos y profesores en la observación y conocimiento por sí mismos de las competencias adquiridas y el aprendizaje realizado. En concreto, su portafolio reflexivo se caracteriza, como se esquematiza en la figura 5.1, por estar: centrado en el alumno (en su actividad y su reflexión), realizado por él (como autocrítica o autoevaluación) y presentado en un

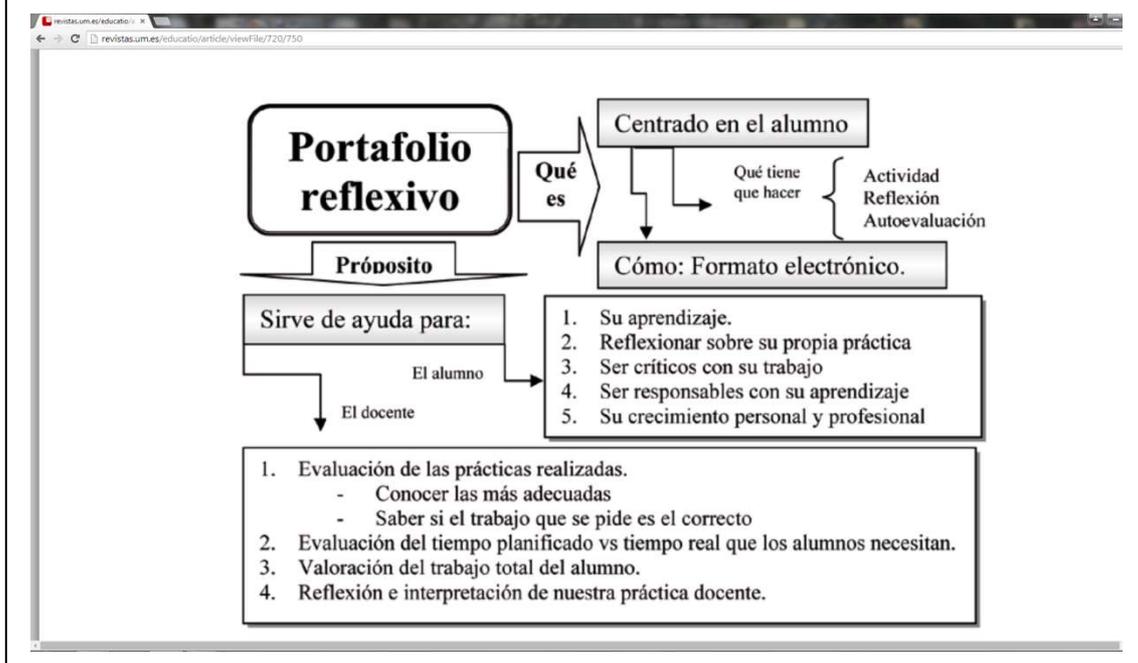
²⁰ Referencia completa y ampliación de información: <http://cent.uji.es/pub/eportfolio>

²¹ Referencia completa y ampliación de información: <http://portfolio.cv.uma.es/>

²² Para ampliar información: <http://tecedu.webs.ull.es/textos/proyecto%20e-portafolio.pdf>

formato de procesador de textos que se envía al docente. Pretende mejorar el aprendizaje de los alumnos y la evaluación de sus prácticas, pero también aportar datos cualitativos a la comprensión del proceso de enseñanza desarrollado por el profesorado universitario (Alfajeme, 2007).

Figura 5.1: El portafolio reflexivo como herramienta de evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.



Superando el marco de la enseñanza universitaria de grado, y haciendo extensible el uso del portafolio a máster y postgrado, el instrumento adquiere un sentido de evaluación continua orientada al perfeccionamiento profesional que excede los límites del tiempo que duran los estudios universitarios. Para comprender mejor este formato de portafolio para la autoevaluación en la formación continua, se describe a continuación la experiencia desarrollada en la Universidad de Barcelona con el uso del portafolio reflexivo del profesor (PRP). Hay que contextualizar su diseño en el ámbito de la enseñanza de lenguas porque se creó para los estudiantes del máster de profesorado de español como lengua extranjera, aunque la misma descripción y formato son extensibles a cualquier otro área de conocimiento. Como argumentan sus autores (González y Pujolà, 2007), en la formación de profesorado pueden distinguirse dos tipos generales de portafolio. Por un lado, el portafolio del estudiante, que incluye su formación lingüística o específica de cualquier otro campo si se trata de otra especialidad. Por otro lado, el portafolio del profesor basado en su teoría y práctica docente. El PRP se encuentra entre los dos anteriores porque el estudiante del máster lo comienza durante su periodo formativo, con sentido de

autoevaluación y de obtención de calificaciones positivas, pero lo puede actualizar durante toda su carrera profesional con el doble propósito de presentación laboral y de perfeccionamiento docente. El PRP tiene el objetivo de dotar al futuro profesor de una herramienta que le facilite el análisis tanto de su formación, como de su actuación docente, con el fin de que pueda obtener la información suficiente para habituarse a la práctica reflexiva y a la autoevaluación de su trabajo.

El formato del PRP se describe como un conjunto de plantillas en word que los autores han publicado en un CD-ROM (González y Pujolà, 2007)²³. En el siguiente cuadro, extraído de su presentación del PRP en el XVIII Congreso Internacional ASELE (Asociación para la Enseñanza del español como lengua extranjera), puede apreciarse la estructura general de los contenidos del portafolio. Las plantillas en forma de fichas para rellenar se refieren a las cuestiones destacadas en la imagen con negrita: ¿Quién soy?, ¿Dónde estoy?, ¿Adónde voy?, ¿Cómo he llegado hasta aquí?, ¡Ya estoy en camino! y Mi evolución. En cada una de ellas se proponen aspectos concretos y líneas más abiertas para la reflexión, además de sugerencias para la recopilación de muestras (evidencias).

Figura 5.2: Contenidos del Portafolio Reflexivo del Profesor

Introducción	Mi PRP – Presentación del portafolio y sus partes	
Punto de Partida	¿Quién soy? Formación Experiencia Creencias Rol del profesor Rol del alumno Procesos aprendizaje/adquisición Práctica docente	¿Dónde estoy? Logros Necesidades Inquietudes Preocupaciones Curiosidades
Objetivos	¿Adónde voy? Expectativas Objetivos Plan de acción	
Repertorio de Muestras	Muestras de productos/logros	Reflexión: ¿Cómo he llegado hasta aquí?
	Muestras de procesos de los objetivos marcados	Reflexión: ¡Ya estoy en camino!
Visión global	Mi evolución Evaluación general de mi desarrollo profesional	

Plantillas

²³ Toda la información sobre el portafolio, así como la trayectoria que los autores han seguido de difusión de la experiencia, se encuentra en un blog alojado en: <http://prpele.wordpress.com/>

No se propone ningún tipo de acompañamiento ni de *feedback* para los estudiantes que trabajen con el PRP. Se infiere de sus publicaciones que este portafolio es una herramienta que los autores han diseñado y puesto a disposición de los estudiantes para su uso libre y autónomo, con el sentido de que cualquier docente, de lengua extranjera u otra especialidad, pueda utilizar las mismas plantillas y elaborar su propio portafolio en el soporte que desee y con total libertad. Sin embargo, sí sugieren la utilización de los blogs como soportes más idóneos, siguiendo el ejemplo del que ellos tienen publicado. Aconsejan el servidor Wordpress frente a Blogger, por la opción del primero de incorporar páginas independientes.

5.1.2. Una experiencia con portafolio de evaluación etnográfico en la Universidad de Zaragoza

En la Universidad de Zaragoza se está desarrollando desde hace más de nueve años una experiencia de innovación docente con portafolio de evaluación de competencias (Grupo ETNOEDU, 2007; Arraiz *et al.* 2012; Arraiz y Sabirón, 2013; Arraiz *et al.* 2014; Berbegal y Falcón, 2012). Tras una primera etapa de diseño e implantación piloto del portafolio etnográfico de evaluación de estudiantes, la experiencia comenzó a extenderse en el curso 2011/12 con 5 profesores y unos 350 estudiantes. Desde entonces, se ha trabajado principalmente hacia la sostenibilidad y la difusión transdisciplinar (Beregal *et al.* 2013; Arraiz *et al.* 2015), sin dejar de reflexionar sobre el marco pedagógico, los dilemas surgidos en torno a su institucionalización, entre otros temas.

Los principales retos han ido evolucionando progresivamente. En primer lugar, se reflexiona sobre las competencias complejas que conforman el perfil profesional deseable para el estudiante universitario. Posteriormente, se deciden los contenidos del portafolio que responden a cómo evaluar dichas competencias para garantizar que son adquiridas por los estudiantes. La condición para lograr la evaluación auténtica de las competencias es poner a los estudiantes en situaciones de aprendizaje y evaluación pertinentes. Así, su aprendizaje resulta más significativo, en relación al valor que determinadas competencias adquieren en sus contextos profesionales (Beregal y Falcón, 2012). Se ha optado por el portafolio etnográfico de evaluación de competencias, operativizado a partir de unas guías documentales sobre la construcción del portafolio (Beregal y Falcón, 2011) donde se concretan: a) las diferentes actividades a desarrollar por parte de los estudiantes; b) las rúbricas de evaluación para cada producto demandado, con los parámetros mérito/valor

de los productos en términos de calificación; y c) unas orientaciones para integrar y gestionar el portafolio individual en un soporte digital y en formato de diario online.

Figura 5.3: Contenidos del portafolio etnográfico de evaluación de competencias para una asignatura concreta del Grado de Maestro

COMPETENCIA	PRODUCTO	QUÉ REPRESENTA
I. Pensamiento dialéctico	(I) Fundamentación del estudio de caso: descripción en profundidad, historia del caso, cosmovisión paradigmática, interpretación según teoría pedagógica, finalidades (axiología), ámbitos y funciones de la acción tutorial, código deontológico, etc.	Es el <u>saber profesional</u> , en sus dilemas, paradojas y contradicciones. Las fuentes son eminentemente teóricas (modelos, aproximaciones, etc.): <u>qué me enseña la teoría</u> .
II. Comportamiento dialógico	(II) Diseño colaborativo de la intervención en el caso planteado, incluyendo la presentación oral y escrita de un Programa de Acción Tutorial que sea coherente con el PAT del centro educativo tomado como ejemplo.	Es la <u>función profesional en su repercusión social</u> . Parte de la documentación (análisis de realidades, estudios profesionales, técnicas de recogida de datos, modelos de trabajo, etc.) y el trabajo en equipo: <u>qué aprendo con los otros</u> (con mis iguales, mis profesores y otros profesionales).
III. Estrategias de afrontamiento	(III) La planificación del proceso de evaluación que debe acompañar a las distintas fases de resolución del caso: análisis de necesidades inicial, previsión de la evaluación del desarrollo de la intervención y previsión de la evaluación final respecto a resultados.	Es el <u>saber técnico</u> . Recopilación y análisis de las técnicas y estrategias propias del ejercicio de la profesión: <u>qué dominio tengo</u> . En nuestro caso, se hará especial énfasis en la contextualización y viabilidad del programa y de su evaluación, es decir, en su nivel de realidad. También se valorará utilizar recursos propios del ejercicio profesional de la orientación y la tutoría de manera justificada.
IV. Autodeterminación	(IV) Informe de autoevaluación personal (estrictamente individual). Recogerá las experiencias de aprendizaje durante la asignatura, la percepción del proceso de desarrollo competencial, cuestionamientos, reflexiones y propuestas, todo ello desde el posicionamiento de ser ya profesionales en periodo de formación.	La fuente principal es <u>la persona en su contexto y en el de la asignatura</u> : las implicaciones de reflexionar sobre el contenido de la asignatura, sus posibilidades y viabilidad, poniéndolo en relación con los procesos de aprendizaje seguidos y con un enfoque de futuro profesional.

Durante los últimos años se ha considerado que el trabajo de diseño del proceso de enseñanza-aprendizaje para que los estudiantes desarrollen sus portafolios, junto con el acompañamiento docente, son las claves del portafolio. La descripción exhaustiva de las

actividades permite a los estudiantes planificar sus procesos de trabajo, reflexionar sobre su progresivo nivel de adquisición competencial y graduar la inversión de tiempo y esfuerzo respecto a sus aspiraciones personales y a las diferentes opciones de calificación final. Esto implica un proceso de toma de decisiones constante y autorreflexivo, que convierte la autodeterminación, además, en competencia transversal a todas las actividades (Berbegal y Falcón, 2012).

Actualmente, se sigue trabajando en la difusión del instrumento, en su expansión e institucionalización en la Universidad de Zaragoza, gracias a la integración de una herramienta TIC en la plataforma docente Moodle. Se trata de "MaharaZar" (<https://mahara.unizar.es/>), un espacio libre de creación de portafolios para cualquier miembro de la comunidad universitaria. Es previsible que se convierta en una herramienta bien recibida por las diversas titulaciones y departamentos, tanto por su versatilidad como por su potencial a nivel educativo, orientador y de gestión de la evaluación.

5.2. El portafolio de orientación profesional en el contexto universitario

El diseño de un Balance Competencial con sentido de orientación profesional para universitarios, podría seguir, por ejemplo, la estructura que proponen las investigadoras del CROSS en su Proyecto OFELIA (Gallo, 2004) porque es adecuado, práctico y conduce finalmente a la elaboración del proyecto profesional. Este diseño se compone de seis fases y los contenidos se organizan mediante el mismo número de carpetas en el portafolio: 1) acogida, 2) motivación, 3) competencia, 4) síntesis y definición de objetivos, 5) búsqueda de información y 6) definición del proyecto profesional (Rodríguez, 2006).

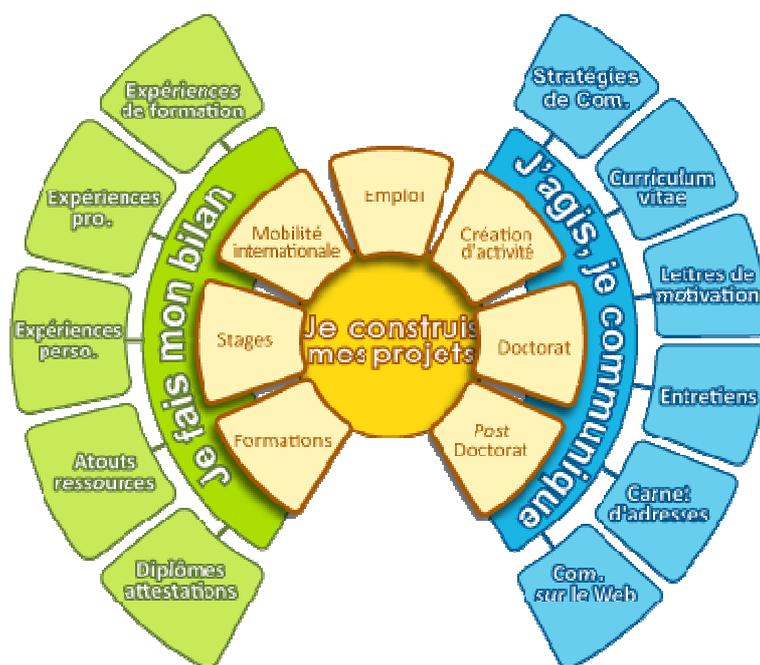
Como concluyen Rodríguez Moreno, Álvarez, Figuera y Rodríguez Espinar (2009), el ejercicio de simulación del futuro profesional propuesto a los estudiantes universitarios, y el consiguiente Balance de Competencias, no tiene ningún secreto, en cuanto a la estructura del plan de trabajo. De lo que se trata, en esencia, es de proyectarse uno mismo en un futuro inmediato y un poco más lejano, expresando reflexivamente cómo se predice y se proyecta la trayectoria formativa y profesional con el paso de los años. Mientras sea exhaustivo y ordenado lógicamente, todo portafolio es aceptable. Estos mismos autores proponen, como estructura de contenidos para el formato, uno de los portafolios de orientación profesional más utilizados en nuestro país (*Progress File*), que incluye los siguientes apartados: datos personales, resultados conseguidos en la formación

(competencias genéricas), calificaciones y créditos obtenidos, trabajos desarrollados, comentarios personales, plan de acción individual y contenidos del plan de acción (Rodríguez Moreno, Álvarez, Figuera y Rodríguez Espinar, 2009).

5.2.1. El portafolio de orientación profesional en universidades europeas

Al buscar ejemplos de utilización del portafolio, es imprescindible observar cómo se trabaja en el contexto francés, por su tradición y experiencia en el uso de la herramienta. Respecto a la orientación profesional universitaria, destaca la institucionalización del Portafolio de Experiencias y Competencias (PEC). Es una plataforma en red con 34 universidades francesas asociadas. Se trata de un instrumento creado para los estudiantes universitarios franceses con el sentido de que lo trabajen durante toda su formación, priorizando los últimos cursos de carrera, y lo puedan actualizar a lo largo de la vida. Es una herramienta para la orientación, una ayuda para mantenerse en formación continua y un apoyo para la inserción laboral. En la siguiente imagen se muestra el esquema que conforma el formato de este portafolio:

Figura 5.4: Formato del Portefeuille d'Expériences et de Compétences (PEC)



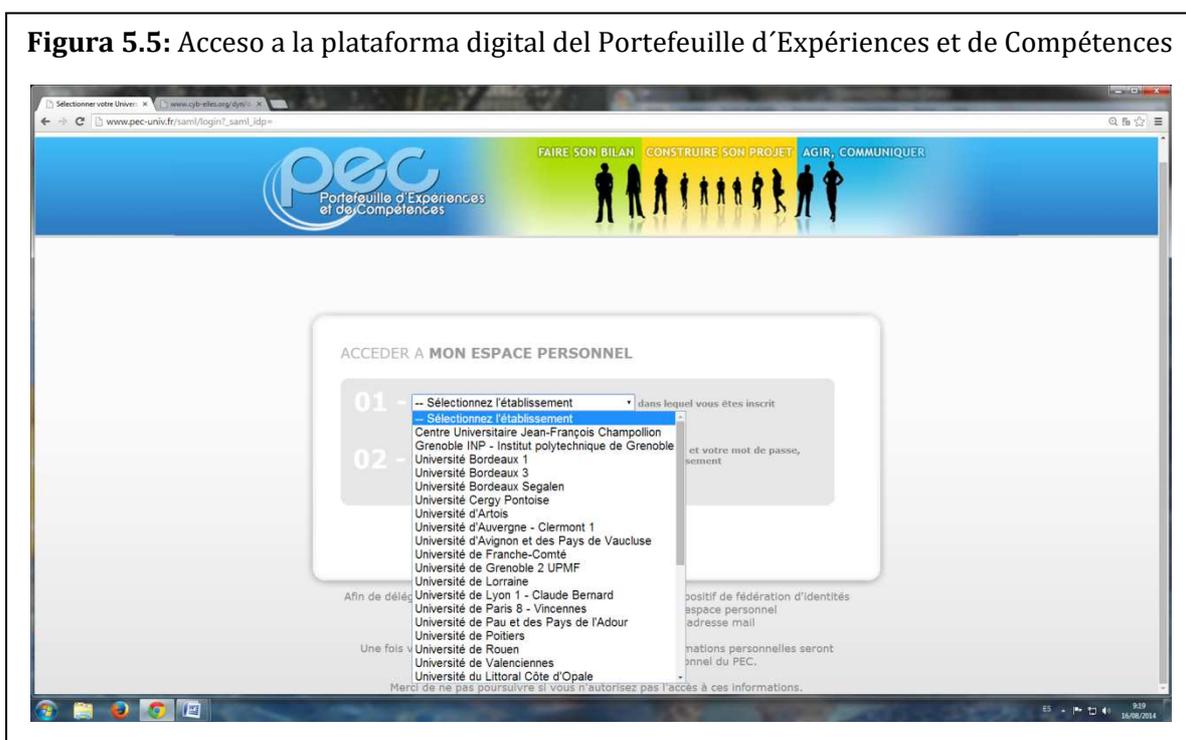
Por otro lado, el PEC es un instrumento de evaluación de la formación y el desarrollo profesional. Permite realizar un Balance de Competencias y construir el mejor Proyecto personal y profesional para cada uno. Los referentes que han guiado el diseño del formato del PEC²⁴ se encuentran entre los principios motivadores de la reforma de Bolonia,

²⁴ El enlace a la plataforma digital del PEC es: <http://www.pec-univ.fr/>

acordes al Espacio Europeo de Educación Superior. Por ello, el conocimiento, la formación, las habilidades y la capacidad de compartir son los pilares para la construcción profesional y personal de cada ciudadano.

En respuesta a las necesidades de acompañamiento del estudiante, el PEC se tutoriza durante todo el periodo universitario. La iniciación y el seguimiento del trabajo se realiza en grupos pequeños mediante actividades dirigidas por profesores que se han formado como guías en el proceso. Sin embargo, y en última instancia, los estudiantes son independientes en su proceso. En la siguiente imagen (figura 5.5) se muestra la pantalla de acceso a la plataforma del PEC, en la que cada estudiante selecciona la universidad en la que está matriculado y accede con sus datos personales de correo electrónico institucional:

Figura 5.5: Acceso a la plataforma digital del Portefeuille d'Expériences et de Compétences



Por otro lado, emerge la necesidad de comparar este modelo con otro del ámbito anglosajón europeo. Se ha seleccionado para ello el portafolio de orientación profesional que varias universidades londinenses han diseñado para aunar esfuerzos en la revalorización y versatilidad de los profesionales del área sanitaria. La sanidad es un campo profesional que tiene muchas similitudes con el educativo: su alto nivel de profesionalización y especificidad formativa, su carácter vocacional y su sentido aplicado.

La guía completa para su desarrollo autónomo por los estudiantes se encuentra disponible en:
<http://www.cereq.fr/index.php/publications/Relief/Le-Portefeuille-d-experiences-et-de-competences.-De-l-universite-a-la-vie-active>

La excelencia en la educación de los profesionales de la salud requiere un cuerpo docente multiprofesional, bien formado y muy motivado de profesores a nivel clínico y pedagógico. Estos son los principios que han llevado a tres Facultades de Ciencias de la Salud de Londres (Health Education South London, Health Education North West London and Health Education North Central & East London) a diseñar un formato de portafolio como punto de acceso a una amplia gama de oportunidades de desarrollo para todos los profesionales sanitarios.

El portafolio que se describe en este epígrafe ha sido diseñado por un equipo de profesores universitarios responsables de un periodo académico denominado *Foundation*, que incluye los dos primeros cursos de todas las titulaciones de la rama sanitaria. Estos profesores, preocupados porque sus estudiantes comprendiesen qué competencias son esenciales durante esos dos años de formación y estuviesen mejor orientados al terminarlos para elegir su vocación concreta dentro del área de la salud, elaboraron un listado de competencias básicas para superar con éxito el Annual Review of Competence Progression (ARCP) en cada uno de los dos cursos. A partir de estos listados, con un sentido orientador y en perspectiva profesional sistémica, redactaron una guía que apoyase a los estudiantes en la construcción de sus portafolios de evidencias y orientación vocacional. Este portafolio, por tanto, se considera obligatorio porque forma parte de la evaluación del primer ciclo formativo universitario, denominado *Foundation*, pero tiene un marcado sentido orientador porque sus diseñadores asocian la excelencia profesional sanitaria con una acertada elección vocacional después de haber cursado los años de competencias básicas.

En la guía formativa para la construcción de este portafolio se sintetiza el sentido que define su formato, fundamentado en los siguientes puntos:

- El portafolio es la garantía personal y profesional que caracteriza a un buen sanitario, por lo que es imprescindible su continuo desarrollo durante toda la carrera.
- Las evidencias respecto a la práctica profesional se tienen que ir renovando y actualizando por la necesidad de evolución constante propia de las profesiones sanitarias.
- Cada estudiante tiene a su disposición un mentor o tutor (*Educational Supervisor*) con el que se le recomienda encarecidamente mantener encuentros regulares para dialogar sobre su progreso. También existe la posibilidad de contactar con el

equipo que gestiona el programa u otros profesionales y educadores en caso de precisar apoyo extraordinario durante la construcción del ePortfolio.

Por tanto, se infiere que en el modelo descrito se prioriza el acompañamiento educativo y profesional. También es significativo el hecho de utilizar un soporte digital alojado en la web de una asociación profesional del campo sanitario, que permite la continuidad del portafolio de manera indefinida. Por tanto, aunque el portafolio tiene un sentido inicial de formación y evaluación universitaria, se aloja en un espacio asociativo multiprofesional que le confiere identidad profesional y sitúa a los estudiantes en un plano externo a la institución educativa.

Respecto a la guía²⁵, se observa que es muy completa, detallada y didáctica. Al analizarla, emerge su sentido de guiar el Balance de Competencias durante los dos primeros cursos de las titulaciones universitarias a las que se dirige. Tiene un carácter más estructurado que otras guías de orientación y está bastante predeterminada para dirigir el trabajo de todos los estudiantes en una misma dirección, considerando como punto de partida las competencias básicas del programa bianual. Las razones pueden ser que se dirige a estudiantes noveles y que tiene, entre otros propósitos, el de la acreditación.

5.2.2. El portafolio de orientación profesional en universidades norteamericanas

En el contexto canadiense se ha extendido el concepto del portafolio de orientación con sentido de proyecto profesional. Universidades como la de Lethbridge, en la región de Alberta, o como la de Vancouver, en la de British Columbia, tienen programas de acompañamiento para la construcción de portafolios profesionales como aspecto plenamente integrado en la formación universitaria que ofertan a sus estudiantes. En las facultades de educación de las citadas universidades entienden el portafolio como un espacio para la observación y el registro de las metas, el crecimiento, el rendimiento y los atributos profesionales desarrollados a lo largo del tiempo y en colaboración con otros. Un portafolio se refiere a objetivos y proyectos, en perspectiva de evolución, y no simplemente a recoger evidencias del más alto nivel de logro.

²⁵ El enlace a la guía es:

<http://www.cddft.nhs.uk/media/177257/guidelines%20on%20completion%20of%20the%20foundation%20learning%20portfolio%20trainees%20version%201%20-%2028%2001%2011.pdf>

Para los futuros profesores, el portafolio profesional es una colección de evidencias cuidadosamente organizada que ilustra la situación profesional, la experiencia pedagógica, el conocimiento de la materia, el conocimiento de los procesos de aprendizaje y todos aquellos atributos profesionales y personales que contribuyen a la enseñanza. Su formato de portafolio es el producto de la reflexión y de los procesos de evaluación subyacentes.

Para hacer accesible el formato cuentan con guías impresas y públicas en las páginas webs institucionales²⁶, en las que definen el sentido desde el que conciben el portafolio y la clave del éxito en su construcción: la fusión de procesos y productos. Por otro lado, respecto al acompañamiento, el desarrollo del portafolio implica complejos procesos de auto evaluación y de colaboración regulada por parte de tutores expertos en el campo educativo.

Lo esencial del modelo en relación a los contenidos es la organización cíclica con forma de proyecto en espiral. Es decir, se propone en la guía que los estudiantes alternen fijación de objetivos, procesos de crecimiento y evidencias de reconocimiento con el sentido de que, anclada en estas últimas, se elija una nueva meta y se facilite el desarrollo profesional continuo. Así, el portafolio de desarrollo también requiere la toma de decisiones, el análisis relativo a la selección y disposición de los artefactos que se incluyen, así como la adquisición de competencias de presentación para facilitar la comunicación y difusión del mismo dentro del campo profesional.

En síntesis, los propósitos de este modelo de portafolio son generar un marco para la autoevaluación y la evaluación colaborativa, disponer de un espacio único en el que registrar y visualizar objetivos profesionales, crecimiento y logros, así como construir un proyecto viable para el desarrollo de una carrera fructífera y autodirigida. Además, los portafolios se utilizan durante el periodo universitario para mejorar las relaciones entre estudiantes, maestros en activo y profesores de la facultad.

Dentro del mismo modelo norteamericano, resulta significativo encontrar ejemplos de facultades que sitúan el portafolio como primer referente dentro del espacio web destinado a sus estudiantes, como en la *School of Education (Colorado State University)*²⁷. Este hecho transmite la relevancia con la que contemplan la herramienta, emergiendo un formato de portafolio facilitador de evaluación y orientación profesional dirigido a la

²⁶ Guía para el portafolio profesional de la Universidad de Lethbridge, en la región de Alberta, Canadá: <http://www.uleth.ca/education/sites/education/files/portfolioguide.pdf>

²⁷ Sección de estudiantes completa en: <http://sahe.colostate.edu/portfolio-resource-info>

graduación. El espacio web de acceso al portafolio para estudiantes se puede ver en la figura 5.6. Para formar a los estudiantes en la construcción de sus portafolios tienen varios documentos de orientaciones disponibles en la web, que facilitan y dirigen su elaboración. Entre estos materiales se encuentra la guía de contenidos por apartados, muy detallada, que incluye listados de los productos que se deben recoger y de tópicos sobre los que reflexionar. Los contenidos se eligen en función del *SAHE Program*, que implica la evaluación y acreditación necesaria para obtener el título profesional universitario, en este caso de educación. Para la obtención de evaluación positiva en el *SAHE Program* los estudiantes deben incluir en sus portafolios: Conocimientos, productos que evidencien Competencias Profesionales y Reflexiones fundamentadas. Son las tres categorías en las que se dividen los contenidos que deben recoger en sus portafolios. Según esta clasificación se organizan también el resto de documentos de la web: la rúbrica, una ficha de evaluación para el tutor del portafolio, una lista de control longitudinal para evaluar las tareas realizadas en cada semestre y el listado de Competencias Profesionales que fundamentan el sentido del portafolio, así como de la propia titulación universitaria a la que los estudiantes aspiran.

Figura 5.6: Web de la *School of Education*, Colorado State University



El esquema propuesto en el *SAHE Program* para el Balance de Competencias Profesionales y, por tanto, las carpetas en las que se organiza este formato de portafolio es el siguiente:

Cuadro 5.1: Referentes para el Balance de Competencias en el *SAHE Program*, Colorado State University

I. Funciones Administrativas y Procesos:

- A: Desarrollar funciones de planificación y gestión institucional en los centros educativos (al menos en dos áreas distintas).
- B: Desarrollar, implementar y evaluar intervenciones educativas desarrolladas por programas.
- C: Utilizar diversas herramientas tecnológicas para la recolección de datos, análisis, comunicación y presentación de la información.
- D: Formular objetivos educativos pertinentes, aplicar estrategias para conseguir los objetivos a través del uso eficiente y eficaz de los recursos y evaluar su consecución
- E: Saber gestionar el tiempo y cumplir con los plazos produciendo resultados de calidad.

II. Autonomía profesional:

- A: Demostrar adhesión y valor las normas éticas personales y profesionales a través de la práctica ética.
- B: Tener confianza personal y profesional.
- C: Comprometerse con auto-motivación para el aprendizaje continuo y el desarrollo.
- D: Demostrar un compromiso con el crecimiento personal y profesional en el área de la diversidad y la justicia social.
- E: Demostrar capacidad de trabajo con otros dentro de un contexto de equipo.
- F: Tener habilidad para modificar el propio comportamiento desde un punto de vista autocrítico y constructivo.

III. Comunicación:

- A: Demostrar la capacidad para ser modelo de respeto a los valores comunitarios compartidos, incluyendo el establecimiento y mantenimiento de una comunidad inclusiva de promoción de la educación cívica.
- B: Tener voluntad de diálogo cuando hay problemas que resolver.
- C: Saber utilizarlas técnicas y estrategias de comunicación adecuadas en cada situación.
- D: Practicar la comunicación inclusiva.

IV. Relaciones de trabajo con otros:

A: Ser capaces de relacionarse con una amplia diversidad de personas y apreciar las diferencias individuales, con sensibilidad cultural.

B: Construir una buena relación, mostrar compasión y comprensión por los demás, y establecer y mantener relaciones mutuamente satisfactorias.

C: Supervisar y formar a personal diverso relacionado con el campo educativo.

D: Asesorar a grupos y organizaciones de alumnos.

E: Aplicar la teoría del aprendizaje y del desarrollo a la práctica educativa en contextos específicos.

V. Movilización, Innovación, y Cambio:

A: Demostrar capacidad para desarrollar soluciones creativas a problemas complejos y ver oportunidades donde otros ven obstáculos.

B: Evidenciar la capacidad de participar en procesos de cambio, en lugar de resistirse a ellos.

C: Creer que las acciones personales pueden implicar una diferencia importante.

D: Ser capaces de participar en la investigación sistemática, el análisis y la interpretación de información.

5.3. El portafolio de evaluación y el portafolio de orientación profesional: posibilidades de integración durante la formación inicial universitaria.

Partiendo de las definiciones de los dos tipos de portafolio utilizados habitualmente: el de evaluación del aprendizaje y el de orientación para la construcción del proyecto profesional, se ha reflexionado sobre sus posibilidades de integración en un único instrumento. Se trata de definir una herramienta al servicio de los estudiantes universitarios que permita enlazar ambas funciones dentro de un mismo proceso orientador. El propósito, por tanto, es llegar a un formato de portafolio que permita aunar dos procesos: evaluación formativa y sumativa -para la rendición de cuentas-, con la construcción del plan de carrera, en un soporte que puedan conservar y actualizar a lo largo de sus vidas. Así, los productos solicitados a los estudiantes para su evaluación tendrían un sentido profesional y podrían ser utilizados para ir construyendo sus portafolios de presentación laboral. Por otro lado, la mirada recaería en los procesos de aprendizaje y se facilitaría la reflexión sobre la identidad personal y profesional. Los

valores y características individuales estarían presentes desde el comienzo de la andadura formativa, aportándole significado y motivando a los estudiantes.

La elaboración del portafolio estimula a los estudiantes a reflexionar sobre sus planes, aprendizajes, logros y progresos. Se trata de un proceso de auto-orientación que vive el alumno en privado, pero que le aporta similares beneficios a los que experimentaría asistiendo a un programa de orientación para la carrera presencial. El orientador, en el contexto presencial, diseña su actuación para que el estudiante mejore su motivación al reconocer tanto sus fortalezas y logros como sus debilidades y retos pendientes, con el ánimo de trazar metas y elaborar un Plan de Carrera personalizado. El portafolio responde a estas mismas necesidades cuando el alumno estructura sus proyectos mediante la narrativa y, además, le ayuda a comprender mejor sus intereses, las características de su personalidad, algunas habilidades que podían estar pasando desapercibidas, lo que ha influido en sus anteriores decisiones, etc. Finalmente, el propio método de narración documentada en formato digital, en el que se fundamenta la construcción del portafolio electrónico, conduce a pensar que con él se están desarrollando, además, dos competencias transversales fundamentales en la educación superior: la competencia comunicativa y el uso versátil de las nuevas tecnologías. Esta es la filosofía y los objetivos con los que se ha estado ampliando cada vez más el uso del portafolio profesional en universidades de todo el mundo, estando ampliamente respaldado e institucionalizado en países con sistemas educativos prestigiosos.

Hasta ahora, el portafolio profesional ha sido utilizado sobre todo con personas adultas, en momentos críticos de pérdida del empleo o en procesos de reinserción laboral. Pero de manera preventiva, va aceptándose el hecho de que hay que preparar a la juventud universitaria a enfrentarse con el mundo laboral y con la necesidad de analizar explícitamente qué significa la posesión de cierto abanico de competencias (técnicas, relacionales, metodológicas, etc.) (Rodríguez, 2006). Se justifica la utilización del portafolio académico y profesional como instrumento de orientación universitaria con la necesidad de integrar las reflexiones individuales sobre lo *personal*, *académico* y *profesional*, en el proceso de planificación de la carrera. Los profesionales que no reflexionan no son capaces de ligar la teoría con la práctica. El portafolio pretende ayudar al alumno en el desarrollo de la capacidad de *aprender a aprender* y de gestionar su futuro mediante la reflexión sobre los aprendizajes que él mismo considere significativos e importantes dentro de su carrera, por el hecho de que éstos sean parte del perfil competencial al que cada uno aspira. Por tanto, en cada portafolio individual se configura un perfil competencial en el momento de concluir la titulación y un registro realizado por

el alumno, a lo largo de su estancia en la universidad, de sus actividades académicas y extra-académicas, contribuyendo a la formación personal y profesional de manera integral (Ramírez y Mendoza, 2005). Este instrumento se utiliza en algunas de las universidades citadas anteriormente como documento para la evaluación acreditativa final del Graduado. Según los términos utilizados en el contexto universitario español, podría asemejarse a un Trabajo Fin de Grado o Proyecto Final de Carrera. En este sentido, el portafolio facilita la finalidad sumativa de la evaluación, está contemplado dentro de la dedicación del estudiante y se contabiliza también como carga para los profesores que los tutorizan y corrigen.

Por otro lado, como afirma Barrett (2010), resulta conveniente el uso del portafolio en su versión electrónica porque la colección de evidencias en soporte digital muestra el proceso de aprendizaje y el desarrollo personal y profesional a través del tiempo. El aspecto fundamental de un e-Portafolio, lo que realmente le confiere valor, es que precisa de reflexión y de toma de decisiones fundamentadas en la evidencia, por un lado, y que, además, conduce a su autor a focalizar la atención tanto en los procesos como en los productos de manera flexible y en constante revisión-actualización (Barrett, 2010). El portafolio electrónico es la nueva herramienta educativa con formato de construcción libre más utilizada e innovadora en las instituciones de educación superior porque resulta inherentemente positivo a todos los niveles. El movimiento de desarrollo del portafolio en espacios web está inundando programas de orientación universitaria, publicaciones, campañas de promoción universitaria, etc. en el ámbito anglosajón, principalmente, aunque también en varios países europeos. Incluso algunas instituciones que tienen plataformas web donde construir y compartir esta herramienta son percibidas como más innovadoras y atractivas por la opinión pública y por los estudiantes (Cohn, E.R. y Hibbitts, B.J., 2004).

Además, podría destacarse su valor de futuro si se considera que, al incorporarse el estudiante al mercado laboral, el portafolio electrónico se convierte en una herramienta que resume las habilidades, conocimientos y competencias transversales con alta credibilidad e incluyendo evidencias al respecto (Woodbury, Addams y William, 2009). Es posible incluso, cuando el soporte es el adecuado, la transformación en portafolio profesional con sentido de presentación, autocandidatura y promoción personal -un formato que supera a los tradicionales *curricula*-. Estas son algunas de las prestaciones que ofrecen las plataformas específicas para construir portafolios como, por ejemplo, Mahara.

5.4. El portafolio para maestros en formación inicial universitaria

El objetivo principal es implicar al estudiante de los Grados en Educación Primaria e Infantil en su propio proceso de diagnóstico o evaluación competencial, con el sentido de facilitar la construcción del proyecto profesional. La meta última combina las finalidades sistémicas y humanistas, al pretender aumentar tanto la empleabilidad de los egresados, como su autorrealización individual, ambas con la misma importancia. La pedagogía de la empleabilidad representa, en el contexto de la Educación para la Carrera y de otros movimientos pedagógicos y de orientación, una fuente primordial de inspiración e innovación. Además, en la actual “era de la flexibilidad” y del desarrollo tecnológico, el trabajador es siempre más reconocido como sujeto social que como individuo singular. De ahí la importancia de la formación según la lógica de las competencias y de la autoformación; de ahí también la necesidad creciente del *empowerment* individual y de grupo (Serreri, 2007).

Sin embargo, se observa que la autorrealización y la búsqueda de la felicidad en la carrera profesional son aspectos en parte olvidados en los programas de orientación y en la sociedad, porque no se pueden medir ni mejoran las estadísticas de los departamentos de empleo. Parece una realidad grave para cualquier profesión pero, muy especialmente, para el desempeño de los maestros por la trascendencia que tiene la vocación en su labor. También, porque los recuerdos que llevan a cualquier persona a pensar en *los buenos maestros*, devuelven a nuestra memoria a aquellas personas que transmitían alegría, cercanía y amor por su profesión. Por otro lado, el desarrollo de competencias para el liderazgo, la creatividad y la resolución de problemas son imprescindibles para la innovación y la mejora de la calidad educativa, el trabajo cooperativo y la implicación en la comunidad educativa de los centros. Estos son, según se ha revisado en capítulos anteriores, los aspectos más relevantes para la calidad educativa en nuestro tiempo. Y en definitiva, trasciende la necesidad de que el conocimiento, sea de una determinada metodología didáctica o de una herramienta TIC, se torne consciente para los estudiantes y profesionales. Es decir, no sólo importa poseer el conocimiento, o las competencias, sino comprenderlas, asumirlas y poder autoevaluarse con sentido de mejora de modo consciente y controlado. En esta línea de reflexión, la investigación pedagógica sobre la potencia de la narrativa se abre fuertemente camino y amplía las posibilidades metodológicas e instrumentales para la intervención orientadora (Del Corso y Rehfuß, 2011; Lengelle, Meijers, Poell & Post, 2014).

Un ejemplo de portafolio específico para maestros, que cumple con las directrices reseñadas, es el que se expone a continuación:

Figura 5.7: Proceso de desarrollo del portafolio para maestros en formación inicial universitaria



Se ha adaptado del formato propuesto por la Facultad de Educación de la *University of British Columbia*, de Vancouver. El modelo de portafolio con el que trabajan en esta universidad está construido a partir de las recomendaciones de Barrett (2010, 2011) y orientado a unos *standards* de competencias que pueden resultar pertinentes para la formación de los profesionales de la educación²⁸. Parece óptimo en cuanto a referentes y a operatividad, razones por las que se ha adoptado para guiar el diseño del formato de portafolio en esta investigación. En la figura 5.7 se detalla el proceso recomendado a los estudiantes para la construcción de sus portafolios. De él trasciende la filosofía con la que se afronta la herramienta, sus contenidos, la necesidad de acompañamiento y la importancia que tiene el soporte digital.

Teniendo en cuenta el modelo de actuación propuesto, los contenidos más relevantes giran en torno a la perspectiva personal desde la que se afronta la profesión docente, la comprensión de los propios valores, creencias y competencias, la reflexión sobre las evidencias que lo relatan y, como aspecto clave, su trascendencia al plano de los otros para obtener feedback, apoyo o evaluación. El proceso debe estar pautado, tal y como se muestra en la figura, y hacerse accesible para todos los estudiantes mediante una guía que incluya, entre otros temas, la relación de referentes competenciales o *standars* para el Balance de Competencias. Por último, son necesarios los tutores que acompañen en el proceso, aclaren dudas y animen mediante una actitud carismática la progresión de los estudiantes en sus procesos. Estos profesores con funciones de orientación para la carrera han de facilitar el contexto para que los estudiantes descubran, si no lo tienen claro aún, su auténtica vocación, la reconstruyan, maduren su identidad en todos los niveles y proyecten su futuro con una visión simulada de la acción pedagógica.

²⁸ La relación completa de competencias está en el capítulo 2, epígrafe 2.3.3.

5.5. Síntesis de las ideas principales

Cuadro 5.2: Síntesis del quinto capítulo

- ✓ Algunas universidades españolas trabajan desde hace algún tiempo con el portafolio como instrumento de evaluación de sus estudiantes. La herramienta ayuda a alumnos y profesores en la observación y conocimiento de las competencias adquiridas, de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de las dificultades relacionadas con la carga de trabajo, el diseño de las actividades, etc.
- ✓ En la Universidad de Zaragoza se desarrolla una experiencia evaluativa con portafolio etnográfico cuyo referente es el socioconstructivismo. Se considera que el trabajo de diseño del proceso de enseñanza-aprendizaje para que los estudiantes desarrollen sus portafolios, junto con el acompañamiento docente, son las claves de este portafolio.
- ✓ En el contexto universitario internacional pueden encontrarse muchos formatos de portafolio de evaluación y de orientación profesional, en conjunto o como instrumentos separados. En general, predomina el propósito de construcción de itinerarios formativos con sentido profesional que culminen en los proyectos de carrera.
- ✓ Se ha reflexionado sobre un formato de portafolio que permita aunar dos procesos: evaluación formativa y sumativa con la construcción del plan de carrera, en un soporte que los universitarios puedan conservar y actualizar a lo largo de sus vidas.
- ✓ Pensando concretamente en los futuros maestros, el formato debe aunar dos propósitos: 1) aumentar la empleabilidad de los egresados y 2) provocar su autorrealización desde el encuentro con la vocación y el compromiso profesional.

CAPÍTULO 6

CARACTERIZACIÓN DEL ESTUDIO EMPÍRICO

"La investigación que realmente ayuda a mejorar la práctica es aquella que realizan los profesionales sobre la tarea que realizan. No es la investigación de los teóricos sobre los profesores la que hace cambiar a los profesionales".

(M.A. Santos Guerra, 1994, p. 67)

6.1. Referentes epistemológicos y metodológicos

Se referencia, como fundamento epistemológico para la justificación metodológica, la pertinencia de la utilización de investigación cualitativa cuando la pretensión es estudiar temáticas relacionadas con personas, contextos o situaciones reales; cuando se quiere *conocer* los escenarios en los que los participantes construyen sus significados; porque no se puede separar lo que la gente dice de todos los referentes que conforman el fenómeno en el que se dice. Así, la comunicación se revela como la estrategia fundamental en el procedimiento investigador y las narrativas personales se convierten en los datos más valiosos y auténticos.

Al desarrollar funciones de docencia, orientación e investigación de manera integrada, está aceptado por la comunidad científica desde hace más de medio siglo, que los propósitos del estudio renuncien a cierto control y validez sin perder científicidad, en beneficio de la comprensión profunda del objeto de indagación. Así pues, se comienza la descripción de la visión paradigmática de referencia con un cuento hindú que representa metafóricamente la falacia del conocimiento fragmentado, producto de la suma de sus partes como síntesis estériles:

"Un maestro ciego preguntó a otros tres cómo era un elefante: uno, que palpaba la trompa, le dijo: cilíndrico y de lento movimiento. Otro, que tocaba

una pata, dijo: duro, quieto y vertical. Otro, próximo al rabo, expresó: peludo y móvil. Verdaderamente, todos habían acertado, pero desconocían la verdad. Ni siquiera el que preguntó, que intentaba integrar todas las ópticas, acabó con una idea válida de lo que era un elefante."

La perspectiva adoptada en el campo científico de la educación para subsanar esta deficiencia emplea diversas denominaciones (Herrán, Hashimoto y Machado, 2005), todas ellas correspondientes al enfoque cualitativo de la investigación. Por ejemplo, en Cardona (2013) se recogen las siguientes: paradigma *práctico y comunicativo* (Habermas), *conceptual* (Pinar), *escéptico* (Quintanilla), *simbólico-lingüístico* (Popkewitz), *cualitativo* (Guba), *deliberativo* (Reid), *fenomenológico* (Gage), *hermenéutico* (Escudero), *cultural* (House), *humanista* (Barton) *naturalista* (Santos, De Miguel) y *constructivista* (Escudero).

6.1.1. La investigación cualitativa y las teorías de referencia

La crítica contra el utilitarismo y la obsesión por la eficacia en la escuela es resumida por Santos Guerra (1996, 1999) cuando expresa que el predominio que durante mucho tiempo ha desempeñado el paradigma positivista ha imposibilitado una comprensión más compleja del fenómeno educativo. La fragmentación artificial de los parámetros que lo integran ha estado alejando investigación y realidad. Para este autor, el paradigma naturalista es uno de los que mejor permiten acceder a la comprensión de fenómenos tan complejos como son los educativos. Bajo esta perspectiva, un concepto clave es la cultura, entendida como patrones de comportamiento y actitudes, conocimiento, valores, habilidades y creencias compartidas por los miembros de una sociedad (García, 2002).

La perspectiva cualitativa se comienza a aplicar con fuerza en Pedagogía a principios de los años 60. Después parece entrar en un periodo de latencia, sin duda porque emerge reforzada la línea cuantitativa, y no es hasta los 80 cuando vuelve a reaparecer en Estados Unidos, Inglaterra y resto de Europa. En Latinoamérica, sin embargo, la observación etnográfica y la investigación-acción participativa se han mantenido como las tradiciones metodológicas de preferencia, sin haber sufrido dicho paréntesis de manera tan significativa como en las otras áreas geográficas (Herrán, Hashimoto y Machado, 2005). La razón podría estar en la influencia recibida en esa zona de la pedagogía liberadora (emancipatoria, según Habermas) respaldada por las corrientes promovidas por Freire sobre desalienación, concientización y potenciación del sujeto (Cardona, 2013).

En España, el movimiento de crítica al reduccionismo de los enfoques positivistas ha aparecido como un proceso de emancipación científica progresiva, apoyado por publicaciones que han dejado una huella relativa²⁹. La incorporación de una pluralidad de perspectivas paradigmáticas ha generado lo que se conoce como "debate epistemológico" en nuestras ciencias de la educación, incorporado nuevos modos de hacer investigación, de observar y analizar la realidad educativa. Se ha dejado de hablar de Pedagogía Experimental (basada en los métodos ortodoxos de la Psicología Experimental) para evolucionar hacia el concepto de Investigación Educativa, acogedora y generadora al mismo tiempo de nuevos métodos de investigación en Ciencias Sociales (Sabirón, 2006).

En un medio de significados múltiples y relativos, intervienen variables escurridizas no mensurables ni susceptibles de experimentación, pero sí con posibilidad de ser descritas y comprendidas: creencias, intenciones, necesidades, expectativas, sentimientos, motivaciones, egos, prejuicios, deseos, cambios de significados en el tiempo, etc. En los espacios donde se genera el proceso orientador, la intervención se construye a sí misma mediante los canales comunicativos que se promueven, científicamente interesantes pero complejos e impredecibles. La profundidad del fenómeno no tiene más remedio que acogerse a un cierto relativismo de base y a una apertura en la definición de las cuestiones que dirigen la investigación, acorde con su propia naturaleza.

Este relativismo dialéctico es capaz de interpretarse, desde el punto de vista de los planteamientos y de las realizaciones, como una unidad entre teoría y práctica (Van Manen, 2003), mutuamente generadas o recicladas (retroalimentadas), asentada en el juicio práctico de los docentes, impregnada de tomas de decisiones de naturaleza ética y capaz de construirse artísticamente sobre sí misma, desde un uso adecuado de la reflexión sobre la práctica y sus consecuencias observables y experimentadas (Herrán, Hashimoto y Machado, 2005). Bajo este paradigma interpretativo, el conocimiento pedagógico se construye desde los contextos particulares hacia sí mismos, pretendiendo describir una espiral optimizadora que mejore la acción educativa desarrollada en ellos (Stenhouse, 1987; Arnaus y Contreras, 1995; Cochran-Smith y Lytle, 2002). Sin embargo, las conclusiones que se obtienen, previsiblemente valiosas, podrían serlo para otros sistemas análogos o no. El investigador se sumerge en el contexto investigado, en el que puede actuar con esquemas participantes o no-participantes, y trabaja de acuerdo a una actitud respetuosa hacia el sistema indagado, porque su fin último es comprender e interpretar significados y acciones, sin alterar nada de la realidad natural. En este sentido concluye

²⁹ Por ejemplo, artículos como "El Residuo de Indeterminación Técnica en Educación", de Fernández Pérez (1971), o textos como "Explicación, Norma y Utopía en Ciencias de la Educación" y "La pedagogía por objetivos. Obsesión por la eficacia", de Gimeno Sacristán (1978, 1982).

Sabirón (2006, pp. 171-172) que "la investigación socioeducativa adquiere su esplendor, sin retórica alguna, cuando se funde con la praxis. Y cuando se aproxima con su bagaje científico social y educativo lo hace subordinada al fin último, esencia de la Educación y de la Cultura, coparticipando en la constante mejora de los procesos educativos (...)."

Todo es metodológicamente relativo en Ciencias de la Educación: lo cuantitativo puede aportar muchos datos de interés, fiables, generalizables y objetivos; pero lo cualitativo puede reflejar una validez ecológica superior, frente a las prioridades de la metodología cuantitativa reflejadas en el siguiente cuadro:

Cuadro 6.1: La investigación de corte cuantitativo vs. la investigación cualitativa

- 1) La omnipotencia metodológica, en favor de la pertinencia en la elección del método.
- 2) La objetividad en la búsqueda de verdades absolutas, en favor de la creación de un sistema compartido de significados sobre las acciones, desde el punto de vista de los propios actores.
- 3) El poder de generalización de conclusiones, a cambio de incrementarse la utilidad contextualizada de las mismas.
- 4) La predicción, favoreciendo en su lugar la comprensión profunda de los fenómenos.
- 5) El control y la manipulación de variables, permitiendo la emergencia sin determinaciones ni constricciones, posibilitadora de que fluya la vertiente artística que tiene todo proceso educativo.
- 6) La posibilidad de replicación, prefiriéndosela descripción e interpretación del potencial de la experiencia en el contexto investigado.
- 7) La fiabilidad de los instrumentos y de los datos medidos, en favor de la triangulación y de la observación mediadas por los valores y el realismo social e histórico.
- 8) El sentido experimental, priorizando una revalorización de la experiencia como acción transformadora que responda a problemas o necesidades concretas, que genere un proceso de mejora permanente en espiral.

A modo de resumen, se ha construido el siguiente cuadro con una adaptación de los rasgos paradigmáticos de referencia, a partir de la definición que hace Sandín (2003) del paradigma interpretativo:

Cuadro 6.2: Rasgos de la investigación cualitativa

Investigación cualitativa
Fenomenología y comprensión. Interés por comprender la conducta humana desde los marcos de referencia en los que actúa.
Observación naturalista y sin control.
Subjetividad.
Aproximación a los datos; perspectiva "desde dentro".
Fundamentada en la realidad, orientada a los descubrimientos, exploratoria, expansionista, descriptiva e inductiva.
Orientada al proceso.
Válida: datos "reales", "ricos" y "profundos".
No generalizable: estudio de casos aislados.
Holista.
Asunción de realidades dinámicas.

Para concluir la aproximación epistemológica, se ha reflexionado sobre las competencias del investigador que se acoge a las premisas de la investigación cualitativa. Por un lado, destaca la capacidad para saber escuchar de forma activa, tener en cuenta la necesidad de vincularse con el sujeto, ponerse en su lugar, y ser conscientes de que la forma de decir las cosas aporta muchas veces más información que las propias palabras. Por otro lado, la habilidad para ver la investigación como un proceso indagativo, casi detectivesco, que le permita al investigador penetrar en la naturaleza de los fenómenos captando toda su esencia y complejidad, sin prejuicios que distorsionen la realidad misma tal cual vaya emergiendo.

Con el propósito de fundamentar el diseño metodológico, se sintetizan, brevemente, las teorías de referencia. Se trata de un marco teórico que presupone una actitud del investigador comprometida con la mejora de la praxis educativa, bajo el referente de la emancipación de la persona en sus grupos sociales de referencia (Sabirón, 2006). Por la descripción de cómo las personas construyen socialmente el conocimiento sobre uno mismo, se asume la validez de los principios del *interaccionismo simbólico*. Pero,

principalmente, se considera la *fenomenología* como teoría que, en su aproximación hermenéutica, respalda mejor el diseño de esta investigación.

El interaccionismo simbólico

De acuerdo con Herbert Blumer, quien acuñó el término *interaccionismo simbólico* en 1938, las principales premisas de esta teoría son (Blumer, 1982):

1. Las personas actúan sobre los objetos de su mundo e interactúan con otras personas a partir de los significados que dichos objetos y personas tienen para ellas. Es decir, a partir de los símbolos que emanan del proceso comunicativo establecido en esas interacciones y trascendiendo el ámbito del estímulo sensorial y de lo inmediato.
2. Los significados son producto de la interacción social, principalmente construidos en la comunicación, que se convierte en piedra angular, tanto en la constitución del individuo como en -y debido a- la producción social que les otorga sentido.
3. Las personas seleccionan, organizan, reproducen y transforman los significados en un proceso interpretativo complejo, en función de sus expectativas y propósitos, además de como consecuencia de sus casuísticas particulares y temporales.

El individuo no nace siendo persona, sino que, según Mead (1982), la persona se forma socialmente cuando logra observarse a sí misma como un objeto de conocimiento, es decir, cuando alcanza un pensamiento reflexivo sobre sí mismo a través de la comunicación. En este contexto surge la necesidad de estudiar la acción (educativa, cultural o social; individual o colectiva) desde la posición del agente, que es quien percibe, interpreta y actúa frente a los otros miembros y objetos que pueden conformar la realidad (Sabirón, 2006). La interacción de los individuos y los grupos, así como los significados de los símbolos que van surgiendo, se pueden analizar mediante la observación participativa y documental, siendo receptivos a cómo los cambios en los significados se construyen paralelamente a cómo van transformándose las personas en sus mundos de vida.

La fenomenología en su aproximación hermenéutica

La fenomenología puede caracterizarse como un movimiento filosófico que propone resolver las cuestiones sociales -y educativas- apelando a la experiencia intuitiva o evidente; ya que muestra las cosas de la manera más originaria y patente. Las diferentes

vertientes de la fenomenología debaten sobre qué tipo de experiencia es relevante para la filosofía y sobre cómo acceder a ella (García, 2002).

Alfred Schütz, que introdujo la fenomenología en las ciencias sociales, enunció algunos conceptos fundamentales para el diseño metodológico de esta investigación (Schütz y Luckmann, 1977):

- Realidad social: como la suma total de sucesos y objetos dentro del mundo social-cultural, experimentados desde el sentido común de las personas que viven su existencia cotidiana, vinculados por complejas relaciones de interacción con sus semejantes. Es el mundo de las instituciones sociales y de los objetos culturales, en el que nacemos y dentro del que evolucionamos, nos entendemos y movemos. Para Schütz, llamar real a una cosa significa que ésta guarde una cierta relación con nosotros mismos; así, aquellos objetos con los que no nos relacionamos están fuera de nuestra subjetiva realidad.
- Mundo de vida: es el ámbito de la realidad en el que el ser humano participa diariamente en situaciones inevitables y pautadas al mismo tiempo. Esa parcela en la que el hombre, por otro lado, puede intervenir y realizar modificaciones a través de su organismo animado. Se llama también el mundo de la vida cotidiana.
- Situación biográfica: es el entorno físico y socio-cultural en el que el sujeto tiene definida su existencia, dentro del que ocupa una posición, protagoniza determinados roles en relación a los otros y adopta ciertos principios morales e ideológicos.

Los fenómenos educativos suceden en el "mundo de vida", o mejor dicho, están para que la persona aprenda a vivir en ese "mundo de vida". Esta afirmación conduce a pensar en el método idóneo para estudiar científicamente el fenómeno educativo. La pretensión es distanciar el conocimiento fruto del sentido común del procedente de la interpretación científica, asumiendo que todo conocimiento sobre las personas va a ser siempre intersubjetivo y social, reificado por el científico social y no exento de relativismo, afortunadamente, como matiza Sabirón (2006).

Según Koltz y Feit (2012), quienes citan repetidamente a Van Manen, (1990), lo que más interesa al investigador fenomenológico son los significados, y cómo esos significados son construidos en las experiencias privadas de las personas. La investigación fenomenológica capta las experiencias en vivo de varias personas que se encuentran en la misma situación (fenómeno), y las transforma en expresión escrita aludiendo a la esencia. Cuando además, la aproximación al fenómeno es hermenéutica, no sólo se describe el

fenómeno desde las experiencias vitales de los protagonistas, sino que también se introducen las interpretaciones subjetivas de dichas vivencias. Van Manen (1990) sostiene encarecidamente que la fenomenología no hermenéutica sería unidimensional, perdiéndose parte fundamental de sus significados. Sin embargo, desde la perspectiva de Husserl, la construcción de conocimiento teórico con investigación fenomenológica debería ser estrictamente descriptiva y evitar toda contaminación interpretativa, por quedar ésta fuera de sus límites (Koltz y Feit, 2012). A este respecto, Van Manen (1990) es claro y concluye que, cuando la descripción de cualquier fenómeno se realiza mediante un acto comunicativo, como es el lenguaje escrito, la interpretación del autor se encuentra implícita en la propia escritura. El acto de utilizar el lenguaje en la comprensión y asimilación del fenómeno, convierte al investigador en parte viva del propio fenómeno, al cual contribuye también en sus significados.

6.1.2. Metodología cualitativa en su modalidad evaluativa: el estudio de caso

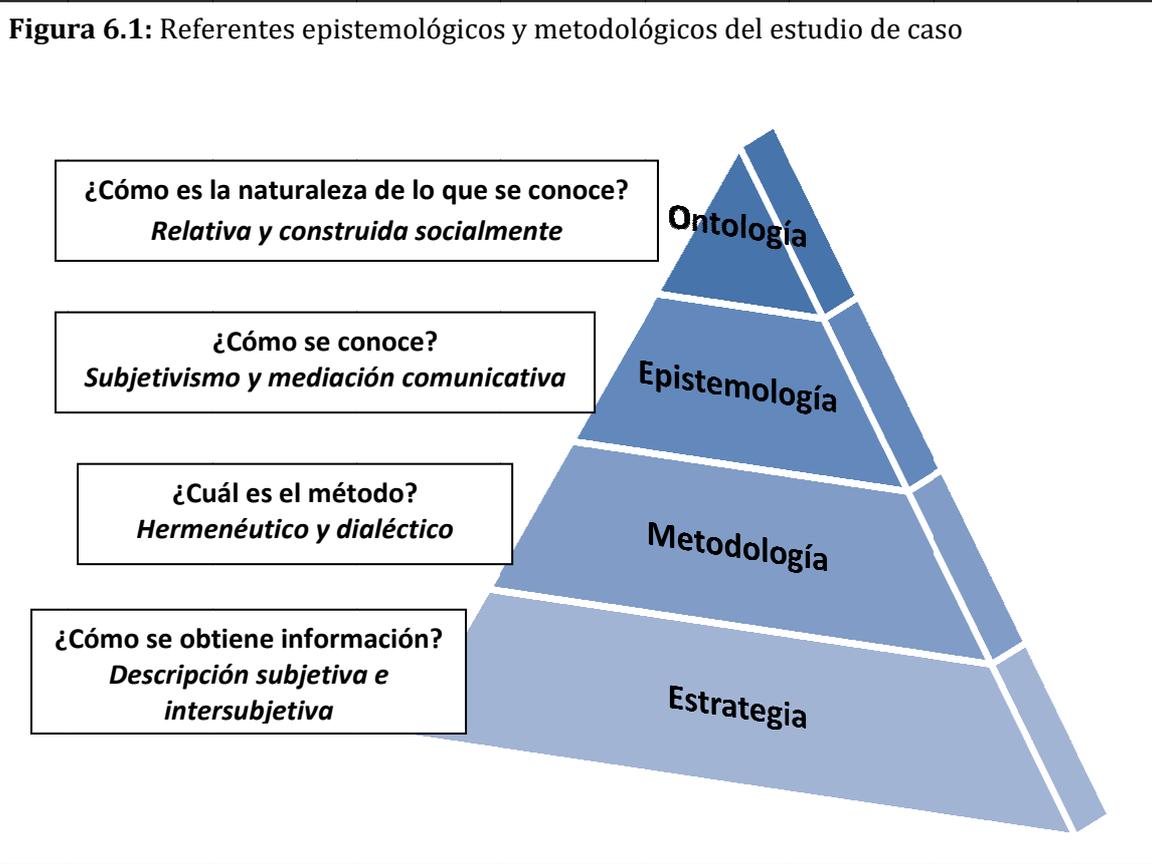
Cuando se realiza un análisis de las diversas tipologías de modalidades de investigación cualitativa, se constata la existencia de una pluralidad de términos usados con diferentes sentidos que, en ocasiones, se convierte en una maraña conceptual desconcertante. Esta realidad, lejos de simplificar la elección del diseño, dificulta la tarea de establecer un marco común y homogéneo de clasificación. Por otro lado, el hecho de que la investigación cualitativa atravesase diversas disciplinas, participe de una gran variedad de perspectivas teóricas y englobe numerosos métodos y estrategias de recogida de datos, bien puede considerarse su mayor riqueza, reflejo de la complejidad y alcance del enfoque cualitativo en el abordaje de la investigación socioeducativa (Sandín, 2003). La elección de la metodología en cualquier investigación con sentido evaluativo depende, no sólo de la concepción ideológica y de la formación epistemológica del investigador-evaluador, sino que también debe depender de las exigencias de la situación de investigación que tengamos (Cook y Reichardt, 1986).

En esta ocasión, se ha realizado *un estudio de caso de modalidad evaluativa* sobre orientación profesional de estudiantes universitarios. Concretamente, se ha desarrollado el análisis interpretativo en profundidad de un proceso de orientación utilizando el portafolio en los primeros cursos de carrera, con el sentido de aunar evaluación de competencias y construcción del proyecto profesional. Las dos dimensiones investigadas, por su relevancia en la aproximación al uso del portafolio profesional como herramienta

de orientación, han sido su potencial como instrumento orientador y las dinámicas generadas por la figura de profesor universitario en el rol de tutor profesional.

El estudio de caso ha pretendido indagar y teorizar desde las dinámicas suscitadas en torno al uso del portafolio como instrumento de orientación profesional. El fin último es contribuir a la transformación de ciertas prácticas y escenarios socioeducativos. Del mismo modo, se ha prestado especial atención al procedimiento metodológico desarrollado con el propósito de garantizar la calidad de la investigación.

La siguiente figura representa cómo están interrelacionadas las distintas dimensiones paradigmáticas con la opción metodológica seleccionada. Se han considerado tres niveles fundamentales (ontológico, epistemológico y metodológico), para justificar el diseño, así como una cuarta cuestión que engloba las estrategias y técnicas de recogida de información propias del método elegido:



El diseño de investigación se ha planeado a partir de ciertas cuestiones que han dirigido y encaminado el proceso; pero de forma inacabada, nada determinista, de manera que pudiera reconducirse a medida que avanzara el trabajo de campo. No ha sido necesario, ni tan siquiera se estimó recomendable, que las actuaciones con los

participantes se ajustaran a los planes de observación determinados de antemano, como se habría hecho desde una perspectiva evaluativa con fines instrumentales. En lugar de eso, el diseño ha ido cambiando a medida que iba progresando, desplazándose continuamente el objeto de investigación a la luz del análisis de las observaciones progresivas. Las variables que han aparecido a lo largo del proceso también se han ido incluyendo como nuevos núcleos de interés para la investigación, aunque no estuviesen previstas en el plan inicial. Se ha mantenido abierta la posibilidad de que evolucionasen a lo largo de la investigación. Por tanto, el control de variables ha quedado fuera del diseño metodológico. El contexto ha estado determinado por dos características muy concretas: que se ha tratado un fenómeno educativo (de orientación) y que ha estado inmersa en el marco cultural e institucional de una organización compleja (la universidad).

El enfoque a la hora de planificar la evaluación del caso ha dependido, por tanto, de una concepción social y epistemológica propia, unida a la casuística particular de la realidad que se iba a evaluar. “Los marcos teóricos, sistemas conceptuales y orientaciones filosóficas van indisolublemente unidos a todas las fases de una investigación con independencia de si el hecho de que se utilicen es consciente y explícito o inconsciente e implícito. Cualquier proceso de indagación, científico o no, tiene lugar en el contexto de las experiencias personales de quien lo realiza, de unas normas socioculturales generales y de ciertas tradiciones filosóficas” (Goetz y LeCompte, 1988, p. 57). Y todo esto conlleva implicaciones que interactúan con los constructos de la ciencia social en la que el investigador desarrolla su trabajo. Así, la investigadora ha sido orientadora, y viceversa, asumiendo un doble rol al que se han ido incorporando funciones y matices a medida que el estudio de caso iba progresando. Esta circunstancia ha reconducido el diseño y ha moldeado, a veces intuitivamente, tanto la búsqueda como el análisis de los datos.

Siendo conscientes de las posibilidades y limitaciones del diseño elegido, se han asumido las ideas aportadas por Fernández Sierra y Santos Guerra (1992) respecto a las características de la aproximación evaluativa adoptada:

Cuadro 6.3: Perspectiva desde la que se ha abordado la evaluación del caso

1. Determinada no sólo por factores ‘objetivos’, concretos, palpables y medibles, sino por las reinterpretaciones subjetivas y variables de las situaciones, los momentos y las circunstancias, construyéndose cada participante su propia versión de la realidad.

2. Dinámica e impredecible, en perpetuo estado de cambio, de evolución.
3. El todo no es igual a la suma de los significados particulares. No puede establecerse ningún análisis diseccionado ni longitudinal ni transversalmente.
4. No es posible la comprensión sin la inmersión del investigador en el escenario evaluado. Son necesarias las relaciones que se generan en el proceso natural de la experiencia, con todos los riesgos que esto conlleva.
5. Las personas no son 'objeto de estudio', sino participantes activos en el desarrollo y la vida del proyecto. Las mutuas influencias generadas entre todos (incluido el evaluador), han de tenerse en cuenta para llegar a una evaluación comprensiva.
6. Las posibilidades de generalización, o mejor dicho, de transferencia de resultados con prudencia y las adaptaciones pertinentes, se contemplan para la propia institución en la que se ha puesto en práctica esta experiencia a título de innovación.
7. No se parte de hipótesis para su comprobación, ni de teorías previas. El punto de arranque es el estudio de los datos para, de ellos, derivar las teorías oportunas, poniendo especial énfasis en el análisis y construcción de 'modelos' o 'ejemplos'.
8. Es importante descubrir el conocimiento tácito: lo que no se dice, los silencios, las dudas, los titubeos, las excusas, los gestos y, en definitiva, interpretar los hechos.

En síntesis, la metodología cualitativa en su modalidad evaluativa no parte de hipótesis objeto de contrastación sino que, a partir del estudio de la información que va recogiéndose en el trabajo de campo, elabora un diseño emergente, flexible, y abierto a la evolución de la realidad que se va observando. Quien investiga bajo esta modalidad acostumbra a definirse como participante imbricado de algún modo en aquello que investiga y suele expresarse en primera persona. No es "alguien anónimo", se sabe quién investiga, quién piensa, quién valora, quién decide, quién interviene. En la indagación evaluativa desarrollada se ha trabajado hermenéutica y dialécticamente, cuestionando todos los aspectos que han podido girar alrededor de la experiencia orientadora implementada con el portafolio profesional, teniendo presente la trayectoria investigadora desarrollada ya con el portafolio etnográfico de evaluación de competencias. La toma de decisiones ha estado condicionada, por otro lado, con el compromiso de continuidad de la línea de innovación en el que se ha integrado esta investigación.

Este tipo de investigación evaluativa no ha tenido nada que ver, por tanto, con el "accountability", ni se basa en la razón instrumental que caracteriza a la tradición implantada por la "evaluación de programas" en ciencias sociales, psicología, servicios comunitarios, etc., desde otras opciones paradigmáticas. Más bien al contrario, se ha enfocado al análisis de la particularidad de actuar como docente, orientadora e investigadora al mismo tiempo, siendo objeto y parte del proceso, con el fin último de introducir buenas prácticas y de generar propuestas de innovación a nivel institucional en beneficio de los estudiantes.

Obviamente, el desarrollo del proceso ha requerido establecer un plan de trabajo, preparación y seguimiento; ha implicado establecer una dinámica evaluativa autoalimentada en clara correspondencia con el proceso evolutivo de los grupos participantes, estimulando progresivamente la competencia dialógica de los estudiantes.

El estudio de caso

El estudio de caso ha sido considerado el diseño de investigación apropiado para comprender e interpretar los fenómenos que tuvieron lugar en el contexto de innovación orientadora. A través de la descripción en profundidad y multirreferenciada de las cuestiones emergentes suscitadas en torno a la experiencia docente, el estudio de caso tiene como finalidad la comprensión intensiva y profunda del fenómeno objeto de estudio (Sandín, 2003), es decir, del uso del portafolio profesional como instrumento de orientación autodeterminada en los primeros cursos de los Grados de Maestro.

El estudio de caso constituye un método de investigación para el análisis de la realidad social de gran importancia en el desarrollo de las ciencias sociales y humanas, por lo que representa la forma más pertinente y natural de las investigaciones orientadas desde una perspectiva cualitativa (Cohen y Manion, 1990; Latorre, del Rincón y Arnal, 1996). Por otro lado, aunque también ha sido utilizado bajo un enfoque nomotético, en el marco de la investigación cualitativa se enfatiza su adecuación y pertinencia al estudio caso a caso de la realidad socioeducativa con sentido ideográfico (Cohen y Manion, 1990). Se asumen denominaciones específicas para matizar esta cuestión como, por ejemplo, las que hace Stake (1998): *estudio de casos naturalista* o *trabajo de campo de casos en educación*.

Los rasgos esenciales que caracterizan a este diseño, según Pérez Serrano (1994), son: particularista, descriptivo, heurístico e inductivo. Cohen, Manion y Morrison (2007) detallan los términos clave que describen esta modalidad de investigación:

- Individualidad, unicidad
- Análisis y representación en profundidad
- Análisis interpretativo e inferencial
- Subjetividad
- Descripción
- Analítico
- Comprensivo de situaciones específicas
- Sinceridad
- Complejidad
- Particularidad

Además, el estudio de caso puede considerarse el diseño emergente por antonomasia, incluso superando a los diseños etnográficos, en la medida en que, tras una planificación inicial, es el desarrollo del proceso de investigación el que determina las planificaciones sucesivas (Sabirón, 2006). En esta investigación, el diseño ha atravesado una secuencia de adaptaciones consecutivas fundamentadas en la evaluación continua y recurrente de los datos aportados por el trabajo de campo, prolongado durante tres años, que ha desembocado en un diseño en formato de espiral con matices evaluativos. Por eso, se han concretado en el siguiente cuadro los rasgos que definen el estudio de caso de modalidad evaluativa que se ha desarrollado en esta tesis:

Cuadro 6.4: Características del estudio de caso evaluativo desarrollado

INDIVIDUAL, ÚNICO	Concentrado en una situación o fenómeno particular y acotado al mismo.
DESCRIPTIVO	Su producto ha sido una descripción rica y densa del fenómeno objeto de estudio, enriquecido por haberse abordado de manera longitudinal.
INTERPRETATIVO	Su sentido ha sido la comprensión recurrente de la experiencia en profundidad para orientar la toma de decisiones.
HEURÍSTICO	Ha dado lugar a descubrir o replantearse significados preexistentes o nuevos "insights"

INDUCTIVO	Se ha originado en cuestiones orientativas y en los datos reales del contexto observado para que emergieran hipótesis, relaciones y conceptos
COMPLEJO	El análisis ha sido multirreferencial y transdisciplinar
EMERGENTE	El proceso de la investigación ha tenido una planificación abierta que se ha ido cerrando mediante el conocimiento generado en el trabajo de campo

El estudio de caso de tipo evaluativo, además de describir e interpretar el fenómeno objeto de la investigación, se ha orientado a la formulación de juicios de valor como base para la toma de decisiones. El proceso de la investigación ha adoptado la mencionada forma de espiral y ha estado caracterizado por continuas tomas de decisiones, con el sentido de recoger la mayor información posible respecto a la experiencia implementada. Varios son los autores que incluyen en sus tipologías el estudio de caso de modalidad evaluativa en esta línea, destacando Stenhouse (1990), Yin (1994), Stake (1995) y Merriam (1998) como más importantes o representativos.

6.1.3. Aspectos éticos de la investigación y criterios de cientificidad

Krause (1995), expone una serie de criterios para el control de calidad de los estudios cualitativos, presuponiendo que sean aplicables durante todo el proceso de la investigación y no sólo en referencia a determinadas fases: la densidad, profundidad y transparencia de los datos, la aplicabilidad y utilidad, así como la contextualización e intersubjetividad en las interpretaciones. En garantía de dichos criterios, el estudio de caso comienza con una pregunta amplia o el planteamiento de unas cuestiones de interés para el investigador que, tras definirse como el sentido que guía el trabajo, se van delimitando, especificando y desgranando a medida que avanza el estudio. La primera cuestión es esencialmente una pregunta que identifica el fenómeno que se pretende comprender mejor, debe tener amplitud y garantizar flexibilidad para explorar el caso en profundidad. Subyace a este requerimiento el supuesto de que no conocemos todas las características del fenómeno al inicio de la investigación, sino que éstas van emergiendo y transformando las definiciones originales en nuevas preguntas "directrices".

Alexandre (2013), haciendo un análisis crítico del valor científico y de las contradicciones propias del estudio de caso múltiple como estrategia metodológica, expone distintos puntos de vista desde los que enfocar los criterios de rigurosidad en la investigación que nos ha ocupado. En relación con el poder de generalización y la validez de los resultados obtenidos en un estudio de caso, cita a Yin (1994, 2003), quien propone un enfoque analítico deductivo en el sentido que marcan los límites del caso para asegurar la replicabilidad de los resultados de la investigación, proporciona una visión más positivista del estudio con el sentido de prueba y contrastación de hipótesis. Pero en conjunto, como sigue argumentando Alexandre (2013), las obras de Yin (1994, 2003) contribuyen al reconocimiento del estudio de caso para explicar las complejas relaciones de un fenómeno contemporáneo en su contexto de vida real. Además, en la medida en que la observación de interacciones del gran número de factores integrantes del caso múltiple conducen a la inducción de un modelo teórico, el caso pasa a tener importancia secundaria; es decir, es menos importante que las situaciones surgidas. De hecho, el estudio de caso se reduce a ofrecer un lugar de observación (Stake, 1998).

Desde otro punto de vista, Merriam (1998) propone un enfoque inductivo con la aparición de las proposiciones teóricas. Desde esta perspectiva, el estudio de caso se desarrolla para descubrir e interpretar más que para validar una hipótesis (Alexandre, 2013). El conocimiento y las teorías de referencia para la investigación ayudan a la precisión del objeto para la búsqueda y selección de las unidades pertinentes. El estudio de caso se define entonces como una descripción integral e intensiva de un caso, un fenómeno o unidad social (Merriam, 1998). El conocimiento generado es específico, contextualizado, sujeto a la interpretación y con referencia a la población estudiada (Merriam, 1998). A este respecto, y considerando que el comportamiento humano nunca es estático, la confiabilidad de cualquier estudio de caso es imposible, al menos en el sentido tradicional. De hecho, los núcleos de interés en educación se supone que son volátiles, cambiantes, multiformes y altamente contextualizados. Además, la información depende de quién dinamiza el proceso educativo, del nivel de habilidad del investigador y del diseño del estudio de caso.

Flick (2014) mantiene una concepción procedimental de la fiabilidad, en tanto que se puede potenciar haciendo más transparente la producción de los datos, de manera que quede claro qué datos son declaraciones de los participantes y cuáles proceden de las interpretaciones del investigador. Deben incluirse transcripciones literales en las notas de campo y distinguirse de los resúmenes o paráfrasis. Por último, la fiabilidad del proceso de investigación entero se desarrolla documentándolo reflexivamente en todas sus fases.

Haciendo un esfuerzo por garantizar la validez de las entrevistas, de los procesos comunicativos y del procedimiento en general, Flick (2014) continúa argumentando que la cuestión fundamental es juzgar el nivel de realidad y veracidad de los datos obtenidos de los informantes, así como de las interpretaciones realizadas a posteriori por el investigador. Puede aumentarse implicando a los actores en el proceso de investigación ulterior, es decir, analizando la validación comunicativa en futuras reuniones o entrevistas. Los temas tratados y los datos recogidos vuelven a proponerse a los participantes para obtener sus ratificaciones, matizaciones y cambios, llegando a desarrollarse una estructura compleja de las propias declaraciones registradas. Sin embargo, ¿cómo se puede garantizar la validez de los datos más allá de la aceptación y ratificación por parte de los informantes? Entra en juego de nuevo la consideración del procedimiento y lo que resulta oportuno es una reconstrucción más general del concepto de validación. En este sentido, Mishler (1990) reconceptualizó hace ya más de dos décadas el criterio de validez. Propuso que "reformular la validación como discurso social a través del cual se establece la confiabilidad suprime doctrinas anticuadas tan familiares como la fiabilidad, la falsabilidad y la objetividad" (pág. 420). Así, la validez se justifica en el proceso de reflexión, creando una relación profunda entre el investigador, los problemas y el proceso de darle sentido al caso estudiado. Desde este punto de vista, asumido en la presente investigación, se localiza la validez de los datos, según Altheide y Johnson (1994), en:

1. la relación entre lo que se observa y los contextos culturales, organizativos e históricos mayores dentro de los que se hacen esas observaciones;
2. la relación entre observador, lo observado y el entorno;
3. el problema de la perspectiva (punto de vista) desde la que se interpretan los datos, coincidente con la del observador;
4. el rol del lector en el producto final (la audiencia);
5. el problema del estilo de representación, retórico, utilizado por el autor para presentar tanto la descripción como la interpretación de los resultados.

(citado en Flick, 2014, pág. 40)

En términos de validez interna, en el presente estudio se ha enfatizado la comprensión de los puntos de interés para los actores, el descubrimiento de la complejidad de la conducta humana en el contexto y la presentación de una interpretación integral de los fenómenos estudiados. Se ha mantenido como referencia a Merriam (1998), quien sostiene que la observación de la construcción de la realidad por las personas es la fuerza de la validez interna en la investigación cualitativa. En este sentido, se ha intentado

compensar que la falta de representatividad del caso, la libertad del investigador y la recogida de datos no sistemática pudiera inducir a error.

En relación con la inducción de teoría generalizable, se ha realizado una búsqueda y reconocimiento de similitudes y diferencias "informante a informante" en relación a los núcleos de interés. Se ha caracterizado por la búsqueda de esquemas explicativos de experiencias y acontecimientos personales. Desde esta particular estrategia de comparación, la transferibilidad se refiere a la capacidad de utilizar esquemas interpretativos identificados en una determinada situación/fase de la investigación, para dilucidar un nuevo contexto de estudio, sin perder de vista las condiciones particulares de su "descubrimiento" inicial (Verhoeven, 2010, p. 108). El surgimiento de niveles conceptuales, transversales y longitudinales, dentro de las situaciones investigadas, han conducido a la elaboración de un corpus de acciones lógicamente articuladas entre sí que, progresivamente, se han ido dirigiendo hacia la saturación teórica. A pesar de que el estudio de caso se ha centrado en un número limitado de temas, la información acerca de cada uno de ellos y su contexto ha facilitado la revisión de un gran número de variables y enlaces entre ellos. Este conjunto de resultados y conclusiones se ha considerado suficiente para los propósitos de esta investigación y ha abierto una línea investigadora de futuro.

Por otro lado, las estrategias metodológicas seleccionadas para elevar la calidad y la científicidad en la selección y el análisis de datos han sido el muestreo teórico y la triangulación. En la estrategia de muestreo teórico se seleccionan a través de observaciones sucesivas las situaciones y personas que proveen las diversas categorías de análisis y contribuyen a su saturación. La diversificación de las categorías se logra escogiendo personas o situaciones que maximicen las diferencias entre categorías y, por otro lado, personas o situaciones que minimicen las diferencias dentro de las categorías, respectivamente (Strauss y Corbin, 1990). El muestreo entonces, sigue la dirección desde la especificidad a la maximización de la variedad. Según esta técnica, desarrollada por Glaser y Strauss (1967), la muestra se selecciona mediante la utilización de una "estrategia sucesiva". Se eligen los primeros participantes, documentos o situaciones de observación y se analizan los datos obtenidos. A continuación, mediante las primeras conclusiones se desarrollan conceptos, categorías conceptuales e hipótesis que son utilizados para generar nuevos criterios de selección de los siguientes participantes, documentos y situaciones que se integrarán en la muestra. También evoluciona lo que interesa conocer de dicha muestra, los referentes para la observación y recogida de datos. Es por ello que se le ha denominado muestreo teórico, haciendo referencia con lo de "teórico" a la "Teoría

emergente", según la cual mediante el diseño se irá reconstruyendo el proceso de investigación por parte del investigador, con la condición de detallar en su informe todas las aplicaciones teóricas o emergentes a las que se haya visto abocado (Sabirón, 2006). En esta aplicación teórica, en forma de muestreo, la observación participante ha sido la estrategia seleccionada para llegar a describir e interpretar el campo del estudio de caso. No podría ser de otro modo, cuando son personas las fuentes, personas los actores, personas los investigadores, y socioeducativas las situaciones... En relación con la triangulación, se ha mantenido el compromiso de combinar diferentes estrategias de recogida de datos, tipos distintos de datos, sucesivas fases de observación, variedad de informantes y contraste del análisis con otros investigadores. El concepto de triangulación se ha desarrollado en el epígrafe 6.3.3, correspondiente al análisis de los datos.

En cualquier caso, los criterios de científicidad se refieren al diseño de la investigación, a la recogida de los datos, a su análisis y a la presentación de resultados. Pero no cuestionan la veracidad de la información, sino la calidad, sentido y profundidad del *proceso investigador*, así como la utilidad práctica del conocimiento construido. En síntesis, se han adoptado los siguientes criterios de control para garantizar el rigor científico en este estudio de caso:

- 1) La **pertinencia del estudio**, justificando los propósitos de la investigación y su relevancia en cuanto al objetivo, campo y metodología
- 2) La **densidad de detalles** tanto en la recogida como en el análisis de la información.
- 3) La **profundidad** en las observaciones y en los análisis, como consecuencia de la triangulación.
- 4) El **sentido aplicado** del proceso y la asunción de la complejidad al acercarnos a él, siendo conscientes de la implicación social que puedan tener los resultados de la investigación.
- 5) La **referencia al contexto** del fenómeno investigado, considerando todas las condiciones intervinientes en el mismo.
- 6) La **transparencia** en la difusión de los resultados, permitiendo que futuros lectores puedan aprovechar el camino recorrido en sus actividades prácticas, criticarlo y reflexionar sobre nuevas alternativas.

Conclusiones respecto a la caracterización del estudio...

Se ha partido de que el conocimiento científico no es neutral, ni tampoco se ha aspirado a que lo fuese. Todas y cada una de las decisiones adoptadas a lo largo de la

investigación, que se han considerado científicas bajo la cosmovisión expuesta, han ido tejiendo su propio carácter, único e imposible de reproducir, edificando el estudio de caso tanto transversal como longitudinalmente. Las decisiones tomadas, siendo jueces y parte dinamizadora del proceso orientador al mismo tiempo, precisamente han ido conduciendo a la obtención de un conocimiento que transformase al propio objeto de estudio, desde sus fundamentos y referentes, para mejorar la práctica. Ni el objeto de estudio, ni la propia investigadora-orientadora, serán lo mismo de ahora en adelante, no será posible la replicación de los resultados porque *el momento* en el que sucedió el fenómeno estudiado no volverá en sus mismas condiciones, pero eso es lo bueno de este tipo de acción, que no tendría ningún sentido si no fuese de esta manera.

Cada decisión adoptada ha supuesto, por presencia o por omisión, pronunciamientos que han ido más allá de la propia *pulcritud científica*: valores implícitos, perspectivas filosóficas, modelos epistemológicos, posicionamiento social, etc. Por eso, no se ha priorizado la identificación de conocimiento válido con conocimiento científico, huyendo de reduccionismos de hecho, sino que se ha pretendido profundizar en las particularidades contextuales y personales, la historia individual e institucional, la cultura compartida y otros imperativos adyacentes que surgiesen de manera espontánea.

La validez pretendida se ha limitado al contexto, contemplado con amplitud, y asumiendo que la síntesis de resultados partiese de una cosmovisión compleja del dato. Respecto a la fiabilidad, como se ha esgrimido anteriormente, no ha sido pretendida, resultando fuera de todo propósito la replicación del estudio. Muy al contrario, la finalidad última y el sentido ético de la investigación han sido ser constructores y practicantes de una teoría propia y un modo particular de desarrollo el proceso orientador, contextualizado en la institución universitaria en la que se ha implementado.

En consonancia con el diseño expuesto en este capítulo y con los propios referentes éticos, en lo que resta de memoria de tesis se narra cómo se desarrolló en la práctica el trabajo empírico, con sus diferentes fases de reflexión, diseño y entradas al campo, y a qué conclusiones se ha llegado después de escalar por todas las etapas del estudio.

6.2. Formulación del problema

6.2.1. Cuestiones de investigación

En el devenir de la investigación se han ido sucediendo diversas cuestiones relacionadas con las necesidades que observadas en los estudiantes y con el tipo de profesionales que se pretende formar como maestros. Desde los comienzos del diseño de este estudio de caso, el propósito general ha sido mejorar el proceso formativo de los futuros maestros mediante la orientación profesional para que le encontraran sentido final a lo que estudian desde primer curso y fueran situando todos sus aprendizajes en perspectiva de futuro, haciendo una autoevaluación auténtica y constante de sus competencias. Y, además, que dicho balance se realizara siendo plenamente conscientes de los referentes éticos que deben respaldar la práctica docente en la sociedad en la que vivimos. Ese ha sido un primer dilema impulsor de algunas cuestiones en esta investigación:

¿Cómo facilitar que los estudiantes de los Grados de Maestro fortalezcan su identidad profesional desde la integración crítica de aprendizajes adquiridos en las distintas asignaturas, sobre un eje fundamentado en valores? y ¿cómo se puede promover en los estudiantes la construcción de sus proyectos profesionales, coherentes con la identidad profesional, según sus aspiraciones, sueños, posibilidades y controversias individuales?

A partir de estas preguntas sobre el sentido del estudio, las siguientes cuestiones se plantean para su desarrollo:

¿Podría ser el portafolio profesional digital un instrumento válido en nuestro contexto universitario para que emerja el proceso orientador que se pretende?

¿Cuál debería de ser el formato para el portafolio profesional de los maestros en periodo de formación inicial, considerando sus contenidos, soporte y proceso de acompañamiento?

¿Cómo se podría desarrollar un proceso orientador operativo y pertinente que respetara los referentes teóricos, dentro del contexto institucional de la universidad?

Después de fijar el norte hacia el que dirigir el estudio, se ha definido el camino a recorrer para encontrar respuestas a estas cuestiones. Y en ese proceso ha surgido otro problema básico a partir del que acotar el estudio de caso:

¿Cómo implementar en la práctica el proceso orientador que se pretende y cómo comprender su significado para los usuarios, su influencia y los efectos en el desarrollo de los proyectos vitales?

En lo que resta de capítulo se han especificado los objetivos y núcleos de interés desglosados que han guiado el estudio empírico, también las características que han acotado el caso estudiado, las estrategias e instrumentos para la recogida de datos, la definición de los procedimientos de análisis y las distintas fases en las que se ha realizado.

6.2.2. Finalidad y objetivos

La investigación desarrollada ha pretendido comprender la realidad compleja y contextualizada del proceso orientador que emerge cuando los estudiantes de los Grados de Maestro utilizan el Portafolio Profesional Electrónico, bajo el acompañamiento de un profesor-tutor. El sentido último es que resulte útil para la intervención orientadora, tanto mejorando la validez de un recurso, el portafolio profesional, como comprendiendo el proceso comunicativo promovido con el acompañamiento y sus implicaciones. La finalidad se ha orientado hacia la indagación, comprensión e interpretación de un fenómeno complejo: de una parte, el proceso de los propios estudiantes en la elaboración de sus portafolios electrónicos, lleno de matices, en función de la asunción de valores previos y de las casuísticas personales. De otra parte, el potencial del proceso de acompañamiento desde el rol de profesor universitario como docente y tutor del portafolio. La finalidad del estudio se ha concretado en los siguientes objetivos:

1. Interpretar en profundidad el proceso e implicaciones de la construcción por parte de los estudiantes de un portafolio profesional digital como recurso de orientación universitaria, en los primeros cursos de la titulación, con el acompañamiento de la tutora.
2. Analizar el potencial orientador de un formato de portafolio profesional centrado en la identidad personal y profesional, la evaluación de competencias y la construcción del proyecto vital para maestros en formación inicial.
3. Analizar el acompañamiento pedagógico y su sentido orientador, valorando el proceso comunicativo generado en los distintos niveles intrapersonal y grupal.
4. Contribuir a la acción y la intervención en el contexto institucional de la Universidad de Zaragoza, a través de la investigación sobre el potencial del ePortafolio Profesional en la plataforma MaharaZar.

6.2.3. Núcleos de interés

El proceso orientador se diseña a partir de dos elementos clave, el portafolio como recurso de orientación y el acompañamiento. Ambos factores, a partir de la emergencia de la relación comunicativa, revierten en la construcción por parte de los estudiantes de su perfil profesional. A partir de ese primer balance anticipatorio, la complejidad que caracteriza los procesos individuales lleva a cada participante a enfocar su proyecto vital con autonomía y sentido individual. Por último, un elemento clave dentro del estudio es la pertinencia de la plataforma MaharaZar y las posibilidades de institucionalización del recurso orientador (Figura 6.2). Los núcleos de interés de la investigación, teniendo en cuenta los objetivos y los elementos desde los que ésta se ha diseñado, son:

1. *Funcionalidad del recurso Portafolio de Orientación Profesional*

Pertinencia del formato específico de portafolio profesional digital diseñado para los estudiantes de los Grados de Maestro (contenidos y soporte electrónico); así como del proceso orientador emergente al utilizar el portafolio profesional bajo un determinado acompañamiento pedagógico, considerando sus funciones y dimensiones organizativas.

2. *La mediación del profesor tutor*

La mediación educativa del profesor tutor en el proceso de construcción del portafolio, mediante la formación y el acompañamiento, con especial atención a las características de la comunicación y a las dinámicas de motivación y seguimiento realizadas.

3. *El rol de los estudiantes*

Su perspectiva ante el proceso orientador y la actitud al afrontar el portafolio, desde la individualización de discursos e interpretaciones. Las diferencias en expectativas y necesidades como precursoras de los enfoques y niveles de compromiso durante el proceso.

4. *Uso de la plataforma Mahara*

La implementación del portafolio de orientación profesional digital en la plataforma específica MaharaZar, como primer paso hacia su institucionalización. Sus posibilidades y limitaciones como soporte para el formato específico de portafolio utilizado.

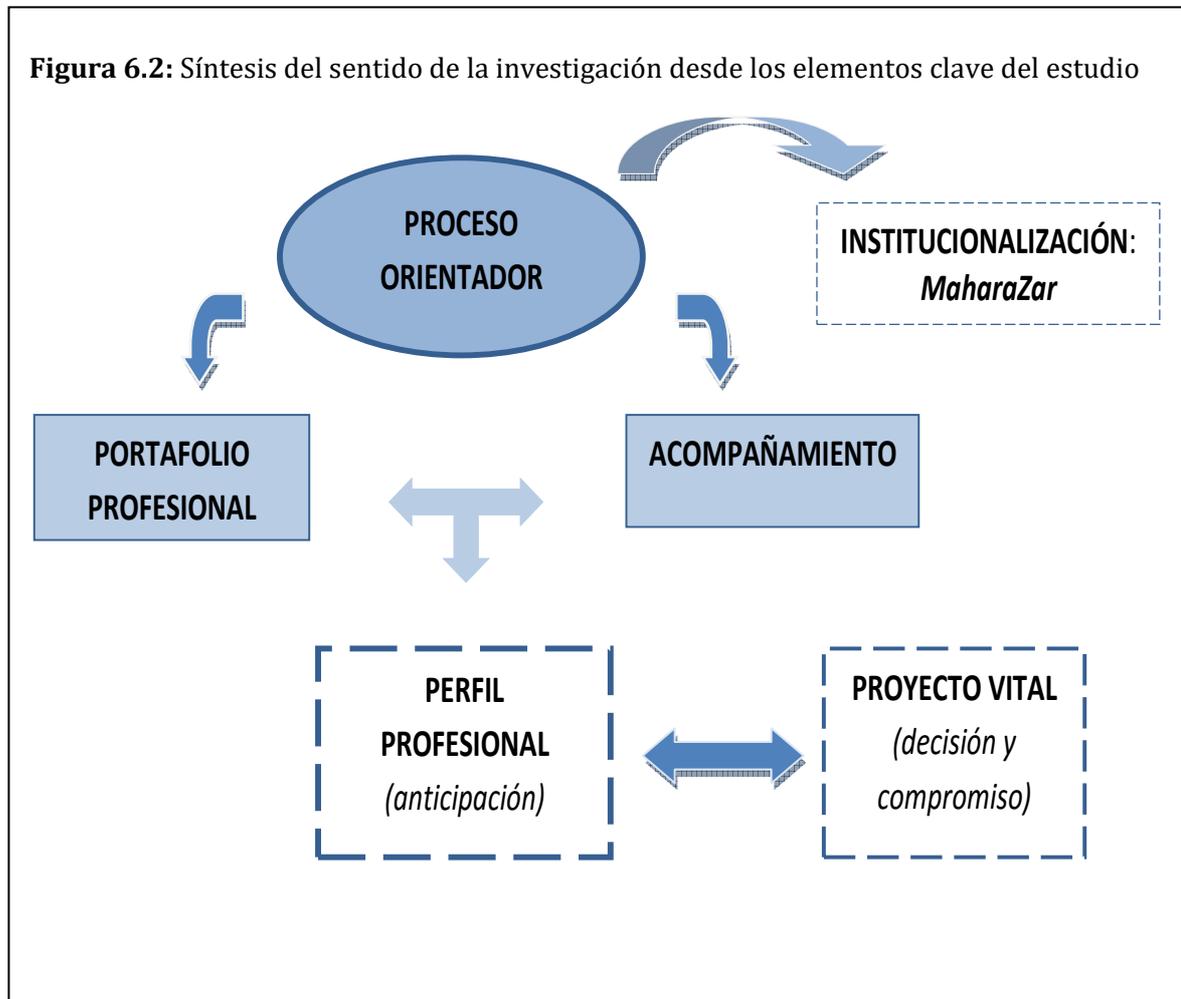
5. *La evolución de las dinámicas comunicativas*

Las características del proceso comunicativo y su desarrollo. Sus funciones de formación, estímulo para la emergencia de narrativas, apoyo emocional, recordatorio y seguimiento.

6. *El significado de los productos construidos*

La construcción de la identidad profesional como medio y fin para el desarrollo del proyecto vital y del sentido de la carrera. La multirreferencialidad en la construcción de significados y la emergencia de narrativas en respuesta a necesidades, dificultades, diferencias individuales, etc. durante el proceso.

Figura 6.2: Síntesis del sentido de la investigación desde los elementos clave del estudio



6.3. Diseño del estudio de caso

6.3.1. Acotación del estudio de caso

Contexto institucional

Por el hecho de que es un estudio de caso fenomenológico, se realiza a continuación una descripción completa del contexto en el que la investigación ha tenido lugar. Se ha desarrollado por completo en la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza, ubicada dentro del campus de la Pza. San Francisco. Durante el periodo de trabajo de campo se han utilizado aulas y recursos de dos edificios distintos, debido al traslado de la sede de la Facultad dentro del mismo campus, aunque esto no ha resultado de interés para la investigación.

En la Facultad se imparten actualmente dos Grados Universitarios de Maestro en Educación Infantil y Primaria. La investigadora ha sido profesora en ambos Grados durante todo el estudio, trabajando con estudiantes que ha tenido como alumnos y alumnas en asignaturas de primer y segundo curso. Las asignaturas han estado vinculadas al área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, por lo que los estudiantes han estado habituados al portafolio etnográfico de evaluación en las asignaturas impartidas por la profesora e investigadora.

Considerando que el estudio de caso ha tenido como primer objetivo el proceso orientador suscitado en torno al uso del portafolio profesional desde el inicio de la carrera universitaria, es importante hacer constar la existencia en la Facultad de Educación de un Programa Tutor de asesoría para los estudiantes de nuevo ingreso. Las características de esta acción tutorial, tanto a nivel de Facultad como en el conjunto de la Universidad de Zaragoza, se han detallado en el capítulo 3 correspondiente al desarrollo de la orientación en diversos contextos universitarios. Sin pretender la redundancia, se ha considerado importante su existencia como contexto institucional porque algunos estudiantes han podido, tal vez, confundir los programas, creerlos solapados o, simplemente, tener ciertas ideas preconcebidas sobre lo que la acción tutorial puede ser en el ámbito universitario. Los prejuicios y las creencias de base ha podido, en ocasiones, influir en los significados construidos en torno al proceso orientador objeto de estudio.

Rol de la investigadora

En este estudio, la autora ha sido investigadora, profesora y orientadora al mismo tiempo. El tema de la investigación, las cuestiones directrices del proceso de indagación, los objetivos y las diversas temáticas propuestas han sido seleccionados por el interés que han tenido y tienen tanto para la autora como para la directora de la investigación. Ambas han desarrollado la preocupación por el tema a lo largo del tiempo, si bien la trayectoria de la primera es mucho menor, habiendo avanzado por momentos de descubrimiento, aprendizaje y concreción, tanto del discurso profesional como de las habilidades más instrumentales. Ha destacado, sobre todo, el cambio en el proceso comunicativo dirigido por la investigadora cuando ha actuado como orientadora. Debido al crecimiento en habilidades comunicativas a lo largo de los años en los que se ha realizado el trabajo de campo, puede decirse que se ha tornado cada vez menos explícita y más provocadora de la emergencia de los discursos propios. También ha adquirido un estilo comunicativo más empático y persuasivo para provocar el diálogo interno y la reflexión dialéctica, tratando de envolver a los estudiantes con su propio discurso para involucrarlos en su reflexión. En definitiva, se ha trabajado para formar y activar a los participantes, capacitarles para que movilicen sus propios recursos en la construcción de sus identidades profesionales y de sus proyectos de vida: que sean ellos los protagonistas de su propio cambio, de su propio avance.

La observación ha sido participante, teniendo en cuenta los aspectos positivos que esto conlleva y también los inconvenientes de ser juez y parte en el proceso. A lo largo del desarrollo del caso, la observación ha pasado por distintas fases de implicación. Comienza siendo fundamentalmente descriptiva, lo que permite a la investigadora empezar a conocer el campo y orientarse en él. De este proceso surgen nuevas cuestiones y propósitos. Posteriormente, la observación se va enfocando hacia aspectos más delimitados, estrechándose cada vez más la acotación del caso y reconduciendo el muestreo, para llegar a ser una observación enfocada en la construcción de datos cualitativos que, como mecanismo de triangulación, sirvieran para validar resultados. En el siguiente cuadro se detallan algunos de estos matices respecto a la observación realizada:

Cuadro 6.5: Ventajas y limitaciones de la observación participante desarrollada

LA OBSERVACIÓN PARTICIPANTE	
VENTAJAS	LIMITACIONES
<ul style="list-style-type: none">· Ha permitido obtener información de los hechos tal y como han ocurrido en la realidad.	<ul style="list-style-type: none">· En ocasiones ha sido difícil que la información buscada emergiera en el momento destinado a observar.
<ul style="list-style-type: none">· Se han percibido actitudes y actuaciones que, en ocasiones, no son relevantes o conscientes para los propios participantes.	<ul style="list-style-type: none">· El registro de parte de la información observada ha sido difícil, por ejemplo, por petición explícita de algunos participantes o por suceder distintos hechos de modo simultáneo.
<ul style="list-style-type: none">· Se han constatado situaciones en las que la evaluación sólo podía realizarse mediante la cercanía que caracteriza a este rol investigador.	<ul style="list-style-type: none">· El proceso no ha mantenido el mismo orden cronológico para los distintos participantes, por lo que las observaciones se han analizado e interpretado, a veces, en función de casos individuales, adaptándose al ritmo de trabajo de esos estudiantes. No ha existido ningún guión uniforme ni predeterminado.
<ul style="list-style-type: none">· El análisis e interpretación del proceso orientador desde dentro ha permitido que se fuera adaptando y mejorando progresivamente, en beneficio tanto de las necesidades de los estudiantes como de los fines del estudio.	

Recurso

El proceso orientador objeto del estudio de caso ha tenido como pilar fundamental un recurso específico de portafolio profesional; más concretamente, la guía de contenidos, actividades y orientaciones que han vertebrado las acciones de los participantes. Este recurso se ha diseñado a partir de algunas de las fuentes y referencias relatadas en los capítulos anteriores. Se han ido seleccionando experiencias que han demostrado tener éxito en otros contextos, teorías y propuestas profesionales, así como ideas y creencias que se encuentran en la vanguardia de la orientación educativa y profesional.

Así pues, el formato de portafolio utilizado en esta investigación es un diseño específico, que se ha ido modificando durante el proceso longitudinal de los tres años de trabajo³⁰.

Participantes

El trabajo de campo se divide en dos fases, correspondiendo dos cursos académicos a la primera y un tercer curso a la segunda fase. En la primera entrada al campo, se tiene contacto con algunos estudiantes durante los dos años, llegándose a profundizar en los

³⁰ La guía del portafolio se presenta en el Anexo I.

aspectos clave para la investigación y viendo procesos bastante amplios y variables entre ellos. Con los que se incorporan el segundo curso sólo se dan unos primeros pasos de trabajo con la herramienta y la relación es más breve, aunque enriquecen los datos sobre validación del instrumento y del proceso de acompañamiento en su vertiente más formativa. Comienzan voluntariamente un total de doce estudiantes de primer y segundo curso del grado de Maestro en Educación Infantil. Sin embargo, como se indica en la tabla adjunta, nueve inician sus portafolios profesionales durante el curso y tres de ellos, tras la formación, deciden no hacerlo. Al inicio del segundo curso hay tres bajas de estudiantes que han participado en la primera experiencia. Es decir, de los nueve participantes del curso 11-12, seis deciden seguir al siguiente curso. A ellos se suman cinco estudiantes más que comienzan de cero en el proceso, resultando un grupo durante el curso 12-13 de 11 estudiantes. Al final de este segundo curso académico, el grupo se disuelve a efectos de la investigación. Sin embargo, la investigadora y orientadora se compromete con ellos a mantener el contacto durante toda la titulación, estando disponible para las consultas que deseen hacerle. En el siguiente cuadro se refleja la distribución por cursos de los participantes:

Cuadro 6.6: Participantes de la primera fase del trabajo de campo

Momento de incorporación al programa	Nº de incorporaciones a la formación	Nº final de participantes
Curso 2011-12	12 estudiantes	9
Curso 2012-13	5 estudiantes	$(9-3)+5=11$

En la segunda fase se propone la participación en el programa a estudiantes de primer curso del Grado de Maestro en Educación Primaria y de segundo curso del Grado de Maestro en Educación Infantil. Todos los que deciden comenzar a trabajar con el portafolio profesional en esta ocasión son distintos de los participantes de la primera fase. El proceso formativo y orientador con estos estudiantes se realiza durante el curso 2013-14, se caracteriza por utilizar la plataforma MaharaZar recién instalada, la nueva guía didáctica con las reformas realizadas en el formato del instrumento y, además, ciertas variaciones en el proceso de acompañamiento, motivadas por la experiencia de la fase anterior.

En esta fase de la investigación se incorporan bastantes estudiantes al periodo formativo del programa, motivados seguramente por la nueva plataforma digital. Sin embargo, en el transcurso de los meses, se puede ver cómo descienden en número

notablemente. Sin embargo, continúan aquellos participantes cuya dedicación es cada vez más profunda. Se han dejado las reflexiones en torno a los cambios en la implicación de los participantes para el capítulo de la segunda fase del estudio empírico. La relación de estudiantes que forman parte de este segundo grupo es:

Cuadro 6.7: Participantes de la segunda fase del trabajo de campo

Momento de incorporación al programa	Nº de incorporaciones a la formación	Nº final de estudiantes que desarrollaron y publicaron sus portafolios
Curso 2013-14	15	6

Por otro lado, en el muestreo teórico de esta segunda fase de trabajo se toman dos decisiones respecto a la inclusión de nuevos datos de interés para la investigación, procedentes de otros estudiantes, que sirvan para profundizar en la interpretación y validación de resultados. Se incluyen en este epígrafe como participantes en la segunda etapa del estudio, pero con casuísticas y condiciones muy diferentes a los del cuadro 6.7. Las decisiones respecto a la ampliación del muestreo en el curso 13-14 son:

1. Solicitar a los participantes de la primera fase de trabajo de campo, que durante el curso 2013-14 se encontraban en tercero y cuarto de Grado, la reflexión sobre la experiencia vivida. Por tanto, se contactó de nuevo con los 14 participantes con el propósito de recoger sus relatos.
2. Implicar en el estudio a estudiantes ajenos totalmente al proceso orientador construido en torno al portafolio profesional. Se han diferenciado dos grupos de estudiantes. El primero, con alumnos que habían trabajado con el portafolio de evaluación de competencias según la línea pedagógica que se ha desarrollado varios cursos en asignaturas del área de MIDE (Grupo ETNOEDU, 2007; Arraiz *et al.* 2012; Arraiz y Sabirón, 2013; Arraiz *et al.* 2014; Berbegal y Falcón, 2012). El segundo, con estudiantes que nunca habían trabajado con un portafolio etnográfico de fundamentos socioconstructivistas. En la siguiente tabla se refleja la relación de participantes con este perfil.

Cuadro 6.8: Participantes en recogida de datos ajenos al trabajo de campo

Momento de participación en la recogida de datos	Nº de estudiantes que habían trabajado con el portafolio de evaluación "semi-contaminados"	Nº de estudiantes ajenos totalmente a cualquier formato de portafolio etnográfico "no contaminados"	TOTAL
Mayo de 2014	30	26	56

Definición del fenómeno en torno al que se ha construido el caso

Hasta ahora se ha descrito el entorno institucional, el rol de la investigadora, el recurso diseñado *ad hoc* y los participantes en el estudio. Se ha reservado para concluir la acotación del caso la definición del fenómeno en torno al que se ha construido la investigación, es decir, el proceso orientador configurado desde los núcleos de interés.

La dinámica del caso se ha nutrido de dos roles transformados respecto a la perspectiva tradicional de lo que significa ser profesor y estudiante universitario en nuestro entorno. Por un lado, la figura del profesor universitario ha adoptado el rol de tutor para acompañar a sus estudiantes en su desarrollo profesional, no sólo formativo respecto a una materia o área de conocimiento. En relación al estudiante, se ha promovido su protagonismo y autoría respecto a la autoevaluación y toma de decisiones profesionales. A partir de esta doble titularidad, se ha diseñado la orientación en torno a un instrumento, el portafolio profesional digital, y a un proceso de formación y tutoría que acompañase al futuro maestro en su camino de construcción de identidad profesional.

Así pues, el proceso orientador generado ha tenido como piedra angular el portafolio profesional como un instrumento de autodeterminación, desarrollo competencial y refuerzo motivacional. En el propio proceso de recogida de información, selección, narración y actualización, se ha trabajado la autoevaluación y auto-orientación, sustentada en la reflexión profunda y en el aprendizaje social. Se ha considerado a los alumnos participantes capaces de la autogestión de su carrera académica y profesional desde el inicio, siendo un aspecto fundamental del caso la asunción consciente y comprometida de esta competencia por parte de los protagonistas. El propósito ha sido que cada uno lograra una visión integral y globalizada de los aprendizajes formales, la formación extra-

curricular, la experiencia laboral remunerada o de voluntariado, las competencias transversales, su perfil personal, intereses y motivaciones de futuro, etc.

El proceso orientador se ha dirigido a facilitar la creación de proyectos de vida en el portafolio. El fenómeno educativo que emerge en ese proceso ubica a la persona en su trayectoria, facilita la búsqueda significativa de información y de evidencias, motiva hacia el progreso personal y permite compartir con otros alumnos, profesores, orientador, familia y sociedad los elementos esenciales de su trayectoria. Este ha sido el mapa en torno al que se ha construido el caso estudiado, complejo y variable en el tiempo, pero con un propósito final claro: llegar a la institucionalización del modelo de orientación profesional universitaria basado en la autodeterminación.

6.3.2. La obtención de datos

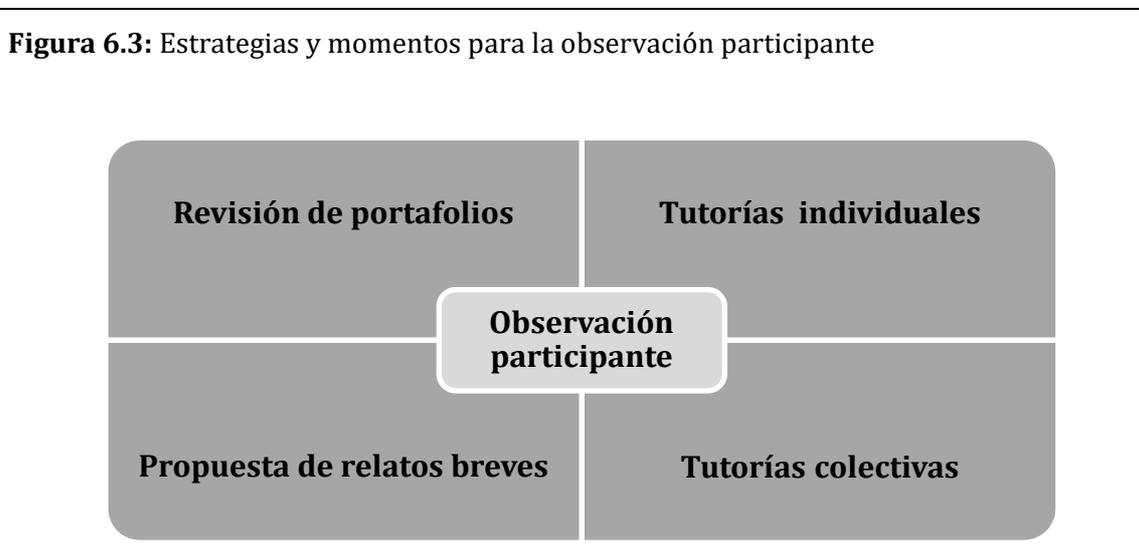
Una de las singularidades del ámbito científico-social, como dice Sabirón (2006, p. 317), es que el objeto de estudio del caso *se describe a sí mismo*. Y continúa: "la propia acotación fenoménica de estudio o los presupuestos de partida del investigador son mutables a lo largo del proceso de investigación. (...) A diferencia de la medida, la descripción representa la realidad analizada en el sentido ascendente de la práctica al conocimiento teórico."

Los datos de interés para el estudio son de naturaleza cualitativa; en coherencia con el imperativo metodológico, y los referentes epistemológicos. La observación participante ha sido el método de obtención de datos, al adaptarse a las condiciones de la investigación que no permitían separar "obtención de datos" y "acompañamiento". La descripción del fenómeno por la orientadora, promotora del proceso, juez y parte durante todo su desarrollo, ha evolucionado en su práctica, apoyada en los resultados que se han ido obteniendo y en la continua reflexión evaluativa sobre el devenir de las circunstancias. La reflexividad ha estado presente en el proceso de construcción de los datos.

Estrategias metodológicas

La metodología utilizada para la obtención de datos ha sido, fundamentalmente, la observación participante. La investigadora participa en conversaciones de ida y vuelta con los participantes. El sentido de esta perspectiva es que la verdad emerge de la confluencia de opiniones, valores, creencias y comportamientos divergentes, no desde una homogeneización vista desde fuera (Angrosino, 2012). Se han utilizado diversas

estrategias para que emergieran las narrativas personales en referencia a los núcleos de interés, así como para poder registrar datos de interés sobre el proceso de orientación y los productos de los estudiantes. En la siguiente figura se detallan los momentos destinados a la observación:



Revisión de portafolios

Algunos de los datos más importantes o, al menos, más ilustrativos de la experiencia, se han obtenido mediante la observación del trabajo realizado por los participantes. Durante las sesiones de tutoría colectiva e individual, los estudiantes han mostrado sus avances a la orientadora, guardados en documentos de texto o adjuntados en el soporte digital; han ido explicando lo que habían trabajado en su intimidad, relacionando los distintos contenidos y exponiendo sus dudas. Estos procesos comunicativos, en una relación frente a frente, han servido al mismo tiempo para recoger datos y para modificar la realidad del contexto. Los momentos de revisión de portafolios han tenido tanto fines de recogida de información, como de tutoría para los participantes y de aprendizaje para la orientadora.

Una dificultad emergente, no prevista antes de la entrada al campo, ha sido el recelo con el que los estudiantes han construido sus portafolios profesionales, manteniendo casi siempre sus contenidos en el ámbito privado. Esta consideración ha impedido disponer de ciertos datos narrativos textuales aportados por los protagonistas de los portafolios. Sin embargo, sí se ha recogido información valiosa sobre sus producciones en forma de narraciones descriptivas e interpretativas redactadas por la investigadora en los mismos momentos de la interacción, como notas de campo.

En la segunda fase de trabajo empírico ha habido participantes que han publicado sus portafolios con permisos de visibilidad para el grupo. En el respectivo capítulo se han analizado las posibles razones y el sentido que este tipo de datos ha tenido para la investigación.

Tutorías individuales

En los tres años de trabajo de campo se ha invitado a todos los participantes a asistir a tutorías individuales con el sentido de acompañarles de manera personalizada y, al mismo tiempo, recoger información para el estudio. Los encuentros se han realizado en el despacho de la orientadora, con fines de tutoría y observación al mismo tiempo. Se ha citado a los estudiantes en momentos considerados de menos carga de trabajo académico para facilitarles la asistencia, considerando cierta flexibilidad en los horarios de acuerdo a sus clases. Sin embargo, no todos han utilizado este servicio y ha habido gran diversidad entre ellos respecto a la asistencia a las entrevistas individuales. Algunos participantes no han atendido a ninguna cita individual, mientras que otros han demandado varias tutorías a petición propia.

Los contenidos tratados en las tutorías individuales han variado en función del momento y del sentido con el que se han convocado. Las citas a demanda han sido totalmente emergentes en función de las necesidades de los estudiantes. Sin embargo, cuando se ha convocado todos los participantes de un grupo, con un sentido de recogida de datos, la investigadora ha elaborado previamente unos tópicos en relación a los núcleos de interés del momento. Los diálogos han mantenido una estructura flexible y abierta en todos los casos. Principalmente, los temas tratados han girado en torno a los tres componentes fundamentales del formato del portafolio: contenidos, acompañamiento y soporte. Pero también ha preocupado recoger información sobre los participantes en relación a sus casuísticas y condicionantes personales, a sus perfiles profesionales y a sus creencias sobre el proceso orientador en el que han estado inmersos.

Por último, ha destacado el *rapport* generado durante los procesos comunicativos. En coherencia con los referentes socioconstructivistas y con la pretensión de que los estudiantes asumieran siempre el control y la autoría en sus procesos de desarrollo, la orientadora ha practicado intencionadamente las siguientes estrategias comunicativas:

- En el nivel verbal: se han utilizado preguntas abiertas que estimularan la reflexión por parte del estudiante, se han hecho comentarios que transmitieran empatía,

comprensión e implicación, se ha utilizado un tono de voz y ritmo que generara tranquilidad y orden en la exposición, se ha recapitulado de vez en cuando, ...

- En el nivel no verbal: se ha mantenido el contacto visual, asintiendo con la cabeza, y se ha mostrado activa y relajada con disposición de escucha y respeto.
- Respecto a la actitud profesional: se ha intentado lograr el equilibrio entre una imagen asertiva y firme respecto a la autoridad profesional y el mantenimiento de una relación no directiva que fomentara el *empowerment* por parte de los participantes. Este ha sido el aspecto más complicado de la relación comunicativa y lo que más ha evolucionado con el paso del tiempo durante los tres años de trabajo. La orientadora, observadora de su propia práctica, ha ido incorporando el aprendizaje que ésta le generaba y adquiriendo poco a poco más recursos comunicativos desde los referentes pretendidos.

En ningún caso, tampoco cuando las tutorías han sido a demanda por parte de estudiantes con necesidades muy concretas, se ha seguido una actitud de consejo. No se han hecho propuestas a los estudiantes más allá de la reflexión y reelaboración de narrativas personales sobre los temas propuestos en el portafolio. Se hace esta aclaración porque los participantes en cualquier proceso orientador suelen tener una creencia previa respecto a la orientación: se la asocia con el consejo, en el sentido de que alguien "experto" les proponga objetivos y actuaciones a seguir "por su bien".

Tutorías colectivas

La mayor parte de los encuentros con los participantes se han realizado en grupo mediante tutorías colectivas, con sentido formativo o de dinamizar grupos de debate y discusión. Todas estas citas se han programado por parte de la orientadora y se han organizado estratégicamente de acuerdo con los momentos más adecuados del curso académico.

Cuando se ha convocado a los nuevos estudiantes de cada año se han realizado tres sesiones formativas. La primera ha sido sólo con información básica para ofrecer la participación en el proyecto. El segundo encuentro ha tenido objetivos didácticos respecto al sentido del proceso orientador y al formato del portafolio, incluyendo el envío de la guía didáctica. Finalmente, la tercera reunión formativa como grupo se ha dedicado a la formación sobre el soporte digital y a dar los primeros pasos en su construcción.

Posteriormente, todas las sesiones de grupo han tenido, al igual que las tutorías individuales programadas, tanto objetivos de acompañamiento como de indagación y recogida de datos para la investigación. Se ha mantenido un estilo no directivo, pero semi-estructurado en torno a temas propuestos por la orientadora. Antes de cada encuentro se han elaborado unos objetivos y unos tópicos en formato de cuestiones abiertas que se han propuesto para el debate. Así, se ha obtenido información respecto al formato del portafolio, a las dificultades encontradas, a las necesidades de los estudiantes, a su percepción y creencias respecto al proceso orientador, a las causas de abandono y a sus propósitos de futuro. También se ha indagado en la evolución de sus habilidades narrativas y comunicativas, en cómo les han influido los distintos enfoques desde los que se ha abordado el proceso orientador, en los fundamentos éticos que les han motivado a dedicarse a la profesión de maestros, entre otros aspectos.

La dificultad emergente en las tutorías colectivas se ha relacionado con la complejidad de aunar el doble rol de orientadora e investigadora, mezclando objetivos de tutoría e indagación en los mismos encuentros. Los estudiantes han querido reducir el número de reuniones, debido a la carga de trabajo por las asignaturas y trabajos obligatorios. También ha habido dificultades para hacer coincidir las agendas fuera del horario académico, por lo que han predominado habitualmente las expectativas de "recibir" sobre las de "aportar" información propia. Los participantes han asistido a los grupos de trabajo para obtener algún producto valioso para sí mismos, respecto a información, orientaciones concretas, ideas, etc. Algo que es totalmente comprensible y que constituye la esencia del proceso orientador, ha repercutido en la recogida de los datos con fines de investigación, condicionando los temas tratados, la distribución de tiempos, el interés por la continuidad, etc. Esta contradicción se ha analizado en los capítulos correspondientes al estudio empírico en sus dos fases principales.

Propuesta de relatos breves

Otra fuente de datos ha sido la producción escrita de microrrelatos o narraciones breves que han realizado los participantes durante las distintas fases del trabajo de campo. Se han recogido textos escritos en papel en respuesta a preguntas abiertas o a temas como "las expectativas al inicio el portafolio", "la identidad profesional" o "la simulación de futuro". También se han guardado para el análisis de resultados los correos electrónicos enviados por los estudiantes a la orientadora. Todos estos relatos han aportado datos muy valiosos para la investigación por haber sido redactados en primera

persona, con los matices propios que la personalidad y experiencia de cada participante le aportan a la comunicación escrita.

Por otro lado, durante la segunda fase del estudio empírico se ha realizado una recogida de información en formato de narrativa escrita procedente de estudiantes del mismo curso que los participantes en el proceso orientador, pero ajenos al mismo. Estos datos se han generado a partir de dos preguntas abiertas con un sentido indagatorio de comparación y de triangulación de resultados sobre la identidad profesional.

Instrumento: el Diario de la investigadora

El instrumento de registro utilizado durante toda la investigación ha sido el *Diario de la investigadora*³¹. Se han incluido todas las actuaciones desarrolladas durante los tres cursos de trabajo empírico. En él se han ido narrando las distintas sesiones llevadas a cabo con los estudiantes, con sentido descriptivo e interpretativo. Se ha dejado constancia en la redacción de cada episodio de los objetivos del momento, las expectativas de la investigadora, los dilemas e hipótesis emergentes, así como de todos los detalles que se han considerado relevantes para el análisis. La información contenida en el Diario se ha elaborado con calma y cuidado fuera de los escenarios en los que se ha interactuado con los participantes. Se trata de un material narrativo realizado a partir de los datos procedentes de las notas de campo, los relatos, los correos electrónicos y las grabaciones de audio.

La estructura del Diario ha consistido en una tabla de dos columnas. La de la izquierda se ha correspondido con la descripción de cada actuación y la de la derecha con la síntesis de las observaciones asociadas. En la columna descriptiva se han incluido, además, las transcripciones de palabras textuales procedentes de los participantes que han resultado más significativas para el tema tratado en cada momento. Han sido siempre fragmentos que procedían de los otros instrumentos de registro. En la columna interpretativa, por otro lado, se ha argumentado el significado que los datos recogidos han ido adquiriendo para el sentido de la investigación, así como las contradicciones que han ido surgiendo, las dudas, las expectativas de futuro y otras reflexiones propias del momento. En muchos casos, la investigadora se ha dejado llevar por su intuición y ha hecho predicciones hipotéticas, otras veces se ha propuesto cambios para la siguiente actuación con los participantes, etc. En definitiva, esta columna ha sido un espacio no sólo para las

³¹ Se presenta en el Anexo II.

interpretaciones sobre el fenómeno acontecido, sino también para la elucubración y las propuestas de mejora pensando en el futuro.

El Diario contiene, además, la síntesis narrada de lo que se ha reflexionado durante el periodo de reajuste del formato, entre ambas fases del estudio empírico. En este apartado se han relacionado los resultados alcanzados tras el análisis de la primera fase con las expectativas de mejora y los propósitos para la segunda fase. También se han detallado los cambios realizados en la guía didáctica que, en definitiva, materializa la reforma de los contenidos del portafolio.

Por último, y llegando al final del Diario, se han incluido contenidos referentes a los microrrelatos de aquellos estudiantes que han aportado información a la investigación pero que no han participado en el proceso orientador. Esta sección se ha organizado en torno a dos espacios diferenciados: 1) las transcripciones literales de fragmentos procedentes de los relatos; y 2) la interpretación de la información recogida clasificada en categorías de análisis.

El *saber* contenido en el diario ha surgido de la triple relación entre *práctica*, *reflexión* y *referentes teóricos* en la que se inscribe la narrativa elaborada por la orientadora e investigadora. La *práctica* se ha correspondido con las actuaciones desarrolladas durante el quehacer en el trabajo de campo. La *reflexión* ha sido el proceso durante el cual se ha ido tomando conciencia de las estrategias y competencias utilizadas en ese quehacer; problematizándolo al vincularlo críticamente con el tercer componente, los *referentes teóricos*. Estos últimos se han considerado el saber pedagógico básico, la estructura para el trabajo multirreferencial que ha legitimado la *práctica*. En este sentido, el Diario ha sido el espacio que ha dado cuenta de la tensión permanente entre la continuidad y el cambio, entre los presupuestos determinados a priori y las contradicciones emergentes, ilustrando la complejidad del proceso desarrollado durante los periodos de investigación y profesionalización paralelos.

Las observaciones puntuales, recogidas de forma inmediata y “sobre el terreno”, se han registrado en notas de campo. Por su relevancia, significado para la investigación y, muchas veces, carácter textual, se han tomado durante las mismas sesiones con los participantes o inmediatamente a su conclusión. Así pues, han sido apuntes realizados en el momento de la actuación, soportes para la memoria acerca de lo que se ha visto y hablado para, posteriormente, narrar los relatos completos en el *Diario* con cuidada redacción y organización. Las notas han contenido datos recogidos mediante la escucha y la observación directa en el contexto de las tutorías. Se han orientado prioritariamente a la

descripción y se han realizado con la mayor precisión posible. En muchas ocasiones, se han anotado expresiones textuales breves procedentes de los estudiantes, mientras tomaban la palabra en las sesiones de entrevista individual o colectiva, por su interés ilustrativo.

Antes de cada actividad se ha concretado la identificación y contextualización espacio-temporal del fenómeno observado con doble sentido: preparar las sesiones y lograr mayor eficacia de registro durante las mismas. Para ello, se han utilizado niveles cualitativos de observación coincidentes con categorías procedentes de los núcleos de interés, cuya misión ha sido orientar la atención de la observadora hacia aspectos concretos de cada fenómeno observado. Ahora bien, muchas veces el desarrollo de la comunicación no ha permitido seguir el guión y las notas de campo se han nutrido más de comentarios que han ido surgiendo en el curso de la expresión espontánea.

Además de las notas de campo, se han utilizado grabaciones de audio, correos electrónicos y textos escritos en papel, como fuentes de información registrada posteriormente en el *Diario*. Se han incluido como datos la información relativa a las interacciones de los sujetos entre sí y con la propia investigadora, sus productos en el portafolio y los contextos en que tuvieron lugar, la información proporcionada por los participantes respondiendo al requerimiento de la investigadora o por iniciativa propia, así como todos los artefactos que se han construido o utilizado durante el proceso orientador (documentos escritos y soporte digital).

La única dificultad se ha encontrado con respecto a las grabaciones de audio, pues han generado cierto bloqueo comunicativo perjudicando la naturalidad de las conversaciones. El hecho de tener activada la grabadora ha distorsionado su percepción del proceso orientador como un servicio de apoyo hacia ellos, situándolos explícitamente como sujetos de investigación, disminuyendo la espontaneidad y afectando al proceso comunicativo. Los estudiantes han mejorado la calidad y fluidez de sus conversaciones cuando no se les ha grabado y se han olvidado de que eran participantes en una investigación. Este recurso se ha utilizado en pocas ocasiones, por lo que ha predominado la recogida de notas de campo *en vivo*.

6.3.3. Procedimientos de análisis de datos

La propuesta de Yin (1994) es sofisticar el diseño de investigación mediante diferentes unidades de análisis respecto al mismo caso. Según este autor las categorías y

niveles de análisis aportan la definición completa sobre el caso. Cuando el estudio se realiza sobre un objeto particular, por ejemplo, una persona (paciente, estudiante, ...), la unidad de análisis está muy clara porque es el propio objeto investigado. En cambio, en estudios de caso sobre fenómenos o acontecimientos más complejos de definir, es necesario considerar varias unidades de análisis que permitan dar un paso más en la concreción de la investigación. Las unidades de análisis permiten definir los límites del caso para diferenciarlo de su contexto y que orienten la elaboración de los resultados estableciendo guías para la argumentación.

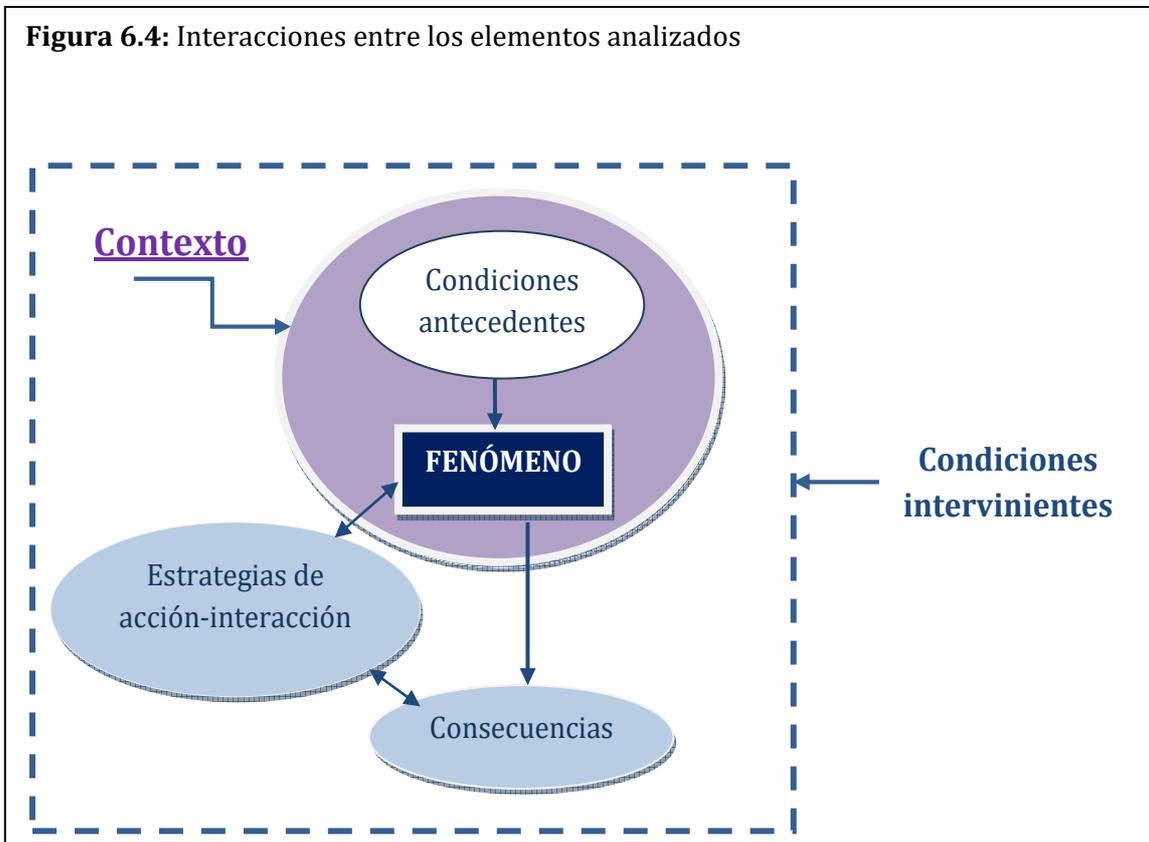
Por lo tanto, para resolver el problema inicial de una investigación de estudio de caso complejo, es necesario identificar un sistema integrado de significados que construyan el fenómeno objeto de estudio. Por otro lado, según Yin (1994), es importante intercalar fases en las que se enuncien proposiciones o hipótesis de investigación (*study's propositions*). Se trata de afirmaciones tentativas sobre el problema a medida que éste va reconstruyéndose, a partir de los resultados que se van elaborando durante la investigación. Su función es dirigir el análisis y las sucesivas etapas del estudio de caso en la dirección correcta, destacando aquello que es necesario observar para obtener las evidencias de mayor interés.

Con la pretensión de satisfacer el rigor científico que se espera de toda investigación, se ha utilizado la triangulación en tanto que técnica y estrategia de verificación de los resultados, así como de distintos y sucesivos contrastes en las fases previas de análisis de información (Sabirón, 2006). Como sigue argumentando este autor, con palabras de Ruiz Olabuénaga (2003, cit. en Sabirón, *op. cit.*, 324), los objetivos de la triangulación "son el enriquecimiento (por medio de la apertura a las vías de información y a los modos de interpretación) y el control de calidad (por medio del contraste entre informaciones o interpretaciones coincidentes lo mismo que discordantes)". En esta investigación se han triangulado los datos, al recoger y analizar la información en distintos tiempos y contextos. Además, ha habido triangulación de estrategias e instrumentos, por utilizar diferentes procedimientos de obtención de información durante el trabajo de campo. La triangulación de fuentes de datos ha implicado la comparación de datos relativos al mismo fenómeno pero derivados de fases distintas del trabajo de campo, puntos diferentes de validación de los informantes y los relatos de todos los participantes (incluida la observadora) implicados en el contexto.

El análisis de datos se ha iniciado a partir de unas categorías predeterminadas que fueron establecidas en el momento de planificar la investigación como núcleos de interés. De modo compatible con esta consideración a priori, se ha trabajado con los datos a

medida que han ido recogiendo y se han analizado con apertura, dejando que las categorías se fuesen diferenciando progresivamente a medida que avanzaba el análisis. Los niveles conceptuales se han ido confirmando, generando o anulando a partir de los datos, saturándose hasta que la cantidad de información procedente del trabajo de campo les aportara consistencia como para no ser necesario acumular más datos sobre la misma categoría. Los conceptos e hipótesis que han emergido a partir de los primeros análisis han sido contrastados con los resultados siguientes, y así sucesivamente, generándose un proceso en espiral que ha concluido cuando el propósito de la investigación se ha visto satisfecho.

Así, en esta experiencia, se han sucedido los cambios categóricos y conceptuales que se han considerado pertinentes, han emergido hipótesis teóricas y, por otro lado, también se han visto afectadas negativamente algunas previsiones con las que se había iniciado el proceso investigador por el devenir incontrolable del trabajo de campo. La estrategia seleccionada para analizar los datos codificados ha sido la "comparación constante" de la Teoría Fundamentada en los Hechos. Los progresivos resultados se han ido utilizando para el muestreo y acumulando hasta llegar a la "saturación teórica" de aquellas categorías conceptuales obtenidas a partir del análisis (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 1990). Valles (1997) se refiere a este punto en los siguientes términos: "En el Método



Comparativo Constante no hay un intento de verificar la universalidad ni la prueba de causas sugeridas u otras propiedades. Y al no haber prueba, este procedimiento únicamente requiere la saturación de la información. El objetivo no es tanto la verificación como la generación de teoría”.

En la última fase del análisis se ha procedido a establecer relaciones analíticas entre las categorías definitivas, tomando como base la escuela metodológica del Muestreo Teórico cuyo modelo, denominado "paradigma de codificación", incluye una serie de elementos fundamentales en torno a los que establecer las relaciones pretendidas (Glaser y Strauss, 1967). Consiste de analizar las interacciones entre las condiciones antecedentes, el fenómeno, el contexto, las condiciones intervinientes, las estrategias de acción-interacción y las consecuencias del proceso.

Después de valorar las distintas posibilidades existentes para la presentación de los resultados de investigación, se ha optado por establecer una relación de descripciones e interpretaciones detalladas, en profundidad, de cada una de las categorías del análisis para cada fase divididas, a su vez, en niveles más concretos. Estas narraciones han pretendido integrar una exposición objetiva, asumiendo las limitaciones propias por ser juez y parte del fenómeno, con los juicios de valor más subjetivos fundamentados en la experiencia profesional y en las condiciones intervinientes. Para ilustrar el análisis se han intercalado fragmentos textuales de las palabras de los protagonistas del estudio, los participantes, como apoyo a los datos presentados por la investigadora y con la finalidad de que los resultados hablasen por sí mismos en boca de sus actores. De acuerdo con Van Manen (1990), la investigadora ha tratado de describir la experiencia vivida mediante descripciones textuales y estableciendo relaciones entre los significados emergentes en el proceso, construido desde sus inicios a partir de las cuestiones de investigación que guiaban el fenómeno estudiado.

Dilemas y controversias respecto al Método Comparativo Constante

Para que una teoría sea verdaderamente fundamentada en datos empíricos, el método del que surge la teoría debería ser el equivalente a la inducción pura. Por tanto, ha de detallarse paso a paso el procedimiento, aunque algunas fases, a priori, pueden ser vistas como espontáneas o arbitrarias. Paradójicamente, sin un diseño predeterminado, en términos de cómo la investigación va a llevarse a cabo, no hay método científico. Pero con un método como el de las comparaciones constantes, hay siempre teoría a priori que no procede de la inducción. La propia técnica de selección, codificación y análisis constante de

los datos, junto con el muestreo teórico, implican posiblemente deducción. La técnica de comparación constante en sí misma puede ser concebida, incluso, a partir de asunciones a priori. Así, el razonamiento en general puede caracterizarse como hipotético-deductivo. Por lo tanto, cualquier noción de inducción pura debería ser cuestionada y la teoría fundamentada en los hechos podría considerarse una prueba en sí misma. El alcance del análisis, la proximidad a los datos empíricos, el rigor en la verificación o confirmabilidad pretendida, ... ; todo ello se puede y se debe matizar para cada estudio en particular. Como consecuencia de ello, comunicar qué tipo de análisis se ha llevado a cabo y con qué evidencias adquiere primordial importancia para asegurar la científicidad de la investigación, en lugar de intentar adherirse a normas o procedimientos específicos y rígidos. Presumiblemente, la inducción pura se puede emplear como un punto de referencia para comparar y clasificar los diferentes enfoques en términos de, por ejemplo, el propósito empírico concreto al que se aspire. De esta manera, puede crearse una plataforma teórica para la difusión de un determinado discurso, adaptado y evaluado según sus propios méritos (Nils, 2014).

*NVivo*³²

Se ha utilizado un software que sirve de apoyo a la investigación cualitativa. Está diseñado para ayudar a organizar, analizar y relacionar interpretaciones coherentes a partir de datos no estructurados ni cuantitativos. En NVivo se puede trabajar a partir de narrativas, respuestas a preguntas abiertas, artículos, grabaciones, redes sociales y contenidos web.

Cuando se trabaja con datos cualitativos el proceso de organización y análisis de la información es mucho más lento, difícil de manejar y de interpretar. El software, por tanto, facilita la tarea y permite que se puedan descubrir conexiones en los datos, nuevos puntos de vista emergentes o matices que, sin la estructura que aporta no serían posibles.

6.3.4. Fases del estudio

Debido al carácter emergente de la metodología y a la constante interacción entre la recogida y el análisis de datos, las etapas de la investigación no han estado claramente definidas desde el principio. Se han concretado en fases enlazadas, algunas veces sucesivas y otras solapadas en el tiempo, desde el comienzo del proceso investigador en marzo de

³² Página oficial del software utilizado: <http://www.qsrinternational.com/what-is-nvivo>

2011 hasta mayo de 2014. En este epígrafe se ha redactado esta sucesión de momentos en retrospectiva porque, como anteriormente se ha argumentado, el diseño ha ido emergiendo a partir de las necesidades detectadas, las nuevas oportunidades, reflexiones y decisiones tomadas, priorizando el criterio de utilidad del estudio.

Primera fase del estudio empírico

Cuando se comienza el trabajo de esta tesis, el principal interés es indagar en el potencial que puede tener el recurso del portafolio para los estudiantes de los Grados de Maestro, no sólo como herramienta de evaluación en algunas asignaturas, sino con sentido orientador a lo largo de la titulación. La continuación de la línea de investigación en torno al portafolio de evaluación socioconstructivista nos lleva a pensar en el portafolio profesional, pero adaptado al contexto universitario y como recurso de orientación. Se selecciona un diseño de estudio de caso que, previsiblemente, se aplicaría en dos fases. La primera de estas fases se explica en el capítulo 7 y se detalla de forma sintética en la siguiente tabla:

Cuadro 6.9: Síntesis de la primera fase del estudio empírico

1ª FASE DEL ESTUDIO EMPÍRICO	
Actuaciones preparatorias (desde marzo de 2011)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Elección del tema y justificación. 2. Indagación en el estado de la cuestión. 3. Formulación de las Cuestiones y Objetivos que guían la investigación.
Trabajo previo a la entrada al campo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Diseño del instrumento orientador: primer formato del portafolio profesional: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Decisión sobre contenidos y elaboración de la guía. ▪ Diseño del proceso orientador (acompañamiento). ▪ Elección del soporte digital: <i>google sites</i>. 2. Diseño del estudio de caso: acotación del caso y elección de estrategias para la recogida de información.
Primera entrada al campo (cursos 2011-12 y 2012-13)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Muestreo teórico inicial: participantes en la experiencia. 2. Desarrollo del proceso orientador y recogida de datos a través de la observación participante. 4. Análisis de datos: reajustes en el formato del portafolio en todos sus componentes, respecto a los referentes teóricos y a los resultados obtenidos.

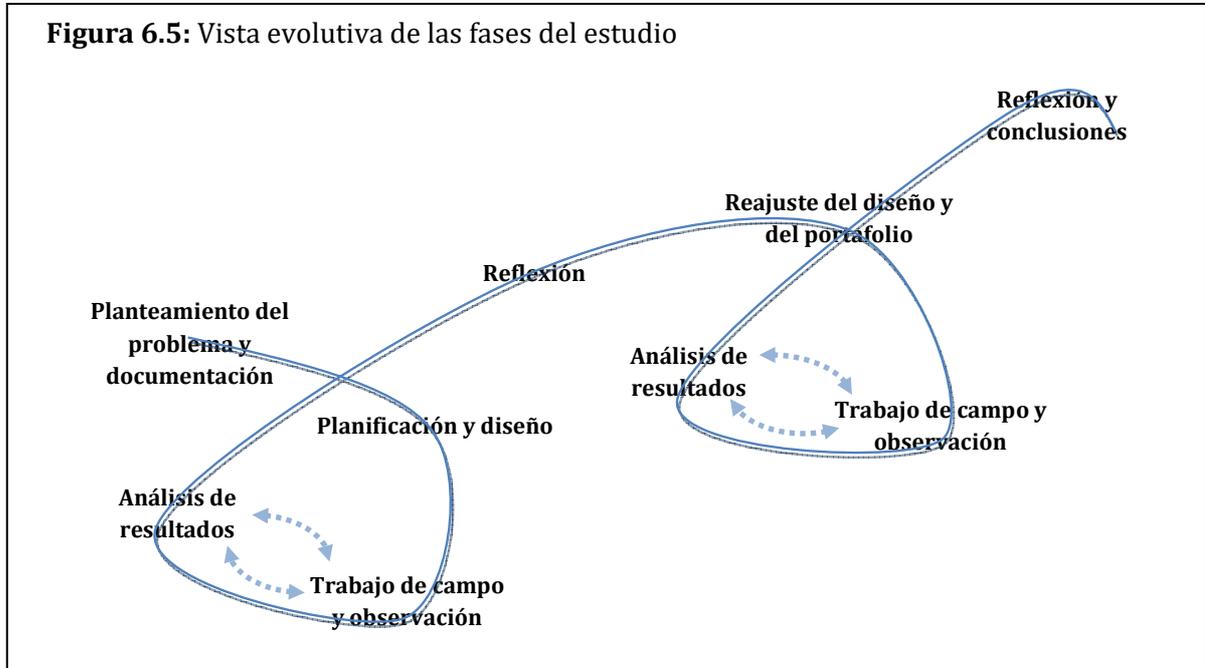
Segunda fase del estudio empírico

Tras dos cursos académicos en los que la investigadora imparte docencia y desarrolla el proceso de orientación profesional con los primeros estudiantes participantes en este proyecto, hay un periodo de tiempo sin actividad de campo, destinado a la reflexión y reorganización de núcleos de interés, objetivos y estrategias. Se decide reformular ciertos aspectos del diseño y reajustar el formato para mejorar la práctica en función de los resultados de la primera fase. Así, se inicia un nuevo ciclo que constituye la segunda fase del estudio empírico. Se reforma la guía con la nueva estructura de contenidos y se toman algunas decisiones importantes de modificación del proceso de acompañamiento. Además, en ese momento aparece una importante novedad para la segunda entrada al campo que aumenta las expectativas y el interés de la investigación: la instalación de Mahara en la plataforma digital de la Universidad de Zaragoza. Con esta noticia, que se decide aprovechar de inmediato, se modifica el formato del portafolio profesional también respecto al soporte digital y se comienza la segunda entrada al campo. Esta fase del estudio de caso se desarrolla en profundidad en el capítulo 8 y se detalla en la siguiente tabla:

2ª FASE DEL ESTUDIO EMPÍRICO	
Reflexiones orientadas a la mejora (sept. 2013 - enero 2014)	<ol style="list-style-type: none">1. Redirección y ampliación del caso en cuanto a objetivos y participantes.2. Modificación de algunos contenidos del portafolio y, por tanto, de la guía.3. Instalación en el anillo digital de la Universidad de Zaragoza de MaharaZar en fase de pruebas y decisión de utilizarla como nuevo soporte electrónico para el portafolio.4. Reflexiones y cambios respecto al proceso de acompañamiento para enfatizar el desarrollo de la identidad profesional.
Segunda entrada al campo (curso 2013-14)	<ol style="list-style-type: none">1. Segundo muestreo2. Formación de los nuevos participantes y desarrollo del proceso orientador.3. Observación participante y recogida de información.4. Nueva recogida de datos procedentes de los participantes en la primera fase de trabajo de campo.5. Recogida de datos procedentes de estudiantes ajenos al proceso orientador.6. Análisis crítico de toda la información en categorías y niveles, tanto predeterminados como emergentes.

Relación evolutiva entre las principales fases

En líneas generales, se ha podido identificar gráficamente el estudio completo con una espiral que ha avanzado por sucesivos momentos de preparación, reflexión, entrada al campo y análisis, como se observa en la siguiente figura:



Para facilitar al lector la comprensión del trabajo realizado, se han agrupado todas estas actuaciones referentes a las dos fases del estudio empírico en una imagen que se asemeja a los ciclos de la investigación-acción, sin el carácter colaborativo y participativo característico de esta modalidad de investigación.

6.4. Síntesis de las ideas principales

Cuadro 6.11: Síntesis del sexto capítulo

- ✓ En el diseño del estudio empírico, los referentes epistemológicos y metodológicos han sido el paradigma interpretativo y la metodología cualitativa. El propósito ha sido penetrar en la naturaleza de los fenómenos captando toda su esencia y complejidad, sin prejuicios que distorsionaran la realidad misma tal cual fuese emergiendo.
- ✓ Se han considerado el interaccionismo simbólico y la fenomenología en su aproximación hermenéutica como teorías de referencia, por la importancia otorgada a las *personas* y a sus *mundos de vida*.
- ✓ Se ha realizado un estudio de caso de modalidad evaluativa sobre orientación profesional de estudiantes universitarios. Se ha llevado a la práctica y se ha analizado un proceso de orientación utilizando el portafolio con el sentido de aunar evaluación de competencias y construcción del proyecto profesional.
- ✓ Se ha pretendido justificar la pertinencia del estudio, lograr densidad de detalles, transparencia y profundidad, trabajar desde el sentido aplicado del proceso y en referencia al contexto institucional.
- ✓ La investigación desarrollada se ha enfocado a comprender la realidad compleja y contextualizada del proceso orientador que emerge cuando los estudiantes de los Grados de Maestro utilizan un formato específico de Portafolio Profesional Electrónico, bajo el acompañamiento de un profesor-tutor.
- ✓ El trabajo de campo se ha dividido en dos fases con distintos participantes, un formato de recurso que ha ido evolucionando y sucesivas reflexiones con los consiguientes cambios en objetivos, núcleos de interés e hipótesis de trabajo.
- ✓ En la búsqueda de datos de tipo narrativo se ha utilizado la observación participante como estrategia metodológica: tutorías individuales y colectivas, solicitud de microrrelatos y revisión de Portafolios. El instrumento de registro ha sido el Diario, que se ha alimentado con notas de campo, correos electrónicos, textos breves y grabaciones de audio.

- ✓ Se ha aplicado la triangulación en tanto que técnica y estrategia de verificación de datos y resultados. El análisis de los datos codificados se ha efectuado mediante la "comparación constante" de la Teoría Fundamentada en los Hechos, con el apoyo del software NVivo. El objetivo no ha sido tanto la verificación como la generación de teoría y nuevos cauces para la investigación.

CAPÍTULO 7

PRIMERA FASE DEL ESTUDIO EMPÍRICO

*"Es necesario aprender a navegar en un océano de incertidumbres
a través de archipiélagos de certeza."*

Edgar Morin

7.1. Introducción

Los referentes de partida han sido: primero, el modelo de orientación a lo largo de la vida; segundo, las competencias que tanto estudiantes como sociedad demandan de la formación universitaria de calidad y las limitaciones institucionales con las que se suele tropezar cuando se desarrollan proyectos de tutoría que exceden la atención académica, al no contemplarse entre las funciones docentes computables una dedicación a los programas de tutoría y orientación profesional en beneficio del alumnado universitario. Ante estos retos, se han valorado las posibilidades de adoptar un modelo pedagógico de auto-orientación del estudiante universitario. Los propósitos se han concretado en: 1) ampliar su rol como alumno y 2) convertirle en profesional en formación inicial. En este esquema, el profesor ha asumido la función de acompañamiento en el proceso de desarrollo protagonizado por los estudiantes, desde el modelo constructivista, que ha situado a los participantes como *autores* de su proceso de aprendizaje.

Al comienzo del proceso, emerge como necesidad prioritaria facilitar al alumnado los referentes competenciales para construir el sentido de sus carreras. Desde una perspectiva sistémica, se asume que los universitarios deben conocer y valorar durante su proceso formativo las competencias que la sociedad demanda del profesional en el que se están convirtiendo. A la vez que, desde la perspectiva personal, cada estudiantes tiene que

reflexionar sobre sus propios referentes para construir un proceso de carrera individual y único, en función de sus metas personales y de su estilo propio. Para aunar ambos fines, y siendo conscientes de las dificultades que esto entraña, en la fase preliminar de la investigación se diseña un instrumento que les permita unir las piezas del mosaico de su titulación y que, al mismo tiempo, les haga conscientes de su proceso de aprendizaje y del proyecto personal que van construyendo. De ahí el interés depositado en la reflexión sobre qué instrumento y con qué formato se debe trabajar para satisfacer estas necesidades, con suficiente estructura de base como para guiar *el proceso*, pero sin excederse en determinismos que puedan ahogar la creatividad individual de *los procesos*. Y todo ello, considerando la funcionalidad del instrumento de orientación para institucionalizarse en el contexto universitario actual, sin aumentar excesivamente la carga de los docentes.

Para la realización del proyecto profesional, los alumnos han precisado de una herramienta o guía para la reflexión sobre sus carreras, con referentes claros y actividades que les apoyen en la construcción de sus trayectorias vitales. Estos han sido los principales rasgos del recurso construido para el propósito específico del estudio:

Cuadro 7.1: Rasgos generales del portafolio diseñado para esta investigación

- Una guía de información y actividades que aporte la suficiente formación y motivación para la realización del proyecto. Los contenidos se han articulado en torno a: la información sobre el sentido del portafolio, las competencias de referencia para el desarrollo de la carrera docente, las carpetas del portafolio y la estructura básica del soporte digital.
- El proceso de acompañamiento del tutor/orientador, cuya esencia se ha definido mediante el uso de una herramienta como el portafolio para hacer surgir el debate intrapersonal y la construcción intersubjetiva en los estudiantes. El establecimiento de una relación personal con los alumnos y alumnas participantes, promoviendo que ellos mismos construyesen su identidad y la representación del mundo que les rodea mediante la interacción en el grupo.

El punto de origen ha sido que el lenguaje se elabora en comunidad más que en privado, como expresión narrativa de lo que uno cree que es, en función de lo que percibe en la interacción con los otros. De esta manera, el acompañamiento se ha perfilado como el procedimiento socioconstructivista en el que ha emergido la identidad de cada proyecto personal y profesional. Se ha apostado por la idea de ver a cada persona de forma separada, en un mundo privado, definido por ella misma y variable en función de sus

circunstancias, pero siempre con posibilidades aún por descubrir. Paralelamente, se ha considerado el deber con la profesión docente y con la formación de profesionales que no sólo comprendan sus competencias, sino que las asuman con un compromiso de mejora permanente.

7.2. Diseño del formato del portafolio

7.2.1. Contenidos y guía

En la primera fase de diseño del recurso, se propone un formato complejo que aúne la totalidad de los contenidos básicos para reflexionar sobre uno mismo y las distintas fases del *Balance*³³ pretendido. A la vez que, se ha considerado adecuado convertir el instrumento en un espacio abierto que sirviese de banco de conocimientos y de recursos para el maestro, como persona y como profesional, para su desarrollo en todas sus facetas vitales. Por otro lado, se ha valorado que la inversión de tiempo en su construcción facilitase ciertas tareas a las que irrenunciablemente todo estudiante debe dedicarse en algún momento, como la creación del curriculum vitae.

En la primera carpeta de contenidos se ha dedicado un espacio al autoconocimiento con una guía bastante estructurada; que dejase oportunidades para la narración libre pero que fuese ofreciendo pautas de reflexión muy concretas para los que estuviesen menos habituados a la introspección. Se han incluido también algunas cuestiones básicas sobre indagación en la historia de vida y en las sucesivas decisiones importantes que el estudiante ha tomado hasta llegar a la facultad de educación. También se han preparado actividades para estimular la reflexión y la narración de relatos sobre los valores personales, algunas competencias transversales, las motivaciones, las expectativas y las influencias a las que las personas estamos habitualmente sometidas. El objetivo ha sido facilitar a los estudiantes que tuvieran presentes muchos factores importantes a la hora de tomar decisiones para el proyecto vital.

Por otro lado, se ha pensado en un portafolio que aunara los dos *Balances de Competencias*: reflexivo o de evaluación, y de síntesis o toma de decisiones respecto al Plan de Carrera, pues éste ha sido el eje conductor del proceso. Los referentes competenciales han sido los detallados en el capítulo 2. En la guía se ha redactado una síntesis de los mismos y un listado de epígrafes en torno a los que coleccionar las evidencias para dichos referentes:

³³ El concepto de *Balance de Competencias* se ha desarrollado en el capítulo 4, epígrafe 4.4.1.

- Formación psicopedagógica
- Formación en otras áreas de conocimiento
- Formación en nuevas tecnologías (con mención especial a su utilización en educación como recurso)
- Formación en idiomas. Para este apartado se ha ofrecido la posibilidad de elaborar un *Portfolio de Lenguas Europeas Oficial*³⁴:
- Experiencia laboral o experiencias de voluntariado, prácticas, etc.

Ha resultado operativo que, en cada apartado, los estudiantes realicen una descripción breve de sus logros y la respectiva recopilación de evidencias. Cada evidencia se ha considerado producto de una tarea y, por tanto, se ha presentado del siguiente modo:

- Procedimiento de realización o resolución de la tarea.
- Dificultades encontradas en el proceso.
- Evaluación cuantitativa y cualitativa del esfuerzo (tiempo, demanda de recursos, complejidad, percepción de reto, ...)
- Grado de satisfacción

Otro aspecto considerado para el diseño de los contenidos ha sido la relación funcional que tienen en la actualidad los aprendizajes adquiridos en distintos contextos (formal, no formal e informal), así como su influencia conjunta para las cualificaciones profesionales. En este sentido, y valorando las posibilidades que ofrece trabajar en un soporte digital, se ha incluido una carpeta donde los estudiantes puedan ir recopilando: 1º) las evidencias de sus distintos procesos de aprendizaje y 2º) aquellos artefactos que conforman su entorno de aprendizaje (bibliografía, webgrafía, agenda de contactos, referencias de instituciones, organizaciones o empresas, etc.). Un sentido añadido para este espacio ha sido el de tener organizada toda esta información para poder recurrir a ella en cualquier momento futuro. Este formato tiene antecedentes y se asemeja a lo que se conoce como *Personal Learning Environment (PLE)* o *Entorno Personal de Aprendizaje* (Gallego-Arrufat y Gámiz-Sánchez, 2014). Son sistemas que ayudan a los estudiantes a tomar el control y gestión de su propio aprendizaje fijando objetivos, organizando procesos y facilitando su comunicación con los otros. El PLE se suele estructurar en torno a tres características:

³⁴ http://www.eeooiinet.com/portfolio/european_port.htm

- Fuentes de información
- Modificación o Reflexión
- Con quién se aprendió

En el formato desarrollado para este estudio, además de considerarlo entorno de aprendizaje, ha servido también para recopilar y ordenar contactos y creencias sobre instituciones en las que poder desempeñar funciones laborales o de desarrollo formativo y personal. Así pues, la carpeta de PLE ha terminado siendo una adaptación que ha incluido cuestiones sobre estilo y preferencias de aprendizaje, así como un espacio tipo agenda para albergar contactos, links, bibliografía, etc.

Por último, como una carpeta separada por su trascendencia, se ha reservado un espacio para reflexionar, autoevaluarse y relacionar todos los conocimientos que el estudiante posee sobre el mundo del trabajo. Desde los valores que cada persona prioriza al buscar un empleo, hasta la jerarquización de salidas profesionales que previsiblemente se tienen debido al itinerario formativo desempeñado. Este apartado se ha situado previo al Balance de toma de decisiones en la guía y, por tanto, se ha dejado para el final la carpeta de elaboración del Plan de Carrera como síntesis del portafolio. El diseño de este Plan ha quedado sin predeterminedar, convirtiéndose en un espacio donde gestionar y poder evaluar de manera continua las actuaciones previstas a corto, medio y largo plazo, como medio para lograr los fines de cada estudiante.

A partir de todas estas premisas, se han desglosado los contenidos y se han organizado todas las carpetas que, según criterio propio, deben estar recogidas en el recurso. Así pues, el diseño original de portafolio de orientación profesional, en relación a sus contenidos, ha quedado constituido en torno a los siguientes subapartados o carpetas:

Cuadro 7.2: Carpetas del portafolio en la primera fase del estudio empírico

1. Autoconocimiento: descripción personal, historia de vida, intereses, actitud ante la vida, valoración de las decisiones tomadas, motivaciones, estilo atributivo, aptitudes y competencias, valores, influencias, ...
2. Mis competencias y cualificaciones hasta el momento presente, como colección de evidencias sobre las que hacer el *Balance Reflexivo*: formación psicopedagógica, formación en otras áreas, utilización de tecnología con fines profesionales, idiomas, experiencia laboral, etc.

3. *Personal Learning Environment* (PLE): concepción holística del aprendizaje formal, no formal e informal a lo largo de la vida. Un espacio donde analizar el estilo de aprendizaje, el gusto por aprender, las herramientas y recursos utilizados durante el proceso académico, así como una red de contactos, bibliografía, webs preferidas, etc.
4. Análisis de las consecuencias del primer Balance para el futuro inmediato y para la iniciación a la docencia, teniendo en cuenta las competencias que debe tener un maestro para iniciarse en el ejercicio profesional. Esta carpeta ha incluido la construcción de la identidad docente y una valoración de competencias pendientes a corto plazo.
5. Conocimiento del mundo del trabajo: análisis reflexivo de los valores y criterios que priorizamos a la hora de integrarnos en el mundo laboral con vistas a nuestro trabajo ideal, identificación de salidas profesionales posibles y configuración de un orden atendiendo a los criterios previos.
6. Análisis y síntesis de los datos aportados: valoración de aspectos positivos y negativos. Construcción del Plan de Carrera como Balance de Síntesis o Decisorio.

Algunas aclaraciones conceptuales en relación a los contenidos...

El *Balance de Competencias* ha sido la técnica pedagógica seleccionada para esta experiencia de investigación, con el objetivo de observar si el portafolio profesional podía ser un instrumento que facilitase y orientara dicho proceso reflexivo. Es un método de análisis y de autoanálisis asistido de aptitudes, competencias y potencial, a partir del cual una persona puede poner a punto su propio plan profesional, un proyecto de inserción sociolaboral o la planificación de su formación frente las correspondientes cualificaciones para el trabajo (Serreri, 2007; Rodríguez, 2006). Se realiza mediante el acompañamiento de los profesionales de la orientación, en tanto que se considera una metodología auto-activa y pro-activa (Rodríguez, 2007). Por otro lado, el Balance es orientación formativa y madurativa, porque ambos conceptos (balance y orientación) se conjugan y se superponen en sus significados, en sus finalidades y en sus respectivas funciones alcanzándose el punto más alto en su integración (Serreri, 2007).

Tanto el *Balance*, como el propio proceso educativo asociado a su reflexión, requieren un cierto consenso sobre lo que se denomina “perfil competencial” de cada profesión (Vargas et al., 2001). En este sentido, el proyecto Tuning y los Libros Blancos de la ANECA

constituyen auténticos procesos de normalización de competencias y suponen un punto de partida sobre el que cimentar el proceso de formación de profesionales en sus distintos campos específicos, observándose una alta correspondencia entre ambos. Por otro lado, los propios docentes universitarios de cada especialidad, haciendo buen uso de su experiencia y criterio profesional basado en la investigación, tienen el rol de completar los perfiles con aquellas competencias que constituyan un valor en sí mismas para su profesión, por su necesaria complejidad, marcando la diferencia que implica ser un "buen profesional".

En el recurso se han establecido unos referentes normativos en el diseño del portafolio para que cada estudiante realizase su *Balance*, pero se ha dejado el formato semiestructurado para permitir al docente-orientador reflexionar y aportar su criterio profesional. Por otro lado, se ha tenido muy presente la necesaria apertura del instrumento al servicio de la individualidad y creatividad personal de cada estudiante. Se ha optado por seleccionar un listado asequible y sencillo de competencias como referentes, adaptando los *Standards* propuestos por el British Columbia College of Teachers de Vancouver (Canadá). La elección ha estado motivada por la filosofía desde la que trabajan con el *e-portfolio* en dicha facultad. Por otro lado, se aproxima a los listados normalizados e incluye algunos valores que, desde una perspectiva propia, debería desarrollar todo educador. Aunque han sido detallados en el capítulo correspondiente³⁵, se muestra aquí la síntesis contemplada en la guía del portafolio:

Cuadro 7.3: Síntesis de referentes competenciales redactados para el Balance Reflexivo de los participantes

- Los educadores aprecian y cuidan a todos sus alumnos, actuando para satisfacer sus intereses del mejor modo posible.
- Los educadores son modelos de conducta ética y de honestidad.
- Los educadores comprenden y aplican conocimientos sobre el desarrollo y maduración de sus alumnos.
- Los educadores aprecian y fomentan la participación y el apoyo en la escuela por parte de padres, tutores legales, familiares y otros profesionales de la comunidad.
- Los educadores poseen la competencia necesaria para facilitar el aprendizaje planificando, impartiendo las clases, evaluando y atendiendo a la diversidad con efectividad.

³⁵ Referencia en el Capítulo 2, sección 2.3.3.

- Los educadores poseen amplios conocimientos sobre las áreas curriculares que imparten y sobre filosofía, teoría y metodología educativa.
- Los educadores tienen alta capacidad de comunicación en más de una lengua y conocen las aplicaciones del entorno de la escuela 2.0, por lo que adecúan su práctica a las necesidades cambiantes de la sociedad y de sus alumnos.
- Los educadores responden activamente a la necesidad de crecimiento profesional mediante el aprendizaje a lo largo de toda su carrera y manteniendo una actitud reflexiva permanente en su práctica.
- Los educadores contribuyen al desarrollo de la profesión apoyando y guiando a nuevos educadores y haciendo públicas sus experiencias innovadoras.

La técnica del *Balance* se ha dividido en dos fases que se retroalimentan continuamente, generando un ciclo de crecimiento con forma de espiral de desarrollo y optimización. No puede contemplarse como un ciclo cerrado, acabado, pues perdería su sentido y sus fundamentos. Estas dos fases se han definido según los siguientes objetivos:

Balance reflexivo:

- Adoptar un criterio personal claro y posicionarse dentro del camino profesional que se está recorriendo.
- Identificar lo aprendido hasta el momento para ser conscientes de las competencias adquiridas y de las que quedan pendientes.
- Ejercitarse en el autoanálisis y en la expresión narrativa de la reflexión más profunda sobre uno mismo y sobre el contexto social. Este objetivo implica la formación en competencias complejas como el pensamiento dialéctico y el comportamiento dialógico.

Balance de síntesis o decisorio:

- Adquirir autonomía e independencia aprendiendo a tomar decisiones y a ser crítico con uno mismo, es decir, competencias complejas de autodeterminación y afrontamiento activo, respecto a la transición personal a lo largo de los estudios, así como desde los estudios hacia el mundo del trabajo.
- Favorecer un clima de tutoría colaborativa caracterizado por el compromiso personal y social, fundamentado en la relación orientador-estudiante y el acompañamiento entre iguales, haciendo referencia al enriquecimiento constructivista.

Se ha previsto que, durante el trabajo correspondiente a ambas fases o niveles de Balance, los estudiantes experimenten el desarrollo paralelo de una serie de habilidades consideradas transversales y necesarias para todo profesional. Se ha pretendido observar, por tanto, si el Balance de Competencias como técnica pedagógica no sólo sirve para sus objetivos explícitos, sino que como proceso educativo, puede generar un efecto expansivo en habilidades, hábitos, actitudes, etc. que no son planificadas *a priori* y que varían según cada persona. En cualquier caso, y superando los matices individuales, se han resumido en el siguiente cuadro las habilidades que, desde el diseño del instrumento, se ha esperado que desarrollen los estudiantes durante la construcción del portafolio:

Cuadro 7.4: Habilidades y actitudes transversales a la construcción de portafolios profesionales

- Poder autoevaluarse con honradez y realismo
- Saber aprovechar el *feedback* de las otras personas
- Ser capaz de definir y redefinir sus aspiraciones a nivel personal y profesional
- Ser capaz de visualizar el futuro
- Saber dividir las metas en fases sucesivas necesarias para llegar a alcanzarlas
- Sentirse preparado para solucionar los imprevistos
- Tener habilidades para buscar y recoger información idónea
- Ser competente en la comunicación de objetivos, planes y necesidades
- Tener capacidad de autocrítica y flexibilidad cognitiva

La elaboración del portafolio convierte a su autor en una persona eminentemente activa que, a medida que construye su proyecto, perfecciona las citadas competencias transversales. Todas ellas se han incluido como listado de objetivos al inicio de la guía, para que los estudiantes sean conscientes de nuevas metas deseables y posibles para ellos desde el inicio del proceso orientador.

Por otro lado, desde el referente socioconstructivista, y siguiendo la trayectoria de innovación desarrollada en torno al portafolio (Grupo ETNOEDU, 2007; Arraiz *et al.* 2012; Arraiz y Sabirón, 2013; Arraiz *et al.* 2014; Berbegal y Falcón, 2012), se ha mantenido la necesidad de contemplar cuatro competencias complejas en la formación de los maestros. Son competencias que no se citan en los perfiles competenciales normativos, ni son los referentes seleccionados para el *Balance*, pero aproximan al estudiante del Grado de Maestro al contexto auténtico de desempeño profesional. Dado que el formato de

portafolio profesional, en coherencia con el de evaluación, debe permitirles profundizar en sus reflexiones sobre estas cuatro competencias complejas, aunque en el portafolio profesional no se incluyen productos específicos referentes a las mismas. Si bien estas competencias no se han contemplado en relación a los contenidos diseñados específicamente para este portafolio, han seguido estando presentes en el proceso orientador de manera transversal. La principal razón ha sido que todos los estudiantes participantes han sido alumnos/as de la investigadora muy recientemente, trasladándose el sentido de estas competencias a sus proyectos profesionales con naturalidad. Las competencias complejas referidas han sido:

- I. Pensamiento dialéctico: *qué me enseña la teoría.*
- II. Comportamiento dialógico: *qué aprendo con los otros (con mis iguales, mis profesores y otros profesionales).*
- III. Estrategias de afrontamiento: *cómo pienso y resuelvo las situaciones que requieren de mi intervención.*
- IV. Autodeterminación: *qué decisiones tomo y por qué a lo largo de los procesos de aprendizaje y de mi formación en general.*

7.2.2. Proceso de acompañamiento

Al diseñar el formato se ha pensado cómo debe ser el acompañamiento dirigido a todos y cada uno de los participantes; tanto en relación a las actividades a desarrollar, el estilo comunicativo, y el rol de la orientadora. El acompañamiento entre iguales, al constituirse pequeños grupos de estudiantes trabajando el mismo recurso, se considera emergente del agrupamiento.

El proceso de acompañamiento se ha dividido en dos periodos, en relación al tipo de sesiones realizadas. El primer periodo, de formación y motivación, ha tenido el propósito fundamental de comprender el sentido que tiene el desarrollo del portafolio profesional como instrumento de reflexión y mejora profesional. Respecto a este punto, los estudiantes han aprendido que lo particular de este proyecto ha sido comenzar a construir el proyecto vital desde el comienzo de la formación inicial, y no a su término, como suele ser habitual cuando se piensa en la inserción laboral. La actividad inicial se ha orientado a facilitar la clarificación de las creencias individuales frente al futuro. El sentido último ha sido que los estudiantes se encaminasen hacia sus proyectos y los iniciaran con conciencia realista y auténtica, situándose en perspectiva desde el primer día.

Las siguientes sesiones se han dedicado a la formación para el manejo autónomo de la guía y del soporte. Se ha explicado qué es el portafolio profesional digital, sus objetivos y las habilidades que se trabajan durante su construcción. Después, se ha cuestionado al estudiante sobre su decisión de elaborarlo y se le ha motivado a encaminarse en la dirección elegida. A continuación, se han estructurado los contenidos en las respectivas carpetas (véase cuadro 7.2) y se ha explicado cómo recoger las evidencias y los relatos. La carpeta de autoconocimiento ha incluido ejercicios sobre influencias recibidas, descripción personal, decisiones tomadas, trayectoria, historia de vida, aptitudes y competencias, valores, motivación y estilo atributivo. En la segunda carpeta se han propuesto referentes para el Balance Reflexivo y cuestiones que guiasen la selección de evidencias, tanto de desempeño como de procesos de aprendizaje. Para configurar el PLE se han facilitado líneas de reflexión sobre estilo, potencial y recursos de aprendizaje; también, una tabla para ordenar contactos, referencias, etc. Las orientaciones para la cuarta carpeta han situado al estudiante en un punto de enlace entre formación y ejercicio profesional, implicándole en la construcción de su identidad y modelo docente. Para introducirse en el conocimiento del mundo laboral, se han incluido en la guía unos ejercicios sobre los valores y criterios que definen el empleo ideal para cada persona, así como las posibles ocupaciones reales coherentes con la elección. Por último, en la sexta carpeta se han propuesto cuestiones de soporte para el Balance Decisorio y la elaboración del Plan de Carrera: aspiraciones, opciones, fortalezas y debilidades, necesidades de apoyo e información. Se ha concluido con una tabla para ordenar las decisiones a corto, medio y largo plazo.

El segundo periodo de acompañamiento ha aglutinado todas las actuaciones de seguimiento, tutoría y resolución de dudas. A veces, el acompañamiento se ha dirigido a actuar como recordatorio y estímulo para los participantes, que sumidos en otras muchas actividades, han atravesado discontinuidades durante el proceso orientador. Otras veces, se ha respondido a sus demandas espontáneas. La mayoría de las actividades de acompañamiento han sido grupales, en forma de debates o tutorías colectivas, que han servido al mismo tiempo para la indagación y recogida de datos. Otras veces, las tutorías se han programado en forma de entrevistas individuales, con los mismos fines compartidos de seguimiento e indagación.

El proceso de acompañamiento en la construcción de portafolios ha tenido como uno de sus elementos principales el doble rol del profesor como docente y orientador. En la dinámica generada durante el proceso orientador, el profesor ha sido un tutor que acompaña a un pequeño grupo de estudiantes para que construyan sus planes de carrera

desde la perspectiva del profesional en el que desean convertirse. La principal función del nuevo rol ha sido facilitarles la toma de conciencia respecto a su autoevaluación y toma de decisiones profesionales³⁶. Pero también se han considerado otras funciones importantes: clarificar el perfil profesional hacia el que encaminarse, aumentar la sensibilidad respecto a competencias complejas y con valor ético hacia la profesión, reforzar su autoestima y percepción de control.

Por último, se ha establecido una relación comunicativa que favoreciera la emergencia de la narrativa personal, provocando creatividad, expresividad y reflexión en los estudiantes (Gergen, 1998; Lengelle, Meijers, Poell y Post, 2014). El modelo de comunicación efectiva no condicionante ha llevado a la orientadora a priorizar la sensibilidad y la apertura en su discurso, frente a la opción de dar consejos como relación de ayuda (Hargreaves, 1996, 2003).

7.2.3. Soporte digital

Se ha optado por el uso del portafolio en su versión electrónica porque facilita la colección de evidencias en soporte digital, mostrando el proceso de aprendizaje y el desarrollo personal y profesional a través del tiempo. El aspecto fundamental de un e-Portafolio, lo que realmente le confiere valor, es que precisa de reflexión y de toma de decisiones fundamentadas en la evidencia, por un lado, y que, además, conduce a su autor a focalizar la atención tanto en los procesos como en los productos (Barrett, 2010).

El portafolio electrónico puede considerarse la nueva herramienta educativa con formato de construcción libre más utilizada e innovadora en las instituciones de educación superior porque resulta inherentemente positivo a todos los niveles. El movimiento de desarrollo del portafolio en espacios web ha estado inundando programas de orientación universitaria, publicaciones, campañas de promoción universitaria, etc., desde hace tiempo, en el ámbito anglosajón principalmente, pero también en varios países europeos. Incluso algunas instituciones que tienen plataformas web donde construir y compartir esta herramienta son percibidas como más innovadoras y atractivas por la opinión pública y por los estudiantes (Cohn, y Hibbitts, 2004).

En la primera fase del estudio empírico se decide explorar diversas posibilidades de portafolios publicados haciendo una búsqueda por la red. La mayoría de los portafolios

³⁶ Se ha analizado como referencia el Proyecto MOSEP (More Self-Esteem with my e-portfolio), dentro de un marco más amplio denominado Lifelong Learning Programme durante los años 2007-2013, con financiación de la UE. Principalmente, los tutoriales "train the trainer" para orientadores y profesores.

profesionales de estudiantes universitarios están contruidos dentro de las plataformas de sus universidades habilitadas con esos fines, aprovechando los recursos en red que éstas les ofrecían, las guías, el consejo orientador, etc. Esta opción es inviable para el estudio cuando se comienza esta experiencia en el curso 2011-12. Las plataformas con las que se está trabajando en docencia son moodle y blackboard 9.1, permitiéndose en ambos casos la acumulación de evidencias o tareas pero con escaso, o nulo en el caso de moodle, espacio para la reflexión y la argumentación. Por otro lado, el mayor inconveniente que invalida su uso para portafolios profesionales es que el acceso por parte de los estudiantes se restringe a las asignaturas en las que se encuentran matriculados y a los periodos de matrícula.

Otra opción analizada ha sido la publicación de una página web o un blog. La web ofrece muchas más posibilidades y un entorno más atractivo y funcional, organizado según un árbol de páginas y subpáginas que puede ir completándose con las distintas carpetas y sus contenidos. Sin embargo, el blog no resulta ser un soporte adecuado para el formato de contenidos diseñado, porque sólo puede construirse de manera lineal y no se permite crear estructura de árbol con subpáginas paralelas.

Tras estas exploraciones preliminares, el soporte digital elegido para la primera fase empírica ha sido *Google Sites*. Esta opción ha permitido que los estudiantes, sólo con abrir una cuenta de correo de *Gmail* y de manera gratuita, pudiesen crear un espacio web con estructura válida para las distintas carpetas y personalizarlas a su gusto. Este alojamiento pueden conservarlo mientras tengan dicha cuenta abierta e ir construyéndolo progresivamente, publicando y eliminando con facilidad todos los contenidos. *Google Sites* ofrece, además, la posibilidad de incluir en la página principal los *logos* de identificación, *links* de interés, una sección de anuncios a modo de blog, calendario, etc. El tipo de archivos que se permite subir ha hecho posible combinar textos con vídeos o imágenes, escribir comentarios, etc. El sistema es limitado respecto a memoria pero, sin embargo, esto se ha compensado con su sencillez de uso, algo fundamental para que resultase intuitivo desde la primera aproximación por parte de los estudiantes. La imagen adjunta muestra cómo queda la vista del portafolio en *Google Sites*:

Figura 7.1: Vista de Google Sites 1



Para dinamizar el acompañamiento se crea un *Site* de grupo que se utiliza durante la formación respecto al soporte y como vía para la emergencia del apoyo entre iguales. La interfaz de este sitio incluye una presentación del espacio, la orla con las fotografías de los asistentes y un espacio abierto a todos para la colección de propuestas de mejora. Su principal cometido, no obstante, es servir de ejemplo para conducir la formación sobre el soporte y que los estudiantes creen sus portafolios digitales en paralelo:

Figura 7.2: Vista de Google Sites 2



7.3. Primera fase del trabajo de campo

Se ha desarrollado esta primera entrada al campo durante dos cursos académicos (2011-12 y 2012-13) con una pequeña muestra de participantes. Los propósitos han sido la validación del formato del portafolio y del material que guía su proceso de elaboración, así como la reflexión sobre los referentes y propósitos del acompañamiento como núcleo del estudio. La experiencia ha consistido en utilizar el recurso y analizar toda la información posible sobre su formato (contenidos, acompañamiento y soporte), respecto a su operatividad en nuestro contexto y a su adecuación didáctico-pedagógica (validez ecológica). Los datos se han obtenido mediante la observación participante. Los resultados del análisis han fundamentado las decisiones para mejorar el instrumento y los procesos asociados, así como para reorientar el estudio de caso.

7.3.1. Participantes

La primera vez que se propone la participación a los estudiantes en este proyecto, la investigadora expone en las aulas en las que imparte docencia cuál es el sentido de la propuesta, su carácter innovador y que se encuentra en fase de prueba. De los estudiantes que reciben la convocatoria, quince se quedan a la sesión informativa y, de ese grupo, doce deciden participar en la formación. Todos los estudiantes son del Grado de Educación Infantil, nueve de primer curso y tres de segundo. Sin embargo, a mitad de curso aproximadamente, tres deciden no continuar y comunican su deseo de darse de baja. Estos tres estudiantes han participado en el periodo de formación pero no han llegado a trabajar en sus portafolios con autonomía, por lo que no han sido contabilizados como participantes reales. Por tanto, se termina el primer curso académico con nueve participantes que construyen sus portafolios profesionales a distintos ritmos y niveles.

Cuando comienza el segundo curso se propone la participación a otros estudiantes que deseen comenzar sus portafolios profesionales desde cero, para saturar con más información las categorías de resultados emergentes (muestreo teórico). Este segundo año continúan seis de las nueve estudiantes del curso anterior y se incorporan cinco nuevas participantes, un total de once estudiantes, todas mujeres.

Perfil de los participantes

Aspectos que destacan desde el principio son la edad y formación de los participantes. Considerando que la mayoría de los alumnos que hay en los grupos de primero de Grado

proceden de la educación secundaria y tienen alrededor de 18 años, en nuestro grupo de participantes hay bastante proporción de personas de mayor edad. Varios estudiantes poseen trayectorias académicas, laborales y personales más amplias: el título de formación profesional en educación infantil, experiencia laboral como monitoras de comedor, tiempo libre, etc., diplomatura, madre de familia, etc. Por supuesto, también participan estudiantes procedentes del bachillerato. Como ejemplo, se adjunta un cuadro con la proporción de algunos rasgos destacados de los participantes en el primer año:

Cuadro 7.5: Perfiles de los participantes durante el primer curso				
	18-20	21-25	26-30	31-40
Edad	4	2	3	3
	Estudios superiores previos	Cambio de carrera universitaria	Procedentes de Secundaria	
Trayectoria académica	5	2	5	
	Actividad laboral parcial	En paro, tras haber trabajado	Sin haberse incorporado al mercado laboral	
Ocupación profesional	3	2	7	
	Casadas		Solteros	
Contexto familiar	3 (2 de ellas con 1 hijo)		9 (algunos independizados y otros en el hogar familiar)	

Otro rasgo compartido por la mayoría del grupo es que han sido estudiantes destacados en la asignatura que la investigadora les ha impartido. Hay mayor predisposición a participar, precisamente, en aquellos estudiantes que también demuestran en clase mayor implicación e interés. Este aspecto no es una sorpresa, sino algo que suele ocurrir cuando, como docentes, se observa que son siempre los mismos los que participan, preguntan, asisten a tutorías, realizan ciertas actividades voluntarias, ... y al final son más competentes.

Previamente a participar en el proceso de orientación, se observan pequeños subgrupos de amistad o compañerismo ya constituidos. Precisamente, nadie se apunta solo, sino que todos los participantes vienen en parejas o tríos de amigas que se sientan juntas en clase, hacen los trabajos en grupo, etc. Este factor de estar acostumbrados a trabajar en pequeños grupos ha resultado positivo para motivarse a participar en la

experiencia del portafolio. Podría suponerse que, en algunos de estos pequeños grupos o parejas, ha habido estudiantes que, de no haber sido animados por sus compañeros, no habrían participado. En el muestreo se ha valorado como muy positiva esta reciente cultura de acompañamiento entre iguales que se está promoviendo en las aulas.

7.3.2. Procedimiento

Una vez se decide el formato, la primera tarea es la realización de una guía que oriente a los estudiantes en el desarrollo de sus portafolios. Este documento didáctico, diseñado para llevar a los participantes “paso a paso” por el camino de su reflexión y orientación autodeterminada, es elaborada con el objetivo específico de dirigirse a los estudiantes universitarios de la facultad de educación en la realización de su portafolio profesional. Sin embargo, tanto el formato como la guía pueden utilizarse en cualquier otro campo de conocimiento, tras realizar las adaptaciones oportunas respecto al Balance Reflexivo de Competencias.

Con la intención de facilitar el proceso de reflexión y análisis, se proponen en la guía una serie de ejercicios y cuestionarios *ad hoc*, seleccionados y elaborados para ser apoyo y orientación en el desarrollo del proyecto personal y profesional. Se ha generado un dilema controvertido en torno a la idea de estimular y guiar el proceso de reflexión, sin ahogar la esencia socioconstructivista y la libertad creativa de cada persona. Dado que se ha intentado ofrecer un recurso que ayude a la inserción en el sistema, pero sin perder el sentido de servir a la persona que lo construye para su autorrealización.

Con este propósito se configura la primera guía para la experiencia preliminar y se elabora en formato de diapositivas en *PowerPoint* para su uso en las sesiones formativas. A todos los que confirman su participación en el programa se les envía la guía en un archivo impreso en *pdf*.

Durante estos dos primeros años se llevan a cabo diferentes acciones para el establecimiento y mantenimiento de contacto personal con los participantes. Las principales actuaciones se han sintetizado a continuación, en orden cronológico.

1. 07/11/2011

Presentación en las aulas del programa y propuesta de participación voluntaria. Al finalizar las respectivas clases se recogen listados de posibles interesados en

recibir más información; con los quince apuntados se hace una sesión informativa al finalizar la jornada de docencia, con los siguientes temas:

- a) Presentación profesional de la investigadora, en el rol de orientadora.
- b) Presentación del sentido y propósito del programa de elaboración del portafolio profesional como instrumento de orientación.
- c) Muestra del *Google Site* de la investigadora como ejemplo de la apariencia digital del portafolio.
- d) Previsión del tiempo necesario para el programa: reuniones grupales, tutoría individual y dedicación personal flexible y autodirigida.

2. 14/11/2011

Primera sesión formativa con doce de los quince estudiantes que han recibido la información. En esta ocasión se explican los detalles del portafolio profesional, el tiempo de dedicación durante los primeros meses, las sesiones de evaluación previstas etc. Al finalizar, se recomienda que hasta la próxima sesión elaboren una carpeta digital con todos los documentos que puedan recoger, incluyendo archivos de texto con sus narraciones respecto a las actividades de la guía, evidencias de formación y experiencia, trabajos y otros artefactos que desean reflejar en el portafolio, recursos, bibliografía, contactos, *curriculum vitae* en formato tradicional, etc.

3. 15/11/2011

Envío a los participantes comprometidos de las guías de trabajo "paso a paso" en impresión digital.

4. 07/03/2012 y 14/03/2012 (dos sesiones iguales para facilitar la asistencia)

Primera reunión tras el envío de la guía, después del periodo de exámenes. El propósito es triple: i) analizar entre todos sus expectativas, ii) poner en común las primeras impresiones tras ojear el material y iii) abrir los espacios digitales para la construcción de los portafolios en *Google Sites*. Esta sesión se realiza en un aula de informática de la facultad. Asisten con materiales y con intención de continuar nueve de los doce estudiantes participantes en la anterior actividad. Comienzan en esta sesión a construir sus portafolios en el alojamiento digital.

Los pasos que se siguen son:

1º Creación de los portafolios digitales con *google sites*, elección del diseño (plantilla, fuente, colores, ...) para la apariencia de la página y configuración del nivel de privacidad.

2º Creación de las distintas carpetas y subcarpetas para generar la estructura básica en forma de árbol en la que alojar los contenidos.

3º Redacción de la introducción personal que cada estudiante decide incorporar en la portada de su portafolio (se les recomienda incluir sus expectativas, hablar de su "encaminamiento" en el sentido expuesto en la guía, etc.).

4º Introducción de los primeros contenidos en las carpetas.

Se graba un corto video y se hacen fotografías individuales para construir la orla del grupo y crear implicación, percepción de grupo y promover la cohesión del mismo. Para explicarles el desarrollo del *Google Site*, la orientadora-investigadora crea un espacio similar a sus portafolios al que llamó "Orientación Profesional 2011-12". En este espacio se da de alta a todos los participantes como *gestores del sitio*, lo que les permite participar en sus distintos apartados y gestionarlos. Las carpetas de este espacio son:

- Introducción: propósitos del grupo
- Cuaderno de bitácora (blog)
- Orla
- Espacio de sugerencias, dudas, etc.

5. 10/04/2012

Tutoría colectiva en una sala para seminarios de grupos reducidos, transcurrido un mes desde la apertura de los espacios digitales. Se constituye como grupo de discusión con la intención de facilitar la emergencia de relatos compartidos sobre los primeros pasos con el portafolio. A la vez que se toman notas de campo focalizadas en el uso del portafolio y el proceso de acompañamiento.

6. 02/05/2012 - ... - 18/05/2012

Realización de tutorías personales con algunas de las participantes. Se observa el desarrollo de sus portafolios y se tratan dudas de carácter formativo y profesional. El registro se centra en datos relativos a : 1) los aspectos que pueden mejorarse del formato, 2) el uso de *google sites* como soporte digital para sus portafolios profesionales y 3) su grado de implicación y de motivación tras esta primera experiencia con el e-portafolio.

7. 27/9/2012

Propuesta de participación a nuevos estudiantes durante el segundo curso. Los puntos tratados en la sesión informativa en el aula de docencia son los mismos que los del curso anterior.

8. 04/10/2012

Primera sesión formativa para los estudiantes de nueva incorporación. Se presenta el proceso orientador y el instrumento, concretando las cuestiones más relevantes según la experiencia del primer año. Tras la sesión se remite la guía a quienes confirman su participación, con la recomendación de recopilar evidencias para la siguiente sesión de apertura de los espacios digitales.

9. 19/10/2012

Segunda tutoría colectiva con los participantes del primer año, en un seminario para grupos reducidos. El orden de temas abordados es: 1) avances en el portafolio durante el periodo de vacaciones, 2) aspectos a destacar sobre los contenidos, el acompañamiento y el soporte 3) propuestas de continuación durante el segundo curso y 4) dudas o necesidades emergentes.

10. 25/10/2012

Sesión en la que los participantes recientemente incorporados abren sus espacios web para crear los portafolios digitales. Se trabaja de manera similar al primer año, con un espacio en *Google Sites* que sirva de ejemplo y con el tutorial. Lo único eliminado del proceso es la grabación y realización de la orla para el espacio de grupo, por su limitada aceptación el curso anterior.

11. 15/4/2013 - ... - 19/04/2013

Realización de tutorías individuales con los participantes incorporados en el segundo curso. El objetivo es ampliar el muestreo teórico.

12. 25/4/2013

Tercera tutoría colectiva con todos los participantes, con el objetivo de establecer un seguimiento, mantener el contacto, recoger información sobre sus avances y responder a dudas o nuevas necesidades de acompañamiento.

13. Agradecimiento por el trabajo realizado y compromiso de seguimiento y disponibilidad, no sólo por sentido ético del deber, sino por satisfacción personal.

Recogida de datos durante el procedimiento:

La información registrada mediante notas de campo durante esta fase se incorpora en el diario de la investigadora. Las observaciones proceden tanto de los participantes como de la propia orientadora-investigadora, generándose interpretaciones intersubjetivas, que configuran la significación de los datos. Las tutorías individuales y colectivas ofrecen el material complementario para construir los datos. Surge también importante información, susceptible de análisis, en la fase formativa inicial, ya que el propósito de este primer estudio ha sido validar del formato del portafolio. Todas las dudas, opiniones, inquietudes y expectativas son registradas en el diario, como notas de campo subjetivas o como transcripciones literales de los mensajes enviados por los participantes. A la vez que se analiza el contenido y el proceso de realización de las actividades en sus portafolios.

7.3.3. Análisis de datos y resultados

El análisis en profundidad del *diario de la investigadora* ha seguido la siguiente secuencia. En primer lugar, se han descrito categorías temáticas en las que se han incluido los datos de manera excluyente, todos ellos en el mismo nivel jerárquico. El producto de esta fase ha sido un listado de categorías temáticas sin relaciones conceptuales entre ellas *a priori*; pero que ha permitido organizar la información y vislumbrar algunas relaciones internas, temas más saturados, otros superfluos, etc. Algunas de estas categorías se corresponden con los núcleos de interés del estudio, otras han surgido durante el tratamiento de los datos. En un segundo momento, se han encontrado relaciones entre las categorías temáticas. Unas veces, por incluir contenidos con significados asociados; y otras, por subdividirse en niveles jerárquicamente inferiores con sus respectivas relaciones. A partir de este proceso de reflexión, se han categorizado por segunda vez los datos obteniendo un mapa conceptual de los resultados. En un tercer momento, se han ilustrado las categorías con citas de los textos originales, como se recomienda en Gibbs (2008) y en Rapley (2014).

7.3.3.1. Proceso de categorizaciones sucesivas

Como se ha resumido en los párrafos anteriores, la primera categorización se ha realizado en torno a temas definidos a partir de los núcleos de interés. El listado de categorías y sus respectivas descripciones se ha detallado a continuación. El texto codificado en esta primera clasificación temática se ha adjuntado en anexos³⁷.

Cuadro 7.6: Listado de categorías temáticas para la primera codificación de datos

Temas	Descripción
Acompañamiento	Proceso de tutorización, seguimiento y apoyo a los estudiantes durante la construcción de sus portafolios. Incluye distintos niveles: resolución de dudas sobre los contenidos, reconducción de procesos, facilitación de la reflexión, provocación al desempeño, apoyo emocional y motivacional.
Apertura del instrumento	Grado de estructuración del portafolio.. Significa cerrar más o menos las demandas a los estudiantes de manera explícita o implícita, condicionando o flexibilizando las construcciones de sus portafolios. El nivel de apertura se decide cuando se diseña el portafolio y se refleja en los contenidos (la guía), la elección del soporte y el acompañamiento.
Constitución de los grupos de participantes	Proceso de información, propuesta de participación y recogida de interesados.
Contenidos del portafolio	Tipos, áreas temáticas y características de los materiales narrativos y documentales que se incluyen en los portafolios. Se incluyen ejemplos de lo que han escrito los estudiantes en respuesta a los ejercicios propuestos.
Descripción de los participantes	Características de los participantes y de la relación entre ellos (subgrupos de amistad), previa a su participación en el proceso de orientación.
El rol del estudiante	Características del discurso del estudiante, de la perspectiva y los referentes desde los que participa en el proceso orientador y construye su portafolio profesional.
El rol del profesor-orientador profesional	Descripción de las funciones asumidas por el profesor cuando actúa como orientador en el proceso definido en torno al portafolio profesional. Análisis de su perspectiva, discurso e interpretaciones.
El soporte electrónico del portafolio (Google Sites)	Características del soporte electrónico seleccionado para construir los portafolios en línea, en relación con su accesibilidad, atractivo y funcionalidad.
Expectativas respecto al proceso orientador	Creencias suscitadas en los estudiantes respecto al proceso orientador con el portafolio profesional. Han sido elaboradas a partir del periodo de formación e implican sus expectativas, motivaciones, necesidades, ...
Formación	Características, contenidos y potencial de las actividades de formación para la construcción del portafolio profesional.
La comunicación	Características de la relación comunicativa surgida entre estudiantes y profesora-orientadora, en relación con los roles asumidos en los distintos momentos del proceso vivido.
La guía	Características y potencial de la guía para la elaboración del portafolio profesional con autonomía. Valoración de sus contenidos, estructura, accesibilidad para la comprensión, carga de trabajo, ...

³⁷ Véase: Anexo III. Primera categorización de datos en la primera fase de estudio empírico (nombres de nodos y textos codificados)

Multirreferencialidad en la construcción del portafolio profesional	La complejidad del escenario en el que los estudiantes desarrollan sus portafolios en relación a la construcción de significados, la individualidad de cada proceso, la linealidad vs. el desorden, las dificultades encontradas, el análisis diferencial, etc.
La privacidad en torno a los contenidos del portafolio	Análisis de la demanda de privacidad (recelo) en torno a sus productos en el portafolio, tanto los que proceden de la reflexión personal, como los que incluyen trabajos de clase, contactos, etc., y los planes de futuro.
La recogida de datos	Diseño, características y contenidos de las acciones destinadas a recogida de datos de autoinforme, mediante grupos de discusión o entrevistas.
Sentido del portafolio	Conjunto de utilidades y posibilidades del portafolio profesional, respecto a lo que significa y aporta como instrumento de orientación.

La lectura y análisis de estas categorías temáticas ha derivado el proceso hacia la consideración de algunos nodos relacionados que se han asimilado entre sí, otros que han quedado menos saturados y ciertas categorías emergentes con relaciones jerárquicas entre ellas. Se han definido nuevas categorías, tratando de aunar significados, y se han vuelto a categorizar todos los datos. El resultado han sido doce nuevos nodos conceptuales cuya descripción se ha articulado en la siguiente tabla. Del mismo modo que con la fase anterior, los textos codificados se han adjuntado en el respectivo anexo³⁸.

Cuadro 7.7: Listado de categorías para la segunda codificación de datos

Nombre de la categoría	Descripción
Actitud del estudiante hacia el portafolio	Grado de implicación, motivación y compromiso con el que los estudiantes participan en el proceso de orientación.
Apertura del portafolio	Grado de estructuración del portafolio en el momento de su diseño. Significa cerrar más o menos las demandas a los estudiantes de manera explícita o implícita, condicionando o flexibilizando las construcciones de sus portafolios. El nivel de apertura se decide cuando se diseña el portafolio y se refleja en los contenidos (la guía), la elección del soporte y el acompañamiento.
Apoyo emocional	Factor de confianza e intimidad que emerge durante el acompañamiento, favoreciendo el desarrollo del proceso de orientación, tanto entre orientadora-estudiantes, como entre aquellos estudiantes que tienen relación de amistad entre ellos.
Construcción de los contenidos del portafolio	Tipos, áreas temáticas y características de los materiales narrativos y documentales que los estudiantes incluyen en sus portafolios desde la multirreferencialidad: construcción de significados, individualidad en los procesos, linealidad vs. desorden, dificultades encontradas, análisis diferencial, etc...
Creencias del estudiante	Características del discurso del estudiante, de la perspectiva y los referentes desde los que participa en el proceso orientador y construye su portafolio profesional. Se definen como el mundo personal y social del estudiante, siendo bastante estables en el momento de participación

³⁸ Véase: Anexo IV. Segunda categorización de datos en la primera fase de estudio empírico (nombres de nodos y textos codificados)

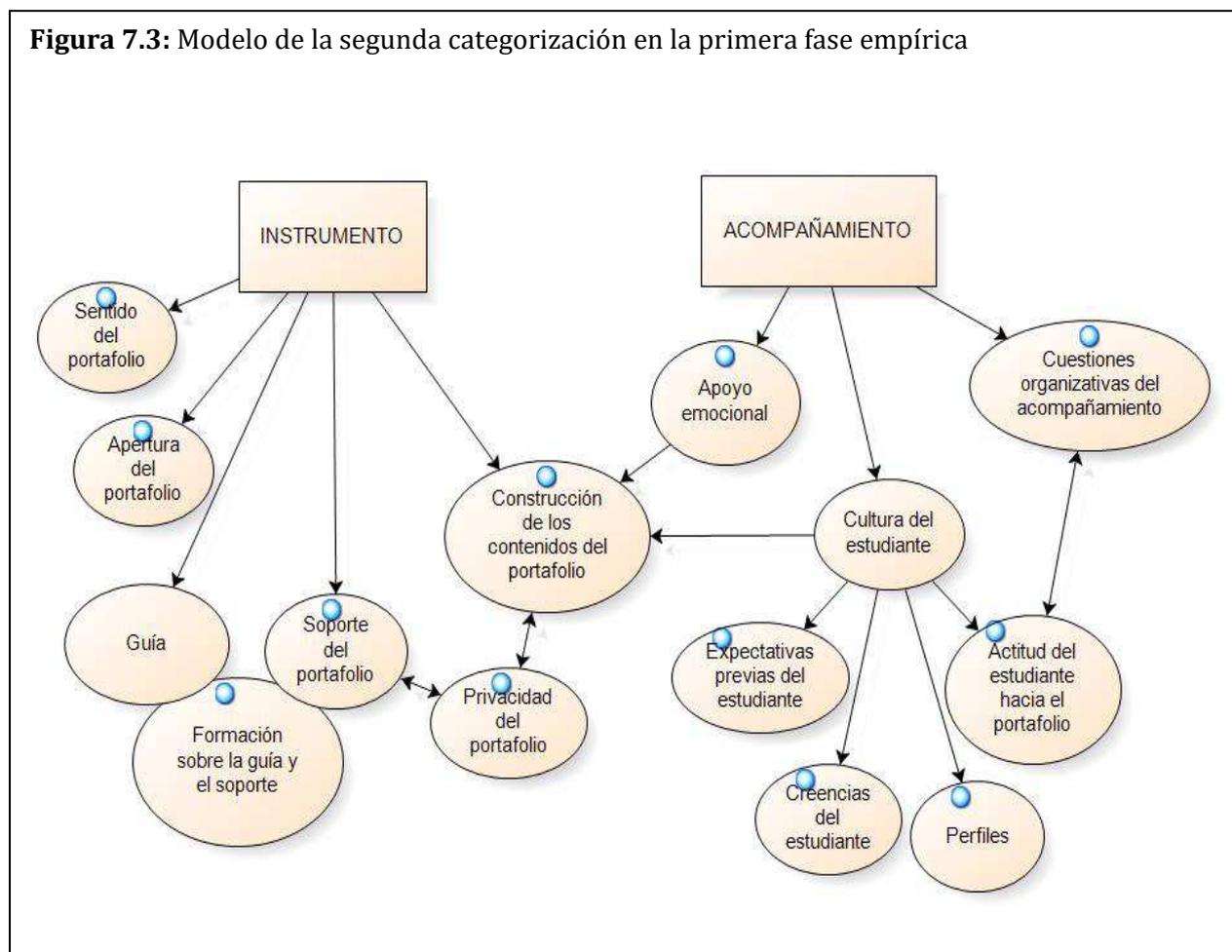
	en el proceso de orientación.
Cuestiones organizativas del acompañamiento	Estrategias de tutoría y seguimiento durante la construcción de los portafolios desempeñadas por el profesor-tutor.
Expectativas previas del estudiante	Creencias suscitadas en los estudiantes respecto al proceso orientador con el portafolio profesional. Han sido elaboradas a partir del periodo de formación e implican sus expectativas, motivaciones, necesidades, ...
Formación sobre la guía y el soporte	Características, contenidos y potencial de las actividades de formación para la construcción del portafolio profesional. Son las actividades dirigidas al manejo autónomo de la guía y del soporte digital por parte de los estudiantes.
Perfiles	Características de los participantes respecto a la edad, historia personal, intereses, procedencia académica y motivación hacia la orientación profesional.
Privacidad del portafolio	Análisis de la demanda de privacidad (recelo) en torno a sus productos en el portafolio, tanto los que proceden de la reflexión personal, como los que incluyen trabajos de clase, contactos, etc., y los planes de futuro.
Sentido del portafolio	Conjunto de utilidades y posibilidades del portafolio profesional, respecto a lo que significa y aporta como instrumento de orientación.
Soporte del portafolio	Características del soporte electrónico seleccionado para construir los portafolios en línea, en relación con su accesibilidad, atractivo y funcionalidad.

El segundo proceso de categorización, tras el análisis temático, ha clarificado enormemente el caso, apareciendo relaciones significativas entre algunos de los nodos. Todas las categorías han quedado mucho más equilibradas respecto a saturación que en la primera etapa. Se ha interpretado el contenido codificado y, como paso final de la deconstrucción, se ha elaborado en NVivo un modelo tentativo de los resultados. Se han vislumbrado dos macro-categorías sin contenido propio durante la codificación, pero que han permitido explicar las dos vertientes desde las que comprender el caso: el recurso y el acompañamiento. Las categorías realmente significativas, que tienen texto codificado y que han explicado las relaciones internas entre nodos, son aquellas que aparecen con el símbolo de nodo (círculo azul) en la figura 7.3. Por otro lado, han emergido categorías *enlace*, es decir, aquellas que han permitido explicar las relaciones jerárquicas entre conceptos, pero que no han quedado saturadas con los datos; se han representado sin el símbolo de los nodos.

Tras la realización del mapa deconstructivo, se ha reflexionado en torno al sentido de las categorías más significativas. El propio devenir del análisis ha llevado a identificar dos niveles distintos, aunque complementarios, desde los que concretar los resultados finales. Las categorías y sus respectivos contenidos han encontrado verdadero sentido al distinguirse un plano de análisis secuencial (en perspectiva de proceso) de otro

transversal (integrador y complejo). Los resultados finales de esta primera entrada al campo se han narrado desde esta doble consideración.

Figura 7.3: Modelo de la segunda categorización en la primera fase empírica



7.3.3.2. Resultados del primer nivel de análisis: secuencial

El nivel de análisis secuencial ha situado al estudiante como protagonista de un proceso de construcción de significados, articulados mediante los contenidos del portafolio. En dicho proceso han intervenido varios factores que lo han perfilado como único para cada persona, pero el principal aspecto modulador de los procesos ha sido el acompañamiento. Se han identificado varias funciones para el acompañamiento, aspectos condicionantes, organizativos y de operatividad. En relación con el portafolio, se ha valorado, tanto si ha podido responder al desarrollo competencial pretendido como instrumento de autodeterminación, reflexión, etc.; cuanto la validez de su formato. En síntesis, se han definido nueve categorías que han permitido comprender los procesos

vividos por los estudiantes, desde que muestran interés por el portafolio hasta que van construyendo con autonomía los contenidos del mismo.

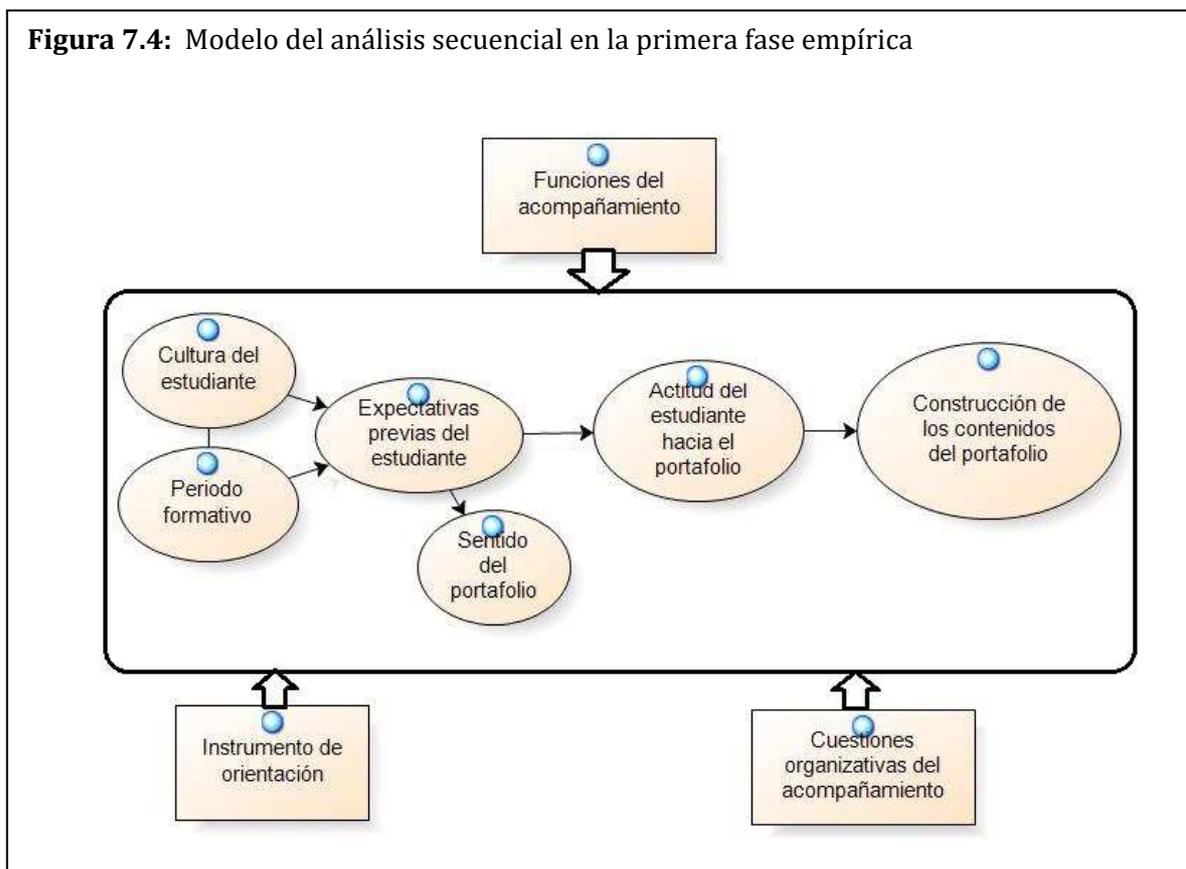
Cuadro 7.8: Definición de las categorías del análisis secuencial

Nombre de la categoría	Descripción
Actitud del estudiante hacia el portafolio	Grado de implicación, motivación y compromiso con el que los estudiantes participan en el proceso de orientación.
Construcción de los contenidos del portafolio	Tipos, áreas temáticas y características de los materiales narrativos y documentales que los estudiantes incluyen en sus portafolios desde la multirreferencialidad: construcción de significados, individualidad en los procesos, linealidad vs. desorden, dificultades encontradas, análisis diferencial, etc...
Cuestiones organizativas del acompañamiento	Pautas generales para el enfoque y diseño del acompañamiento. También, las actividades desempeñadas por el profesor-tutor durante la construcción de los portafolios. Se analizan las actividades considerando los espacios, los tiempos, los contenidos y el clima.
Cultura del estudiante	Modo personal de construir los significados sobre el mundo, la realidad individual, las vivencias, etc. Aglutina el perfil del estudiante, su historia, sus creencias y valores.
Expectativas previas del estudiante	Creencias suscitadas en los estudiantes respecto al proceso orientador con el portafolio profesional. Han sido elaboradas a partir del periodo de formación e implican sus expectativas, motivaciones, necesidades, ...
Funciones del acompañamiento	El acompañamiento ha respondido a dos funciones diferenciadas y complementarias: el apoyo emocional, la información/formación y la dinamización. Son los sentidos con los que se ha abordado el proceso de acompañamiento, unas veces conscientemente y otras emergiendo procesos no planeados.
Instrumento de orientación	Rasgos del portafolio profesional digital utilizado. Se incluyen las características y decisiones tomadas respecto a su formato, la guía y el soporte. Destacan su apertura, potencial en relación a los referentes y las condiciones dadas para la privacidad vs. publicidad de sus contenidos.
Periodo formativo	Asistencia por parte del estudiante a las sesiones en las que aprende qué es el portafolio profesional, su sentido y los referentes competenciales desde los que autoevaluarse. Operativamente, aprende a manejar la guía y el soporte digital.
Sentido del portafolio	Conjunto de utilidades y posibilidades del portafolio profesional, respecto a lo que significa y aporta como instrumento de orientación.

Como resultado de la integración de todas las categorías influyentes en este nivel de análisis secuencial, se ha explorado en NVivo un modelo con formato de proceso. Dentro del rectángulo más grande se han representado los nodos que han tenido como protagonista al estudiante, autor de sus procesos de aprendizaje, desarrollo competencial y autodeterminación. Las categorías que se han situado fuera de la secuencia, aportándole

sentido y condicionando su evolución, son las que han modulado y transformado los procesos del estudiante desde la orientación.

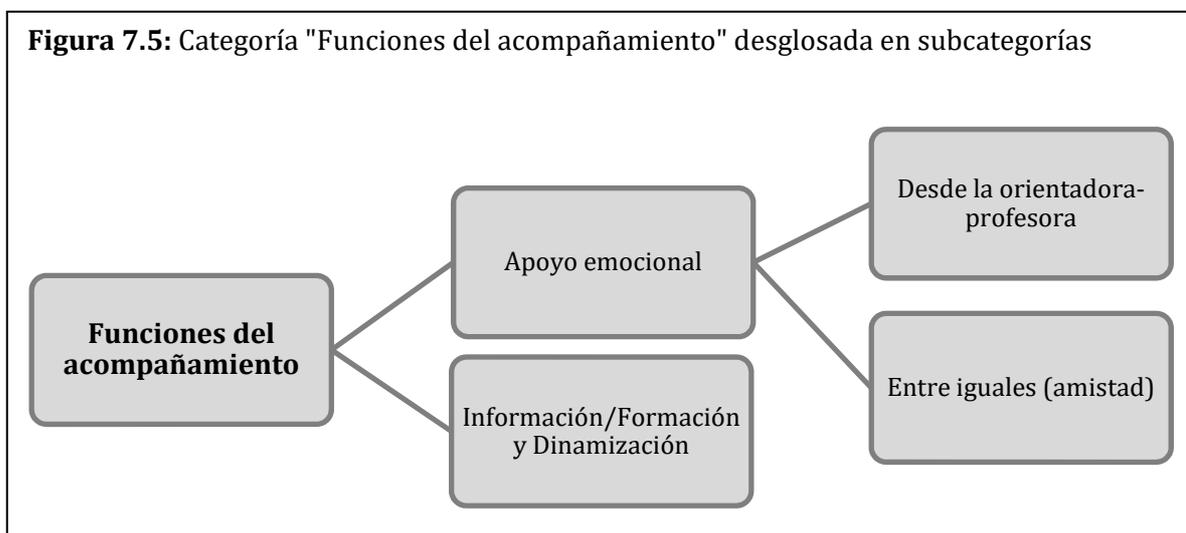
Figura 7.4: Modelo del análisis secuencial en la primera fase empírica



Funciones del acompañamiento

La categoría "Funciones del acompañamiento" se ha subdividido en niveles inferiores de análisis, resultando el esquema de la siguiente figura:

Figura 7.5: Categoría "Funciones del acompañamiento" desglosada en subcategorías



Apoyo emocional: Factor de confianza e intimidad que emerge durante el acompañamiento, favoreciendo el desarrollo del proceso de orientación, tanto entre orientadora-estudiantes, como entre aquellos estudiantes que mantienen relación de amistad.

En el acompañamiento ha cobrado protagonismo una función trascendental por su sentido humano: el apoyo emocional. Se ha generado bastante confianza hacia la orientadora, fundamentalmente, pero también entre ellas. Aunque no han trabajado como grupo, sino siempre individualmente, sí han demostrado tener mayor espontaneidad a la hora de comunicarse en los encuentros, a medida que han ido conociéndose más. Gracias a sencillos ejercicios, se ha comenzado a vivir el proceso de acompañamiento y se ha sembrado la primera semilla de cercanía en todos, estudiantes y orientadora. Este factor emocional-motivacional de implicación y visión prospectiva ha sido analizado durante toda la experiencia porque se ha convertido en un núcleo de interés importante, tanto en el progreso de estudiantes como en la evolución profesional de la profesora-orientadora. En muchas ocasiones las estudiantes han buscado información y consejo fuera de los contenidos del portafolio y de los temas que se proponían en los grupos de discusión. Han buscado en la orientadora tener una figura de apoyo dentro del colectivo del profesorado y han valorado enormemente la relación de confianza y cercanía construida.

"Cuando puedas, Carolina, nos cuentas algo más de las oposiciones, es un tema importante y nadie nos explica nada... No sé, no es del portafolio, ya me perdonarás abusar un poco de tu confianza, pero lo hemos estado hablando y no sabemos a quién preguntarle."

"... seguiré viniendo si quedamos el curso que viene, me parece muy importante tenerte como apoyo y como alguien que se preocupa por nosotros."

Sólo se ha analizado con suficiente saturación la información referente a la relación tutora-estudiantes, porque los participantes no han llegado a trabajar el portafolio en actividades grupales durante este estudio preliminar y, por tanto, no se ha valorado el acompañamiento entre iguales en esta fase. Sin embargo, ha habido una excepción a lo de la colaboración entre estudiantes protagonizada por dos jóvenes muy especiales que están muy motivadas, tienen vocación, hacen piña entre ellas y se retroalimentan en buenas prácticas, como adelantarse asignaturas y esforzarse más. El núcleo de su relación nada ha tenido que ver con el proceso orientador, sino con su amistad previa.

"Yo sólo se lo he enseñado a (...) porque tengo más confianza con ella, entre nosotras sí nos hemos preguntado ¿qué crees que hay que poner aquí?, ..., o ves lo que la otra a escrito y se te ocurren más cosas."

Información/Formación y Dinamización: Son las acciones de acompañamiento dirigidas al manejo autónomo de la guía y del soporte digital por parte de los estudiantes para facilitar sus procesos reflexivos.

El seguimiento y orientación de los estudiantes, es decir, el proceso de acompañamiento desarrollado durante todo el programa, se ha visto acentuado en momentos clave de explicación de la guía, apertura del espacio web, resolución de dudas, reorientación de cuestiones de enfoque incorrectamente planteadas por algunos estudiantes, etc. Todas estas situaciones de acompañamiento han tenido en común una doble función de información-formación con el propósito de incrementar la autonomía de los estudiantes en el buen desempeño de los portafolios.

Los estudiantes han valorado muy positivamente la fase formativa, resultando fundamental para empezar el portafolio con una estructura clara y comprendida.

"Pues yo creo que si nos la hubiese enviado (la guía) sin explicarla, yo no habría sabido cómo empezar..."

"Yo creo que como es tan fácil de ir pensando y escribiendo, y como el programa se maneja también muy pronto, que en realidad tampoco tengo dudas que comentarte, ..., lo que hay que hacer es ponerse y dedicarle tiempo..."

Esta primera función de formación ha ido dejando paso, poco a poco, a la tutoría menos evidente, dinamizadora, hasta permitir que cada participante asumiese la autodeterminación total de su proceso. En ese momento es cuando realmente han aparecido las grandes diferencias individuales, haciéndose más patentes en aquellos participantes que habían comenzado a trabajar con el portafolio durante el curso 2011-12 y que, en el siguiente año, han demostrado tener distinto interés en continuar.

"Has estado pendiente de nosotros y yo por lo menos no tengo dudas, aunque sí que es verdad que me falta tiempo para poder hacer más cosas y luego igual me surgen las dudas."

Cuestiones organizativas del acompañamiento

Cuestiones organizativas del acompañamiento: Pautas generales para el enfoque y diseño del acompañamiento. También, las actividades desempeñadas por el profesor-tutor durante la construcción de los portafolios. Se analizan las actividades considerando los espacios, los tiempos, los contenidos y el clima.

Se ha constatado que el acompañamiento ha sido escaso en algunos momentos fundamentales. Este acompañamiento, traducido en la percepción que los estudiantes han ido teniendo de su realidad (presencial o a distancia), parece haber sido la clave para que se generara el proceso orientador que se pretendía. El acompañamiento y el portafolio se han retroalimentado hasta tal punto que ha resultado muy complejo distinguir uno de otro y analizar diferencialmente la organización del primero de la operativización del segundo. El portafolio ha incluido en su guía muchas actividades, que sólo se han realizado, al menos significativamente, si se ha acompañado a los estudiantes en sus procesos. Por otro lado, el acompañamiento se ha diseñado mediante actividades presenciales que se han apoyado en la linealidad del instrumento y de su guía.

Respecto al hecho de fijar fechas para dividir el proceso de trabajo en fracciones de tiempo previamente establecidas, no se ha creído que fuese lo adecuado, aunque algunos participantes lo han sugerido. Otros, sin embargo, han afirmado que si se hubiesen marcado plazos para realizar entregas, como si se tratase de una asignatura, se habrían salido del proceso.

"Yo creo que tendrías que habernos marcado más las tareas para ponernos fechas y así yo me habría puesto más en serio. Es que cuando veo que tengo tiempo por delante ..., me cuesta ponerme..."

"Pues yo no. Yo prefiero ir a mi ritmo como nos dijo Carolina el primer día y que no me controlen. Porque tiene que apetecerte pensar y escribir y estar bien cuando te pones. Si te obligas a tener algo para mañana, a lo mejor te pones la tarde de antes y lo haces mal."

"Yo soy a veces poco responsable, pero también prefiero ir a mi marcha y que no me controlen."

Por otro lado, las competencias incluidas como referentes en el Balance han requerido procedimientos complejos de autoevaluación y, por tanto, ha sido necesario afrontar dichos procesos con dedicación, predisposición y cierta formación previa de base, aspectos detectados durante el acompañamiento y en los que la diversidad ha sido la clave. Se ha analizado la pertinencia de introducir un paréntesis con sentido formativo en la dinamización del proceso, una vez trabajados los contenidos de autoconocimiento. El objetivo ha sido explicarles el sentido que tienen los referentes del Balance de Competencias y cómo deberían de autoevaluarse en referencia a ellos, poco a poco, durante toda la carrera, y también, durante su posterior desarrollo profesional. Desde los datos, no hay un resultado concluyente respecto a si habría sido más positivo incluir una explicación lo más sintética posible en la guía sobre cómo hacer el Balance reflexivo de competencias, explicando y desglosando los referentes, debido a su complejidad.

"...aunque hay cosas que no entiendo, no sé qué significa lo del balance de competencias y si tengo que hacerlo antes de rellenar la tabla de los objetivos y actuaciones a corto, medio y largo plazo..."

"...al pensar en las competencias que creo que me faltan para ser un buen docente, no sé cómo compararme con el profesional que tiene ya adquiridas todas las competencias. Me faltaría que me dijese cómo relaciono lo de las competencias del punto 2 con el punto 4 para escribir sobre mi identidad profesional y con el punto 6 para relacionarlo con mis puntos fuertes y débiles, etc."

La opción más apoyada por los datos ha sido que habría sido mejor programar una sesión de acompañamiento cuando se estimase que iban avanzando en la primera carpeta y llegaba el momento de que iniciasen la segunda. En estos casos, se ha observado que la formación de comienzo de curso no ha sido suficiente para que se iniciaran todas las narrativas. Ha sido preciso un acompañamiento continuo, aunque no siempre presencial, pero que constituyera una relación de comunicación permanente para que se involucrasen en sus procesos de autodeterminación.

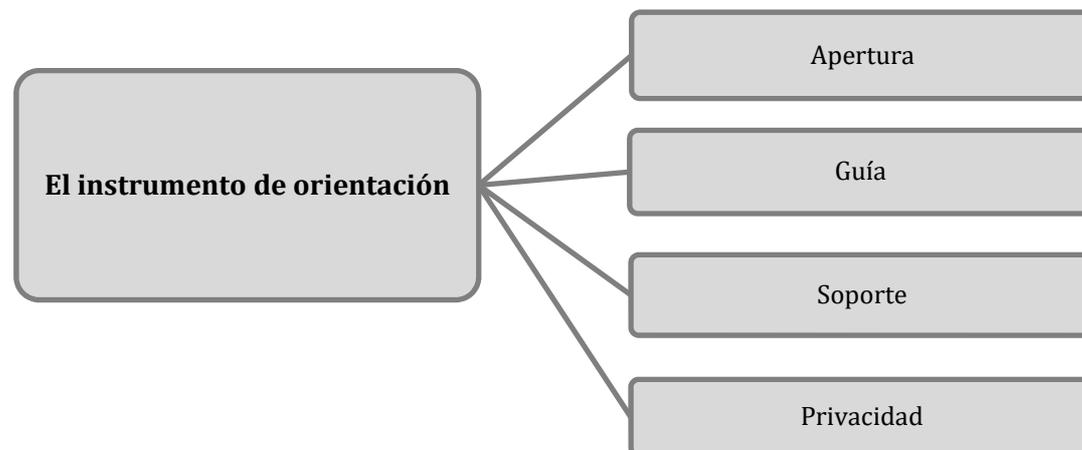
Por otro lado, la orientadora e investigadora ha encontrado dificultades para organizar las sesiones en respuesta paralela a sus dos funciones de tutorización y recogida de datos. Los estudiantes tienen poco tiempo libre y les supone un esfuerzo acudir a las citas, lo que se traduce en expectativas de aprovechar el tiempo mostrando sus avances, compartiendo dudas y escuchando los consejos de su orientadora con eficiencia. En definitiva, aunque se ha pretendido generar un proceso de auto-orientación, las citas para tutorías han despertado en ellos expectativas de obtener algún tipo de información valiosa para sus carreras. Cuando han asistido y han visto que parte del tiempo se ha dedicado a recoger sus opiniones y evaluaciones sobre recurso, pero no a recibir los consejos de la orientadora, han perdido interés de cara a siguientes citas. Este condicionante, a tener en cuenta desde el ámbito organizativo del acompañamiento, ha emergido como posible punto de inflexión para el éxito del proceso porque condiciona la implicación y el nivel de compromiso. Los mejores resultados se han obtenido al destinar parte del tiempo a ofrecerles alguna información de tipo pragmático para sus estudios o futuras perspectivas de inserción.

Se constata la necesidad de equilibrar el tiempo de dedicación para conseguir una buena relación de acompañamiento, con los inconvenientes de quedar demasiado. En este punto de la investigación todavía hay muchas dudas sobre esta cuestión sin resolver. Algunas veces ha sido mejor proponerles las actividades presenciales. Algunos no se habrían acordado ni de que habían comenzado el portafolio de no ser por las propuestas de reunión. Para otros casos, un acompañamiento no presencial con libertad de solicitar la tutoría a demanda es la fórmula ideal. Se ha repetido bastante el comentario de que retoman el portafolio porque saben que se va a quedar, pero que normalmente, con tantos trabajos y las clases, no encuentran momentos. Ha preocupado a la orientadora cómo establecer cuál es el equilibrio ideal en este rol de acompañante para que los estudiantes obtengan el mayor beneficio.

El instrumento de orientación

La categoría que ha aglutinado información sobre el instrumento, y su influencia en el desarrollo del proceso vivido por los estudiantes, ha sido desglosada en los siguientes subniveles:

Figura 7.6: Categoría "El instrumento de orientación" dividida en subcategorías



Apertura del portafolio: Grado de estructuración del portafolio en el momento de su diseño. Significa cerrar más o menos las demandas a los estudiantes de manera explícita o implícita, condicionando o flexibilizando las construcciones de sus portafolios. El nivel de apertura se decide cuando se diseña el portafolio y se refleja en los contenidos (la guía), la elección del soporte y el acompañamiento.

El análisis más valioso del instrumento o recurso de orientación ha sido en torno a la pertinencia de su nivel de apertura. Ha emergido un debate al analizar el formato global del portafolio respecto a su nivel de concreción. Las opiniones han sido muy diversas al respecto. Algunos estudiantes muestran preferencia por un formato más concreto y estructurado, con ejercicios y cuestiones cerradas. Esta percepción se ha visto acentuada respecto a los contenidos más complejos del portafolio, como los del Balance de competencias de la titulación. Han afirmado que necesitan referentes muy concretos para poder ordenar sus pensamientos y pautas para reflexionar. Algunos participantes se han posicionado a favor de tener espacios abiertos en los que añadir contenidos o archivos libremente, improvisar, etc. Es decir, que han valorado positivamente que no se cerrara demasiado el formato para permitir su adaptación a las diferencias individuales.

A mí me gustaría que hubiese un espacio en cada punto donde añadir cosas, personalizar apartados, ..., no sé si me explico."

"Yo creo, vamos que es lo que me parece, que las cosas importantes salen cuando te dejas llevar, sin que te digan lo que tienes que poner."

Otros participantes han revelado tener necesidades bastante generalizadas de contar con una estructura básica de estímulo y guía para la reflexión en forma de actividades, tablas que completar, preguntas, etc. Algunos han argumentado que sin pautas bastante cerradas no saben qué escribir.

"Pero es que a mí me cuesta mucho escribir, me quedo en blanco. Y por eso necesito que esté todo bien señalado, dónde tengo que escribir y de qué cosas en cada sitio, ..., yo prefiero que esté todo concretado y luego, si se me ocurriera algo más, lo añades debajo..."

"... yo no tengo claro qué poner, ... leo una competencia y no sé cómo debería de responder para que estuviese bien, ... qué se supone que tengo que haber hecho hasta ahora en estos dos cursos. (...) ¿Y tú qué me aconsejas que ponga?"

También ha surgido la demanda complementaria de disponer de espacios abiertos en los que diseñar ellos mismos nuevos apartados según sus necesidades y casuística personal.

"Pues yo no sé cómo añadir cosas distintas de las que se piden en la guía, sólo contesto a las preguntas concretas y relleno las tablas que hay tal cual. A mí me gustaría que hubiese un espacio en cada punto donde añadir cosas, personalizar apartados, ..., no sé si me explico."

La flexibilidad ha resultado ser la clave para satisfacer las demandas de los distintos estudiantes, cada uno con su estilo cognitivo, con diferentes niveles de acceso a los estudios universitarios en competencias básicas y variados intereses. La clave está en vincularlo con el acompañamiento.

"Me parece útil que, aunque hay ejercicios que te hacen pensar sobre cosas concretas, también puedes improvisar y añadir lo que quieres, es bastante flexible porque se puede escribir y ordenar las cosas como prefieres. También puedes borrar lo que quieres si te arrepientes y no lo quieres enseñar o cambias de opinión."

La guía: Características y potencial de la guía para la elaboración del portafolio profesional con autonomía. Valoración de sus contenidos, estructura, accesibilidad para la comprensión, carga de trabajo, ...

La guía para la construcción del portafolio profesional ha situado a los estudiantes en un plano de reflexión competencial y les ha facilitado, como futuros docentes, disponer de referencias de buenas prácticas pedagógicas en su carrera. Por otro lado, los que han avanzado en la guía hasta las últimas páginas, han comenzado a articular sus proyectos de vida personal con sus planes de carrera profesional desde una perspectiva integradora.

La reflexiones sobre la guía han permitido pensar que es una herramienta útil y necesaria para el desarrollo del portafolio, con sus actividades, cuestiones y espacios abiertos. Se ha valorado positivamente su estructura, claridad y presentación, especialmente trabajando con estudiantes noveles. Se han cumplido bastante bien los objetivos referenciados para el formato: contar con un espacio que guiase el proyecto vital pero que, al mismo tiempo, permitiera emerger reflexiones que permanecían dormidas.

Desde el punto de vista didáctico, se ha percibido por los estudiantes como una herramienta sencilla y facilitadora de la visión de matriz constituida por carpetas diferentes pero relacionadas. Ha facilitado la configuración, primero, del puzle de la titulación que cursaban los participantes, y segundo, de sus propios y personales itinerarios profesionales.

"La guía me sorprendió, porque en muy pocas páginas te hace pensar en casi todo, todo lo que es mi mundo y mi futuro. Lo que más claro tengo después de haber empezado a hacer algunas de las actividades es lo que NO quiero ser..., y que tengo que empezar ya a decidir qué tipo de maestra de infantil quiero ser."

"Seguro que se puede hacer todo casi sin ayuda."

Los participantes la han trabajado con bastante autonomía, dejando constancia de que les ha permitido la autodeterminación en el proceso orientador, al menos en un grado de suficiencia. Con pequeñas sesiones formativas y de acompañamiento, cualquier estudiante de los primeros cursos ha podido aventurarse en la construcción de su portafolio profesional con el material aportado y con el soporte electrónico disponible. Así pues, se han cumplido sus principales propósitos: facilitar el encaminamiento en el proceso de

auto-orientación profesional y estimular el *Balance de competencias*, además de servir como material motivador y formativo para animar a los estudiantes a elaborar un mapa de carrera con sentido, autoestima positiva y prospectiva.

A pesar de que la guía ha cumplido con los propósitos básicos, un análisis más profundo ha llevado a detectar aspectos de su estructura para mejorar. La presentación de las carpetas no ha sido tan intuitiva como se habría deseado, transmitiendo saturación y repeticiones en ciertos apartados:

- En lugar de comenzar con la carpeta de autoconocimiento, ha emergido como relevante y motivadora la posibilidad de incluir un espacio donde justificarse personalmente antes de iniciar la construcción del portafolio. Se ha echado en falta una primera página con preguntas para facilitar la presentación del portafolio y las expectativas. Se ha trabajado este aspecto desde el acompañamiento, pero los estudiantes que no han venido a las sesiones no se han propuesto sus metas con el mismo sentido.
- Respecto al orden en el que se han presentado el resto de carpetas, no ha transmitido suficiente relación entre los dos Balances, el reflexivo y el de síntesis. No ha sido fácil la comprensión del instrumento en este aspecto, por no haber cercanía visual ellos. Sin embargo, no ha sido significativo el lugar ocupado por la página de orientaciones para la elaboración del PLE que, en la guía inicial, se ha encontrado entre ambos Balances. Así, ha emergido la necesidad de que los estudiantes observen con mayor conexión las competencias y cualificaciones del primer Balance (formación psicopedagógica, formación en otras áreas, utilización de tecnología con fines profesionales, idiomas, experiencia laboral, etc.), el análisis de sus consecuencias para el futuro inmediato y la iniciación a la docencia. Se ha trabajado la perspectiva de conjunto desde el acompañamiento, tratando de solventar el problema en el momento, pero ha sido evidente la falta de comprensión por parte de los estudiantes.
- La carpeta sobre conocimiento del mundo del trabajo (análisis reflexivo sobre los valores y criterios que se priorizan a la hora de iniciarse en el mundo laboral en conjunción con la percepción de salidas profesionales posibles) sí ha estado bien situada entre los dos Balances. Ha facilitado la comprensión de la toma de decisiones para la elaboración del Plan de Carrera y ha transmitido la importancia de reflexionar desde la multirreferencialidad para articular todos los factores intervinientes en las decisiones complejas. El análisis ha validado la estructura inicial de la guía que proponía la construcción del Plan de Carrera en último lugar, como eslabón final de la cadena.

El soporte: Características del soporte electrónico seleccionado para construir los portafolios en línea, en relación con su accesibilidad, atractivo y funcionalidad.

Algunos de los rasgos emergentes más importantes han sido la sencillez de uso, que ha permitido trabajar intuitivamente a todos los usuarios, con independencia de sus conocimientos previos, y la versatilidad como característica con enorme potencial para la personalización.

"Yo creo que me queda bien y que he aprendido pronto a manejar el programa, la verdad es que estoy orgullosa porque pensaba que me costaría más. (...) No se me ha dado nunca bien lo del ordenador."

"Desde el principio me motivó lo de que se hiciera en forma digital, porque estoy todo el día enganchada al ordenador, y así resulta mucho más práctico de cara a poder retomarlo cuando quiera en el futuro, cambiarlo, ..."

"...pero no sabía que con tan poco tiempo y sin conocimientos se podía crear una web, o algo similar, y gratis, me gustaría conservarla, la verdad."

"me ha ayudado a perderle el miedo al ordenador y a lo mejor me hago un blog cuando tenga tiempo o cuando sea profesora, me apetece bastante ahora que veo lo fácil que es..., creo que los de primaria hacen uno en clase de tics"

"me ha parecido mucho más fácil de lo que esperaba porque el día que nos reuniste para explicarnos lo del google site yo estaba algo nerviosa pensando que no me iba a enterar de nada y que no podría seguir el ritmo a las jóvenes"

Por otro lado, además de su sencillez, han valorado que con poco trabajo se ha podido lograr una apariencia muy buena, configuración personalizada, selección de fuentes, colores, etc. El aspecto estético de sus producciones en la red les preocupa, especialmente a la hora de hacerlas públicas en un futuro.

Respecto a la versatilidad del espacio, el soporte ha resultado válido para la configuración del formato del portafolio tal y como se había definido en la guía.

El *Sitio* de grupo, que se había creado para compartir dudas, opiniones, etc., no ha tenido muchas visitas y la participación ha sido escasa, de modo que no se ha considerado que fuese algo operativo para el proceso ni para futuras experiencias.

El aspecto más negativo de trabajar con *Google Sites* ha sido que no se ha asociado a la universidad ni a los estudios de la titulación. Tampoco ha permitido importar directamente los archivos subidos a Moodle, la plataforma docente, ni compartir documentos con usuarios de unizar.es. El modo de interactuar dentro del espacio de Google es abriendo cuentas de correo de *Gmail* e invitando a otros usuarios. Esta visión del espacio como algo separado de la carrera y de la facultad ha podido dificultar la implicación de los estudiantes, que han afirmado tener bastantes sitios de internet que visitar a diario en relación a sus estudios: asignaturas en moodle y blackboard (plataformas docentes) y el correo de la universidad.

Por otro lado, ha aparecido una tercera característica relevante, íntimamente relacionada con el soporte digital: la privacidad del espacio y el poder de decisión sobre la publicación abierta o restringida de contenidos.

Privacidad: Análisis de la demanda de privacidad (recelo) en torno a sus productos en el portafolio, tanto los que proceden de la reflexión personal, como los que incluyen trabajos de clase, contactos, etc., y los planes de futuro.

Les ha preocupado que no se publicase en la red, de momento, todo lo que habían escrito y adjuntado. Todos los participantes han preferido mantener el acceso limitado a su contraseña hasta que considerasen que el portafolio estaba terminado y se vieses capaces de "mostrarlo al mundo". Algunos contenidos han sido considerados como privados de forma permanente, como la carpeta de autoconocimiento y, en muchos casos, el PLE.

"... no me atrevería a enseñarlo ni a mi madre, porque hay cosas de las que no me siento orgullosa, como la pereza que he tenido muchas veces para estudiar, que me ha llevado a suspender aún sabiendo el esfuerzo que hacían mis padres para pagarme los estudios."

"... no veo que me atreviera a enseñar esto a nadie, de hecho me da vergüenza ahora incluso hablarlo contigo, aunque sé que es para ayudarme"

Sin embargo, han valorado que otras narraciones y archivos adjuntos pierden parte de su sentido final si quedan en el anonimato, pues se construyen con la motivación de configurar un portafolio profesional de presentación (*curriculum vitae*). No ha resultado nada operativa la mezcla en un mismo sitio web de contenidos íntimos sobre personalidad y sueños privados, con contenidos de presentación laboral.

"yo creo que cuando lo tuviera terminado, como se puede borrar lo que se quiera, sí lo abriría para que se pudiera ver, pero claro también me da pena borrar lo que he hecho hasta ahora. Igual podría mejor hacerme un curriculum y copiar y pegar lo que me interese"

"a lo mejor si viera lo de otras personas también me animaría a dejar que se viera lo mío, pero aun así, no sé..."

"A mí lo que me preocupa es que al tratar temas tan personales, luego no me sirva para darme a conocer a la hora de buscar trabajo, porque no me atrevo a abrirlo y publicarlo para que lo vea todo el mundo."

Una de las alumnas ha abierto el *sitio* en google por hacerlo igual que todas, pero su falta de simpatía hacia internet por desconfianza, le ha llevado a trabajar el portafolio en documentos de texto guardados en su portátil. En algunos casos individuales el soporte 2.0 ha sido un problema para el proceso orientador. El resto de participantes han encontrado en el soporte digital un espacio en el que organizar muchos datos y hacer modificaciones en cualquier momento, pero no le han visto todavía el sentido social.

Ante la necesidad de publicidad para parte del portafolio y de conservación de la intimidad en algunas carpetas, en *Google Sites* solo existen distintas opciones de privacidad que afectan al *Sitio* como un todo. Para subsanar este inconveniente, una vez iniciados los portafolios, se ha indagado en la red sobre estrategias de otros usuarios al trabajar con este tipo de espacios web. Se ha descubierto la posibilidad de clonar el *Sitio* y de dividir los contenidos en dos categorías, con sentido privado y público, completando así los dos espacios clonados en función de dicha condición. De este modo, la investigadora-orientadora les ha mostrado cómo gestionar las opciones de visibilidad para ambos *Sitios* y, aunque de momento todos han elegido limitar el acceso, les ha quedado abierta la posibilidad de modificarlo por secciones. Sin embargo, debido a esta contrariedad, el soporte digital ha dejado de ser tan accesible e intuitivo. Algunos participantes se han sentido sobrepasados y desilusionados por este motivo.

Cultura del estudiante

Cultura del estudiante: Modo personal de construir los significados sobre el mundo, la realidad individual, las vivencias, etc. Aglutina el perfil del estudiante, su historia, sus creencias y valores.

Se han observado perfiles muy distintos, visiones de la realidad desde diferentes planos de madurez y expectativas. Se han relacionado íntimamente, por ejemplo, dos amigas de 19 y 20 años que asistían a la misma clase de infantil y procedían del grado superior de técnico en E.I. Su vínculo ha sido estrecho y anterior a la universidad. Otro tipo de relación detectada ha sido la de dos chicas y un chico del mismo grupo de docencia, que habían realizado juntos varios trabajos y prácticas en las asignaturas. Por último, el factor edad ha hecho que algunas estudiantes se identificaran más entre ellas y hayan desarrollado cierta sintonía. Han coincidido, por ejemplo, en su procedencia de otras diplomaturas, en tener un proyecto familiar más complejo, o en buscar apoyo en un entorno en el que se sienten poco integradas. Estas estudiantes han observado el mercado de trabajo desde otra perspectiva; han demostrado que estaban en otra fase de desarrollo de su proyecto.

"En mi caso es totalmente diferente de lo de ellas, en lugar de adelantarme, yo voy más despacio y me sacaré la carrera en un año más, con mis hijos y todo no puedo más. Pero sí quiero continuar el portafolio y ver si me hago el planning, para pensar ya qué buscaré después."

Por el contrario, otros han mostrado una fuerte y exclusiva vinculación a la facultad como el contexto que ha sustituido al instituto de secundaria. Han comenzado a desarrollar ahora, con actividades como las del portafolio o viendo lo que hacen sus compañeras, una visión que excede lo evidente de su círculo más próximo. Algunas estudiantes (las que proceden de otras diplomaturas y del grado superior de infantil) han informado tener una clara vocación y han elegido sus estudios con total autonomía y motivación. Entre los demás hay diferencias, pero se ha percibido menos consistencia. También se ha encontrado significativo o, al menos, sorprendente, que algunos estudiantes se han matriculado en los Grados de Maestro como una opción menos vocacional de lo que sería deseable.

"Como yo vengo de haber hecho terapia ocupacional y tenía muy claro que lo que quería era ser maestra, después de que me costara mucho sacarme la carrera porque no me gustaba, ahora me doy cuenta de que tendría que haber analizado mucho antes estas cosas y que me hubieran

orientado bien en el instituto. Bueno, lo tengo claro ahora lo de ser maestra, hasta que terminé la otra carrera estaba bastante perdida y fue al decidir si buscar trabajo o seguir estudiando cuando decidí meterme en magisterio"

"creo que era una estudiante del montón, nunca he tenido mucha memoria ni me gustaba estudiar (...) elegí magisterio pensando que sería una carrera muy práctica y que me defendería mejor que en el instituto y la verdad es que me está costando más de lo que esperaba, pero me gusta más también..."

Respecto a lo que creen sobre sus competencias para la carrera, en general, se perciben controladores de su éxito durante el periodo formativo. Han analizado con claridad sus aspiraciones dentro de la universidad en el rol de estudiantes. Sin embargo, han coincidido en observar un agujero bastante negro en torno a sus expectativas profesionales cuando terminen. El miedo y el pesimismo se han apoderado de ellos y podrían haber estado limitando sus recursos y su motivación por buscar salidas. Todos han establecido un muro separador entre la formación y el trabajo, de momento, insalvable.

"...muchas veces me pregunto: Y cuando termine mis estudios...¿Qué hago con mi vida? ¿Sigo estudiando? ¿Me voy a trabajar?"

"Eso es porque la sociedad te recalca los aspectos negativos que tienes, los defectos, lo que no puedes hacer porque no hay posibilidades, ..."

"Tengo 22 años, y ya tengo bastante claro o eso pienso que es lo que quiero en un futuro y como lo quiero conseguir. (...) Aunque yo crea que lo tengo bastante claro en algunos momentos me siento muy negativa, respecto a todo lo que rodea la educación, ya sea infantil o de otro tipo."

Por otro lado, absolutamente todos han coincidido en que gestionan mal su tiempo y tienen carencias respecto a su competencia para organizarse. Les gustaría llegar a hacer más cosas, no dejar tareas sin terminar, avanzar más en aquello que en determinados momentos consideran importante (han mencionado varios este portafolio), pero que como son cosas "no prioritarias" o "no obligatorias", las van postergando. Han mostrado preocupación

recurrente por este ritmo de vida, creyendo que desaprovechan oportunidades, pero no saben cómo cambiar...

"... y ahora me parece que muchas de las decisiones que he ido tomando han sido al tun tun, así como si no fuesen a ser tan importantes, y luego te das cuenta de que vas perdiendo el tiempo y las oportunidades... Además, hay muchas cosas que ahora cambiaría, de las que me arrepiento."

De todos modos, han construido en sus narraciones algunos criterios para cambiar y han analizado con objetividad ciertas condiciones del actual mercado de trabajo, en el que no se puede elegir lo que quieres la mayoría de las veces. Reina cierto tono pesimista, como de indefensión: transmiten la idea de que el proceso de construcción del portafolio es útil para hacer un plan, pero no confían en su proyección real porque encuentran muy negro el futuro. Siempre hay un "sí, pero..."

Periodo formativo

<p>Periodo Formativo: Asistencia por parte del estudiante a las sesiones en las que aprende qué es el portafolio profesional, su sentido y los referentes competenciales desde los que autoevaluarse. Operativamente, aprende a manejar la guía y el soporte digital.</p>
--

El guión seguido durante la formación ha sido efectivo y la asistencia a estas sesiones ha cumplido con las expectativas. Tanto la guía didáctica como el soporte son muy accesibles y sencillos de utilizar a partir de breves instrucciones y consejos. Incluso se puede reducir el tiempo de explicación de la guía, que se ha percibido como algo exagerado en el primer curso. Es un material preparado para el uso autónomo, por lo que el tiempo de formación se puede destinar a implicarles con sentido en el proceso a partir de otros ejercicios.

En general, la mayoría de participantes han estado atentos en este periodo y han colaborado activamente, tomando notas y haciendo preguntas sobre el orden en el que había que responder a las actividades, si había plazos de entrega, si les iba a corregir los ejercicios, etc.

Las mayores dudas se han encontrado respecto a la definición de las competencias y, concretamente, a los criterios desde los que autoevaluarse. Es el apartado de contenidos que necesita mayor refuerzo formativo para las siguientes ocasiones.

Expectativas previas del estudiante

Expectativas previas del estudiante: Creencias suscitadas en los estudiantes respecto al proceso orientador con el portafolio profesional. Han sido elaboradas a partir del periodo de formación e implican sus expectativas, motivaciones, necesidades, ...

La lectura de las narraciones sobre las expectativas y motivaciones con las que los participantes han afrontado la experiencia ha permitido a la orientadora conocerles mejor y empatizar con sus historias personales. En varios de los casos, se han suscitado emociones que han estrechado, ya desde el principio, la relación con algunas de las participantes.

Durante la planificación del proceso, la reflexión sobre expectativas y necesidades se programa como una actividad con la que, además de recoger los primeros datos, se puede implicar a los estudiantes, aumentar su motivación y organizar sus ideas sobre lo que se habla en las dos primeras sesiones. Se diseña el material, la presentación, etc. pensando en la repercusión que todo esto puede tener en ellos, pero no se tiene en cuenta que, con el mismo grado de profundidad, también la orientadora se implicaría profesional y emocionalmente. El proceso intersubjetivo se ha iniciado con el debate sobre las creencias suscitadas en torno al portafolio y a las historias personales que les han llevado a interesarse por él. Tal vez, gracias a este sencillo ejercicio sobre conocimiento intuitivo y expectativas se ha comenzado a vivir el proceso de acompañamiento más allá de la formación. El factor emocional-motivacional de implicación y visión prospectiva ha emergido durante toda la experiencia como un núcleo de interés importante para todos los roles.

Los estudiantes han valorado la experiencia *a priori* como una oportunidad para reflexionar sobre sí mismos y sobre su carrera, algo que han considerado siempre importante pero a lo que no han dedicado el tiempo necesario. También han expresado que depositan su confianza en el valor formativo del portafolio digital como una ayuda para analizar mejor sus pensamientos y conocimientos, redactar mejor, utilizar las TICs, etc. Por otro lado, han considerado que el instrumento les puede servir como un espacio donde organizar todas sus decisiones, actividades, trabajos, etc. y como un recurso de futuro con el que construir sus *curricula*. Es de reseñar a este respecto que todos los

participantes han trabajado previamente con el portafolio de evaluación de competencias en la asignatura impartida por la investigadora, por lo que ya se han familiarizado con el sentido socioconstructivista de la herramienta.

"...creo que me va a ser de gran utilidad para tener un conocimiento más profundo de mí misma y de mis conocimientos..."

"A largo plazo, puede ser un material que me sirva a modo de "diario" en el cual podré ver mis progresos personales y competencias."

"...también me parece interesante el poder responder a preguntas que nos hagan reflexionar sobre nosotros mismos, ya que en muchas ocasiones, si no es mediante esto, no nos paramos a pensar en cómo somos realmente y creo que es importante conocernos a nosotros mismos para poder enseñar a nuestros futuros alumnos."

"...lo que me gustaría conseguir es tener una pequeña memoria en la que se recojan todos los conocimientos, actividades, trabajos y guías que he ido elaborando y adquiriendo desde que empecé mis estudios del grado superior de Educación Infantil hasta que finalice mis estudios en Magisterio."

En relación con las expectativas depositadas en la orientadora, los estudiantes han confiado en que les apoyaría durante el proceso, resolvería sus dudas, les ofrecería información y acompañaría para seguir formándose y mejorando como personas y profesionales.

"...lo de pensar en el futuro laboral, en qué hacer cuando termine mis estudios, creo que es más fácil si tienes ayuda. Porque yo sola, si me pongo a pensarlo, no sé ni por dónde empezar."

"De ti como orientadora espero comprensión, ser una especie de guía, tanto ahora como en los próximos 3 años que faltan, una especie de tutora con la que poder compartir logros y dificultades que me puedan ir surgiendo a lo largo de la carrera."

Han agradecido que se hubiera pensado en ellos para una actividad de este tipo, especialmente diseñada para profesionales de la educación. También han valorado muy positivamente tener a una figura profesional de referencia -en este caso a una de sus profesoras- que estuviese más cercana a ellos durante su andadura por el Grado. Han considerado que la proximidad y la confianza con el profesorado, en este caso como tutor profesional, podrían motivarles para seguir con sus estudios y tener más éxito.

"La orientación profesional es algo que a veces he echado de menos."

"Tal como planteaste el programa, me animaron varias cosas a apuntarme: el hecho de que es algo que has pensado en concreto para los estudiantes de los grados de educación, que además es una "ayuda" para crecer en varios sentidos, las palabras "currículum del futuro" y, no menos importante, que nos vamos a apoyar en un soporte digital..."

"Yo creo que es muy positivo el saber que en este caso el docente no solo se va a ceñir a dar su clase sino que le preocupa el futuro y la formación que va a recibir el alumnado."

Sentido del portafolio

Sentido del portafolio: Conjunto de utilidades y posibilidades del portafolio profesional, respecto a lo que significa y aporta como instrumento de orientación.

En consonancia con la visión formativa, el portafolio digital de orientación profesional ha fomentado una competencia muy concreta: la autodeterminación profesional y existencial del estudiante a la hora de realizar el balance de competencias. Mediante la iniciación en la construcción de sus proyectos profesionales, los estudiantes han empezado a articular su propia visión significativa, viable y consecuente respecto a todas las áreas de desarrollo personal, académico y profesional. Han encontrado un espacio estimulante para la reflexión sobre su pasado, presente y futuro de manera ordenada, con pautas para la organización de sus creencias y deseos, agradeciendo en muchos casos tener un instrumento que les "obligase" a hacer una pausa en el camino para organizar sus ideas.

El principal sentido encontrado al portafolio profesional es que se ha convertido en una herramienta-guía para poder ordenar sus pensamientos, a su ritmo personal, con sus particulares necesidades como línea de base. Han destacado, de modo generalizado, que les ha obligado a pensar y a escribir sobre cosas que, en realidad, ya sabían sobre ellos mismos de modo implícito, pero a las que no habían dedicado tiempo de reflexión. El portafolio ha actuado, según los estudiantes, como un instrumento que ayuda a *extraer* sus creencias, valores o conocimientos en el sentido que operaba el método socrático o "*mayéutica*".

"El portafolio lo que hace es que te permite recoger, ... quiero decir almacenar todo junto, los pensamientos, acciones, sentimientos, ... todo eso que siempre tienes en la cabeza y que sabes que tienes pero que no lo ordenas normalmente."

"Es una manera de centrar en un mismo sitio todo lo que piensas y de poder leerlo cuando quieres, porque se trata de que te obliga a pensar y a escribir. Y cuando escribes, tienes que pensar, ..."

"Hace pensar, reflexionar, ... sobre lo que te importa, lo que te fijas de los demás y de las cosas, ...pasas de hacer las cosas por impulsos a como más despacio, pensando."

Otro aspecto destacado con bastante unanimidad ha sido el potencial de la narración como medio para hacer explícito aquello que sientes, deseas o sabes sobre ti mismo, pero de lo que no eres lo suficientemente consciente en la mayor parte de las ocasiones. Algunos de los estudiantes han dejado constancia de su afición por escribir (a modo de diario personal) sobre sus vidas, pero otros, sin embargo, han reconocido que les cuesta mucho el hecho de tener que narrar cualquier cosa por escrito, mucho más si se trata de temas personales en los que hay que reflexionar desde la introspección.

Respecto al significado otorgado al repositorio de logros, metas conseguidas, puntos débiles o pendientes, etc., han destacado la claridad de organización que les ha permitido el portafolio a este respecto. Han considerado útil analizar los aspectos en los que se sienten más o menos capaces a lo largo de toda una línea de continuidad, lo que les permite plantear retos futuros coherentes. Han estimado que el diseño de un Plan de Carrera cuya base está cimentada en el autoconocimiento profundo, la relación de sus logros y fracasos, sus decisiones acertadas y fallidas, etc., hace que dicho Plan sea

realmente viable. Sin embargo, han demostrado tener poca confianza en sí mismos respecto al futuro y a sus competencias de planificación y toma de decisiones. Se ha confirmado la realidad de desorientación que ha motivado esta investigación desde su inicio.

"A mí me ha servido de estímulo para exponer cosas que tenía en la cabeza o que escribía en papeles sueltos cuando se me ocurrían, ...pero que no me había parado a pensar profundamente y a escribirlas todas seguidas. También eso de tener las cosas escritas te ayuda a mejorar aspectos porque te das cuenta de lo que estás haciendo mal."

"Creo que al escribir sobre esto te permite comparar lo que quieres ser y cómo quieres ser, con lo que estás haciendo realmente ahora, en la universidad, con el tiempo que le dedico a estudiar, ..."

"Yo pienso que es bueno poder ordenar los puntos que tengo a favor y en contra para lo que deseo conseguir, y así poder cambiar los puntos débiles."

"Porque tengo muy claro cómo NO quiero que sea mi futuro, tengo una proyección de mi misma, de aquí a unos años, que difiere bastante de la de ahora y de la profesión que estoy ejerciendo ahora mismo, y para ello necesito orientación, seguir unas pautas, buscar y encontrar el camino correcto para lograrlo."

Finalmente, han destacado que la reflexión realizada sobre sí mismos les hace caer en la cuenta de todo lo positivo que hay en ellos, de los logros pasados, de los que van consiguiendo poco a poco. Le han concedido mucho valor al hecho de que el portafolio profesional sea un reforzador de su autoestima positiva y de la motivación por superarse. Se han quejado de que la sociedad suele destacar más lo que todavía tienes pendiente, lo que no tienes, lo que te falta. Por eso, les ha animado bastante hacer listados y clasificar lo que sí han conseguido, sus logros ya alcanzados hasta el presente.

"También, explotar los puntos fuertes más, repetir más cosas que sabes que se te dan bien, ... Yo me he sentido orgullosa de darme cuenta de que hay bastantes cosas que hago bien y se me dan bien, que igual no me había dado cuenta hasta que lo piensas."

"Y pensar en todo, tanto en lo bueno como en lo malo, te hace darte cuenta de lo que haces bien, te sube la autoestima porque te lo crees más."

"Yo creo que es bueno tener oportunidades de reconocimiento, de reconocerte que puedes hacer cosas bien."

"Además, normalmente piensas y te paras a escribir sólo cuando estás triste, porque parece que lo necesitas más, pero no en general..., así..., sólo porque es importante escribir sobre lo que piensas de ti misma y de lo que te pasa también cuando estás bien."

Actitudes hacia el portafolio

Actitudes hacia el portafolio: Grado de implicación, motivación y compromiso con el que los estudiantes participan en el proceso de orientación.

En relación con su nivel de motivación e implicación para construir el portafolio, la mayoría han concluido que continuarían trabajándolo y actualizándolo. Les ha parecido fundamental sacar tiempo para reflexionar sobre sí mismos y sobre sus carreras, en lugar de estar siempre ocupados en hacer los trabajos y en lo "obligatorio". Pero luego, a la hora del día a día, han encontrado problemas para poder organizarse y dedicarle tiempo. El acompañamiento mediante sesiones presenciales ha sido imprescindible para lograr cierta continuidad.

"me doy cuenta de que he ido priorizando las cosas "obligatorias" (y además con un importante grado de exigencia por mi parte) a otras como esta, que no son menos importantes, desde luego, pero que me suponen restar tiempo a las primeras"

La prudencia se ha impuesto durante el análisis de las actitudes al descubrir que ha habido tantas diferencias individuales respecto a las necesidades, preferencias, formación y madurez vocacional entre los participantes. Sólo se pueden obtener conclusiones definitivas una vez transcurridos varios cursos de la titulación trabajando con el mismo grupo de estudiantes y tras la vivencia de más experiencias con distintos grupos. Sin

embargo, sí que ha emergido un problema que no se había previsto, la falta de implicación en el proceso o incluso el abandono del mismo por algunos participantes, lo que ha hecho reflexionar sobre las posibles causas. El aprovechamiento del proceso de acompañamiento no ha llegado a ser el deseado por las limitaciones de tiempo y porque, a medida que transcurrían los meses, los participantes han asistido en menor medida a las tutorías. Ha quedado pendiente, para la siguiente fase del estudio de caso, indagar sobre cuáles podrían ser los motivos para que algunos participantes pierdan interés por el portafolio durante su desarrollo: si ha sido un problema de motivación; de que se necesita una considerable inversión de tiempo para construir el portafolio; o de que el planteamiento organizativo del acompañamiento no ha sido operativo.

"Lo siento Carolina, pero con tantos trabajos que tenemos que hacer, se me ha ido acumulando todo y no le he dedicado suficiente tiempo como para poder enseñarte cosas."

"Me parece que es interesante y estoy de acuerdo en que tendríamos que dedicarle más tiempo a este tipo de actividades, pero siempre me pasa igual, no sé si no me sé organizar, o es que lo he olvidado un poco también..."

"Yo he hecho algunos ejercicios del autoconocimiento y he subido los trabajos del primer cuatrimestre, pero no lo tengo terminado (...) Me gustaría dedicarle más tiempo en verano."

Sin embargo, algunas estudiantes que han participado con mayor profundidad en el proceso han estado igual de ocupadas, o incluso más, que las que lo han abandonado. Por ejemplo, las dos estudiantes que mayor interés han demostrado durante los dos años, y que han trabajado mejor el portafolio, son alumnas que han adelantado asignaturas para terminar un año antes el grado, además de trabajar o estar estudiando idiomas. Realmente, el portafolio profesional no les ha exigido un tiempo excesivo en comparación con lo que han dedicado a otras actividades, sino que les ha demandado fundamentalmente momentos de intimidad y reflexión. El problema tal vez no ha estado tanto en la cantidad como en la calidad de esos momentos, para lo que ha sido imprescindible encontrarle el auténtico sentido y comprometerse con sinceridad en su desarrollo personal.

Respecto a los abandonos, por ejemplo, un estudiante ha dejado el portafolio porque no ha continuado el Grado. Otras jóvenes no han demostrado mucho interés desde el principio y, por lo tanto, no se han "enganchado" realmente en ningún momento. Y otras ni siquiera han dado respuesta, sólo han dejado de responder a algún correo electrónico y han desaparecido... Ante esta situación, el análisis ha llevado a tener que afrontar las contrariedades del trabajo de campo evitando la frustración y el desánimo. La reflexión sobre estos resultados de desmotivación y falta de compromiso con el proceso de orientación se ha convertido en un núcleo de interés emergente.

Construcción de los contenidos del portafolio

Construcción de los contenidos del portafolio: Tipos, áreas temáticas y características de los materiales narrativos y documentales que los estudiantes incluyen en sus portafolios desde la multirreferencialidad: construcción de significados, individualidad en los procesos, linealidad vs. desorden, dificultades encontradas, análisis diferencial, etc...

Al valorar las distintas carpetas que integran los contenidos del portafolio destacan bastantes aspectos positivos. En general, la mayoría han avanzado más en el autoconocimiento y, algunos de los participantes, en la configuración del currículum formativo, recopilación de recursos para el *personal learning environment*, etc.

La carpeta de autoconocimiento ha sido muy apreciada por su eficacia para promover la reflexión y el análisis profundo a nivel personal. Lo que más ha preocupado ha sido su visibilidad. Para que las narraciones fuesen sinceras y, por tanto, útiles para los estudiantes, ha sido necesaria la garantía de absoluta privacidad. Es una carpeta con fuerte sentido formativo y cuyo contenido no puede obviarse en un proceso de orientación profesional, pero ha quedado la duda de si realmente es un contenido pertinente para ser incluido en el portafolio.

"Realmente, lo que más he avanzado es en la parte de autoconocimiento, y me parece que los ejercicios están bien porque te hacen pensar en todo, incluso en cosas que nunca había pensado sobre mí misma."

"Me ha resultado más complicado de lo que creía, ..., me pasé un montón de rato pensando en lo de los valores, y aún creo que lo voy a cambiar."

"... no me atrevería a enseñarlo ni a mi madre, porque hay cosas de las que no me siento orgullosa, (...), y lo de si te han podido influir en tus decisiones, yo no lo había pensado pero sí."

Por otro lado, a pesar de que han reflexionado sobre su historia personal, tanto respecto a sus aciertos como a sus errores, ha prevalecido un sentido positivo en las narrativas. Ha emergido como tema fundamental el análisis sobre cómo han ido tomando sus decisiones, por quién han sido influenciados, y qué les ha llevado a empezar magisterio. La historia de vida que algunos han redactado se ha enfocado desde esa perspectiva, trazando el camino que les ha llevado a decidirse por ser maestros. Algunas estudiantes (las que proceden de otras diplomaturas y del grado superior de infantil) han tenido una clara vocación, o al menos más elaborada, y han tomado la decisión con total autonomía y motivación.

"Yo, al hacer la historia de vida, creo que me he sentido orgullosa de muchas cosas la verdad, que no me acordaba ya que había conseguido, y eso es super positivo, pero claro, también te das cuenta de lo que te lleva tiempo apeteciendo y no haces nunca..., cosas que tienes pendientes en la cabeza y no sabes cómo organizarte para llegar a todo"

"Como yo vengo de haber hecho terapia ocupacional y tenía muy claro que lo que quería era ser maestra, después de que me costara mucho sacarme la carrera porque no me gustaba, ahora me doy cuenta de que tendría que haber analizado mucho antes estas cosas y que me hubieran orientado bien en el instituto. (...)"

"he empezado la historia de vida por lo que me hizo decidirme por magisterio y luego he ido hacia atrás, añadiendo las cosas importantes que me han pasado y que han ido condicionando mi futuro. Por ejemplo, mis padres adoptaron a un niño con discapacidad cuando era muy pequeña y el haber vivido siempre con mi hermano creo que me ha marcado la vocación y por eso quiero ser maestra de educación especial"

Todos han trabajado el ejercicio sobre la jerarquía de valores, sin embargo, la profundidad de la reflexión ha sido muy distinta entre ellos, como en todo. Algunos, previsiblemente, se han dejado llevar por la deseabilidad social. Con la intención de

generar cierta controversia, no se incluyen en la tabla de la guía algunos valores que son comunes y característicos para la profesión educativa. Casi la mitad de los estudiantes han dicho no sentirse completamente identificados si no añadían valores a los de la tabla. Sus jerarquías han articulado mejor las realidades personales y se han visto más auténticas. Este ejercicio se ha considerado básico para la construcción de la identidad profesional.

"Me ha parecido muy útil lo de pensar en mis valores. He elegido los diez que me identifican más en el presente, como el respeto, la justicia, la libertad, ..."

"... y como el ejercicio decía que tenía que elegir aquellos valores sin los que la vida no tendría sentido para mí, he tenido que añadir algunos que no estaban. Por ejemplo, he añadido mi pasión por la música y por las artes en general; también, la convivencia y poner mi granito de arena para favorecerla"

"Al pensar en los valores, primero he destacado todo lo que tiene que ver con la familia, mi marido y mi hijo, y los sueños que tenemos, porque todo lo demás es secundario, pero luego he pensado también en los valores que me definen como profesional en el centro donde trabajo y que me gustaría potenciar siendo maestra, no sé, como la honestidad, el altruismo, el crecimiento personal, ... que son también lo que me define como persona y que quiero perfeccionar... todo va junto."

Respecto a su motivación de logro, expectativas de éxito y grado de incentivo, se han percibido controladores de su éxito durante el periodo formativo y con posibilidades de graduar su esfuerzo en función de sus aspiraciones. Sin embargo, han descrito un agujero bastante negro en torno a sus expectativas profesionales cuando terminen. Han coincidido en la limitación de recursos fuera de la universidad y en el descenso de motivación por buscar salidas. Han establecido un muro separador entre la formación y el trabajo, de momento, muy difícil de superar.

"...tener éxito en mi carrera para mí es conseguir el trabajo que quiero y ser feliz trabajando"

"nunca me había sentido una persona optimista, pero al pensar si me defino más por buscar éxitos o evitar fracasos, me he dado cuenta de"

que siempre veo el vaso medio lleno y me marco objetivos constantemente"

"mis expectativas respecto a cuando termine la carrera son algo confusas, no sé qué haré. Como ya tengo una edad, tampoco voy a seguir estudiando mucho, no creo que haga máster ni nada eso. Pero tampoco sé si conseguiré trabajo pronto porque es casi imposible..."

"me prepararé oposiciones, aunque hay mucha competencia y gente que lleva años intentándolo, no sé, de momento no quiero deprimirme porque me quedan años de estar aquí"

Habitualmente han comenzado relatando que las decisiones tomadas en el pasado tienen carácter propio pero, poco a poco, conforme han avanzado en el análisis, se han dado cuenta de cómo los valores que habían elegido en la jerarquía, sus intereses y expectativas, su modo de relacionarse y su actitud ante la vida, al fin y al cabo, han tenido muchas influencias de las personas de sus grupos de referencia primaria.

"ahora hablando sobre todo esto me doy cuenta de lo relacionado que está todo en la vida, cuando tienes que tomar decisiones importantes y cuando no puedes hacer todo lo que te apetece porque no tienes suficiente dinero o no te puedes ir fuera (...) yo quería ser bióloga marina, luego profesora de ciencias, pero al final, me recomendaron no meterme en ciencias porque no tenía muy buenas notas y decidí hacer primero magisterio y luego ya veré"

La autoevaluación respecto a competencias y aptitudes transversales no ha sido tan profunda. Han tenido muchas dudas porque estos contenidos les obligan a reflexionar superando lo evidente, es decir, sobre procesos de desarrollo personal complejos. Han resaltado la importancia de analizar a qué dedican su tiempo libre y cómo se organizan para valorar si aprovechan bien su tiempo. Todos han coincidido en sus carencias respecto a la competencia para organizarse. Les ha preocupado el ritmo que llevan sus vidas, creyendo que han desaprovechado oportunidades.

"...me habría gustado, echando la vista atrás, dedicar más tiempo a muchas cosas que no he hecho, no sé ..., porque siempre están otras cosas"

que tienes que hacer de manera obligatoria y se van pasando los días que no te das cuenta"

En la carpeta de PLE han emergido diferentes enfoques según los perfiles de los estudiantes. Aquellos con una historia personal más elaborada respecto a trayectoria vital y profesional previa a los estudios de Grado, han encontrado en esta carpeta un espacio útil en el que agrupar sus contactos laborales, agenda de organizaciones y profesionales de referencia. Otros estudiantes, los de menor edad y que carecen de esta perspectiva, la han diseñado como un espacio donde almacenar sus webs favoritas -del área educativa-, contactos de compañeros con los que realizan los trabajos de clase, así como los correos de algunos profesores significativos para ellos. El paso del tiempo les hará más competentes para buscar y analizar fuentes, hayan comenzado con mayor o menor acierto en los primeros intentos.

"A mí muchas veces se me había pasado por la cabeza que era una pena no guardar información en ningún sitio sobre esas cosas que encuentras y que te resultan interesantes en su momento: no sé..., un libro, una presentación que encuentras por internet para algún trabajo y te gusta pero no sabes si algún día la utilizarás para otra cosa, o algunos blogs en los que la gente y otros profesores cuelgan cosas muy útiles de materiales didácticos, resúmenes de libros, etc."

"Yo he empezado a escribir referencias de los libros y artículos que nos hacen leer en la carrera, así veo juntos todos los de las distintas asignaturas. Además, en otro apartado, escribo los cursos que tengo hechos, charlas, etc., para cuando los meta en el curriculum. (...) Por cierto, Carolina, ¿crees que se pueden meter direcciones de blogs o páginas que me gustan y de los que he sacado materiales para mis trabajos?"

"lo que más tengo yo son links, al principio no sabía cómo empezar, y luego fui añadiendo de la universidad, la de educaragon y la página de averroes que nos dijiste, que están muy bien, ..."

"he metido los datos de empresas del sector educativo que se dedican a las extraescolares y a contratar monitores de comedor (...)"

"me gustaría ser voluntaria en alguna asociación de tipo de las de autismo o no sé, también sé que hay para los niños con hiperactividad en Zaragoza, y he buscado sus páginas web pero todavía tengo que organizar los datos para completar esta sección"

Respecto a las preguntas sobre estilo de aprendizaje, potencial, necesidades formativas, etc. han contestado casi todos, con diferentes significados como siempre. Algunas participantes se han implicado bastante al analizar qué les gusta aprender, qué potencial y herramientas poseen para estudiar, cuál es su estilo, etc. Otros no han superado el análisis más básico y han contestado de manera muy simple, dándole más importancia a la tabla sobre la red de contactos.

"Al leer estas preguntas he pensado en mis técnicas de estudio, que han cambiado bastante durante este curso"

"creo que era una estudiante del montón, nunca he tenido mucha memoria ni me gustaba estudiar (...)"

"sé que hay bastantes recursos para aprender mejor y algunos los utilizo, como la biblioteca, pero la mayoría de las veces busco en internet y ya está porque es lo más rápido (...) igual sí necesitaría algo de ayuda para aprovechar mejor esos recursos o aprender técnicas distintas"

"me considero una persona creativa, aunque no sé si lo puedo expresar en los estudios (...) trato de evadirme en mi tiempo libre con la música, haciendo fotografías y con mi blog, como una vía de escape"

El balance reflexivo de competencias, carpetas 2 y 4, ha resultado muy complejo por la dificultad generalizada a la hora de autoevaluarse respecto a competencias. Ha imperado una desorientación general sobre el proceso de reflexión personal respecto al propio desarrollo competencial. La pregunta más repetida ha sido cómo empezar a escribir sobre este balance, cómo identificar en qué punto del proceso de desarrollo están para cada competencia. Parece evidente y sencillo poder decidir si se ha logrado algo en su totalidad o si la ausencia de competencia es absoluta. Pero ha emergido como una tarea sumamente complicada para los estudiantes la autoevaluación respecto al proceso, a las

fases intermedias que componen la escala de grises en el aprendizaje, en el que nada es blanco o negro. La solicitud de concreción y guía, por tanto, ha sido mayor en este apartado del portafolio. Ha quedado para la conclusión del capítulo el debate entre si es pedagógicamente adecuado concretar más las competencias, estableciendo criterios de referencia más operativos o si, por el contrario, el portafolio perdería parte de su sentido constructivista.

"...me parece casi imposible poder decidir si soy competente o no ahora que estoy en segundo de carrera, creo que hasta que no termine no sabré si he logrado esas competencias, aunque de todos modos, las veo como para maestros que ya hayan trabajado y tengan más experiencia..."

"Yo necesitaría unas preguntas para responder, como en el autoconocimiento, porque no sé ni por dónde empezar."

Sin embargo, las competencias seleccionadas como referencia para el análisis les han resultado asequibles, lógicas, sencillas y evaluables, lo que ha denotado una incongruencia en sus razonamientos respecto a las dificultades señaladas. Tal vez, el problema de la autoevaluación de procesos podría aliviarse con mayor dedicación y acompañamiento en la segunda fase de trabajo de campo.

La colección de evidencias respecto a su formación sí ha generado frutos, centrándose de manera mayoritaria en los trabajos realizados durante la carrera. Sin embargo, las diferencias han sido sustanciales respecto a sus trayectorias formativas previas al comienzo de los estudios en la facultad de educación. Esta sección de la carpeta 2 les ha parecido similar a un curriculum, no llegando a profundizar lo suficiente en la descripción cualitativa que se había propuesto realizar sobre cada evidencia.

"Esta parte la he visto como un curriculum, así que he copiado lo que tengo en el mío de experiencia y formación. Luego he subido los trabajos de este curso en formación psicopedagógica"

"...no tengo nada que poner en experiencia, tampoco sabía que colgar en los apartados de idiomas, otros cursos y demás (...). He puesto algunos de los trabajos, porque dijiste que sólo los que considerara mejores, y he escrito un poco sobre la reflexión"

Respecto a la carpeta 4, de reflexión sobre las competencias evaluadas en el *balance reflexivo*, no han profundizado porque les han faltado narrativas sobre dicho proceso, que es previo. La cuestión que sí han contestado, en mayor o menor medida, ha sido la de elección del modelo teórico docente. Han coincidido en elegir el socio-constructivismo como teoría de referencia en su futuro trabajo, tal vez influenciados por la asignatura impartida por la propia orientadora.

"he puesto que me identifico con el socioconstructivismo porque desde el primer día de clase cuando nos hablaste de esta teoría me he querido convertir en una maestra así"

"opino que los niños y niñas serán lo más importante en mi trabajo, todo lo que tenemos que hacer es por su bien, por eso yo creo que una buena maestra tiene que ser socioconstructivista"

"lo voy teniendo claro, aunque tampoco conozco muchas teorías (...) me gustaría ser una maestra que aplique el constructivismo para trabajar con los niños, hacer que participen, que hagan actividades en grupos..."

A pesar de la escasa fundamentación, se han compartido buenas intenciones y valores claros respecto a dicha elección; pero no han sabido justificar el modelo elegido respecto a otros. Ha quedado pendiente que relacionasen la perspectiva teórica con las aptitudes y competencias que están desarrollando y tienen que perfeccionar.

Respecto a la carpeta 5, de conocimiento y valoración del mundo laboral, casi todos han realizado el ejercicio de ordenar los valores que condicionan la elección de una profesión. Les ha parecido interesante, sencillo y curioso, por lo que le han dedicado tiempo a la actividad y al debate. Han ordenado los criterios laborales priorizando, de manera bastante generalizada: "contenido de trabajo interesante", "posibilidades de poner en marcha tus iniciativas" y "lugar y ambiente agradables". Sin embargo, han emergido también casos individuales que han valorado más la seguridad y el horario, debido a sus circunstancias personales.

"creo que al elegir los criterios laborales lo he tenido bastante claro, porque hay algunos de sentido común me parece, como lo del contenido de trabajo interesante"

"(...) lo más importante es trabajar de lo que te gusta."

"la verdad es que en un principio lo he visto fácil pero luego hay otros criterios que creo que el día de mañana sí pueden interesarme, como la seguridad en el trabajo y las posibilidades de promoción (...) no sabría seguro qué poner porque no sé qué buscaré el día de mañana"

"ya sabes que tengo familia, así que en mi situación lo más importante es la seguridad y el horario, creo que lo demás lo puedes buscar o te lo puedes crear poco a poco, pero es complicado..."

Todos han contemplado estos criterios de manera flexible, con la convicción de que tendrán que adaptarse a las condiciones del mercado de trabajo. Han encontrado sentido práctico a esta carpeta como base para hacer un Plan, pero algunos no han visto mucha proyección real en lo que han escrito por la incertidumbre del futuro. En la lista de ocupaciones sólo han enumerado: oposiciones, colegios privados, empresas de extraescolares y asociaciones.

Por último, respecto al balance de síntesis y a la elaboración del Plan de Carrera, los resultados han sido escasos en esta primera experiencia. Se han ido quedando por el camino hasta llegar a este punto y han necesitado más tiempo, más acompañamiento. La mayoría se han propuesto como meta sacarse una plaza de maestro en las oposiciones, pero no han elaborado todavía el Plan para lograrlo. Esta ha sido una consecuencia del afrontamiento lineal del portafolio, que les ha llevado a invertir mucho más esfuerzo en las primeras carpetas y han dedicado poco tiempo a la última.

7.3.4. Reconstrucción teórica del caso

7.3.4.1. Emergencia del segundo nivel de análisis: transversal

Con sentido emergente se han definido ocho categorías transversales que han permitido explicar, desde un punto de vista más teórico, los resultados de esta primera fase del estudio de caso. Han reconducido la comprensión de los datos desde una

perspectiva interpretativa. La integración conceptual ha situado a la orientadora e investigadora en un plano de contemplación de la realidad que le ha permitido visionar el auténtico sentido del acompañamiento dentro del caso.

Cuadro 7.9: Definición de las categorías emergentes en el análisis transversal

Nombre de la categoría	Descripción
Acompañamiento	Proceso de tutorización, seguimiento y apoyo a los estudiantes durante la construcción de sus portafolios. Es el núcleo del proceso de orientación a distintos niveles: información sobre los contenidos, reconducción de procesos, facilitación de la reflexión y de la narrativa, provocación al desempeño, apoyo emocional y motivacional.
Adaptación del estudiante al proceso orientador	Progresiva adaptación del estudiante a las demandas del portafolio (reflexión, deconstrucción y reconstrucción de narrativas personales) y a la carga de trabajo asociada, fundamentalmente de tiempo.
Desarrollos competenciales	Desarrollo de competencias tanto para los estudiantes como para la orientadora. Respecto a los primeros, las competencias genéricas asociadas al trabajo con portafolios digitales, al autoconocimiento, a la toma de decisiones y al balance de competencias para ser un buen profesional de la docencia. Respecto a la segunda, competencias comunicativa y de organización del acompañamiento, principalmente.
Evolución de la práctica orientadora	Cambios producidos en la práctica profesional de la orientadora y profesora, desde su dialógica constructivista. Ha implicado la reflexión y renovación de la propia praxis durante el proceso de la investigación, en respuesta a las necesidades emergentes y a la relación comunicativa.
Intersubjetividad	Relación comunicativa surgida entre estudiantes y profesora-orientadora, en relación con los roles asumidos en los distintos momentos del proceso vivido. Conlleva factores importantes como la confianza, el apoyo y la percepción de interés mutuo.
Narrativas	Proceso de reflexión, autoevaluación e interpretación reconstructiva de las características personales y profesionales, a partir de los ejercicios propuestos para la elaboración del proyecto de carrera. Implican un trabajo intelectual profundo que necesita del orientador como formador-dinamizador y del portafolio como instrumento pedagógico.
Potencial del portafolio profesional	Posibilidades del formato de portafolio profesional digital, utilizado como herramienta de orientación desde los referentes de partida, para estimular los procesos individuales de autodeterminación en los estudiantes. Se ha contemplado esta categoría desde la dinamización del instrumento mediante el acompañamiento.
Valores y referentes de la orientadora	Presupuestos teóricos y motivacionales desde los que se ha diseñado e implementado el proceso de orientación.

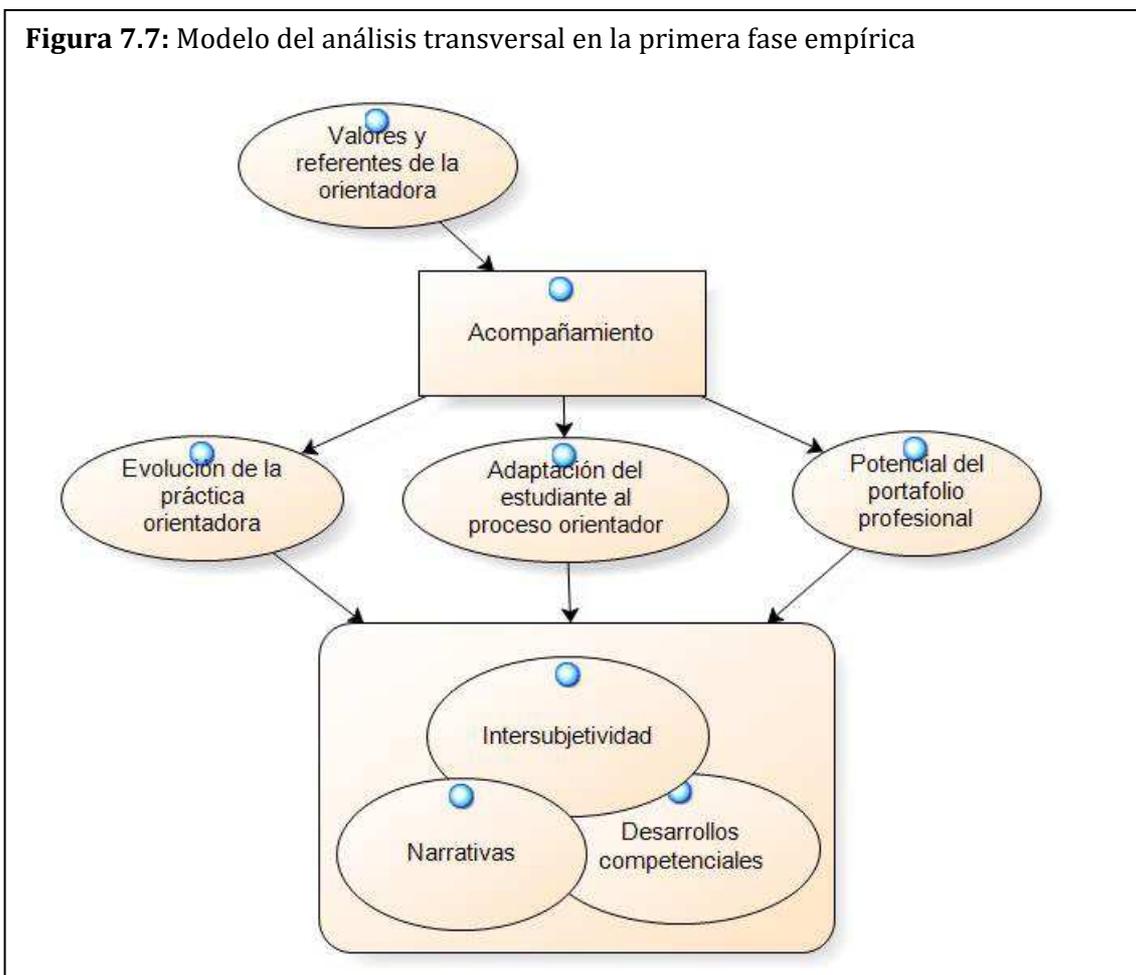
El resultado de la integración de todas las categorías transversales se ha representado en NVivo mediante un modelo que ha interpretado el acompañamiento, sus referencias, condicionantes y potencial.

El acompañamiento se ha convertido en la macro-categoría desde la que explicar todo el sentido y los procesos vividos durante la acción orientadora. Ha emergido como el pilar

desde el que se han articulado el resto de factores, considerándose fundamental para conseguir la implicación, el compromiso y los beneficios perseguidos. El acompañamiento se ha visto constantemente influenciado por los valores y referentes de la orientadora, desde el diseño de sus funciones hasta la organización de actividades. Éstos también han estado presentes al evaluar la experiencia y analizar la información recogida durante los dos años de trabajo de campo.

Todos los procesos, mediados por la acción de acompañamiento, han derivado en tres realidades dinámicas y complejas que se han retroalimentado mutuamente: la evolución de la práctica orientadora, la adaptación del estudiante y el potencial del portafolio profesional. Los resultados expuestos en el análisis secuencial han de ser interpretados desde esta perspectiva evolutiva y transversal, dinamizada por la relación intersubjetiva generada, las narrativas emergentes y los desarrollos competenciales progresivos. Estos tres factores han sido las piezas del motor que ha posibilitado que: i) la orientadora evolucione a partir de su propio aprendizaje, basado en la observación participante; ii) los estudiantes se vayan adaptando al proceso de acompañamiento y construyan sus portafolios; y iii) el instrumento orientador muestre su potencial y debilidades.

Figura 7.7: Modelo del análisis transversal en la primera fase empírica



7.3.4.2. Conclusiones para la segunda fase del estudio de caso

Tras esta primera experiencia de dos cursos, el portafolio puede ser una herramienta útil para paliar la gran desorientación de muchos estudiantes, dar sentido profesional a sus procesos y resultados de aprendizaje; y que cada estudiante vea reflejado su itinerario formativo de manera enlazada a su vida personal, generándose una visión mucho más sostenible y eficiente de su carrera.

El proceso de orientación mediante portafolio profesional se ha definido fundamentalmente en torno al acompañamiento desarrollado. Además de considerar la importancia del formato del portafolio, materializado en la guía de contenidos y en el soporte, lo que realmente ha moldeado el desarrollo de cada participante ha sido la experiencia de acompañamiento y el vínculo afectivo-motivacional generado en la misma. Para encaminarse y mantenerse activo en el proceso orientador que se había diseñado, ha sido necesaria una implicación personal profunda que condujera al estudiante a destinar tiempo para la reflexión y la narración. Analizando los casos personales de aquellos estudiantes que mejor han trabajado el portafolio y que no han ido abandonándolo, se han encontrado la madurez y la vocación como rasgos comunes; a la vez que se destaca la sensación positiva de complicidad con la docente y orientadora, por compartir su discurso o percibirla cercana.

Para la segunda fase del estudio de caso, se propone incrementar el acompañamiento en algunos momentos fundamentales para reforzar la relación de compromiso y la percepción de apoyo. Si bien, es importante encontrar el equilibrio con una dedicación del profesor-tutor sostenible.

Respecto a la categoría emergente de adaptación del estudiante, se ha reflexionado sobre la dificultad que ha entrañado instaurar por primera vez para estos estudiantes una cultura de orientación que les hiciera elaborar narrativas en privado. Lo habitual en nuestro sistema educativo es que los orientadores pasen desapercibidos para la inmensa mayoría de los alumnos. Y, en el caso de tener algún contacto con la orientación profesional, seguramente se ha reducido a responder a pruebas tipo *test* sobre aptitudes e intereses profesionales, asistir a charlas sobre itinerarios o carreras, etc. El factor común a todas estas actuaciones es la falta de implicación profunda del estudiante en su proceso de proyección del futuro. El estudiante está acostumbrado a ser receptor de información, que luego analiza en mayor o menor profundidad, según le interesa, memoriza, amplía, etc. Pero no suele realizar auténticos ejercicios de introspección y reflexión compleja respecto a todos los referentes en torno a los que se construye su vida. Ha resultado complicado

que asumieran su papel protagonista en la orientación, excepto aquellos participantes con experiencia previas.

Las conclusiones más evidentes se han extraído del potencial del instrumento como recurso orientador. La guía didáctica ha provocado en los estudiantes procesos de reflexión, indagación, búsqueda de fuentes, narración ordenada y emociones positivas de autoestima y confianza en sí mismos. Ahora bien, la guía ha sido el material visible y operativo que ha permitido desarrollar en la práctica el auténtico recurso de orientación: el portafolio profesional. Se ha valorado como un instrumento motivador y de comprensión sencilla. El nivel de concreción va descendiendo a medida que se avanza en las carpetas, no de manera aleatoria ni improvisada, sino respetando el sentido propio del portafolio y los referentes de partida. La autodeterminación va asumiendo peso a medida que el estudiante progresa en los contenidos, primero resolviendo ejercicios bastante acotados y definidos, y luego narrando con apertura y libertad ensayos sobre ciertos tópicos y referentes mucho menos determinados a priori. Por otro lado, la libertad para adjuntar las evidencias de desempeño permite que cada estudiante decida qué artefactos subir al portafolio y cuáles no.

Los estudiantes universitarios participantes han asimilado un nuevo rol como profesionales de la docencia en periodo de formación inicial. Esta visión de profesionalidad y de encaminamiento hacia su futuro laboral ha sido transmitida durante todo el proceso de orientación y les ha ayudado a situarse dentro del puzzle de la titulación. El mensaje de profesionalización que se les ha transmitido, y que ellos mismos han visto emerger al repasar las competencias hacia las que estaban encaminándose, ha resultado ser una de las claves fundamentales del proceso y el aspecto más motivador. Esta visión de la profesión docente con un claro sentido de aplicación práctica suele ser añorada por los estudiantes al comenzar sus estudios universitarios. Perciben desconexión entre asignaturas y entre el conjunto de éstas con la realidad educativa. El portafolio les ha facilitado visionar, incluso simular, qué podrían encontrar al final de su carrera y les ha dejado un espacio guiado donde construir el camino hacia ese futuro de manera personalizada, pero sin perder el sentido.

Respecto a la apertura del instrumento para guiar el *Balance de Competencias*, el debate aún ha quedado abierto. En esta primera fase de trabajo de campo se ha reflexionado para generar dilemas, hipótesis y nuevas líneas de exploración del portafolio, pero no se ha resuelto la controversia para lograr el equilibrio más efectivo entre acompañamiento y guía respecto a su apertura. No se considera oportuno cerrar el

formato de la guía, porque eso impediría que el proceso de aprendizaje al realizar el *Balance de Competencias* fuese "navegar por un océano de incertidumbre a través de archipiélagos de certeza" (Morin, 2001). Este ha sido y es realmente el sentido que se quiere preservar en los portafolios, para que realmente provoquen el compromiso y la profundidad. Todo lo que se aleje de esta premisa le restaría el valor y la singularidad pretendida, acercándose a lo que reproducen tantos otros instrumentos: actividades mecánicas de aprendizaje superficial e inconexo. En esta línea, la hipótesis de trabajo se traslada de nuevo a las funciones del acompañamiento. El apoyo y la formación, una vez introducidas ciertas modificaciones organizativas en la relación tutorial, deberían de facilitar la accesibilidad de todos al verdadero sentido del portafolio, aumentar la productividad de los estudiantes y su grado de satisfacción.

De todos modos, se ha decidido también la modificación de la guía didáctica que, a pesar de haber tenido muy buena aceptación, ha evidenciado ciertas carencias, excesos y necesidades de reorganización. Además, se ha considerado imperativo reducir al mínimo posible la carga de dedicación, tanto para estudiantes como para orientadores. Se han detallado las modificaciones en el siguiente capítulo, por considerarse parte del trabajo para la segunda fase empírica, pero en líneas generales se han dirigido a: i) eliminar parte del contenido personal o agruparlo en una sección distinta para facilitar el sentido social del portafolio y reducir la preocupación por la privacidad, y ii) facilitar la construcción de la identidad profesional desde el comienzo del portafolio.

Respecto a la pertinencia del soporte digital, *google sites* ha sido en gran medida operativo para esta primera exploración del proceso orientador con el portafolio. Ha cumplido con las expectativas previas, pero no ha demostrado ser muy funcional porque su constitución es la de una web normal, con un árbol jerárquico de subpáginas todas procedentes de la misma raíz y con las mismas condiciones de privacidad. Los permisos de acceso se gestionan a nivel de *sitio*, no por partes. Esto ha generado cierta problemática que, previsiblemente, se podría solucionar en la segunda fase de trabajo de campo. La solución óptima es la adquisición por parte de la Universidad de Zaragoza de los derechos para utilizar *Mahara*, una plataforma digital específica para la construcción de portafolios conocida a nivel internacional. Concretamente, ha sido el soporte utilizado durante el proyecto MOSEP, una de las principales referencias para este estudio, que incluye la participación de varios países miembros de la UE.

El muestreo teórico orienta a que los estudiantes que participen en el proceso orientador con la nueva guía y el renovado enfoque para el acompañamiento sean

distintos, de reciente incorporación a la facultad y sin haber tenido antes contacto con el portafolio profesional, pero sí con el de evaluación de competencias complejas. Se mantiene, por tanto, la decisión de presentar el proyecto a aquellos estudiantes a los que la investigadora les haya impartido docencia recientemente. A la vez que se propone recoger datos de las participantes en la primera fase de trabajo de campo, que durante el curso 2013-14 se encuentren en tercero y cuarto de Grado; y de estudiantes ajenos totalmente al proceso orientador construido en torno al portafolio profesional. El objetivo es triangular los resultados.

A partir de estas conclusiones respecto a los referentes básicos del portafolio y a su sentido, considerando la necesaria reforma de la guía, con un nuevo enfoque respecto al acompañamiento, un nuevo soporte y propuestas para el muestreo, se ha reafirmado el reto de optimizar el proceso para volver a entrar en el campo, esta vez con participantes distintos y nuevos objetivos. El estudio de caso ha avanzado y ha comenzado un nuevo ciclo para encontrar más datos que permitan reflexionar desde una perspectiva evolucionada sobre los dilemas surgidos.

7.4. Síntesis de las ideas principales

Cuadro 7.10: Síntesis del séptimo capítulo

- ✓ Se ha diseñado un formato de portafolio que aunara los contenidos básicos de reflexión sobre uno mismo y sobre las distintas fases del Balance de Competencias pretendido. El recurso, además, es un espacio abierto que sirve de banco de conocimientos y de repositorio de materiales para el maestro.
- ✓ Los tres pilares sobre los que se ha articulado el instrumento han sido: la guía con los contenidos, el proceso de acompañamiento y el soporte digital.
- ✓ Este primer estudio empírico se ha realizado durante dos cursos académicos (2011-12 y 2012-13), con los propósitos de validar el formato del portafolio y el material que guía su proceso de elaboración, así como indagar en los referentes y propósitos del acompañamiento..
- ✓ Los participantes, algunos constantes durante los dos cursos y otros con una participación parcial, han asistido a sesiones de formación y a tutorías grupales e individuales. El registro de datos se ha hecho a través de notas de campo incorporadas al diario de la investigadora.
- ✓ El análisis de datos ha avanzado por un proceso de deconstrucción temática y categorial del caso, desde los núcleos de interés originales hasta nodos conceptuales emergentes; como resultados dos modelos: secuencial y transversal.
- ✓ Se ha perfilado el acompañamiento, tanto en sus funciones como en las cuestiones organizativas, como la macro-categoría desde la que ha dependido todo el proceso orientador. Concretamente, tres realidades dinámicas y complejas que se han retroalimentado mutuamente: la evolución de la práctica orientadora, la adaptación del estudiante y el potencial del portafolio profesional.

CAPÍTULO 8

SEGUNDA FASE DEL ESTUDIO EMPÍRICO

"La ciencia más útil es aquella cuyo fruto es el más comunicable."

Leonardo Da Vinci

8.1. Introducción

Sin prestar atención al dicho de que “las segundas partes nunca son buenas”, en este estudio de caso se ha depositado un especial interés en la segunda fase. En coherencia con los referentes epistemológicos y metodológicos, su relevancia reside en el potencial para construir datos que clarifiquen las posibilidades y limitaciones emergentes del portafolio profesional en el caso.

Algunos de los dilemas, emergentes del primer análisis de datos, responden a clásicas controversias implícitas en el uso del portafolio de evaluación desde los referentes socioconstructivistas. Por ejemplo, la apertura ha emergido como una categoría básica de reflexión respecto a los tres componentes del formato. Sin embargo, también han aparecido nuevas cuestiones por resolver, como la eficiencia del acompañamiento, la falta de implicación y el abandono por parte de algunos participantes, así como las posibilidades que puede ofrecer el nuevo soporte digital. Por otro lado, es evidente el cambio asumido por la propia doctoranda a nivel docente, orientador e investigador. La vuelta al campo ha estado caracterizada por nuevas perspectivas, conocimientos y madurez, logrados a partir de la propia práctica reflexiva.

Con los objetivos renovados y con la vista puesta, a largo plazo, en la institucionalización del proceso de orientación profesional con portafolio, se ha pasado de la reflexión al reajuste del formato y, con él, a la segunda fase de trabajo de campo.

8.2. Reajustes en el formato del portafolio

8.2.1. Reforma de los contenidos y de la guía didáctica

La reforma del portafolio tiene dos objetivos: por una parte, optimizar la accesibilidad y sencillez, preservando su sentido socioconstructivista; por otra, equilibrar los dos factores fundamentales del proceso orientador, formato y acompañamiento, con nuevas agrupaciones de contenidos que faciliten el trabajo autónomo, motiven más y reduzcan la carga percibida para el estudiante. En la presentación se ha dado mucha importancia a la imagen transmitida por la guía, a su fácil accesibilidad y manejo, a la brevedad de los enunciados y a la inserción de tablas, listados, ilustraciones, etc. que amenizan los contenidos. Las decisiones adoptadas sobre la guía son las siguientes:

- Se ha introducido una primera carpeta titulada: "Presentación: encaminamiento y expectativas. Justificación del portafolio profesional". Los contenidos propuestos han sido sus declaraciones de intenciones, expectativas, decisiones que les han llevado hasta donde están ahora profesionalmente y encaminamiento.
- En las páginas 9 y 10: se han modificado las referencias al soporte digital para actualizarlo a mahara. Se ha explicado la creación de "vistas" para las carpetas de la guía y diferentes "colecciones". En definitiva, se ha introducido la terminología propia del nuevo soporte y cómo se ha articulado con la organización de los contenidos.
- La carpeta 2 se ha convertido en la de autoconocimiento, pero se ha reducido algún apartado, concretamente el de motivación y estilo atributivo. Se ha comprimido bastante para no duplicar contenidos y reducir la carga.
- Después del autoconocimiento se ha situado la carpeta de PLE, con el número 3, en lugar del primer balance. Así, han quedado juntas las dos secciones más motivadoras.
- La carpeta 4 se ha destinado al balance reflexivo, con la autoevaluación respecto a las competencias profesionales de referencia.
- Se ha eliminado la carpeta en la que se hacía el análisis de las consecuencias del primer balance, por resultar repetitivo y aumentar carga gratuitamente. A la vez que se ha propuesto reflexionar sobre el modelo teórico de referencia para ser docente, como contenido principal para la autoevaluación.
- La última carpeta, la número 6, ha mantenido los contenidos del balance de síntesis y la construcción del Plan de Carrera, ligeramente mejorados.

Antes de detallarse en la guía el desglose de contenidos por carpetas, se ha propuesto una estructura adaptada a las posibilidades de organización del portafolio en mahara, por vistas y colecciones. En función de los resultados de la primera fase respecto a la comprensión de la guía, se ha dudado bastante sobre cómo presentar el balance reflexivo de competencias. Una opción ha sido detallar más los referentes y hacer una rúbrica en la que pudieran autoevaluarse, para ayudar a que trabajaran más con esta parte de la guía. Por otro lado, se ha considerado que, aunque en la guía esté más detallado cómo hacer dicho balance competencial, lo que podría ser más significativo es la organización del acompañamiento.

No se han cerrado demasiado las instrucciones sobre la autoevaluación para no perjudicar la creatividad de aquellos estudiantes que sí son capaces de enfocar sus balances poniéndose en perspectiva respecto a los criterios señalados. Así pues, se han dejado los referentes para el balance como estaban, sin rúbricas que cerrasen el proceso.

Por último, se ha añadido un espacio donde empezar a reflexionar sobre la identidad profesional. En la primera fase ha sido un contenido trabajado de manera implícita durante todo el portafolio, pero para la nueva etapa se ha convertido en una actividad concreta de simulación de futuro. La construcción de la identidad profesional ha sido el núcleo del proceso orientador durante la segunda fase del trabajo de campo, y así se ha reflejado también en la guía.

8.2.2. Nuevas consideraciones respecto al proceso de acompañamiento

La fase formativa sobre los contenidos y el soporte digital es fundamental para empezar el portafolio con una estructura clara y comprendida. Si bien, ha emergido un nuevo propósito, amparado en la sencillez y accesibilidad autónoma de la guía: destinar la mayor parte del periodo formativo a definir el sentido del proceso orientador y el potencial del instrumento para clarificar el proyecto vital. En consecuencia, se refuerza la necesidad de una primera fase de orientación y guía pormenorizada, incluso en mayor profundidad de la que se ha desarrollado en la experiencia anterior, para garantizar que todos los estudiantes se "enganchan" al programa con propósitos claros y conscientes..

En lugar de preguntarles por sus expectativas antes de comenzar para comprender sus necesidades y creencias previas, para este nuevo ciclo se ha presentado la identidad profesional del maestro como tema fundamental durante la formación, como meta explícita hacia la que se dirige la construcción del portafolio y como concepto vertebrador

sobre el que deben comenzar a pensar en sus carreras. También se ha realizado un ejercicio de simulación de futuro respecto a su concepción de la profesión docente. El propósito investigador para esta fase empírica es analizar si el acompañamiento puede moldear la construcción de las identidades profesionales. En segundo lugar, si la formación inicial les puede ayudar a comprometerse con un determinado perfil profesional como maestros, asumiendo cierta madurez en dicho proceso. Se les ha explicado que deben empezar a reflexionar, desde los primeros cursos de carrera, en los valores y fundamentos teóricos que sustentarán su ejercicio profesional. De ese modo, pueden ir analizando con conciencia crítica las distintas metodologías, estrategias, técnicas e instrumentos sobre los que versa la formación que reciben, y elegir los que sean más coherentes con sus principios.

Como complemento a la trascendencia del periodo formativo, la tutorización o seguimiento se ha diseñado con un sentido menos directivo, en satisfacción de las diferencias individuales respecto a las necesidades, preferencias, formación y madurez vocacional. Se ha considerado cómo distintas estrategias comunicativas generan mayor o menor control y autonomía en el proceso orientador por parte de los estudiantes. Por otro lado, se profundiza en la falta de implicación o incluso el abandono por algunos participantes. Se exploran distintas causas: problema de motivación, inversión de tiempo, o una organización del acompañamiento poco pertinente. Se decide facilitar que los estudiantes encuentren el auténtico sentido al instrumento y se comprometan con sinceridad en su desarrollo personal. Posteriormente, puede observarse si la inclusión explícita de la identidad profesional como meta y la simulación de futuro van a implicar algún cambio significativo.

Además, como el periodo de trabajo de campo es más breve que en la fase anterior, se comprime la programación del seguimiento para mantener mejor el contacto con los estudiantes. Se les recomienda comenzar con el autoconocimiento, dedicándole unas pocas semanas, para después continuar con el balance reflexivo. Y así, con la previsión de tener una tutoría un mes después de la formación inicial, explicarles presencialmente el balance con algo más de detalle.

Por otro lado, la orientadora e investigadora busca el modo más operativo de aunar sus dos funciones de acompañamiento y de recogida de datos, intentando que los estudiantes perciban las tutorías centradas en sus intereses. Se dedica la mayor parte de los encuentros a analizar sus avances, compartir dudas y aportarles nuevas líneas de reflexión.

Como temática complementaria, se indaga en las creencias que los estudiantes tienen respecto a la orientación. Es decir, qué imagen tienen del orientador y cuál es el sentido que le encuentran al acompañamiento. El análisis de resultados y la reflexión realizada tras la primera fase de la investigación han perfilado un problema en torno a las creencias sobre la orientación: se ha encontrado un desconocimiento generalizado sobre su sentido y posibilidades. Los estudiantes participantes en este estudio no han tenido contacto previo, al menos de manera explícita, con programas de orientación escolar ni profesional más allá de charlas para informarse sobre salidas profesionales y cuestionarios sobre intereses profesionales. El estudiante tiene que descubrir por qué le interesa destinar parte de su tiempo a la reflexión y la narración. Estas actividades precisan *compromiso*, fundamentado en la creencia de utilidad. Este ha sido y es el gran reto del acompañamiento si se pretende que el proceso de orientación mediante el portafolio profesional resulte eficiente.

8.2.3. Nuevo soporte digital: Mahara

Mahara es un gestor de portafolios digitales, de código abierto, desarrollado y mantenido desde el año 2006 por un consorcio de la Fundación para el Desarrollo Colaborativo en la Educación a distancia (eCDF en sus siglas en inglés) dependiente de la Comisión Neozelandesa para la Enseñanza Superior, en el que participan diversas instituciones y universidades.

Se trata de una aplicación web con todas las funciones necesarias para construir un portafolio electrónico. Puede crear vistas, cargar archivos, insertar recursos de medios sociales de la web y colaborar con otros usuarios en grupos. Lo que hace a Mahara diferente de otros sistemas para la creación de ePortfolios, es que el usuario controla qué elementos y qué información (artefectos) dentro de su portafolio desea que vean otros usuarios. Con el fin de facilitar este control de acceso, todos los artefactos que desea mostrar a otros usuarios necesitan estar agrupados en un área de contenido. Dentro de Mahara esta recopilación de narraciones y artefactos seleccionados se llama Vista. Cada usuario puede tener tantas Vistas como desee, cada una con un conjunto diferente de artefactos, textos, imágenes, ... El público para dicha Vista, es decir, la gente a la que desea dar acceso a su contenido, se puede añadir como individuo o como miembro de un grupo o comunidad. Creándose un proceso comunicativo bidireccional, los propietarios del ePortfolio pueden recibir retroalimentación pública o privada de su Vista y de los artefactos incluidos.

Otra característica de Mahara es su uso como repositorio de archivos que permite a los usuarios: crear carpetas y subordinarlas, subir varios archivos de forma rápida y eficiente, dar a cada archivo un nombre y una descripción, gestionar sus cuotas de asignación de archivos y que, al cargar un archivo de otros usuarios, se deba acceder a un Derecho de Autor como aviso legal.

Por otro lado una completa herramienta de Mahara es el blogging, donde los blogs y publicaciones en blogs son considerados objetos y se pueden añadir a una Vista. La herramienta de blogging permite a los usuarios: crear entradas de blog con un editor, adjuntar archivos a mensajes, insertar imágenes en publicaciones, configurar si los comentarios pueden ser recibidos en su blog, etc.

Mahara proporciona, además, una instalación de red social donde los usuarios pueden crear y mantener una lista de amigos dentro del sistema. Los propietarios de ePortfolios tienen la opción de elegir si otros usuarios pueden añadirlos a su lista de amigos de forma automática o por solicitud y aprobación. Las listas de amigos de un propietario de ePortfolio pueden tener acceso sólo a aquellas Vistas para las que han sido asignados.

De alto interés para este proyecto ha resultado también el constructor de curriculum ofrecido por esta aplicación, que permite a los usuarios crear CV digitales mediante la introducción de información en una variedad de campos opcionales que incluyen: contacto e información personal, empleo y formación, certificaciones, acreditaciones y premios, libros y publicaciones, asociaciones profesionales, destrezas y habilidades personales, académicas y laborales y los objetivos de futuro. Este CV puede ser importado por una Vista y se le puede asignar una url privada que permita el acceso, lectura y comentarios a quienes el usuario desee mostrarlo.

Por último, Mahara permite configurar un perfil personal que integre, de manera opcional, toda la información sobre: nombre preferido, identificación del estudiante, dirección postal y teléfono de contacto, enlaces a Skype, MSN, Yahoo y Jabber, presentación del perfil con texto e iconos, así como la administración del espacio.

En su instalación dentro del campus virtual de la Universidad de Zaragoza, Mahara se complementa con Moodle. Se proporciona un inicio de sesión único que permite a los usuarios estar conectados de forma automática tanto a sus cuentas de Mahara como de Moodle, teniendo un nombre de usuario y contraseña único para ambos sitios. Considerando que se ha unificado recientemente la plataforma docente de la Universidad de Zaragoza, generalizándose el uso de Moodle 2 y desapareciendo Blackboard, se ha

valorado como muy positiva esta opción de integración formativa y profesional de todos los contenidos de la carrera del estudiante. El usuario puede iniciar la sesión en Mahara y disponer de un enlace a su cuenta de Moodle, o viceversa, importar documentos de Moodle a Mahara y conservar todo lo que desee, aunque el periodo de matrícula y, por tanto, de acceso a las asignaturas haya finalizado.

Se ha intentado que el estudiante accediera con sencillez a la estructura del formato, adaptado por la orientadora a las características de Mahara, e integrara en una visión holística los contenidos personales, formativos y profesionales, configurando un proyecto vital único. Por todo ello, se han asociado en la nueva guía los conceptos de *Carpeta* (tradicional del portafolio) y de *Vista* (propio de mahara). Se ha considerado, además, que las vistas se agrupan en colecciones desde las que se administra la publicidad o privacidad de sus contenidos, y se ha propuesto un esquema de vistas y colecciones equilibrado según las necesidades de privacidad detectadas.

Se han agrupado los contenidos por cercanía entre ellos, en relación al tipo de información y a su sentido. La carpeta 1, que en mahara se ha correspondido con la vista 1, ha incluido la presentación del portafolio, el encaminamiento, las expectativas y la justificación personal para realizarlo. En lugar de formar parte de ninguna colección, se ha optado por que esta vista 1 fuera la presentación del portafolio. Las carpetas 2 y 5 se han agrupado en una colección sobre reflexiones personales. Las carpetas 4 y 6, que han incluido los dos balances de competencias, también se han asociado entre sí. Por último, han quedado para una colección separada del resto todos los contenidos que los estudiantes han querido recopilar respecto a la carpeta 3, por su singularidad y diversidad.

El orden de construcción de las vistas en mahara es totalmente indiferente, porque la plataforma las reordena por orden alfabético y luego es el autor del portafolio quien las organiza mediante las colecciones. Por esta razón, el esquema propuesto para esta segunda fase de trabajo empírico ha sido el siguiente:

Cuadro 8.1 : Articulación entre el formato diseñado y las posibilidades de construcción del portafolio en Mahara

Carpeta 1 - Vista 1	Presentación del portafolio
Carpetas 2 y 5 - Vistas 2 y 3	Colección 1: reflexiones personales
Carpetas 4 y 6 - Vistas 4 y 5	Colección 2: balances de competencias
Carpeta 3 - Vistas 6, 7 y 8	Colección 3: PLE

En las siguientes figuras se puede ver la estructura de contenidos propuesta en Mahara:

Figura 8.1: Imagen de Mahara: Colección 1 desde la Vista 2 de Autoconocimiento

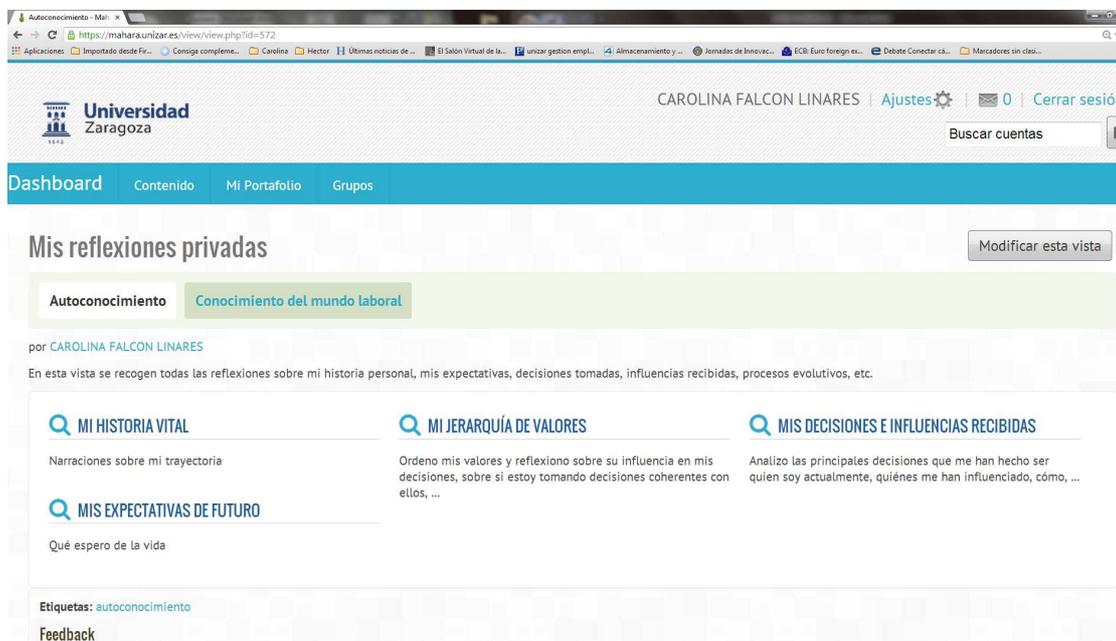


Figura 8.2: Imagen de Mahara: Colección 2 desde la Vista 5 del balance decisivo

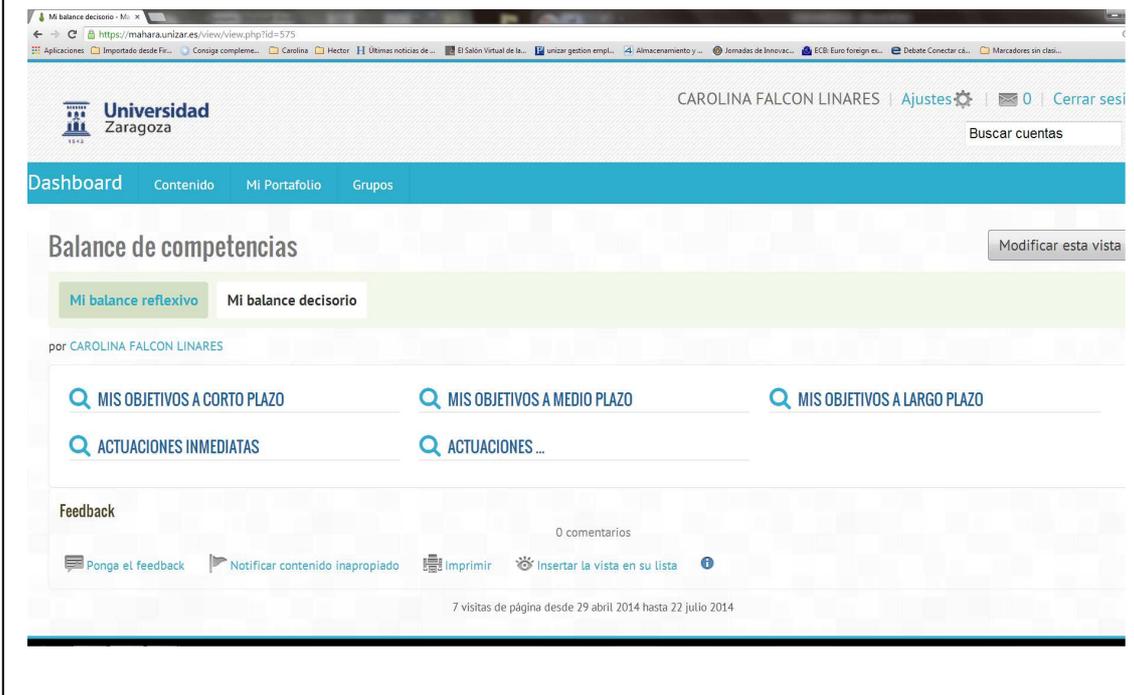
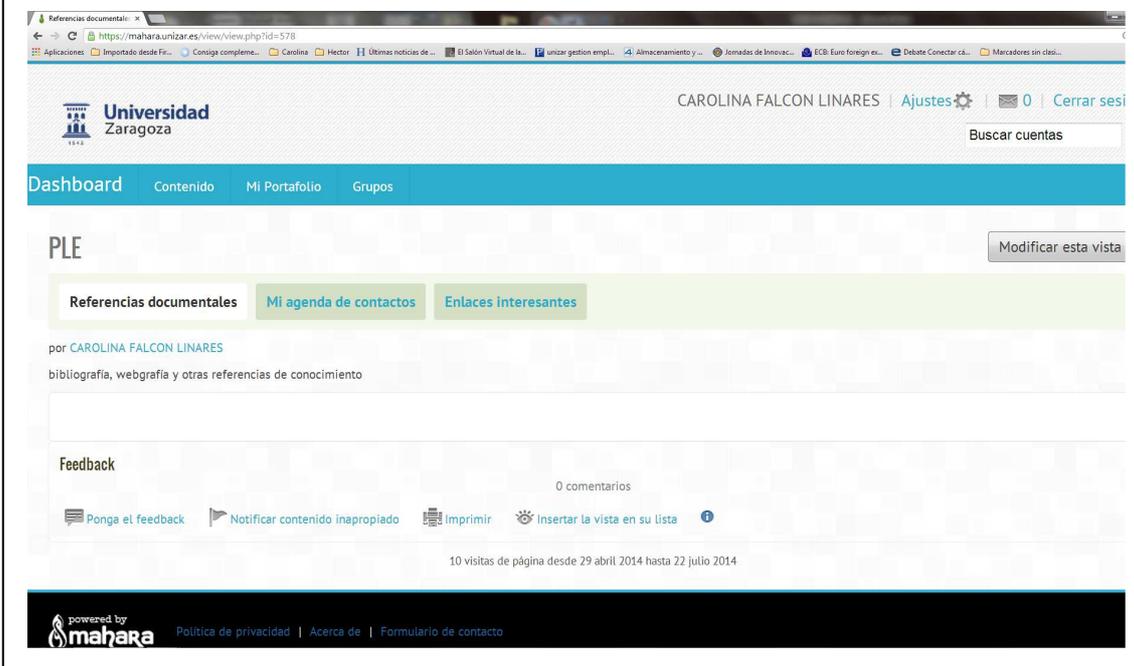


Figura 8.3: Imagen de Mahara: Colección 3 desde la Vista 6 de referencias



En síntesis, se trata de un acceso en fase de pruebas a un soporte que, desde el área de investigación de MIDE, se lleva varios años solicitando para la evaluación y orientación de estudiantes. Y precisamente, pocos meses antes de iniciar la segunda fase de la experiencia, se ha confirmado el acceso a la herramienta mediante su instalación piloto en el ADD de la Universidad de Zaragoza (<https://mahara.unizar.es/>). Gracias a este nuevo soporte digital, los estudiantes pueden crear narrativas, subir archivos e insertar recursos sociales desde la web, pudiendo colaborar entre ellos formando grupos; todo ello, en un entorno específicamente creado para la elaboración de un contexto personal de aprendizaje y de desarrollo social en la plataforma docente de su universidad. Uno de los aspectos más prometedores, especialmente para los estudiantes de los primeros cursos, es que pueden conservar su portafolio durante toda la titulación, no sólo asociándose a determinados periodos de matrícula en algunas asignaturas. La visión del portafolio es global, por tanto, para toda la carrera y asociada a la plataforma docente Moodle 2, desde la que pueden importar sus trabajos y cualquier otro documento.

8.3. Segunda fase del trabajo de campo

Para la vuelta al campo durante el curso 2013-14 se ha propuesto la participación en el proceso orientador a nuevos estudiantes con los que se ha trabajado mediante la nueva guía para el portafolio, en la recién instalada plataforma Mahara, y con los cambios señalados en el acompañamiento. Los objetivos ya no sólo han sido la validación de los referentes, del formato y del proceso de acompañamiento. Ahora, en este segundo ciclo, se han analizado en profundidad qué implicaciones tiene la experiencia particular de cada usuario con el portafolio para su vida personal, académica y profesional. Es decir, se ha observado, desde la complejidad de cada caso individual, cómo los estudiantes van construyendo su identidad como maestros en formación. El esquema básico propuesto al diseñar el estudio de caso (capítulo 6) retoma todo su sentido en esta fase, con el objetivo de responder cuestiones como ...

- ¿Ayuda el portafolio profesional a que los estudiantes definan mejor el sentido de su carrera y su identidad profesional, en coherencia con sus historias de vida?
- ¿Cómo afrontan el portafolio profesional cuando el proceso de acompañamiento se inicia hablando de identidad profesional?
- ¿Llegan a navegar por la complejidad de sus carreras realizando narraciones profundas y comprometidas que superen los análisis más evidentes?

8.3.1. Participantes³⁹

Participantes en el proceso orientador

Se ha propuesto la participación en el proceso orientador a los estudiantes de dos grupos, de primer curso de primaria y de segundo curso de infantil, inmediatamente después de finalizar el primer cuatrimestre. Ambos grupos han tenido como docente a la orientadora-investigadora en los primeros meses del curso. Así pues, se ha mantenido la condición de que la orientadora sea conocida previamente como docente, para que los estudiantes se sientan cercanos a ella, otorgándole un doble rol de profesora y tutora para el proceso orientador. Además, han trabajado con el portafolio de evaluación de competencias desde los mismos referentes que orientan este proyecto.

A la invitación de participación para el curso 2013-14 han respondido un total de 31 estudiantes, de los que 15 han decidido recibir la formación: 7 alumnos de 2º de Ed. Infantil y 8 alumnos de 1º de Ed. Primaria. En general, son estudiantes con un buen rendimiento académico en la asignatura impartida por la orientadora; destacan algunos por su madurez y sentido de la responsabilidad. Se repite la amplitud en el rango de edad entre ellos, y la diversidad de experiencia formativa previa. No obstante, únicamente 6 estudiantes han desarrollado sus portafolios durante esta segunda fase. En el sexto capítulo se ha detallado el proceso de constitución del grupo. Es interesante destacar que varios participantes habían elegido otras carreras en primera opción; otros, al contrario, habían sentido la vocación por ser maestros después haber estudiado e incluso ejercido otras profesiones. Situaciones antagónicas desde el punto de vista vocacional y coincidentes en la motivación para participar en el proceso orientador. Los primeros, por creer que les ayudaría a clarificar sus dilemas y a encontrar seguridad en sus decisiones. Los segundos, por haber echado en falta la orientación profesional en otras ocasiones y pensar que no se puede desperdiciar una oportunidad de este tipo. Así pues, el perfil de los participantes es también diverso en sus motivaciones y expectativas.

Participantes ajenos al proceso orientador

Tres estudiantes participantes en la fase anterior han asistido a un grupo de discusión para reflexionar sobre su experiencia durante los dos cursos anteriores desde su actual situación y perspectiva. Otras siete participantes han enviado sus narraciones por email.

³⁹ Para ver la relación cuantitativa de participantes y ampliar información respecto a los mismos, puede consultarse el capítulo 6 en su epígrafe 6.3.1., sección de *Participantes*.

Por otro lado, se han vinculado al estudio 56 estudiantes de los Grados de Maestro que no han participado en el proceso de orientación durante el curso 2013-14; 30 han trabajado con el portafolio de evaluación de competencias y el resto no. Se han considerado informantes del proceso de construcción de la identidad del maestro. El objetivo ha sido profundizar en los matices diferenciales en la construcción de la identidad profesional entre este grupo y los participantes en el proceso orientador de esta investigación. Así los participantes tienen tres condiciones distintas: a) no haber estado nunca en contacto con un portafolio socioconstructivista, b) haber trabajado el portafolio de evaluación de competencias en una asignatura (con la respectiva narrativa de autoevaluación) y c) haber participado en el proceso orientador con el portafolio profesional digital.

8.3.2. Procedimiento

Uno de los nuevos objetivos ha sido la comprensión de los factores que llevan a los estudiantes a definir sus identidades personales y profesionales. Con este sentido investigador y orientador, se ha organizado el proceso de acompañamiento para que fueran conscientes de la relevancia del concepto de "identidad profesional" desde el principio. Esta ha sido una importante novedad del proceso de acompañamiento. En el procedimiento anterior, se enfoca la formación a la comprensión de la guía, cuya meta *lineal* es realizar el proyecto profesional a largo plazo. En esta segunda fase, se ha comenzado la formación cuestionándoles sobre qué entendían por "identidad profesional", para pasar luego a situar este concepto como la meta *compleja* de sus portafolios, su sentido último y global. La orientadora les ha transmitido, de manera explícita y desde el principio, cuál ha sido el esquema vertebrador del proceso orientador. Se ha dedicado menos tiempo de la formación a explicar la guía, por ser una herramienta que ha demostrado ser perfectamente autodidacta durante la fase anterior y que, además, se ha optimizado. En su lugar, se ha concentrado la formación en torno a la articulación de un esquema mental director del proceso de auto-orientación personal.

El resto del procedimiento desarrollado ha sido similar a los años anteriores respecto a la convocatoria de participación: la reunión en grupo para analizar sus progresos y resolver dudas, así como la realización de tutorías individuales concertadas previamente o a demanda de los estudiantes. La guía se ha presentado muy brevemente utilizando el proyector de PowerPoint en la primera sesión formativa. El uso de la plataforma Mahara se ha explicado, individual o grupalmente, a todos los participantes cuando ha estado

disponible. En síntesis, las actuaciones desarrolladas durante esta segunda fase con los participantes en el proceso orientador se han ordenado en el siguiente cronograma:

Cuadro 8.2: Actuaciones de acompañamiento con los participantes en la segunda fase de trabajo de campo		
FECHA	ACTUACIÓN	DESCRIPCIÓN
27/02/2014	Propuesta de participación	Presentación del proceso orientador, del instrumento y de la inversión de tiempo estimada. Listado de posibles interesados.
04/03/2014	Formación breve sobre la guía y análisis de expectativas	Presentación de la guía y listado de participantes. Breve charla sobre expectativas.
24/03/2014	Inicio del proceso orientador. Formación sobre la identidad profesional y el sentido del portafolio para sus carreras	Ejercicio de simulación de futuro y microrrelatos sobre identidad profesional. Puesta en común y análisis respecto a los perfiles docentes, los valores y las competencias, es decir, aquello hacia lo que se encaminan
08/04/2014	Nueva incorporación a demanda de la estudiante	Estudiante con dudas vocacionales que acude a la orientadora aconsejada por otro profesor
29/04/2014 y 30/04/2014	Apertura de espacios en Mahara	Registro de los participantes en mahara.unizar.es y organización de sus portafolios en vistas y colecciones
06/05/2014	Primera tutoría colectiva	Análisis del sentido del portafolio y de lo que han trabajado hasta el momento en función de la identidad profesional que están construyendo
21/05/2014	Tutoría con una estudiante a demanda suya	Análisis de su portafolio y propuesta de líneas de reflexión para que resuelva sus dudas
21/05/2014	Grupo de trabajo y tutoría colectiva	Puesta en común de experiencias y avances. Concreción de objetivos y de líneas de reflexión.
05/06/2014	Tutoría individual con la misma estudiante del 21/05	Entrevista sobre su proceso de decisión vocacional y la utilidad que ha tenido el portafolio para ella
30/06/2014 - ... - 09/07/2014	Tutorías individuales programadas	Síntesis de sus observaciones sobre la guía, las diferencias en el afrontamiento y desarrollo de los portafolios, la trascendencia de la identidad profesional, la autoestima y percepción de control, así como el establecimiento de propósitos.

Respecto a las actividades desarrolladas con los participantes ajenos al proceso de acompañamiento en el curso 2013-14, se han distinguido dos procedimientos:

A) 07/03/2014

Se ha citado a todas las estudiantes que habían participado en el proceso orientador hasta finales del curso anterior: seis de las que se habían incorporado el primer curso (2011-12) y que en esos momentos estaban en 3º y 4º de Grado, y cuatro de las que se habían incorporado el segundo curso (2012-13) y que estaban en 3º de Grado. Los objetivos han sido:

1. Preguntarles por su identidad profesional en esos momentos con dos cuestiones concretas:
 - 1.1. ¿Cuál crees que es tu identidad profesional como maestra en estos momentos de tu formación?
 - 1.2. ¿Qué experiencias consideras que están ayudándote a construir tu identidad profesional?
2. Indagar en sus recuerdos sobre el proceso orientador, el portafolio y el acompañamiento.
3. Relacionar sus procesos de construcción del portafolio y su implicación con las características personales que la investigadora conocía de ellas.

Han asistido tres estudiantes, dos del primer grupo y una del segundo. El resto han contestado por correo electrónico con las narraciones fundamentadas que se habían solicitado o con mensajes breves sin apenas contenido.

B.1) 22/05/2014

Se ha elaborado y repartido una hoja con dos cuestiones a los estudiantes del grupo 4 de 1º de Ed. Primaria, para estimular la narración de su identidad profesional como futuros maestros: i) ¿Cuál crees que es tu identidad profesional como maestro/a en estos momentos de tu formación?; y ii) ¿Qué experiencias consideras que están ayudándote a construir tu identidad profesional?

Este grupo ha sido seleccionado intencionadamente por considerarse el único de los seis grupos de primer curso de la facultad, en primaria e infantil, que nunca ha trabajado el portafolio desde un sentido socioconstructivista de desarrollo de competencias complejas (incluida la autodeterminación profesional). El propósito ha sido comparar sus narraciones respecto a las de los otros participantes y, concretamente, indagar en sus

conocimientos sobre la formación de la identidad profesional. No se han contestado las dudas que algunos han tenido sobre el significado de las preguntas, a qué se referían exactamente o qué era la identidad profesional. Se ha evitado, por tanto, interferir en sus creencias y reflexiones apriorísticas sobre esos conceptos. Se han recogido 26 relatos en este grupo, llamado en el contexto de la investigación "*no contaminado*" por el portafolio socio-constructivista.

B.2) 23/05/2014

Por otro lado, se ha promovido la misma actividad con los estudiantes del grupo 2 de 1º de Ed. Infantil. Han elaborado sus relatos del mismo modo que los del grupo 4 de primaria, en folio en blanco y sin mediar explicaciones.

Este grupo ha sido seleccionado intencionadamente por haber trabajado durante ese mismo cuatrimestre con el portafolio de evaluación de competencias complejas en una asignatura del área. Son estudiantes que han recibido formación y acompañamiento para reflexionar y elaborar un producto sobre autodeterminación profesional. Es decir, han analizado previamente a este ejercicio cuál es el perfil de un buen maestro y qué les ha aportado la asignatura para aproximarse a dicho modelo. Han desarrollado para el portafolio de evaluación un ensayo sobre su aprendizaje competencial en la asignatura, desde un triple enfoque en pasado, presente y futuro. De este grupo, denominado "*semi-contaminado*" por el portafolio socio-constructivista, han entregado relatos 30 alumnos.

El registro de datos

El *Diario de la investigadora* ha sido el instrumento en el que incorporar las notas de campo registradas en la observación participante, los documentos elaborados por los participantes para sus portafolios y los relatos contruidos sobre su identidad profesional por los informantes no directamente vinculados con el proceso orientador. En esta fase ha sido muy significativa la observación de los portafolios en Mahara, de algunos relatos escritos en documentos de texto y de ciertas imágenes representativas para los estudiantes con las que han retratado sus historias de vida. Periódicamente, se ha recibido información escrita por parte de los estudiantes mediante correos electrónicos. Al igual que la recogida de microrrelatos sobre la identidad profesional y su construcción (véanse los apartados B1 y B2 del procedimiento).

Se han recogido notas textuales cuando ha sido posible durante las tutorías, pero el mayor registro de descripciones e interpretaciones se ha realizado una vez concluidos los encuentros.

8.3.3. Análisis de datos y resultados

Para el análisis de los datos, al igual que en el capítulo anterior, se han importado las narrativas de la investigadora y de los participantes en Nvivo. En un primer momento, se han agrupado los fragmentos de texto en categorías temáticas. Las definiciones de las categorías se han tomado de la primera fase como una aproximación inicial pero, en la mayoría de los casos, se han redefinido conforme ha avanzado el análisis de los datos. Se considera que los análisis realizados en este momento final de la investigación han respondido a una visión mucho más compleja, abierta y fundamentada que los que se habían hecho anteriormente. Tras una primera categorización, se ha producido solapamiento entre algunas categorías y se han definido nodos nuevos. El resultado ha sido la categorización definitiva de los datos. La presentación de los resultados se han diferenciado por el tipo de informantes, por lo que se han clasificado en tres secciones:

- 1) Resultados de los datos registrados de las participantes en la fase anterior.
- 2) Resultados de los datos del proceso orientador en la segunda fase de trabajo de campo.
- 3) Resultados de los relatos de los informantes que no han participado en el proceso orientador del portafolio profesional.

A lo largo de la exposición de resultados se han incorporado interpretaciones que han generado hipótesis y argumentos abiertos a futuras etapas de esta línea de investigación; desde la consideración que la perspectiva hermenéutica es más enriquecedora para la práctica orientadora y más coherente con el propio sentido del estudio de caso.

8.3.3.1. Nuevos resultados procedentes antiguas participantes

Se ha estructurado este epígrafe de resultados en torno a las categorías emergentes del análisis de los datos procedentes de las participantes que han reflexionado en retrospectiva sobre su experiencia en la primera fase. Se ha realizado una primera categorización de toda la información en nodos definidos según los modelos resultantes de

la primera fase empírica. Tras esta primera clasificación temática, se ha reorganizado la información en una segunda categorización que ha descartado los nodos vacíos o poco saturados. Para favorecer la organización semántica, se han añadido también categorías nuevas. Como resultado de este proceso, se han obtenido los siguientes nodos categoriales⁴⁰:

Cuadro 8.3: Categorías del análisis de datos procedentes de antiguas participantes

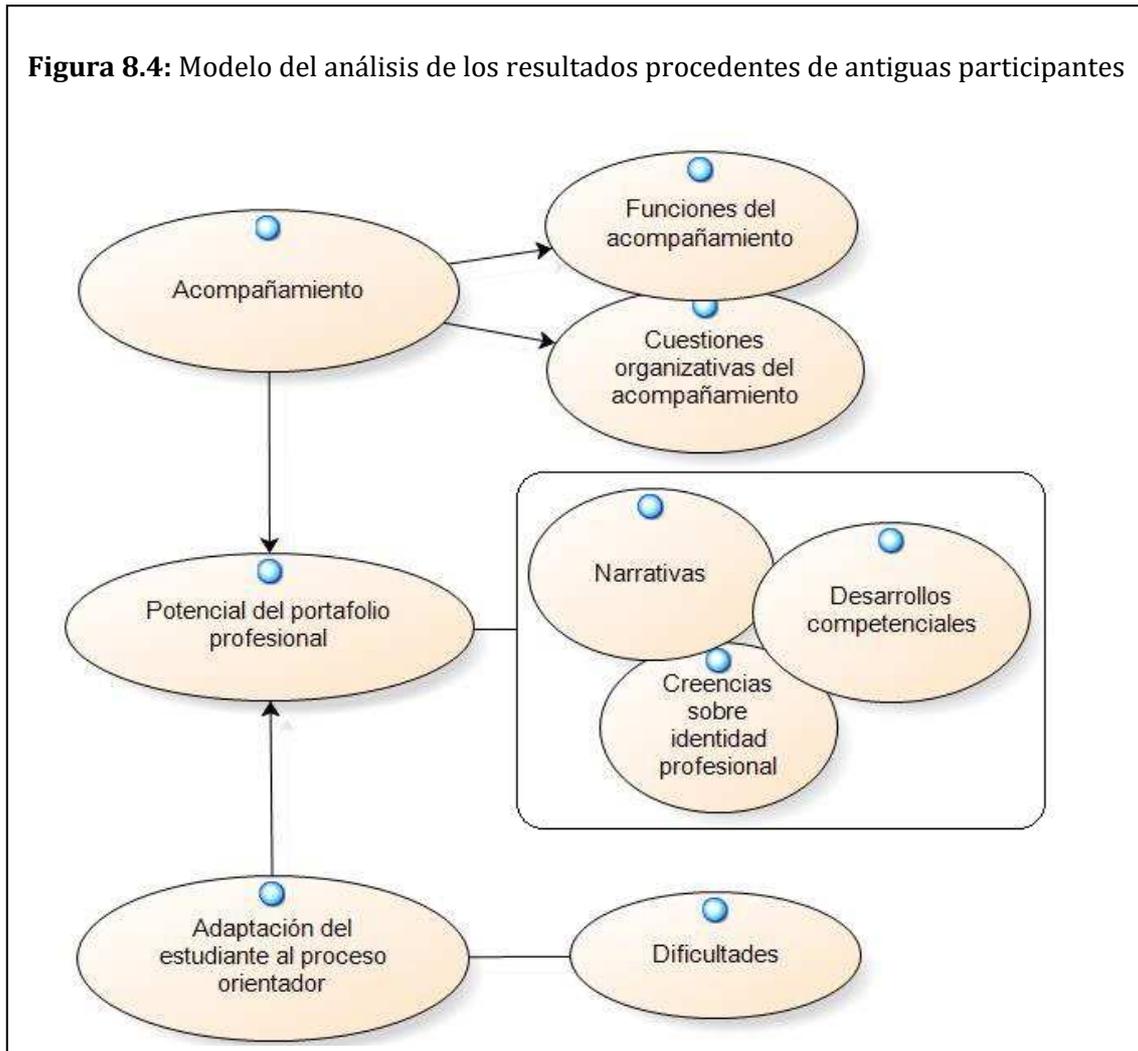
Nombre de la categoría	Descripción
Adaptación del estudiante al proceso orientador	Progresiva adaptación del estudiante a las demandas del portafolio (reflexión, deconstrucción y reconstrucción de narrativas personales) y a la carga de trabajo asociada, fundamentalmente de tiempo.
Creencias sobre identidad profesional sin acompañamiento	Concepto que los estudiantes tienen de su identidad profesional después de haber participado en el proceso de orientación de la primera fase, pero sin actividades de acompañamiento específicas para su concreción.
Cuestiones organizativas del acompañamiento	Pautas generales para el enfoque y diseño del acompañamiento y actividades desempeñadas por el profesor-tutor durante la construcción de los portafolios. Se analiza ampliando el horizonte a la institucionalización del proceso de orientación profesional mediante portafolio durante toda la carrera.
Desarrollos competenciales	Desarrollo de competencias tanto para los estudiantes como para la orientadora. Respecto a los primeros, las competencias asociadas al trabajo con portafolios digitales, al autoconocimiento, a la toma de decisiones y al balance de competencias para ser un buen profesional de la docencia. Respecto a la segunda, competencias comunicativa y de organización del acompañamiento, principalmente.
Dificultades	Son los inconvenientes que han surgido durante el proceso de orientación, llevando a reducir la construcción de contenidos, a abandonar el portafolio, a posponerlo, ... En definitiva, son las razones para postergar la dedicación de tiempo a esta tarea.
Funciones del acompañamiento	El acompañamiento ha respondido a tres funciones diferenciadas y complementarias: el apoyo emocional, la información/formación y la dinamización. Son los sentidos con los que se ha abordado el proceso de acompañamiento, unas veces conscientemente y otras emergiendo procesos no planeados.

⁴⁰ Véase: Anexo VI. Categorización de datos en la segunda fase de estudio empírico procedentes de antiguas participantes

Narrativas	Proceso de reflexión, autoevaluación e interpretación reconstructiva de las características personales y profesionales, a partir de los ejercicios propuestos para la elaboración del proyecto de carrera. Implican un trabajo intelectual profundo que necesita del orientador como formador-dinamizador y del portafolio como instrumento pedagógico.
Potencial del portafolio profesional	Posibilidades del formato de portafolio profesional digital, utilizado como herramienta de orientación desde los referentes de partida, para estimular los procesos individuales de autodeterminación en los estudiantes. Se ha contemplado esta categoría desde la dinamización del instrumento mediante el acompañamiento.

Han destacado tres macro-categorías: el acompañamiento, la adaptación del estudiante y el potencial del portafolio, sin embargo, no todas en el mismo nivel. Se ha situado el acompañamiento como pieza fundamental de la que depende toda la estructura, con sus dos subcategorías habituales: funciones y organización. La adaptación del estudiante se ha asociado a una nueva categoría, en su narrativa, denominada *Dificultades*, en relación a los factores internos y externos al estudiante que le condicionan en su adaptación al proceso orientador. Por último, la categoría referente al potencial del portafolio, a pesar de incluir contenidos propios, se ha visto condicionada por las dos anteriores y constituyente de un marco en el que se han incluido las restantes: desarrollo competencial, narrativas y creencias sobre identidad profesional.

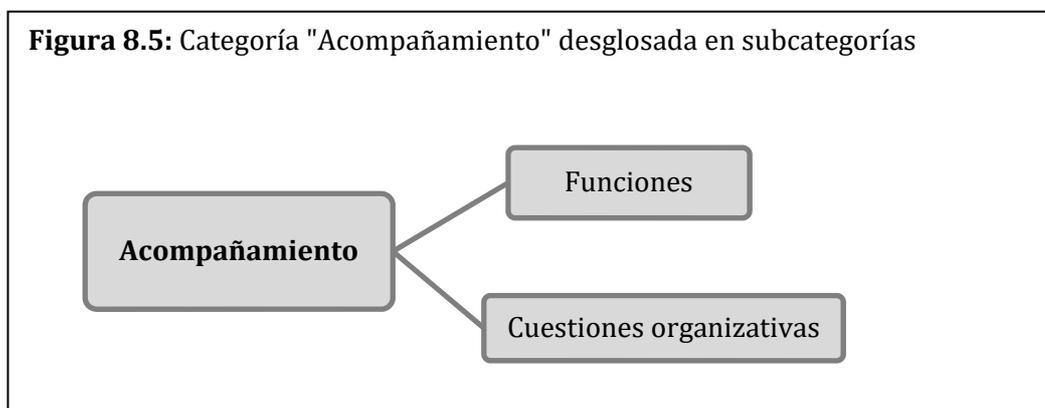
Figura 8.4: Modelo del análisis de los resultados procedentes de antiguas participantes



El acompañamiento: Funciones y Organización

La macro-categoría "Acompañamiento" se ha subdividido en niveles inferiores de análisis, resultando el esquema de la siguiente figura.

Figura 8.5: Categoría "Acompañamiento" desglosada en subcategorías



Funciones del acompañamiento: El acompañamiento ha respondido a tres funciones diferenciadas y complementarias: el apoyo emocional, la información/formación y la dinamización. Son los sentidos con los que se ha abordado el proceso de acompañamiento, unas veces conscientemente y otras emergiendo procesos no planeados.

Para ser buen profesor-tutor y que el acompañamiento dinamice el proceso orientador hacia la construcción del proyecto de carrera, ha resultado fundamental que los estudiantes percibieran "simplemente" que se está pendiente de ellos, implicado, con dedicación a sus intereses y perspectivas personales. Cuando se han sentido escuchados y se han dado cuenta de que un profesor universitario ha dedicado parte de su tiempo a facilitarles pautas para lograr un futuro mejor, los objetivos se han cumplido.

Como han afirmado todas las participantes, el hecho de recibir apoyo por parte de un profesor de la carrera ha sido motivador pero, sobre todo, un soporte para la autoestima y el equilibrio psicológico. Realmente, no se ha hecho nada que pueda cuantificarse, no se les ha dado casi nada de información y, la que se ha ofrecido, ha sido a título informal. Por eso, si se mide el acompañamiento en términos de productividad informativa, tal vez no se constata más que un nivel mínimo de intervención durante la formación inicial. El acompañamiento ha sido un proceso facilitador del inicio y desarrollo de sus portafolios. El seguimiento se ha realizado para canalizar sus construcciones personales, responder a pequeñas dudas y, en definitiva, estar presente para recordarles que el portafolio puede resultarles de ayuda. Han destacado el apoyo docente, fuera del ámbito de ninguna asignatura, la percepción de interés por ellas y la motivación que la cercanía humana les ha aportado, más allá del diseño del instrumento.

"Yo me he sentido más protegida y amparada, además de escuchada y comprendida en los momentos en los que me han surgido dudas y tú en la medida de lo posible nos has intentado contestar y solucionar, aunque hay dudas de difícil solución debido a la situación en la que se encuentra la universidad por los malos tiempos que estamos viviendo."

"Valoro el apoyo de un docente puesto que veo necesario el apoyo y seguimiento de un profesional con experiencia. Quiero agradecer la cercanía aun con temas no directamente propios del proyecto, una guía, alguien en el que apoyarnos. Creo que son años muy importantes para nuestra formación y con ello las decisiones a tomar, donde nos encontramos bastante solos y perdidos. Así que por todo eso quiero sinceramente agradecer la ayuda."

"(...) Ahora que hablamos de todo esto, me vuelvo a ir más motivada, como con más fuerza, porque últimamente es un palo detrás de otro..."

"...el hecho de seguir en contacto contigo durante este tiempo, es la seguridad de saber que tienes una profesora a la que le preocupa tanto tu futuro como tu presente como estudiante."

"Es una ventaja que una profesora se muestre de manera voluntaria a colaborar y a resolver pequeños interrogantes que nos puedan ir surgiendo a lo largo de nuestra formación. Ojalá lo hubiéramos tenido en el instituto."

Cuestiones organizativas del acompañamiento: Pautas generales para el enfoque y diseño del acompañamiento y actividades desempeñadas por el profesor-tutor durante la construcción de los portafolios. Se analiza ampliando el horizonte a la institucionalización del proceso de orientación profesional mediante portafolio durante toda la carrera.

Ha sido necesario el acompañamiento para que el proceso de desarrollo competencial y de construcción del proyecto vital continuara, de un modo u otro. La pérdida de contacto con el orientador (como ausencia en la práctica de recordatorio) ha significado que el portafolio se haya dejado a un lado y se haya postergado indefinidamente. Si la motivación de los participantes ha sido buena y el instrumento ha funcionado, tanto en este contexto como en otras muchas universidades, la puesta en escena del proceso de orientación es la clave para su buen desarrollo: programación, organización, personal e infraestructura.

Respecto a sus demandas de apoyo para realizar el portafolio, han necesitado del acompañamiento como recordatorio de vez en cuando. La referencia del calendario de reuniones les ha facilitado organizarse para invertir tiempo en esta tarea. Cuando el contacto con la orientadora se ha distanciado en el tiempo o se ha cortado, al no tener ninguna referencia que les mantuviera el portafolio "a la vista", han desconectado y lo han ido dejando. En la reflexión de la investigadora durante el trabajo de campo han surgido varios dilemas:

"Me cuestiono si el proceso orientador, en lugar de continuo, debería de programarse para determinados momentos fijos a lo largo de la carrera universitaria. Es decir, indagar, (...) qué momentos de la titulación serían los propicios para programar puntuales actuaciones que fuesen

haciendo avanzar a todos los estudiantes al mismo tiempo, con una tutoría estructurada. Las actividades se distribuirían en función de las etapas competenciales y de madurez por las que pasan los estudiantes durante sus carreras universitarias, así como en función de las previsibles tomas de decisiones en determinados momentos (como cuando eligen mención). Así, a lo largo del proceso de la titulación, podrían ir acumulando estos momentos y construir sus portafolios profesionales como si de un portafolio de evaluación se tratase, pero mucho más prolongado en el tiempo.

Soy consciente de que con este sistema se pierde el sentido de autodeterminación desde el principio y de absoluta apertura y libertad en el proceso, pero se incrementaría mucho la eficacia del acompañamiento y también se facilitaría su organización de cara a la posible institucionalización. Por otro lado, también sería posible ofrecer todo el material en una misma entrega a aquellos estudiantes que lo demandasen de manera voluntaria y que quisieran emprender el camino con autonomía. Siempre pueden surgir personas interesadas por sus motivos personales.

Por otro lado, me pregunto si sería distinta su implicación en el caso de que una propuesta igual o muy similar a la que yo les he hecho, demandando la misma carga y autonomía, fuese respaldada a nivel de centro, con un espacio físico fijo (p.ej. un seminario de orientación profesional) y una infraestructura organizativa (jornadas de difusión, charlas, materiales y personal). En este caso, se conservaría la estructura del portafolio, como instrumento flexible y totalmente autodeterminado, y el acompañamiento se operativizaría en dichas charlas y jornadas (formación) más una disponibilidad a demanda en forma de tutorías individuales." (Orientadora)

La Adaptación del estudiante vs. las Dificultades detectadas

Adaptación del estudiante: Progresiva adaptación del estudiante a las demandas del portafolio (reflexión, deconstrucción y reconstrucción de narrativas personales) y a la carga de trabajo asociada, fundamentalmente de tiempo.

Han destacado dos aspectos. En primer lugar, las estudiantes han encontrado mucho más cercanos y asequibles los conceptos del Balance de Competencias en este momento de sus carreras, con mayor madurez y bagaje acumulado. Lo han relacionado en varias ocasiones con la satisfacción de haber realizado varias prácticas durante la carrera y de tener más conocimientos sobre la profesión. En estos momentos, creen que podrían retomarlo con mayor sentido y acierto. Ha emergido con fuerza que el desarrollo competencial específico y transversal les ha situado en un plano distinto desde el que reflexionar sobre el mismo portafolio. El instrumento no ha cambiado, pero ellas sí lo han hecho y se han situado en otra perspectiva. Sus narrativas han sido más elaboradas al respecto.

"Ahora pienso que podría hacer mucho mejor el ejercicio del balance de competencias, tal cual está en la guía, porque leyéndolo ahora me doy cuenta de que he avanzado muchísimo, lo entiendo ya de otro modo. Y tiene mucho que ver con esto que estamos hablando. (...) Por ejemplo, me siento identificada con las competencias de preocupación y atención a todos los alumnos, la de fomentar la participación de padres y otros familiares, ahora se me ocurren formas de hacerlo, la de planificar la enseñanza, saber evaluar, y otras también."

El segundo aspecto destacado ha hecho referencia a la demanda de tiempo y dedicación que les ha supuesto el portafolio. Una vez se ha perdido la periodicidad en las reuniones con la orientadora, les ha resultado difícil poder compaginar las distintas actividades a las que se han dedicado durante este tiempo. El portafolio profesional ha quedado algo olvidado. Sin embargo, han mantenido la motivación y el interés, manifestándose comprometidas a retomarlo en momentos de toma de decisiones, por ejemplo.

"Me rondan por la cabeza varias ideas y siento que no he tenido tiempo de planificarme para ver qué va a pasar después. O no he llegado a poder planteármelo con la suficiente calma. Precisamente esto es algo que

me recuerda a otras ocasiones que he vivido, y que fue uno de los motivos por los que me pareció interesante comenzar con el portafolio. Por esa parte quizá me vendría bien, dedicar un tiempo simplemente a retomar el portafolios, releer lo que ya escribí cuando no estaba tan aturrullada..."

"Al comenzar con este proyecto, no tenía muy claro donde me estaba metiendo, en qué consistía esta labor. Los primeros días llegué a pensar que era un trabajo extra a realizar en un tiempo que no tenía. Sin embargo, y en seguida le encontré un significado muy beneficioso para mí tanto a nivel personal como la profesional que quería llegar a ser."

Dificultades: Son los inconvenientes que han surgido durante el proceso de orientación, llevando a reducir la construcción de contenidos, a abandonar el portafolio, a posponerlo, ... En definitiva, son las razones para postergar la dedicación de tiempo a esta tarea.

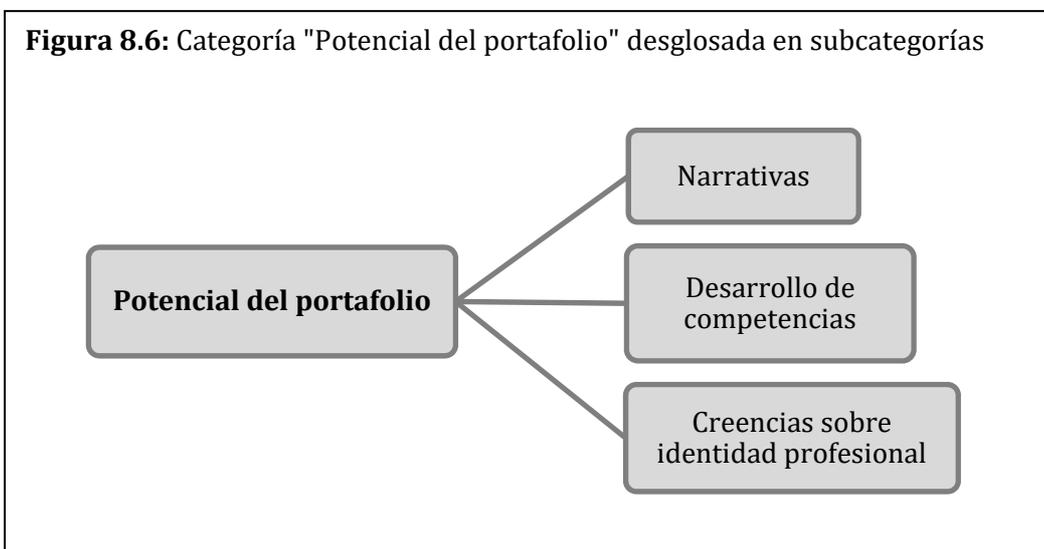
El mayor inconveniente ha resultado ser la falta de dedicación por saturación de clases, trabajos y otras actividades. El portafolio se ha percibido desde el principio como una tarea "complementaria" o "no obligatoria". Esto ha significado que, a pesar de encontrarle interés, han priorizado las otras actividades que les han exigido dedicaciones a corto plazo más intensivas. Las propias estudiantes han solicitado en múltiples ocasiones una revisión de los trabajos demandados en las asignaturas. Se han quejado de que la dedicación no presencial, respecto a la cantidad y calidad de trabajos solicitados, no es muy coherente en ocasiones. El reto es que un proceso de integración de competencias con sentido profesional y de construcción de la identidad profesional no quede relegado a ser "un trabajo más" en la larga lista que tienen y, además, con el apellido "no obligatorio".

"Tal vez, la misma exigencia en las asignaturas pero mejor organizada (menos trabajos pero más integradores y de mayor calidad) facilitaría la participación tanto en este proceso de orientación como en otras actividades extracurriculares, aumentaría la visión global de la formación y mejoraría la gestión del tiempo."

"Veo que es una buena herramienta a nivel personal aunque requiere bastante esfuerzo y cuando se tienen muchas otras cosas pendientes, a pesar de saber que puede ser útil, es fácil que quede abandonado. Me ha pasado algo así. De hecho, ahora estoy llegando al final de la carrera, ya solo me queda acabar este periodo de prácticas y el tfg y tengo bastante

incertidumbre sobre lo que hacer al año que viene. (...)Al escribirte esta pequeña reflexión me doy cuenta de que he seguido priorizando las cosas "obligatorias" (y además con un importante grado de exigencia por mi parte) a otras como esta, que no son menos importantes, desde luego, pero que me suponen restar tiempo a las primeras."

Potencial del portafolio: Narrativas, Desarrollo de competencias y Creencias sobre identidad profesional



Potencial del portafolio profesional: Posibilidades del formato de portafolio profesional digital, utilizado como herramienta de orientación desde los referentes de partida, para estimular los procesos individuales de autodeterminación en los estudiantes. Se ha contemplado esta categoría desde la dinamización del instrumento mediante el acompañamiento.

Todas, de manera unánime, han apreciado su utilidad a lo largo de la carrera, con sentido final, viendo que también será útil el trabajo realizado cuando se titulen. Han mantenido vigentes algunas de las motivaciones por las que iniciaron el portafolio, habiéndose cumplido en parte sus expectativas. Y si no se han cumplido, han reconocido con unanimidad que ha sido por falta de dedicación. El hecho de haber reflexionado sobre sí mismas y sobre sus carreras, poniendo la vista en todo lo que han ido consiguiendo, les ha subido mucho la autoestima y les ha hecho pensar que, aunque el mercado laboral esté complicado, ellas estarán bien preparadas y motivadas.

Han mencionado que, como instrumento, les ha servido para organizar sus ideas y conocimientos, así como para dar mayor peso a los valores personales en las decisiones sobre su futuro. El portafolio profesional les ha parecido una gran herramienta para la futura búsqueda de empleo porque esperan poder afrontarla con más conocimiento de todo: de ellas mismas, de las opciones que tienen y de cómo presentarse para demostrar más competencias. En síntesis, la organización del conocimiento les ha aportado autoestima, seguridad y motivación durante los estudios, y esperan verse reforzadas en la inserción profesional.

"El comienzo del portafolio profesional al inicio del primer curso si no recuerdo mal, hizo que nos parásemos a reflexionar sobre el tiempo que nos quedaba de formación, hacia donde enfocar nuestra especialidad y sobre todo a pensar en lo que realmente nos gustaría hacer al terminar la carrera sabiendo las opciones que tenemos una vez finalizada."

"El material que nos diste me parece una buena base para tenerlo como punto de referencia y a partir de ahí poder pensar y centralizar de alguna manera los aspectos relacionados con la carrera y más adelante con el ejercicio profesional."

"Lo que más recuerdo del portafolio es que cuando lo trabajaba, han sido siempre momentos de parar y pensar, unos minutos de reflexión."

Narrativas: Proceso de reflexión, autoevaluación e interpretación reconstructiva de las características personales y profesionales, a partir de los ejercicios propuestos para la elaboración del proyecto de carrera. Implican un trabajo intelectual profundo que necesita del orientador como formador-dinamizador y del portafolio como instrumento pedagógico.

Han valorado muy positivamente, como siempre lo han hecho, la oportunidad que el portafolio les ha dado para reflexionar sobre sí mismas. Ha sido un estímulo para pararse y pensar en cosas que a veces se saben o se suponen de manera inconsciente, pero que no se reelaboran con significado hasta que se relatan. Ha emergido con fuerza, en este sentido, la importancia de la narrativa personal como fuente de significados para los participantes. En la tutoría colectiva ha surgido un debate sobre la calidad de la educación que han recibido en las etapas anteriores (colegios, institutos, ...). Han afirmado que les ha costado mucho escribir sobre pensamientos y reflexiones porque no es algo a lo que estuvieran acostumbradas. Como futuras maestras, próximas a graduarse, han reflexionado sobre los

propósitos que la orientación, desarrollada a través de la tutoría, debería de tener en los centros educativos durante las etapas básicas.

"(...)seguía viendo muy lejano el momento de terminar la carrera y con ello enfrentarme a una vida laboral y profesional. En cambio, al comenzar a realizar la parte personal del portafolio me pareció muy interesante plasmar de alguna medida mis inquietudes y la maestra que me gustaría llegar a ser, mi ideal, me podía permitir marcármelo como objetivo a cumplir, mi máxima; una manera de no olvidar por qué estoy aquí, qué quiero conseguir. (...) También, poder conocerme mejor y ser capaz de expresar realmente lo que soy.(...) Hoy me doy cuenta que la meta no estaba tan lejos pero también de lo difícil que es llevar a cabo ese ideal. También han variado algo mis objetivos en la vida y quizás aunque siga teniendo claros mis principios y valores, puedo ser más flexible al conocer las condiciones actuales en el país, la sociedad y los centros."

Desarrollos competenciales: Desarrollo de competencias tanto para los estudiantes como para la orientadora. Respecto a los primeros, las competencias asociadas al trabajo con portafolios digitales, al autoconocimiento, a la toma de decisiones y al balance de competencias para ser un buen profesional de la docencia. Respecto a la segunda, competencias comunicativa y de organización del acompañamiento, principalmente.

Han comenzado a ser conscientes de su desarrollo de competencias a nivel profesional a raíz de las prácticas, a partir de tener experiencias que relacionar con lo que han estudiado. Gracias al portafolio, han podido integrar dichas experiencias con lo que han narrado sobre sus valores, aspiraciones, proyectos, etc. El potencial del portafolio no sólo se ha visto reflejado en el desarrollo de competencias asociadas a la toma de decisiones y la autoevaluación, sino que también ha permitido situar los aprendizajes desde una perspectiva personal y profesional. Las estudiantes han encontrado un mayor sentido a las competencias, las han enfocado desde la meta hacia la que se dirigen, no sólo desde los contenidos que les son propios. Han destacado que son conscientes de lo mucho que les queda por recorrer y de que no se sentirán competentes de verdad hasta que sean ellas las que asuman la responsabilidad de un grupo de niños. En este sentido, las prácticas les han acercado a la realidad de la escuela y les han facilitado la visión en perspectiva profesional.

"Es cierto que las competencias se ven ya como más cercanas, no tan abstractas. (...) El portafolio ayuda a pensar y a recordar todo lo que hemos aprendido..."

"Las prácticas me han abierto mucho los ojos, por eso pienso que si en tan poco tiempo creo que he cambiado mucho mi manera de comprender el centro y cómo se trabaja en un aula, cuando tenga algo de experiencia me sentiré mucho más segura, aunque claro, la responsabilidad también estará ahí."

"Yo también lo veo (el portafolio) más cercano a las prácticas en cuanto a que te motiva a pensar en cómo vas a ser cuando trabajes en el aula."

Creencias sobre identidad profesional sin acompañamiento: Concepto que los estudiantes tienen de su identidad profesional después de haber participado en el proceso de orientación de la primera fase, pero sin actividades de acompañamiento específicas para su concreción.

Ha sido la primera vez que se habla a estas estudiantes de la identidad profesional y que, por tanto, se les cuestiona sobre ella. A las tres participantes presenciales en la tutoría colectiva les ha parecido una doble pregunta de mayor amplitud y complejidad que las habituales. Han dudado sobre qué tenían que valorar para definir sus respectivas identidades, pues han percibido que era una cuestión de cierre, de clausura del proceso orientador, por decirlo de algún modo. Echando la vista atrás y leyendo cosas de sus portafolios, han nombrado adjetivos de sus descripciones personales, de sus competencias y de los valores que esperan promover en sus alumnos cuando se dediquen a la docencia. Han enunciado varios términos de interés social y educativo, como "trabajar por la inclusividad", "promover el respeto", "basarse en perspectivas teóricas que le den prioridad a los alumnos y a las familias", "ser generosas en cuanto a su dedicación", etc. Se ha podido apreciar, una vez más, que pueden llegar a ser buenas profesionales, muy vocacionales y con interés por su trabajo. Ellas mismas han visto, y así lo han destacado, cómo muchas de las cosas que tenían escritas en el portafolio han ido encontrando un sentido más global e integrador a medida que lo retoman y analizan cuestiones como la identidad profesional. Han reconocido que ahora, con esta pequeña puesta en común, han vuelto a motivarse por terminarlo y que,

en retrospectiva, estando cerca de terminar sus carreras, le han encontrado mucho más sentido.

"Esto me suena como a examen final. Es como preguntarnos por algo a lo que tenemos que llegar o tendríamos que haber llegado al final del portafolio, ¿es así?"

"Exactamente, ¿a qué te refieres con identidad profesional? Porque no entiendo cómo vamos a tener identidad profesional si no hemos trabajado nunca... Si lo entiendo bien, incluso mi identidad personal ha cambiado. (...) Es decir, yo entiendo que puedo decir qué me gusta de ser maestra, o cómo espero trabajar, pero no sé si lo haré bien, aunque espero que sí,... no sé si me entendéis"

"Cuando sea maestra creo que lo más importante será saber estar en contextos con muchísima diversidad, como pude ver en las prácticas, así que me imagino que tendré que trabajar por la inclusividad."

"Por mi parte, creo que lo más importante es transmitir y promover el respeto a todos y a todo lo que nos rodea, ese sería creo mi principal objetivo como educadora."

"Si nos basamos en que tendremos que trabajar en una escuela de infantil comprensiva y que se trabaje como una comunidad educativa, lo que yo destacaría también es que hay que basarse en perspectivas teóricas que le den prioridad a los alumnos y a las familias."

"Respecto a cómo me veo trabajando, tengo bastante claro que no quiero ser de esas que van siempre corriendo, escatimando en el tiempo que dedican a prepararse las clases y a corregir, etc. Además, al principio tendré que dedicarle más horas por la falta de experiencia y de materiales. Yo creo que sobre todo las novatas tenemos que ser generosas en cuanto a dedicación por el bien de los alumnos."

"Mi identidad tanto como persona, como pensando en cuando seré maestra, irá cambiando... pero más o menos, hay cosas que tengo claras, sobre todo de mí misma y de lo que seguro que no quiero ser. Y eso no ha cambiado desde que empecé"

Al hablar sobre la identidad y sobre el proceso de socialización profesional que han iniciado en la carrera, han valorado que las experiencias que más les han ayudado en este proceso han sido dos: la primera, todas las prácticas realizadas en las escuelas y, la segunda, este portafolio con el contacto mantenido con la orientadora. Han encontrado una diferencia notable entre estas actividades y las asignaturas que les aportan los conocimientos teóricos: el sentido práctico y profesional. Han continuado valorando como "teóricas" las materias que cursan, a pesar de que tengan prácticas, trabajos, actividades tipo C, etc. Por su cultura de aprendizaje, ha permanecido esa dicotomía entre teoría y prácticas, incluso después de haber cursado varios años de asignaturas con sistema Bolonia. Al portafolio profesional lo han situado en su carrera universitaria como algo extra, como una actividad que les ha ayudado a verle el sentido de futuro a lo que están estudiando, que les ha hecho pensar en sí mismas, que les ha "obligado" a tomar decisiones y les ha facilitado dichos procesos. Pero sobre todo, la han valorado como una herramienta muy motivadora que les ha ayudado a mejorar su autoestima. Tras el camino recorrido, hay varias estudiantes que han averiguado en qué profesionales quieren convertirse y se lo han propuesto como meta para organizar sus caminos. En última instancia, han reelaborado su vocación, que a partir de este momento han denominado "identidad profesional".

8.3.3.2. Resultados del proceso orientador en la segunda fase

En esta segunda fase, como se ha iniciado el análisis a partir de los modelos secuencial y transversal resultantes en el estudio anterior, la categorización ha sido mucho más sencilla. De todos modos, se ha mantenido el propósito indagatorio abierto y exploratorio, intentando no infravalorar u omitir nuevos nodos y relaciones emergentes.

En un primer momento, la información recogida se ha clasificado en los nodos previos. A medida que se ha realizado esta primera categorización, se han ido detectando categorías cada vez más saturadas, como en el caso de las funciones y la organización del acompañamiento. Estos nodos se han visto reforzados, saturándose de contenido y adquiriendo un lugar indiscutible en el modelo teórico emergente. Por otro lado, se han matizado categorías principales como la de "valores y referentes de la orientadora", que ha pasado a denominarse "discurso de la orientadora" por su evolución a lo largo del caso. La "adaptación del estudiante" se ha visto influenciada, de nuevo, por su cultura, pero se ha transformado. En este análisis se ha redefinido como "afrentamiento del portafolio", por considerarse la complejidad con la que los estudiantes han abordado la construcción de sus contenidos. No habría sido exacto decir que estos participantes se han adaptado a un

proceso lineal de orientación y generación de narrativas. En su lugar, han invertido su tiempo en contenidos distintos y desde perspectivas muy variadas, en función de sus necesidades, motivaciones, nivel de vocación, etc. Estos son algunos de los ejemplos que han caracterizado la transformación de las categorías en esta segunda fase del proceso de orientación. El cuadro con las definiciones definitivas se ha detallado a continuación y puede consultarse el Anexo V⁴¹:

Cuadro 8.4: Listado de categorías del análisis de la segunda fase del proceso orientador

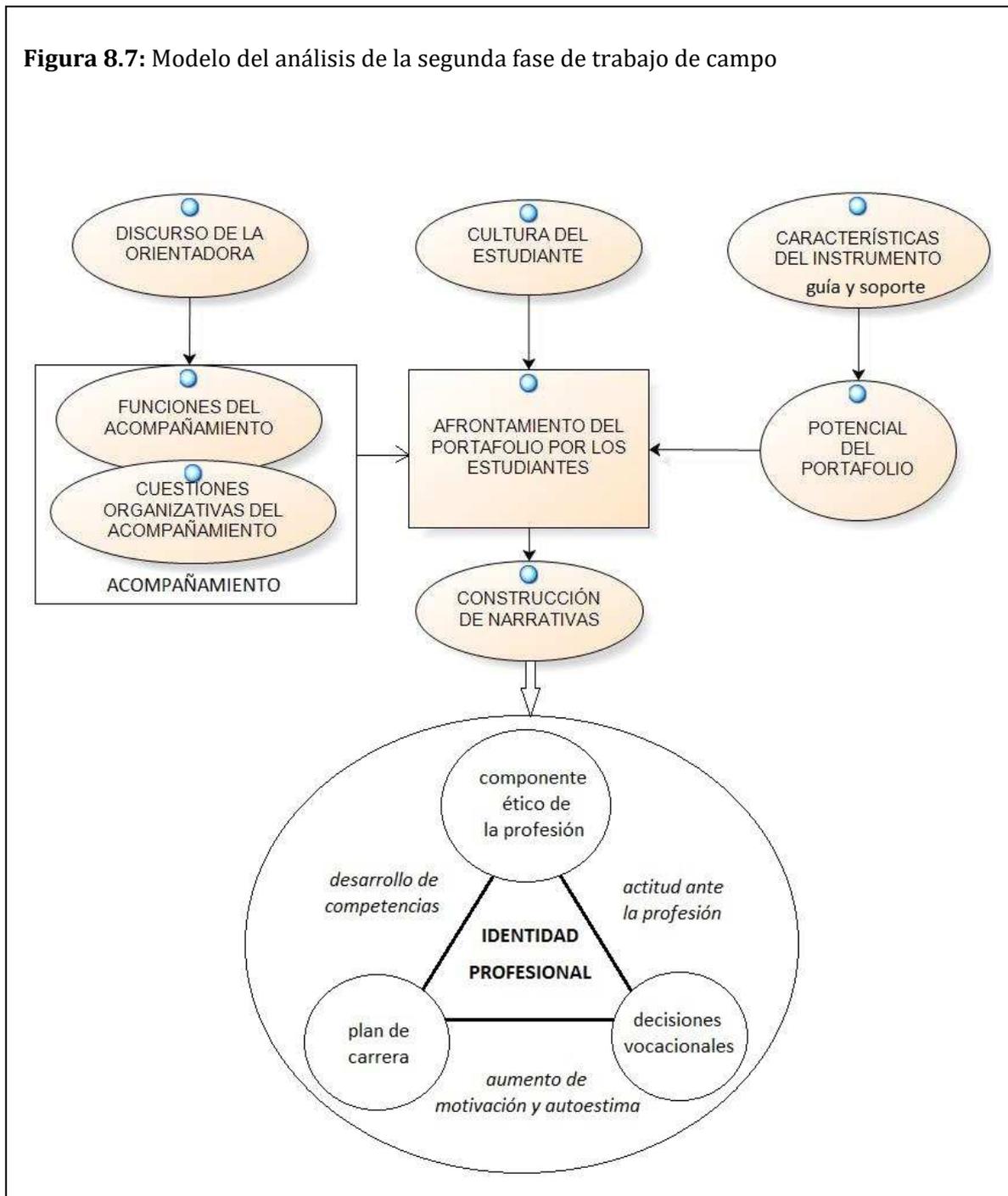
Nombre de la categoría	Descripción
Afrontamiento del portafolio por los estudiantes	Progresiva adaptación del estudiante a las demandas del portafolio (reflexión, deconstrucción y reconstrucción de narrativas personales) y a la carga de trabajo asociada, fundamentalmente de tiempo.
Características del instrumento	Características de la guía y del soporte electrónico seleccionado para construir los portafolios en línea, en relación con su accesibilidad, atractivo y funcionalidad.
Construcción de narrativas	Proceso de reflexión, autoevaluación e interpretación reconstructiva de las características personales y profesionales, a partir de los ejercicios propuestos para la elaboración del portafolio.
Cuestiones organizativas del acompañamiento	Pautas generales para el enfoque y diseño del acompañamiento y actividades desempeñadas por el profesor-tutor durante la construcción de los portafolios. Se analiza ampliando el horizonte a la institucionalización del proceso de orientación profesional mediante portafolio durante toda la carrera.
Cultura del estudiante	Modo personal de construir los significados sobre el mundo, la realidad individual, las vivencias, etc. Aglutina el perfil del estudiante, su historia, sus creencias y valores.
Discurso de la orientadora	Referentes y fundamentos en los que se apoya la práctica profesional de la orientadora y profesora. Ha implicado la reflexión y renovación de su discurso durante el proceso de la investigación, en respuesta a las necesidades emergentes y a la relación comunicativa.
Funciones del acompañamiento	El acompañamiento ha respondido a tres funciones diferenciadas y complementarias: el apoyo emocional, la información/formación y la dinamización. Son los sentidos con los que se ha abordado el proceso de acompañamiento, unas veces conscientemente y otras emergiendo procesos no planeados.

⁴¹ Véase: Anexo V. Categorización de datos en la segunda fase de estudio empírico

<p>Potencial del portafolio</p>	<p>Estimulación de los procesos reflexivos y decisorios individuales en los estudiantes. Desde un punto de vista complejo, se incluyen la clarificación de valores, las decisiones vocacionales, la planificación de la carrera y la toma de actitud ante la profesión. Se ha contemplado esta categoría desde la dinamización del instrumento mediante el acompañamiento.</p>
--	--

De la articulación de las categorías ha emergido un nuevo modelo (Figura 8.7). Se han relacionado todos los nodos en función del significado de sus contenidos. El afrontamiento del portafolio por cada estudiante, promovido por el acompañamiento y por el potencial del instrumento, se ha situado en el núcleo del mapa conceptual. En función del tipo de afrontamiento realizado por cada participante, sus narrativas han profundizado en contenidos como: los valores hacia los que dirigen su camino en la profesión, cuestiones operativas de planificación de la carrera o argumentos para tomar decisiones vocacionales. La complejidad en el afrontamiento de los portafolios ha derivado en narrativas muy diversas, emergiendo un diagrama triangular en torno a la construcción de la identidad profesional. Sus principales componentes se han ilustrado bajo el modelo de categorías básicas.

Figura 8.7: Modelo del análisis de la segunda fase de trabajo de campo



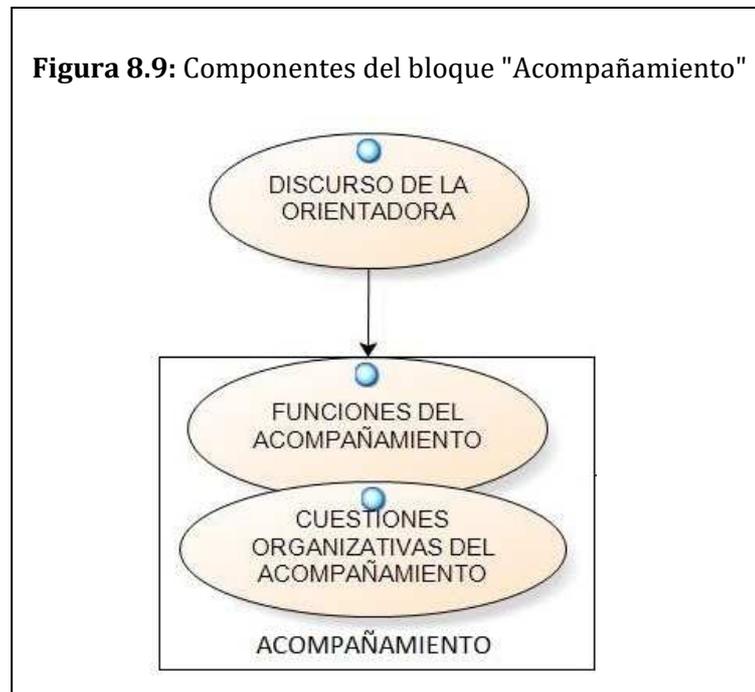
El desglose de los resultados se ha desarrollado a continuación, en torno a bloques de categorías, según sus significados (figura 8.8). Se habla de bloques porque han emergido cuatro macro-categorías: acompañamiento, afrontamiento, instrumento e identidad profesional. El siguiente esquema "macro" es el que integra, desde la óptica de superestructura, a todos los nodos del modelo anterior. En los siguientes apartados se han detallado los resultados de cada bloque en sus componentes.

Figura 8.8: Macro-estructura para la organización de los resultados en bloques de contenido



Acompañamiento

Figura 8.9: Componentes del bloque "Acompañamiento"



Discurso de la orientadora: Referentes y fundamentos en los que se apoya la práctica profesional de la orientadora y profesora. Ha implicado la reflexión y renovación de su discurso durante el proceso de la investigación, en respuesta a las necesidades emergentes y a la relación comunicativa.

Tras reflexionar durante estos años en torno al acompañamiento, como proceso orientador para facilitar a los estudiantes su construcción de identidad profesional utilizando el portafolio, se ha llegado a un resultado fundamental: que el doble rol de orientador y docente se retroalimentan y crecen juntos cuando se establece como premisa la meta de acompañar en la construcción de identidades profesionales. Hablaríamos de

contribuir a dicha definición profesional individual tanto desde cada asignatura como desde el trabajo como tutores del portafolio. Este propósito, que implica la adopción de ambas funciones, es muy superior al de formar en las competencias de una asignatura particular y excede la docencia tradicional, el sistema Bolonia o los planes anteriores. Es una perspectiva de trabajo docente para el profesor universitario que se asemeja a las funciones del docente de otras etapas como maestro o profesor de secundaria y tutor. En estas etapas básicas, ser tutor significa comprometerse con la educación personalizada e integral de cada alumno acompañándole a él y a su familia más cercana para que su proceso de desarrollo fluya lo mejor posible. En la universidad, el acompañamiento, como el que se ha practicado durante esta experiencia, exige un compromiso con el futuro profesional de los estudiantes y con su madurez respecto a la toma de decisiones. Su sentido es que puedan construirse proyectos vitales coherentes y viables. Pero también exige un alto grado de implicación social, porque los profesionales que se están formando van a educar a las futuras generaciones y a ser modelos de valores para ellos.

Contextualizando este análisis de las funciones tutoriales en la universidad, habría un matiz fundamental a la hora de hablar de tutoría. Se concentraría en el ámbito profesional, se utilizarían procedimientos de poca carga para el profesor y se dirigiría a fomentar la autonomía en el estudiante. Bajo esas circunstancias, se ha visto que sería posible institucionalizar esta cultura de docencia y acompañamiento profesional hacia la construcción de la identidad profesional. El modo: diseñar recursos que resulten operativos y ponerlos a disposición tanto de estudiantes como de profesores.

Durante la experiencia de esta segunda fase de trabajo de campo, la investigadora ha valorado cómo el propio proceso desarrollado durante los primeros cursos ha dejado en ella una huella de aprendizaje personal y profesional. Tres años después, no es la misma docente ni la misma orientadora profesional que era al comienzo, también ha afianzado ciertos referentes y adquirido nuevas estrategias comunicativas. La propia práctica que ha desarrollado y todas las reflexiones realizadas han tenido un efecto expansivo en su profesionalidad que le han hecho replantearse propósitos, estrategias y metodología. Cuando habla de todas estas cuestiones lo hace tanto en relación a la docencia de las asignaturas que imparte, como a su labor como orientadora, comprometida con los estudiantes participantes en el proyecto. Porque lo fundamental de esta nueva categoría emergente es precisamente eso, que los roles de docente universitario y orientador profesional evolucionan más y mejor si se desempeñan juntos en una misma dirección. Se puede llegar a ser mejor docente si, al impartir una asignatura se consigue que los estudiantes: 1º) vean su sentido profesional desde el comienzo, y 2º) aprendan a

autoevaluar sus procesos de aprendizaje en función de los valores y competencias contempladas en los referentes que guían su proyecto de carrera. Por otro lado, se puede llegar a ser mejor orientador si los estudiantes te perciben como un profesor cercano que se preocupa por algo más que por desarrollar la materia de una asignatura y ponerles una calificación. Es necesario que perciban la función de acompañamiento en la construcción de sus identidades profesionales y que vean a sus profesores como modelos de educadores. Salvando las distancias entre la universidad y los centros de educación obligatoria, porque se parte de contextos muy distintos, si se forma a maestros para que sean tutores, también los profesores universitarios deberían aunar ambos roles.

El discurso que ha fundamentado las sesiones formativas ha mantenido la misma base y la misma presentación en los tres años, pero se han añadido matices nuevos. Se ha enfatizado la observación de la complejidad en cada perfil cultural y profesional. También se ha introducido explícitamente el concepto de identidad profesional como meta hacia la que dirigirse al construir el portafolio y el puzle de la carrera académica.

Por último, lo que más han valorado los estudiantes del discurso de la orientadora ha sido su cercanía y empatía, condiciones que facilitan la comunicación y que hacen fluir la relación de acompañamiento.

"A mí lo que realmente me hizo apuntarme fue que tú fueses la tutora, porque me parece importante tener a un profesor que conoces y que se preocupa por algo más que por ponerte la nota, es un apoyo creo yo, que puedo necesitar en estos años."

Funciones del acompañamiento: El acompañamiento ha respondido a tres funciones diferenciadas y complementarias: el apoyo emocional, la información/formación y la dinamización. Son los sentidos con los que se ha abordado el proceso de acompañamiento, unas veces conscientemente y otras emergiendo procesos no planeados.

Dos novedades respecto a la función formativa han modificado la organización del acompañamiento. Primero, el portafolio se ha enfocado como un conjunto integrado de espacios en los que reflexionar y narrar desde la complejidad de cada uno, en lugar de como un programa lineal de actividades. La experiencia ha resultado ser muy satisfactoria y ha despertado distintos modos de afrontar el portafolio profesional desde el primer momento. Algunos han conectado con el proceso y se han comprometido en profundidad.

Otros, en poco tiempo, han abandonado el portafolio. Circunstancia que incorpora un tema emergente a considerar. Segundo, se ha presentado la identidad profesional del maestro como tema fundamental durante la formación, como meta explícita hacia la que se dirige la construcción del portafolio y como concepto vertebrador sobre el que deben reflexionar en sus carreras. Este nuevo enfoque de la función formativa ha derivado en ejercicios de simulación de futuro, debates y mayor motivación.

Ha sido preciso que visualizaran el norte con ayuda. La narración explícita de sus aspiraciones, como encontrar trabajo, venderse mejor, aprender a manejar un entorno digital, conocerse mejor, aprender a tomar mejores decisiones, etc., han concluido en la concreción de algo superior. Por primera vez, se han percibido como las partes que conducen a una visión mucho más compleja del proceso orientador. En las primeras fases del estudio de caso se ha intuido que, como fin emergente del portafolio profesional, previsiblemente surgiría de manera espontánea su construcción integrada. Se ha creído que si los estudiantes siguen el proceso indicado en el portafolio, tienen al final una perspectiva completa de su identidad profesional. En algunos casos individuales puede que con los años se llegase a ese fin. Sin embargo, cuando el acompañamiento se ha diseñado desde ese sentido, se ha observado un proceso más maduro, complejo y con significado desde el principio.

En esta fase de la investigación, el acompañamiento ha dinamizado también procesos de reorientación vocacional. Tres estudiantes han tenido dudas respecto a la elección correcta del Grado de Maestro. Dos de ellas se han reafirmado en su elección y han satisfecho sus inquietudes diseñando planes de carrera que han incluido la realización de máster y de otros estudios de especialización posteriores a su graduación. En el tercer caso, se ha realizado un acompañamiento mucho más intenso que ha extraído al proceso orientador toda su complejidad. En el caso de J., el portafolio y el acompañamiento han servido para que tomara una decisión de reorientación vocacional y asumiera un proyecto de futuro orientado a la educación y a la música, pero fuera de las aulas de primaria. Ha encontrado su camino y ha renovado su motivación por los estudios. Sin duda, su caso ha sido la evolución más llamativa tras el contacto con la orientadora.

Respecto al apoyo emocional, con algunos participantes se ha observado que, incluso sin desarrollar ninguna actuación intencionada, ni tan siquiera realizar avances significativos en el portafolio, el estudiante ha cambiado su percepción sobre sí mismo y ha aumentado su seguridad respecto a su trayectoria. Este hecho se ha relacionado con la percepción de apoyo por parte de una profesora y ha aparecido como un factor

fundamental dentro del acompañamiento. Se ha aumentado la predisposición a la reflexión proactiva, a planificar y a creer que se tiene mayor control sobre el futuro, incierto en sí mismo..

"Yo lo tuve claro cuando A. me lo dijo, que necesitaba a alguien que me ayudara porque estoy muy perdida. Ahora sigo algo perdida, pero tengo más ideas y creo que estoy avanzando como más segura."

*"La he encontrado, desde el momento que ha entrado por la puerta, con otra actitud totalmente distinta a la de las reuniones anteriores. Estaba contenta y más relajada. Realmente sí aprecio que esta estudiante ha evolucionado mucho desde la primera vez que hablamos, cuando empezó el portafolio. Entonces, no sólo tenía dudas concretas, sino que presentaba un discurso algo desordenado, con muchas pausas y suspiros, algo vacío de contenido. Observo que el avance por los distintos ejercicios de reflexión le ha servido, al menos, para llegar a tener contenidos sobre los que ir tomando decisiones y la he encontrado muy cambiada. De todos modos, sigue muy preocupada y con urgencia por tomar decisiones."
(Orientadora)*

Cuestiones organizativas del acompañamiento: Pautas generales para el enfoque y diseño del acompañamiento y actividades desempeñadas por el profesor-tutor durante la construcción de los portafolios. Se analiza ampliando el horizonte a la institucionalización del proceso de orientación profesional mediante portafolio durante toda la carrera.

En las narraciones al finalizar la primera sesión formativa, han definido los valores que adoptarían si fueran maestros y han realizado una simulación de futuro con argumentos sobre cómo se ven a sí mismos ejerciendo de maestros. La formación para la construcción del portafolio profesional ha sido mucho más productiva. Ha significado la comprensión del sentido que tiene *proyectar* su futuro y autodefinirse con coherencia en todas las áreas personales. Esta actividad ha demostrado que si se introduce a los estudiantes, con unas pequeñas indicaciones, en la reflexión sobre sí mismos y sobre sus carreras, identifican el sentido de la identidad profesional y se definen con principios sólidos y adecuados respecto a la vocación educativa. También es cierto que, precisamente

los que han participado, han sido estudiantes que destacan en motivación y/o rendimiento.

En el debate se ha abordado el tema de si se les están enseñando valores en la facultad, es decir, si están siendo influenciados directamente por los profesores. Se ha hablado de las diferencias entre adoctrinamiento, influencia y código ético de la profesión. Han afirmado que a casi todos los profesores se les nota mucho cuáles son los valores que transmiten, pero que algunos, además, lo hacen de manera explícita incluyendo la deontología como contenido propio de la asignatura; otros no entran en esos temas en modo alguno.

La dinamización del proceso de acompañamiento ha continuado en la misma línea que la formación. Se han propuesto referentes para sus reflexiones y se les ha estimulado a pensar cómo será su actividad profesional una vez terminen la titulación y puedan encontrar trabajo. Han sido conscientes de que necesitan práctica, pero ya han identificado que, además de la práctica, el aprendizaje reflexivo les hace más competentes para la profesión. La nueva organización del acompañamiento, más personalizado, enfocado a la complejidad individual y orientado a la construcción de la identidad profesional, ha supuesto un cambio sobre el que construir el portafolio profesional de manera integrada, más profunda y con mucho más sentido. Estos estudiantes no han respondido a los ejercicios por separado, ni por orden: no han abordado el portafolio como una sucesión lineal de actividades. Más bien al contrario, se ha incentivado la libertad de ampliación y concreción de las tareas de la guía, en coherencia con lo que habían narrado el primer día sobre su identidad profesional.

En las tutorías de dinamización y seguimiento de los portafolios, tanto individuales como grupales, se han tratado temas como: identidad profesional (percepción de evolución y sentido), procesos de autodeterminación generados a partir de la construcción del portafolio profesional, potencial del proceso orientador para la toma de decisiones respecto al proyecto profesional (Plan de Carrera), pertinencia de Mahara como soporte digital, puesta en común de experiencias con el portafolio y con Mahara, concreción de objetivos para sus proyectos profesionales, reflexión sobre la coherencia entre sus narraciones de autoconocimiento y sus metas profesionales, visión holística de sus vidas en busca de análisis coherentes, viables y operativos, etc.

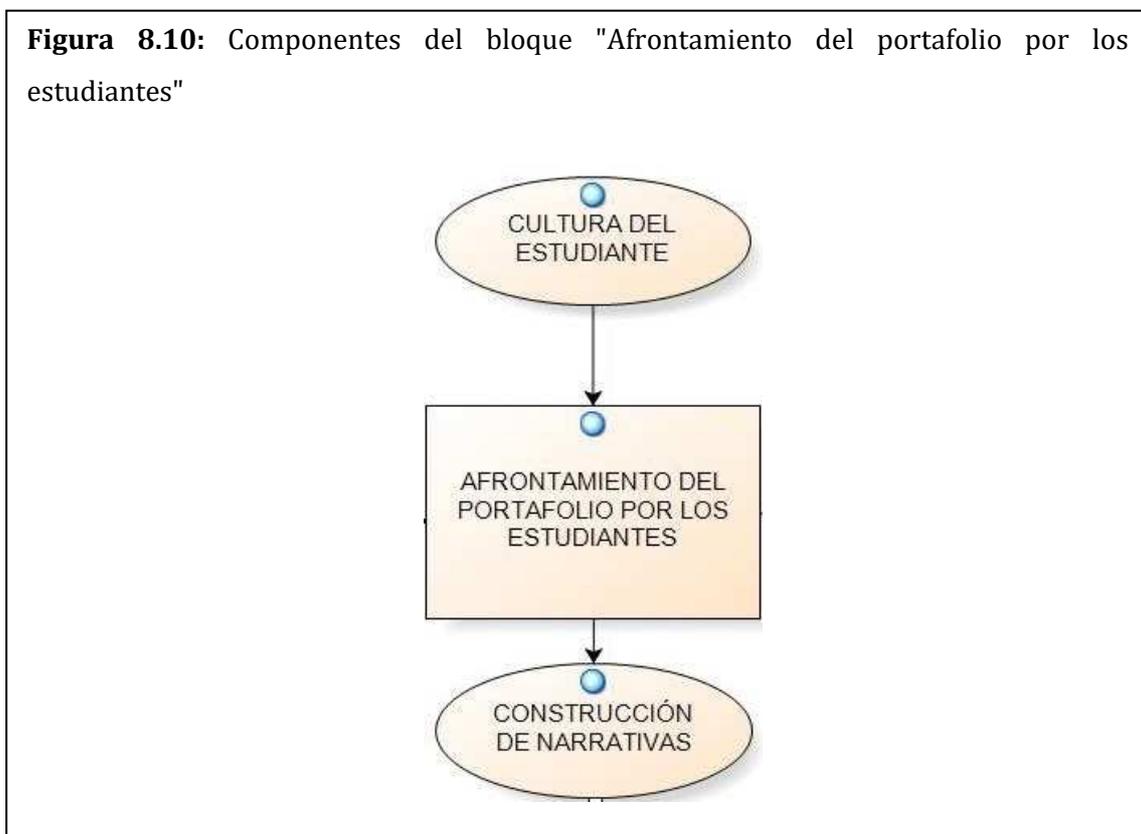
Según las conclusiones de la primera fase, se ha realizado un paréntesis formativo a mitad del proceso sobre el *Balance de Competencias*. Se han definido las competencias y se han puesto ejemplos breves sobre cómo autoevaluarse. En general, han recibido muy bien estas explicaciones, diciendo que eran oportunas.

Cuando se ha acercado el verano y el final del proceso, se les ha propuesto analizar objetivos, perspectivas, expectativas y viabilidad para tomar conciencia sobre cómo iban construyendo sus proyectos. El tema de los valores, tanto personales como profesionales, ha emergido de nuevo en este grupo como meta a la hora de proyectarse en un futuro a medio y largo plazo. Desde una visión de conjunto, se puede afirmar que realmente no han necesitado ayuda (si se entiende ayuda por consejo), sino que el acompañamiento ha significado apoyo, escucha y estímulo para sus narraciones. En casos individuales de dudas vocacionales, se les ha guiado con preguntas para profundizar en algún camino de reflexión y se les ha orientado hacia cuestiones a las que quizá no habrían llegado solas pero, en definitiva, han tenido muchísima iniciativa y todos ellos han sido los protagonistas del proceso.

Los contenidos de las sesiones y los temas tratados, tanto en la formación como en los grupos de discusión y tutorías, se pueden consultar en el anexo II, correspondiente al Diario de la Investigadora.

Afrontamiento del portafolio por los estudiantes

Figura 8.10: Componentes del bloque "Afrontamiento del portafolio por los estudiantes"



Cultura del estudiante: Modo personal de construir los significados sobre el mundo, la realidad individual, las vivencias, etc. Aglutina el perfil del estudiante, su historia, sus creencias y valores.

Los participantes que han trabajado sus portafolios este curso son buenos estudiantes que destacan por su nivel cultural, motivación, vocación y rendimiento académico.

Se ha observado un gran interés por asistir a la sesión formativa, más que otros años, y se han apuntado bastantes como posibles interesados. Sobre todo, se ha apreciado curiosidad por su parte, tal vez por estar muy reciente la finalización de la asignatura. En este primer acercamiento al proceso de orientación ha habido incluso varios estudiantes con la asignatura suspendida, otros que han sacado notas brillantes y aprobados más justos; es decir, se han interesado estudiantes de distintos niveles de rendimiento, edades y género. Sin embargo, los estudiantes que finalmente han decidido participar han destacado en clase por su madurez y sentido de la responsabilidad. Se han apreciado diferencias de edad entre ellos, como en todos los grupos que habían trabajado con el portafolio a lo largo de esta investigación, con casuísticas diversas, algunas procedencias de otras carreras universitarias o grados de formación profesional, etc. y también del bachillerato. Se ha repetido, por tanto, un factor común respecto a sus perfiles: el nivel académico. Y, de nuevo, el rango de edad y la diferencia de trayectoria previa ha sido mucho mayor que si se hubiera realizado un grupo al azar.

Ha habido participantes con dudas vocacionales respecto al Grado, otros con una vocación recién descubierta tras haber realizado el primer curso de otra titulación (Historia del Arte) o una licenciatura completa (Empresariales). También han participado estudiantes implicadas, con sueños de ser buenas maestras y de ayudar a los niños en su desarrollo.

Los valores que más han destacado en sus narrativas son de carácter social y tienen relevancia de cara al compromiso ético que deberían asumir según el código deontológico del maestro.

Los estudiantes que han participado en esta experiencia, tanto por cómo se describen a sí mismos, como por sus actitudes, parecen ser "buena gente", es decir, personas con buenos sentimientos e intenciones. Coinciden, por tanto, con las características básicas para dedicarse a la labor educativa. Hay muchísimas cosas en esta profesión que deben aprenderse, pero también hay una base de personalidad, valores y disposición que es fundamental para ser un "buen maestro" comprometido. (Orientadora)

La estudiante que se ha incorporado más tarde al proceso de orientación para poder tomar ciertas decisiones sobre su futuro profesional, no ha asistido habitualmente a clase por tener una gran desmotivación respecto a la carrera. Sin embargo, sí tiene claro que quiere trabajar en el campo educativo y social. Es una estudiante muy especial. Tiene valores muy profundos y arraigados, muchas inquietudes y expectativas admirables, pero le falta madurez y organización de ideas debido a su edad (18 años) y al tremendo proceso de duda que atraviesa. Sin embargo, es muy trabajadora: compagina la carrera con los estudios de piano en el conservatorio, tiene una destacada vocación por las artes. Es una estudiante que ha aportado mucho a las reflexiones de la investigadora sobre el proceso de acompañamiento y el sentido del portafolio.

Por último, se ha repetido también respecto a la anterior fase empírica una sensación general de desorientación durante los estudios secundarios. Han coincidido en la percepción de que no han tenido suficientes oportunidades para aprender a tomar decisiones. Se han sentido frustrados en varias ocasiones por los errores al encaminarse, la falta de información o de utilidad de la orientación recibida en sus institutos o colegios.

"... he estado incluso pensando que un portafolio de este tipo podría ser interesante hacerlo en el colegio, cuando los niños son más pequeños y están empezando a tomar decisiones, o en la eso, igual ... (...) yo he echado en falta siempre la orientación, bueno que en mi colegio ni siquiera conocimos al psicólogo hasta que vino un día a darnos una charla."

Afrontamiento del portafolio: Progresiva adaptación del estudiante a las demandas del portafolio (reflexión, deconstrucción y reconstrucción de narrativas personales) y a la carga de trabajo asociada, fundamentalmente de tiempo.

Por primera vez no han comenzado todos por el autoconocimiento, sino que han afrontado el portafolio como una herramienta global, no lineal, y han elegido por dónde empezar, qué saltarse por no encontrarle mucho sentido de momento, etc. El grado de libertad y autonomía ha sido mayor. Algunos estudiantes han modificado sensiblemente los apartados del autoconocimiento, personalizándolos, y uniéndolos a la carpeta sobre valores y salidas laborales. Ha influido enormemente en esta decisión el hecho de que se les propusiera agrupar esas carpetas en una misma colección dentro de mahara. Este hecho, unido a que el balance reflexivo se ha dejado para la mitad del proceso por precisar más

formación, ha significado un cambio significativo en el afrontamiento del portafolio. Se ha olvidado su linealidad y se ha trabajado de forma más desordenada, transversal se podría decir. Han desarrollado antes, o en mayor profundidad, las secciones que más les han apetecido o han necesitado. No sólo ha cambiado el orden en el trabajo de los distintos ejercicios, sino la profundidad, el tipo de documentos y materiales adjuntados, la apariencia, la publicidad o privacidad, el interés suscitado por ciertos contenidos, ...etc.

Por ejemplo, las estudiantes que han tomado decisiones de tipo vocacional sobre continuar en unos u otros estudios han pasado muy rápido al balance de síntesis, por iniciativa propia y de modo espontáneo. Una estudiante, que tras comenzar otra carrera, ha descubierto hace poco la vocación por ser maestra, sí se ha detenido más en el balance reflexivo y ha analizado las competencias propuestas para ser una buena maestra. Además, influenciada por la asignatura impartida por la orientadora, ha relacionado dichas competencias con las que había aprendido realizando el portafolio de evaluación. Ha llegado a conclusiones bastante elaboradas respecto a la autodeterminación, el afrontamiento, el comportamiento dialógico y la dialéctica en nuestra profesión.

Por otro lado, el concepto "identidad profesional" ha promovido en ellos un cambio de perspectiva, les ha trasladado a un enfoque que podría acercarse a la complejidad a la hora de analizar lo que van aprendiendo, cómo son y quiénes quieren ser. No sólo se ha apreciado en sus palabras textuales, sino también en su manera de expresarse y en su actitud. Al adoptarse esta meta profesional como el eje del proceso orientador, el afrontamiento no lineal del que se ha hablado anteriormente, lejos de ser desordenado, ha tenido mucho más sentido. Las novedades en el acompañamiento, especialmente en la manera de dirigir el proceso formativo, han hecho que afrontaran la herramienta con más autoridad personal y libertad.

"La realización de este portafolio, (...), se debe a la necesidad de adoptar un camino profesional teniendo en cuenta las capacidades y habilidades que he desarrollado hasta ahora y mis preferencias para así poder planificar unos objetivos a años vista y, en ese tiempo, desarrollar aquellas competencias de las que carezco, aprender a sacar partido a mis habilidades presentes y, en definitiva, formarme lo mejor posible para ser eficaz en mi trabajo como futura profesional de la educación."

"Yo también he pensado estos días que el tiempo pasará pronto y que debo empezar a planificarme cuanto antes respecto a lo de las oposiciones porque tengo claro que quiero opositar. (...), he estado

echando cuentas y lo primero que he hecho del portafolio ha sido la tabla del final para planificarme las asignaturas que tengo que ir adelantándome si quiero hacer las últimas prácticas y defender el TFG a tiempo para tener el título y poder presentarme en 2017."

"...leyendo las preguntas del primer día sobre la identidad profesional me he acordado del tema que dimos sobre evaluación, cuando nos hablabas del doble componente de la evaluación técnico y ético. (...) He visto que en los referentes que hay en la carpeta 2 para hacer el balance de competencias se habla de estas formas de entender la evaluación y la atención a la diversidad, algo que yo entiendo, como escribí al hablar de mi identidad, que es mi ideología del respeto (...)"

"Para mí lo más fácil ha sido empezar subiendo documentos de mis trabajos y también he subido algunas fotografías que representan, no sé, todo lo que yo soy fuera de la universidad y mi pasión por las artes, ... yo sin el arte no podría vivir porque me ayuda a desconectar y a expresar lo que siento. Creo que todo está muy enlazado con las preguntas del autoconocimiento (...). He añadido algunos valores que no estaban en la tabla y que sin ellos no puedo definirme actualmente, y también he hecho la tabla de las competencias, creo que estoy en casi todas en el nivel dos, (...)"

Otra diferencia significativa se ha encontrado en relación a cómo se proponen objetivos de carrera. Han enfocado la cuestión desde perspectivas distintas. Hay estudiantes que han abordado la propuesta de objetivos desde la tabla del proyecto de carrera, por lo que sus metas son relacionadas con opciones laborales y con las condiciones que preferirían conseguir de estabilidad, sueldo, lugar de trabajo, etc. Algunas estudiantes se han atrevido a hablar de su proyecto de vida respecto a tener una familia y una vivienda. Estos portafolios han tenido sentidos más funcionales y prácticos a corto plazo. Se les ha recomendado que, en la privacidad de sus narraciones dentro del portafolio, todos deberían incluir los planes personales, cuando los vayan teniendo claros, porque reconducen muchas veces las metas profesionales. La orientadora se ha mantenido respetuosa con estos temas privados y no les ha preguntado, evitando "dar consejos".

"Entre mis objetivos está claro que quiero encontrar un trabajo como maestra, que sea estable, como para poder dedicarme a ser cada

día mejor docente, pero llegando un día que no me preocupe lo mal que están las cosas."

"A mí no me importaría descubrir nuevas opciones a parte de las oposiciones, pero a corto plazo, veo que las oposiciones son mi primer objetivo..."

"Mis expectativas girarían en torno a terminar la carrera relacionada con la educación realizando un año ERASMUS, después trabajar como voluntaria fuera de Europa (...)"

"Considero que para ser la docente que quiero ser tengo que trabajar duro durante la carrera, aprender lo máximo posible durante esos años de formación y seguir trabajando duro cuando ya esté ejerciendo para mejorar aún más. (...) Creo que me va a requerir un esfuerzo hasta llegar a lo que quiero ser, pero como me gusta, compensa bastante."

"Hasta ahora en lo que he escrito le doy muchas vueltas a todo, soy bastante creativa y, ... creo que dispersa, me cuesta centrarme sólo en un objetivo. Pero sí que veo coherencia en mi proyecto: he puesto que me gustaría tener una familia normal, con dos hijos, un trabajo de maestra de educación física en Zaragoza, casa propia, no sé, lo básico creo."

"Como puse en mi historia de vida, no siempre siento que he tenido el control de mi vida, pero me gustaría poder tenerlo, al menos sin contar con lo que depende de la suerte."

Otros participantes, al narrar sus metas profesionales, han enfocado la cuestión desde los valores que persiguen y que consolidan su identidad profesional. Es otro modo de enfocar el tema, compatible con el anterior, que ha derivado en portafolios más teóricos y vocacionales.

"Para mí tener éxito en mi carrera implicaría conseguir que mis futuros alumnos sean quienes quieran ser, consiguiendo su emancipación y enseñándoles a aceptar la diversidad como la riqueza, el respeto y la igualdad, formando por tanto personas críticas que les guste aprender."

"He destacado valores como la igualdad, la justicia, la inclusividad, la tolerancia, (...) y sí que veo coherencia con mi proyecto de vida y profesional porque pretendo aportar mi granito de arena allí donde pueda conseguir que la gente se forme opiniones propias, que sean críticos..."

Las circunstancias temporales han influido notablemente en esta fase de la experiencia. Se han apuntado tras terminar los exámenes y la percepción de tiempo disponible es mayor en esos momentos. Pero el segundo cuatrimestre es muy corto, han visto que se les ha acumulado el trabajo y algunos han decidido no continuar. Otro inconveniente de esta fase para la adaptación ha sido que la plataforma no ha estado disponible desde el comienzo y ha transcurrido bastante tiempo entre la formación inicial y la apertura de los espacios. Pero, en cualquier caso, el proceso de auto-orientación mediante narrativas y construcción del Plan de Carrera no motiva a todos por igual, emergiendo, como siempre, grados totalmente diversos de compromiso e implicación.

Construcción de narrativas: Proceso de reflexión, autoevaluación e interpretación reconstructiva de las características personales y profesionales, a partir de los ejercicios propuestos para la elaboración del portafolio.

La novedad más significativa respecto a años anteriores, motivada por la reflexión sobre la identidad profesional y sus valores, ha sido la exposición de su visión de la educación a nivel humano y social, con un sentido moral. Han hablado de escuela comprensiva, del paradigma socio-crítico, de ser un "investigador apasionado", de evaluación, tutoría, intervención comunitaria, socialización, etc. El hecho de que hayan salido todos estos términos en sus narraciones sobre simulación de futuro e identidad profesional ha sido una grata sorpresa. Previamente, han realizado buenas autoevaluaciones en la asignatura, demostrando madurez y perspectiva. Pero, aún así, fuera del contexto del aula y con un sentido distinto al de ser evaluados para obtener una calificación, su sinceridad y la calidad de sus narraciones ha aumentado.

Por otro lado, la diversidad en sensibilidad emocional y tipo de personalidad ha sido un factor relevante en los procesos de desarrollo competencial y profesional que van emergiendo en ellos. Es un aspecto que se revela en sus estilos narrativos porque hace más o menos atractiva la propuesta de reflexionar y narrar introspectivamente. Aquellas estudiantes (hasta ahora mujeres) que se han descrito como más sensibles y que, incluso,

han presentado cierta timidez, han plasmado en sus portafolios narrativas más elaboradas y profundas respecto al autoconocimiento, han profundizado más en el análisis de su identidad profesional y han mostrado mayor interés por el bienestar social en sus metas.

"Soy de la opinión de que los maestros no sólo enseñamos contenidos, nuestra labor no se limita a dar la lección y corregir exámenes, ya que trabajamos con personas, pero no personas adultas o de ideas claras, sino niños que están creciendo y están aprendiendo a ver el mundo, así que el maestro tendría que ayudar a formar a esas personas a un nivel más moral y humano."

"Tengo presente las dificultades que puedan presentar los alumnos y la interculturalidad que existe en las escuelas"

"Creo que es importante saber cómo soy yo para saber cómo seré cuando sea profesora. A día de hoy me considero sincera, generosa, vital y responsable. (...) Los valores que considero como docente son aceptación, tolerancia, integración, ayuda al alumno, implicación"

"(...)actuar para que nuestros alumnos alcancen el mayor éxito posible con nuestra ayuda y acompañarles en el desarrollo del proceso y por último participar dentro de la propia comunidad, en este caso la comunidad educativa."

Los demás estudiantes han construido contenidos más diversos y con estilos de redacción muy diferentes.

"En el futuro, me gustaría realizar una práctica docente innovadora dentro de los límites y condicionantes de la sociedad en que vivimos. La creciente implicación y compromiso conmigo misma, con la docencia y con el resto de la sociedad me capacitará para ser una buena profesional cuando me incorpore al mundo laboral, en el que me gustaría ejercer como tutora y dedicarme a elaborar programas para la resolución de conflictos en el aula y la convivencia pacífica, clave para el éxito de la escuela comprensiva."

"A mí, me gustaría trabajar el día de mañana con los niños y ser el "investigador apasionado" que detalla el paradigma interpretativo,

conocer y formar parte de las situaciones que se den en el aula, para así saber reaccionar y tratarlas. Me gustaría evaluar desde el minuto uno del curso, hacer un seguimiento de los niños, trabajar con todos ellos, sin generalizar, promover la socialización de estos niños y sobre todo hacer que su formación sea la correcta y además de ser correcta, me gustaría que fuera lúdica, y sobre todo que aprendieran todo lo que yo pudiera enseñarles."

Respecto a la estudiante con más dudas vocacionales, a medida que en las narrativas ha integrado su autoconocimiento, autoevaluación competencial y objetivos que tiene en la vida, ha tomado la decisión firme de que no quiere ser maestra. Se ha visto condicionada a empezar esta carrera porque, de las opciones disponibles en Zaragoza, es lo que más se acerca al campo educativo, área en la que sí tiene claro que desea ejercer. Sus metas han sido muy concretas y bien fundamentadas. Se ha orientado con gran motivación a realizar alguna labor social de ayuda, tanto a nivel laboral como de colaboración altruista. Ha sido, poco a poco, más consciente de los valores que quiere para su vida y del estilo de actividad que le haría feliz. Estos aspectos los ha narrado muy bien en el autoconocimiento y ha hecho una estructura ordenada de pretensiones para su futuro orientada a la autorrealización. Las tutorías de acompañamiento se han dedicado a que emergieran discursos cada vez más ordenados. Se le ha despertado interés por la psicología, la pedagogía y por la investigación sobre los distintos sistemas educativos. También ha priorizado salir de Europa durante una temporada y trabajar con algún colectivo de ayuda. Por otro lado, ha estado analizando si debería avanzar profesionalmente hacia la música o hacia la educación, porque compagina el conservatorio con la universidad y se siente muy atraída por el mundo del arte. Algunos extractos de su portafolio y los comentarios durante las sesiones han revelado su proceso de deconstrucción y reconstrucción a nivel personal y profesional:

"...enseguida muestro sensibilidad por el entorno porque soy una persona muy empática."

"...soy muy crítica y con unos valores morales muy claros que aplico o intento aplicar diariamente. Por eso soy poco conformista y dudo mucho de todo (...)"

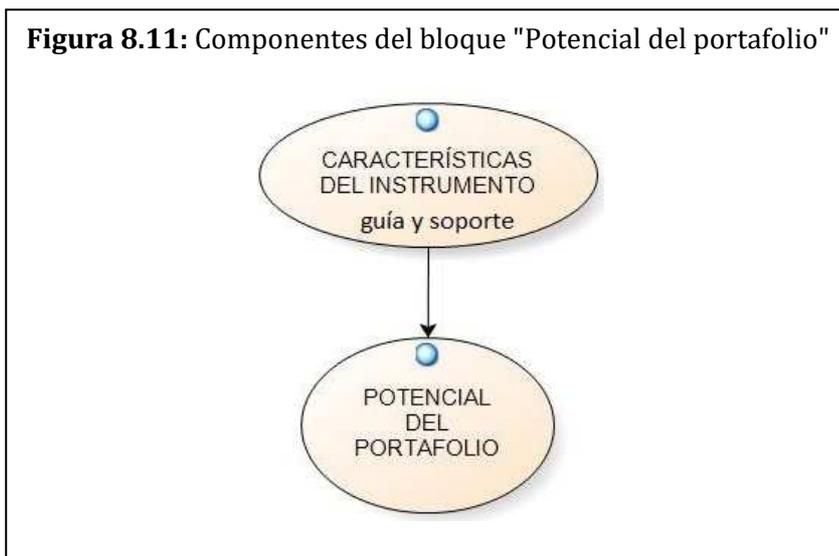
"Considero que soy una persona que, a pesar de que tengo mucha imaginación, con los temas que me incumben, como en este caso en cuanto a tener una visión futura de mi profesión, me cuesta bastante. (...)"

"Necesito ordenar mis decisiones para tener una visión de futuro más clara y así poder completar mi formación adquiriendo las competencias necesarias. Considero que tengo demasiados objetivos y tengo que ver primero cuáles conseguir antes."

"Ahora vengo mucho más contenta, he buscado un montón de opciones por internet y creo que ya sé qué es lo que quiero hacer, (...)"

Potencial del portafolio

Figura 8.11: Componentes del bloque "Potencial del portafolio"



Características del instrumento: Características de la guía y del soporte electrónico seleccionado para construir los portafolios en línea, en relación con su accesibilidad, atractivo y funcionalidad.

Se ha reforzado la utilidad de la guía como en los anteriores cursos, pero ahora sin excepciones y con mayor seguridad. Todos los estudiantes han apoyado su sencillez, variedad de actividades y buena presentación mediante comentarios como estos:

" A mí me parece que la guía es suficiente para marcarte tus objetivos y empezar a pensar."

"Yo creo que esto está todo muy claro y completo, porque yo el año pasado hice un curso del cepyme que me recomendó mi hermano cuando me vio con tantas dudas y había preguntas para conocerte mejor también, algunas cosas parecidas, pero no era tan completo, ... como más estándar."

"La guía está bien. No, no tengo ninguna duda. (...) y se puede seguir el orden que se quiera y como se quiera, porque tienes todo explicado."

Además, la guía no ha sido un obstáculo para que cada estudiante abordara el formato del portafolio según sus necesidades particulares. Ha quedado patente, en el contexto en el que ha sido utilizada y con las limitaciones que conlleva tener un grupo tan pequeño de participantes, que permite articular el formato diseñado con suficiente funcionalidad y respetando los referentes teóricos preestablecidos. De manera complementaria, la reducción del tiempo destinado a su explicación, en beneficio de la clarificación de los referentes del portafolio y del concepto de identidad profesional, no ha generado ninguna consecuencia negativa respecto a su comprensión. Se ha considerado desde el comienzo un material para el uso autónomo por parte de los estudiantes. No ha habido ninguna duda planteada respecto al recurso en sí mismo durante todo el proceso.

En conclusión, la guía ha sido utilizada de manera autodidacta por todos los participantes y, debido a que se ha presentado con sentido motivacional más que formativo, se ha trabajado de modo no presencial.

En mayor profundidad se ha analizado la pertinencia del nuevo espacio digital Mahara. En esta experiencia se ha evaluado la plataforma según la versión disponible durante el curso 2013/14, con instalación en pruebas en el espacio virtual de la Universidad de Zaragoza.

Mahara no ha resultado tan sencillo de utilizar como Google Sites. Sin embargo, tras una formación más pausada y viendo el ejemplo de un espacio ya construido, los estudiantes se han hecho una idea muy aproximada de sus posibilidades y recursos. En general, su percepción de la herramienta digital tras este primer contacto ha sido que resulta más sencilla de utilizar de lo que creían. Antes de la sesión, sin embargo, han entrado algunos desde sus casas y no le han encontrado el sentido ni la lógica subyacente. Puede que esa haya sido la dificultad principal en el primer acercamiento a la plataforma: que tiene un sentido de utilización muy diferente y "demasiado" libre. No es una red social

ni un blog, porque tiene muchísimas más posibilidades y mayor complejidad, ni tampoco es una plataforma docente en la que los estudiantes se encuentran con una estructura ya creada por el profesor y acceden para leer, descargar y subir tareas a espacios predefinidos. Para utilizar Mahara es necesario crear la estructura, diseñarla previamente, aportar contenidos al repositorio y plasmar lo que se desee en su espacio de portafolio. Esa estructura tiene que tener contenido y orden, estar organizada por el usuario de manera intencionada. La plataforma es como una página en blanco con muchas posibilidades pero como un armario vacío al que le debes añadir estantes, cajones y compartimentos para introducir el contenido. Esto nos ha conducido a la siguiente categoría de análisis sobre la apertura y flexibilidad del espacio.

Respecto a la intuitividad para construirla, añadir contenidos de todo tipo multimedia y administrarla, una vez se ha visto y comprendido cuál es su sentido, se puede decir que es alta. Esto significa que se ha revelado accesible y sencilla, con el condicionante de que es necesario partir de una comprensión previa del sentido del portafolio para cada persona. En el caso estudiado, ha ayudado tener una guía didáctica que enlazara los contenidos del formato con las posibilidades de estructurarlos en el espacio Mahara. Estas condiciones han hecho concluir que es el soporte idóneo para construir portafolios porque, para su propio diseño digital, precisa partir de una visión con sentido y prospectiva respecto a lo que se está construyendo. Y este ha sido un aspecto muy positivo: el propio soporte ha obligado al estudiante a tener muy clara la estructura que quiere darle a su portafolio y a diseñarla a la vez que incluye contenidos. Volviendo a la metáfora del armario, Mahara conduce a cualquier usuario a tener que *amueblar* la mente en relación a sus creencias y reflexiones para poder trasladarlas al espacio digital. Por todo esto, junto a la guía didáctica y al acompañamiento que mantienen los mismos referentes, ha emergido como uno de los pilares que han dinamizado el proceso orientador.

Del mismo modo que ha sucedido con Google Sites, todos los portafolios han sido distintos, no sólo en contenido, sino también en apariencia, orden y jerarquía, gracias a las posibilidades de estructurar el espacio. Ahora bien, como los estudiantes tienen la guía que les propone la cantidad mínima de vistas y colecciones en las que incluir los contenidos de las carpetas, todos los portafolios se han parecido en sus ejes vertebradores. Lo que cada participante ha incluido en dichas carpetas y cómo lo ha presentado ha respondido a su estilo personal, a sus necesidades, motivación, intuición, etc. Sin embargo, la posibilidad de personalización de la interfaz en Mahara es menor que en Google Sites, aspecto que, por su valor motivador, podría echarse de menos. Tiene una apariencia mucho más académica y seria, algo que es apropiado para sus fines, pero con menos

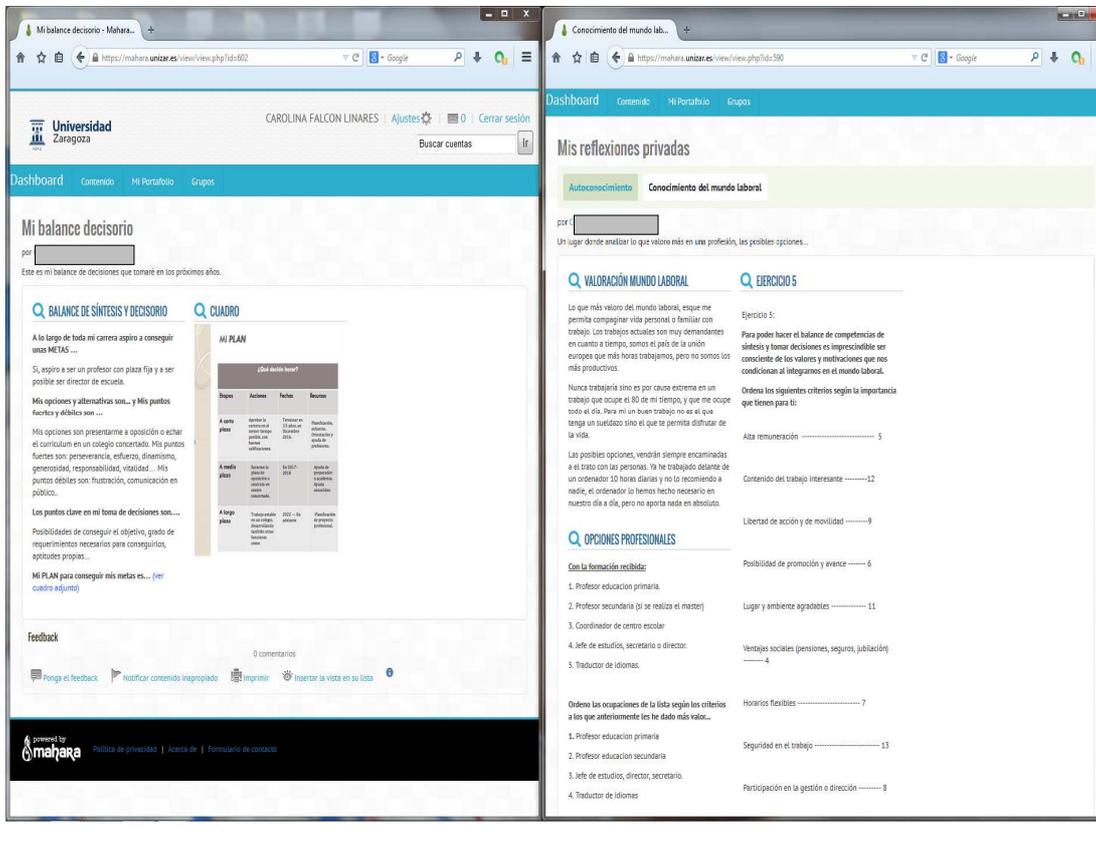
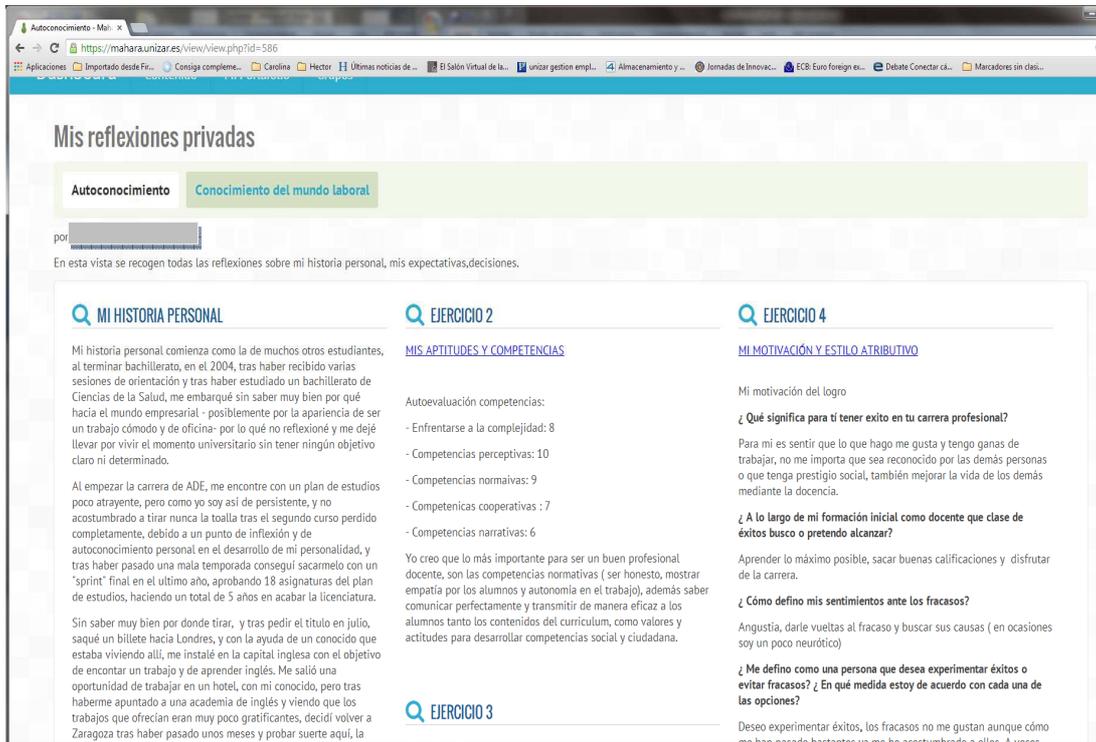
posibilidades estéticas. Por otro lado, se pueden adjuntar enlaces a otros espacios que sean totalmente personalizados y creativos.

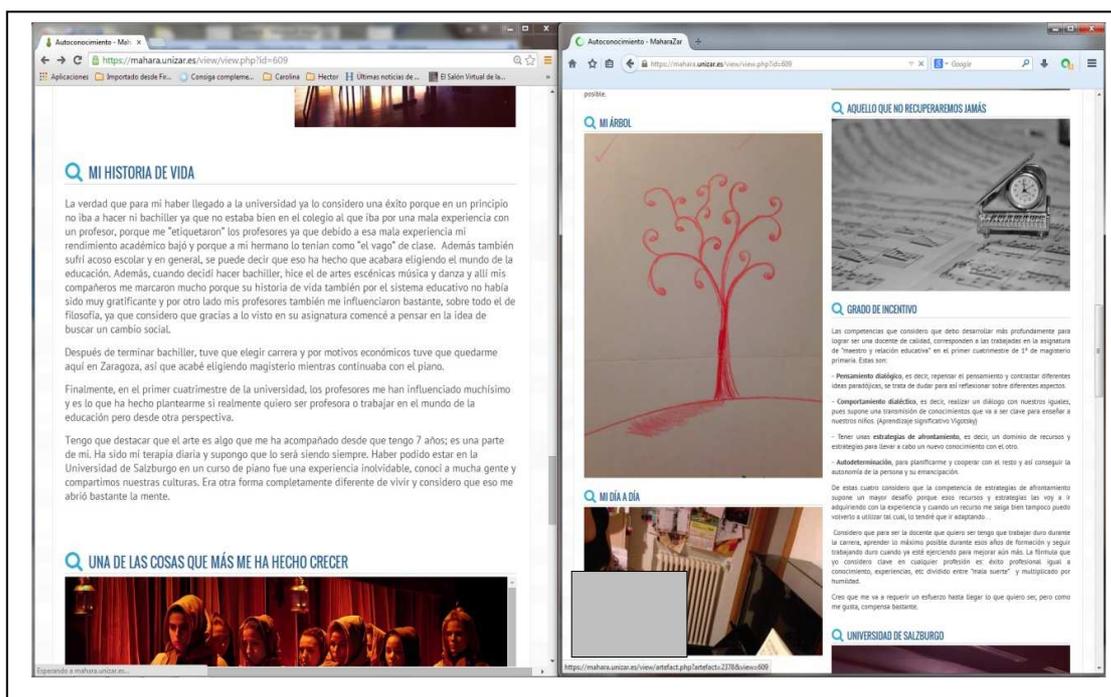
"He maqueado un poco lo que nos pedías en la guía, cambiando cosillas como me ha parecido, ves, porque yo me expreso mejor sin escribir tanto, con guiones más esquemáticos."

"... yo diría customizar... o aportarle un toque personal, porque lo que no me gusta de mahara en comparación con otras webs es que no se puede elegir la presentación. Parece demasiado como el blackboard, como una página de asignatura. Pero bueno, es fácil y siempre se podrían poner fotos o algo..."

Las imágenes de los portafolios profesionales de los participantes dan cuenta de la diversidad organizativa de los contenidos en Mahara. Las capturas de pantalla se corresponden con vistas de distintas carpetas como autoconocimiento, balance de síntesis o conocimiento del mundo laboral. Se ha ocultado todo aquello que corresponde a información personal de los autores para respetar su intimidad:

Figura 8.12: Vistas de portafolios profesionales en Mahara



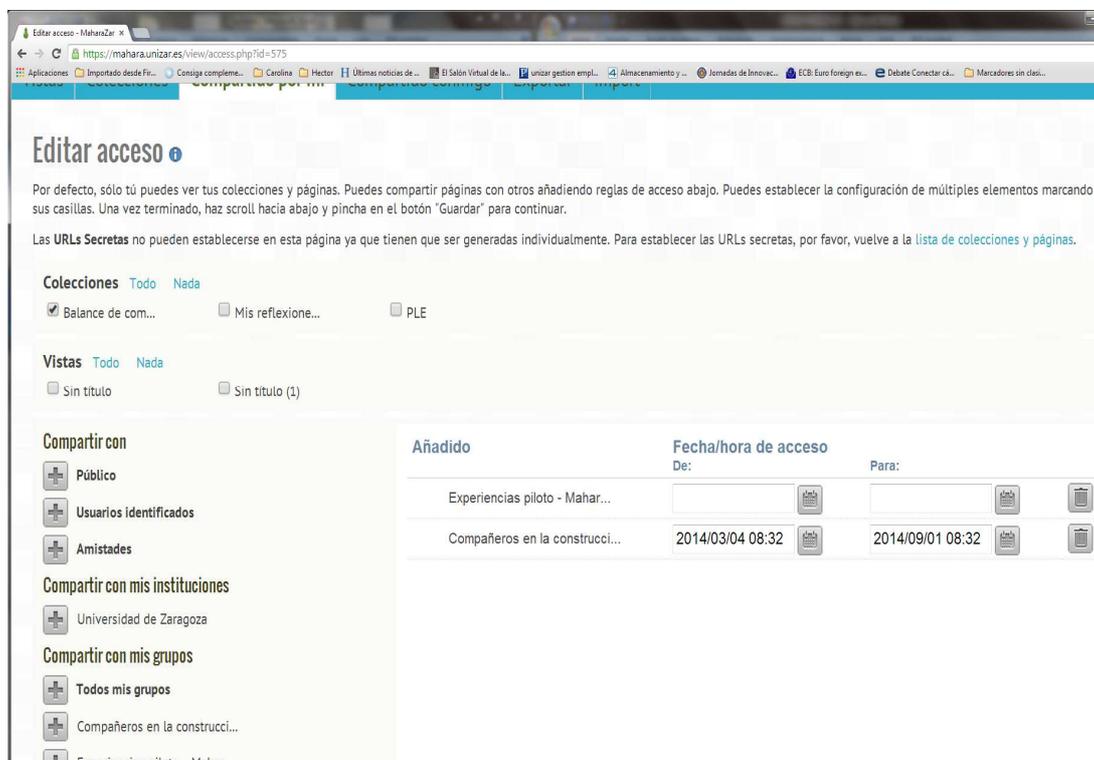


Se mantiene la preocupación por la privacidad. Sólo dos estudiantes, después de terminar algunas de las vistas, han decidido permitir el acceso a los del grupo. Han compartido sus portafolios por sí, textualmente, "les ayudaban a sus compañeros a la hora de pensar qué poner". También han expresado su deseo de que los leyera la orientadora y se han comentado en tutoría. La mayoría de participantes, sin embargo, han preferido mantener el acceso limitado a su contraseña para preservar contenidos privados, sus historias de vida, problemas personales, etc., pero también sus trabajos de clase.

Mahara ha aportado soluciones a las demandas de privacidad o publicidad de contenidos, evitándose los problemas que se habían tenido con Google Sites. Con este nuevo soporte, un usuario puede clasificar sus contenidos en distintas colecciones a las que darles sus respectivas configuraciones de permisos. También se pueden crear grupos a los que invitar para que naveguen por tu portafolio. Por tanto, es posible gestionar los contenidos del portafolio dividiéndolos en secciones y que unas sean públicas, otras con permiso de visibilidad a ciertos invitados o a grupos y el resto totalmente privadas. La opción por defecto de Mahara, al crear una nueva vista o colección, es mantenerla en privacidad. Así, si el usuario desea darle otro estado de publicidad, debe expresamente cambiar dicha opción. Esta característica del soporte ha permitido que aumentara la profundidad en las narrativas y la calidad de los documentos adjuntados, respecto a la primera fase de trabajo de campo.

Se ha adjuntado una imagen de la opción de control de privacidad o publicidad para que se puedan ver todas las opciones:

Figura 8.13: Vista de la configuración de accesos en Mahara



Debido a la falta de tiempo y a que los estudiantes han estado ocupados con la elaboración de las carpetas propuestas en la guía, en esta primera experiencia no ha habido acompañamiento para la realización del blog ni del Curriculum Vitae, aplicaciones que incluye también la plataforma Mahara y que se consideran muy interesantes a largo plazo. En la formación se les ha informado de su existencia y una estudiante, por iniciativa propia, ha comenzado a rellenar los campos de datos para la construcción de su curriculum. Ha aprovechado la última tutoría individual para aprender a agrupar todos los datos en una vista conjunta y poder imprimir o enviar su CV. Se ha comprobado que existe la posibilidad de editar una vista dentro del portafolio que incluya los datos del CV y crear una URL privada asociada a dicha vista. Esta posibilidad permite comunicar dicha URL a cualquier persona para que visite el contenido en red de esa vista con el curriculum, sin acceder a nada más del portafolio, que permanece en privado.

Potencial del portafolio: Estimulación de los procesos reflexivos y decisorios individuales en los estudiantes. Desde un punto de vista complejo, se incluyen la clarificación de valores, las decisiones vocacionales, la planificación de la carrera y la toma de actitud ante la profesión. Se ha contemplado esta categoría desde la dinamización del instrumento mediante el acompañamiento.

El portafolio ha ayudado a clarificar los procesos de toma de decisiones, tanto vocacionales como de construcción de los planes de carrera. Se ha definido claramente como un instrumento que les estimula a la reflexión y a pensar en prospectiva. Ha sido generalizada la percepción de que han tomado decisiones a lo largo de sus vidas valorando sólo parte de los factores importantes. Tras el proceso orientador, han sentido que ya *no se dejan llevar* y tienen asumido más control al decidir. La percepción de control sobre sus proyectos ha mejorado sus expectativas de éxito y su autoestima, además de que ha clarificado metas con sentido *hacia donde quieren llegar*.

Ha sido común, igualmente, la perspectiva de continuidad que le han encontrado a seguir construyendo sus portafolios a largo plazo. Han quedado pendientes algunas tareas como: publicar su Curriculum Vitae en mahara, aprovechar todo lo que han estado escribiendo para que lo vean posibles empleadores en el futuro, actualizar los portafolios con perspectivas renovadas tras la realización de prácticas escolares y seguir profundizando en la definición de la identidad profesional, entre otras.

Uno de los resultados más importantes sobre el potencial del portafolio es relativo a que contribuye a la clarificación de la identidad personal. Ha sido un buen instrumento para el autoconocimiento, aspecto que ha logrado bastante madurez a lo largo del proceso. Sobre esa base, han realizado importantes avances en la construcción de la identidad profesional mediante la asunción de valores y objetivos al pensar en qué maestros/as quieren ser.

"Lo que he estado pensando respecto a la guía del portafolio ha hecho que me cuestione qué tipo de profesional quiero ser, ha hecho que me pregunte cómo serán mis clases, qué métodos utilizaré, desde qué paradigmas, cómo evaluaré... teniendo en cuenta que nuestra decisión sobre todas estas cuestiones van a tener repercusiones de algún modo en nuestros futuros alumnos, no solo en cómo serán evaluados y en cómo aprenderán, sino también en su forma de ser tras haber pasado por nuestras manos. Es muy importante pararnos a pensar en todo esto, porque parece que queda muy lejos, pero los 4 años de carrera pasan muy rápido, y las asignaturas no hacen reflexionar tanto sobre el día de mañana, a la hora de ponernos delante de una clase."

Y respecto a aquellos casos individuales con dudas vocacionales, el instrumento ha sido un soporte sobre el que estructurar sus ideas, organizar sus pensamientos y preparar un terreno propicio para tomar decisiones más fundamentadas. El portafolio ha sido un referente para sus reflexiones y les ha estimulado a pensar cómo será su actividad profesional una vez terminen la titulación y puedan encontrar trabajo.

"(...) ahora tengo más claro que me gusta esto y que tengo muy claros mis objetivos, el portafolio me ha motivado al ver que aunque falta bastante, también es bonito ver una salida al esfuerzo y pensar ya en el futuro."

"Hasta ahora en lo que he escrito le doy muchas vueltas a todo, soy bastante creativa y, ... creo que dispersa, me cuesta centrarme sólo en un objetivo. Pero sí que veo coherencia en mi proyecto (...)"

"Yo he planteado mis objetivos y mi proyecto con positividad, sin tener en cuenta que es difícil de conseguir todo lo que te propones (...). Por otra parte, en numerosas ocasiones me ha pasado que creía poder llegar a conseguir unos objetivos y luego poco a poco me he ido desmotivando y al final, los resultados han sido decentes pero me he dado cuenta de que podría haber hecho más. Evidentemente, esos resultados han dependido de mí, y sí creo que puedo cambiar para la próxima vez en un 60 ó 70%."

Por otro lado, se afianza la interpretación de que trabajar el portafolio aumenta las expectativas de éxito, mejora la autoestima y potencia la motivación. Incluso las narraciones realizadas desde la aceptación de errores y la percepción pesimista de la realidad social y laboral, han derivado en la adopción de un afrontamiento activo. Cualquier circunstancia relatada o debatida en las tutorías ha revertido en una renovada motivación, con ayuda del acompañamiento. Se ha comprobado que la emergencia de los errores al plano de lo consciente, cuando se tiene salud psicológica y un adecuado apoyo por parte del acompañamiento, ha sido muy positiva.

Identidad profesional

Figura 8.14: Componentes del bloque "Identidad profesional"



Este último bloque de resultados procede de la interpretación teórica, no de la categorización de los datos recogidos durante el trabajo de campo. La investigadora ha reflexionado en retrospectiva y ha integrado toda la información, datos y resultados codificados en esta ampliación del modelo. Estos resultados están en la línea de algunas categorías definidas en fases anteriores, por lo que han aumentado la comprensión del caso y su saturación, reorganizando los conceptos y clarificando relaciones. De forma emergente, el concepto de la *identidad profesional* ha aportado sentido y valor a todo el modelo y, por desglose, a sus grandes bloques de resultados: 1º) El acompañamiento se ha diseñado priorizando la construcción de la identidad profesional como meta y como proceso; 2º) El uso del instrumento orientador también se ha modificado intencionadamente para que fuese conductor y facilitador de su desarrollo; y 3º) Los estudiantes han afrontado el portafolio, cada uno en función de sus necesidades, pero con la meta común de clarificar y aportar contenido a sus identidades profesionales.

Han predominado tres tipos de contenidos:

- ✓ El sentido ético de ser maestros, reflexionando sobre el perfil profesional desde un punto de vista teórico.
- ✓ Los planes operativos para organizar sus carreras, desde un punto de vista estratégico y práctico.
- ✓ Las dudas y toma de decisiones vocacionales, desde su historia pasada y con proyección de futuro.

Como consecuencia de estos diversos afrontamientos del proceso de orientación y del portafolio, cada estudiante ha comenzado trabajando con mayor profundidad determinadas secciones, en función de su perfil. Esto no significa que, como continuación del proceso, puedan encontrarle sentidos complementarios al portafolio y amplíen sus narrativas en otros tipos de contenidos. Por ejemplo, algunos estudiantes que han desarrollado en profundidad el debate ético y epistemológico respecto al tipo de maestro que desean ser, han continuado elaborando las primeras aproximaciones a lo que sería un plan de carrera estratégico. Otro ejemplo destacado es el de una estudiante que, tras tomar una importante decisión vocacional de dedicarse al campo educativo, pero no como maestra de primaria, ha encontrado nuevos sentidos a su carrera. Su proceso ha comenzado por el vértice de las "decisiones vocacionales" y luego le ha sumergido apasionadamente en una reconstrucción de su plan de carrera y de sus aspiraciones éticas.

Por otro lado, de la construcción de narrativas respecto a los tres bloques de contenidos han emergido tres beneficios transversales para los estudiantes. Se han podido apreciar por reconocimiento directo de los participantes y por observación de la profesora y orientadora. Se trata del desarrollo de competencias, del aumento de la autoestima y de la motivación y, por último, de la clarificación en la actitud ante la profesión. En el modelo se han situado, intuitivamente, en relación a diversos vértices del constructo *identidad profesional* porque, según los casos de estos participantes, se han observado tendencias hacia dichos espacios. Sin embargo, no se pueden interpretar desde la exclusividad por el lugar que han ocupado en el diagrama. En realidad, todos los que han trabajado con compromiso su portafolio, en una u otra dirección hasta la fecha, han experimentado algún tipo de desarrollo competencial, aumento de su autoestima, motivación renovada y nuevas perspectivas desde las que contemplar la profesión a la que se van a dedicar.

Se han desarrollado, a continuación, algunos de los conceptos integrantes de este modelo con datos del caso. El propósito es que, a partir de sus componentes, quede

definida la identidad profesional, desde la perspectiva de su construcción, a través del portafolio profesional y bajo el acompañamiento del orientador.

A partir de esta experiencia, y por lo que se ha observado en estos estudiantes, son claramente influenciados respecto a adoptar una perspectiva teórica de referencia y al sentido de la profesión, al menos, aquellos que reflexionan. Podría parecer que, paradójicamente, la reflexión crítica tendría que ser un *antídoto* para las influencias, jugando un papel de filtro. Sin embargo, se ha observado que aquellos estudiantes que no reflexionan y no traspasan la línea de lo evidente en los contenidos de esta profesión, tampoco llegan a interiorizar el componente ético de la acción docente. Los estudiantes que alcanzan cierta madurez de reflexión, sí llegan a analizar con mayor profundidad el componente ético y lo contrastan con su estilo personal de pensamiento para elaborar la identidad profesional.

8.3.3.3. Concepto y desarrollo de la identidad profesional sin participación en el proceso de orientación con portafolio

Del análisis de los relatos han emergido diversas categorías relacionadas con las creencias sobre qué es la identidad profesional para ellos y qué está contribuyendo a su desarrollo, considerando que están finalizando el primer curso del Grado. El procedimiento seguido ha sido similar a las primeras fases de los análisis anteriores, con una clasificación temática por categorías definidas y excluyentes entre sí. Debido a las importantes diferencias encontradas, con categorías emergentes muy distintas, los resultados se han narrado en función del grupo de procedencia. Para sintetizar los resultados, se ha realizado una tabla esquemática que ha permitido comparar el proceso de construcción de la identidad profesional entre los distintos grupos.

Estudiantes que habían realizado portafolio de evaluación de competencias

Relación de identidad profesional con "el buen maestro": Creencia de que la identidad profesional es un perfil de maestro hacia el que se dirigen durante su formación. Se identifica con un conjunto de rasgos que desean alcanzar y tienen como meta.
--

Los estudiantes de este grupo han identificado la pregunta sobre su identidad profesional en esos momentos de su formación, con el perfil de docente al que aspiran y que están en proceso de desarrollo. Han descrito a los maestros y profesores que han

tenido durante su vida, qué aspectos desean imitar y cuáles pueden criticar. Se ha visto reflejado el trabajo realizado durante la asignatura y la influencia del acompañamiento del profesor al respecto. Han definido los referentes que tienen de valores, los tipos de conocimientos necesarios, actitudes, etc. Se ha podido apreciar que la redacción de este relato no ha sido su primera narración de cómo es un buen maestro y hacia qué perfil quieren dirigirse. Sin embargo, solo asocian identidad profesional con meta de futuro, en algunos casos lejana porque se vincula con la práctica. Se trata de un punto discreto en la línea temporal de su desarrollo competencial, no de un proceso. Respecto a esta creencia, se han diferenciado claramente de los participantes en el proceso de orientación profesional en la segunda fase empírica.

"... quiero ser la persona encargada de introducir a los niños en la educación y servirles como guías en el comienzo de su desarrollo. Así como la persona encargada de mostrar y aclarar esos primeros conocimientos que el niño va a tener."

"Me gustaría ser un referente de cariño y conocimiento para los niños. En mi futura práctica en el aula quiero conseguir que los niños aprendan todo tipo de competencias a través de su propia acción pasando buenos ratos."

"Un buen profesor tiene que tener conocimientos teóricos como una buena base (...). Segundo, si quiero ser buena profesora, cuando trabaje tendré que ser: empática con los alumnos, amable y cariñosa, respetuosa, ... "

"Mis metas son: hacer que los niños tengan confianza en ti para cualquier duda, sugerencia o incluso para contar cualquier cosa. Enseñarles lo necesario y más para su desarrollo personal, moral y social. Ser alegres con los niños y simpáticos."

"...me encuentro en un proceso de formación y no puedo definir claramente mi identidad. Pero sí siento que el buen maestro, (...) tiene que permitirte mejorar en el aprendizaje y transversalmente, desarrollándote socialmente, ..., siempre basado en la motivación. Esa idea de maestro es la que yo quiero practicar."

Definición de identidad profesional en tercera persona: Descripción de la identidad profesional como un perfil de maestro deseable, pero todavía no asumido como propio. No se identifican con las figuras descritas, las narrativas no son en primera persona, por lo que no hay perspectiva personal ni integración con su historia.

Al definir la identidad profesional (suya), aproximadamente el 75% la han narrado en tercera persona, describiendo lo que consideran que es un buen maestro, pero sin personalizarlo en ellos mismos ni relacionarlo con sus características, historia vital, condicionantes personales, etc.

Exceptuando algunas respuestas que sí han definido cuál es el perfil hacia el que se dirigen de manera personal, el resto ha explicado qué es un buen maestro, pero lo han referido a los profesionales en ejercicio. Esta categoría de análisis ha introducido una matización significativa respecto a la primera. Las actividades desarrolladas en el aula les han hecho enfocar la pregunta respecto a qué valores, actitudes, conocimientos y habilidades son necesarios en esta profesión. Pero no se han percibido aún en el camino de desarrollar todo esto, no se han situado en perspectiva de primera persona en relación a esos perfiles. Probablemente, se han autoevaluado en un momento en el que todavía no estaban integrando sus aprendizajes en perspectiva profesional.

"En mi opinión ser maestro es algo sencillo, lo que es más complicado es ser un buen maestro. Para eso es necesario el interés y la dedicación, para así dar la mejor enseñanza y (...)."

"En estos momentos de mi formación creo que un maestro de infantil debe ser paciente para asimilar que cada niño es diferente (...). Además debe conocer los derechos generales de las personas (...). Otros conocimientos importantes son sobre el desarrollo motor, cognitivo, ... Y por último, y muy importante, debe tener vocación, amor por lo que hace y por los niños."

"Un maestro es aquella persona que se encuentra en la vida de los niños en un 50% (el otro 50% sería el ámbito familiar). Este tiene que encargarse de educar y enseñar a las nuevas generaciones, tiene que ayudar al niño a desarrollarse personalmente y socialmente. (...) También inculcarle valores ..."

"Es muy importante la vocación, que un maestro se dedique a esta profesión porque realmente le gusta ayudar a los demás y formar a las personas para su futuro. (...)Respecto a la experiencia, lo más

importante, significa que no basta sólo con la teoría, un buen profesor se entrena en clase."

"Un maestro (yo) tiene que ser: paciente, creativo, ingenioso, innovador, asertivo, empático, curioso, atento, exigente pero realista, ..."

"Yo considero que con la formación recibida como futuro docente, la identidad profesional de este debería ser: entender al propio niño conociendo su modo de pensamiento ya que nos ayudará a que los niños interioricen (...), ser extrovertido con los niños y con sus familias, además de educado, ya que los docentes son referentes del menor; y cariñosos, debido a que los niños se mueven mucho por sentimientos."

Actitud socioconstructivista hacia la profesión: Concepción de la profesión de maestro como algo más que *enseñanza*, superando el sentido de transmisión de conocimientos del maestro al alumno. Implica asumir roles de "guía", "referente" y "acompañante", pero también, de "transformador social".

En este grupo han aparecido denominaciones del maestro que se han diferenciado de la transmisión de contenidos en sentido unidireccional. La cosmovisión constructivista ha influido en algunos de estos estudiantes, que se han referido al maestro que desean ser como alguien modelo de actitudes para los niños, buen ejemplo para ellos, guía y acompañante en sus desarrollos y aprendizajes. También se han referido, no obstante, a la enseñanza de conocimientos, valores morales, actitudes positivas y buen comportamiento, como era de esperar.

Se han considerado también pertenecientes a esta categoría todos los extractos de texto que han hecho referencia a la función social y emancipadora de la educación. Varios estudiantes de este grupo han transmitido sus deseos de contribuir a cambiar la sociedad mediante la acción educativa. Se han identificado íntimamente, por valores personales y profesionales, con el sentido socioconstructivista de la profesión; es decir, se han sentido atraídos profesionalmente por el pensamiento socio-crítico.

"Lo principal es tener en cuenta que un niño es un ser complejo por lo que no hay que basarse solo en los temas educativos, sino que tendremos que comprender todos los aspectos de su vida y de él. (...) Sobre todo, considero que un buen profesor es aquel al que le gusta su profesión y que de verdad se preocupa por la educación..."

"Considero que un docente es un guía en la educación, un facilitador de información y un educador de la moral y los valores. Se trata de un papel primordial para el desarrollo del niño, muchas veces subestimado y criticado. Como futura docente valoro la vocación y constancia para conseguir el propósito."

"Personalmente, creo que el docente es la persona encargada de guiar al alumnado para poder ayudarle a su desarrollo personal en todos los aspectos que constituyen dicho sujeto (...). Sobre todo inculcar valores como el respeto, la tolerancia, ... fomentará dicho desarrollo."

"Para mí un buen maestro es una persona que quiere luchar por un futuro mejor, una persona inteligente y que tiene cualidades para formar a otros que en el futuro podrán cambiar la sociedad. (...) Una persona innovadora, con imaginación y principios,..."

"A día de hoy considero que el buen maestro es el que consigue que sus alumnos reflexionen y sean protagonistas de su propio aprendizaje, que a través de la manipulación y de la experimentación vayan creando sus propios conocimientos, ..."

"No quiero verme como una mera cuidadora, sino transmitirles valores, además de conocimientos y que su motivación perdure a través de su periodo académico."

Experiencias que contribuyen a la identidad profesional: Fuentes de experiencias que les ayudan a construir su identidad profesional. Son los recursos que tienen a su alcance para ir elaborando creencias sobre la práctica del docente.

Han distinguido cuatro fuentes de experiencias que les ayudan a construir su identidad profesional: el contacto con niños (familiares, en escuelas o simulados), las clases de la facultad, lo que han vivido con sus respectivos profesores a lo largo de sus vidas académicas y las vivencias personales en la sociedad.

1^a) *El contacto con niños:*

Algunos estudiantes han referido la relación que mantienen con familiares, vecinos u otros, pero también, de manera muy apreciada, las prácticas realizadas en escuelas. Aún

no han cursado el *practicum*, pero han salido de la facultad a algún colegio para la realización de breves actividades. Han considerado que estos encuentros son la mejor fuente para imaginarse como maestras/os de infantil y para saber cómo aplicar en la realidad lo que estudian en asignaturas "teóricas". También han valorado más este tipo de contactos que los conocimientos teóricos, pero no de manera tan generalizada como en el otro grupo. Bastantes respuestas han denominado como muy valiosos y necesarios dichos conocimientos, incluso apreciando las tareas de simulación realizadas con estudios de caso, por ejemplo.

"El pasar tiempo con primos, sobrinos y vecinos de edades tempranas me está permitiendo poder enfrentarme a situaciones que se me darán en un futuro en el aula y a poder resolverlas de la manera más adecuada."

"Es importante tener en cuenta todo lo que se dice teóricamente, pero aquellas actividades en las que me he visto interactuando con los niños en los colegios son las que me están ayudando a construir la identidad profesional. "

"... el contacto directo con niños de entre 4 y 5 años, ya que en la universidad los aspectos teóricos han sido el fundamento de las clases más que tratar aspectos prácticos."

"Las experiencias escolares que nos facilitan en la universidad son las realmente importantes, ya que nos acercan a lo que va a ser nuestro futuro profesional. (...) todas las actividades llevadas a cabo con niños como ejemplos."

" (...) las experiencias de contacto que tengo con niños ya sean en fiestas de cumpleaños o en cualquier otro sitio."

2^a) Las clases de la facultad:

Han destacado determinados ejercicios, exposiciones, casos, etc. como una fuente imprescindible de experiencias para su construcción profesional. Aquellos estudiantes que han definido con mayor significatividad su identidad profesional, también han encontrado más ejemplos de experiencias formativas contribuyentes a su construcción. Ha emergido, por lo tanto, un importante resultado: tener clara la meta hacia la que se dirigen les lleva a

dotar de sentido lo que van trabajando en clase y en las horas no presenciales de manera integradora. Claramente, han mostrado mayor diversidad de respuestas que los estudiantes del otro grupo. Además, en este grupo 2 de 1º de infantil, la formación teórica asimilada en las asignaturas de primer curso se ha percibido, por bastantes estudiantes, como muy necesaria y útil de cara al futuro. No ha sido tan generalizada, como se podría haber esperado, la desconexión entre teoría y práctica.

"Creo que las enseñanzas recibidas en la universidad por un lado, (...), están ayudando a construir lo que considero que quiero ser en un futuro como maestra."

"Luego la teoría será la que me permita tener criterio para tomar las decisiones más adecuadas frente a cada niño."

"Las dos experiencias que me ayudan día a día a construir mi identidad profesional son muy amplias. Son todo lo relacionado con lo académico y todo aquello relacionado con niños. La primera de ellas comprende la formación universitaria (...)."

"... son los aspectos teóricos que se ven en clase y las clases prácticas que llevamos a cabo, aunque creo que todavía me queda mucho por aprender para construir la identidad profesional."

"... los trabajos en equipo, porque te hacen saber aplicar de manera consensuada tus razonamientos, hacer que los demás te entiendan, decir las cosas con asertividad y poniéndote en el lugar del otro. (...) Otra cosa que me llama la atención son los debates de clase ya que el profesor no te dice si está bien o mal, sino que te ayuda a pensar."

"Me están ayudando en especial las prácticas que estamos haciendo, orientándolas a nuestra futura actuación como maestras. Además de la teoría que por supuesto, es fundamental, también son muy importantes los vídeos y actividades a realizar como futura docente."

"... toda teoría impartida en este curso me está sirviendo para construir mi identidad profesional."

"... son las clases, ya que a partir de lo que dicen los profesores reflexiono y pienso cómo quiero ser el día de mañana como docente y qué considero que es ser un buen profesor. También a través de ejemplos

de clase entiendo algunas situaciones y siempre intento ponerme en el lugar del maestro y pensar cómo actuaría..."

3ª) *Lo que recuerdan de sus respectivos maestros y profesores:*

Las vivencias acumuladas a lo largo de sus trayectorias académicas les han permitido establecer distintas categorías en las que encasillar a los buenos profesores y a los malos. Por un lado, han valorado como positivas la cercanía, la buena comunicación, la simpatía, el cariño, la disponibilidad, la preocupación individualizada, y otras. Por eso, muchos han narrado que quieren parecerse a estos modelos de profesionales, especialmente si van a ser maestros/as de infantil. Se han echado de menos las referencias a si habían aprendido mucho con estos profesores o a cuáles habían sido sus estrategias de docencia. En definitiva, los profesores que les han dejado buenos recuerdos se han convertido en modelos a la hora de pensar en su identidad profesional. Les han servido como personificaciones de sus respectivas metas.

"Me baso en el conocimiento y el trato con todos mis maestros anteriores, los cuales me han permitido establecer qué es un buen profesor y cuál no lo es."

"... son aquellos modelos de profesores que he tenido a lo largo de toda mi vida, ya que me sirve para saber qué aspectos me gustan y cuáles desearía cambiar ya que no los considero adecuados. (...) lo que me ha hecho reflexionar y saber cómo quiero educar a los niños."

"Creo que las experiencias vividas con anterioridad en la escuela"

"El ejemplo del profesorado que he tenido y estoy teniendo, junto con la formación que me proporcionan para entender sus comportamientos. Por encima de todo están las experiencias personales, muy determinantes para mí y la importancia que le doy a la figura del docente y a la labor social que lleva a cabo."

4ª) *Sus vivencias personales en la sociedad:*

Han considerado las vivencias personales, la relación con sus compañeros, la observación de ciertos factores imperantes en la sociedad y la atención a las noticias, como experiencias enriquecedoras para la identidad profesional. Aunque no ha sido un

contenido desarrollado por muchos estudiantes, se ha considerado un resultado relevante y pertinente por su sentido para el colectivo docente. Además, ha sido significativo de la mayor profundidad y significado, en general, de las narrativas realizadas por este grupo.

"Mis vivencias diarias en el trabajo, mi experiencia vital con mi familia, amigos, ... Todo lo que me rodea nutre mi identidad y voy construyendo el propio yo."

"Todas las vivencias en el aula y fuera de ella, con mis compañeros, profesores, todos aquellos contactos con alumnos de infantil en las aulas, en diferentes contextos. (...) Al igual que las experiencias de la vida diaria consolidan la identidad personal."

"...son las facilidades que nos ofrece el sistema educativo para poder aprender tanto en teoría como en práctica (...) También las relaciones con los compañeros, (...) y con toda la sociedad que nos rodea."

"(...) y las noticias que escucho sobre educación, que me hacen ver cómo está la sociedad y hacia dónde me dirijo, porque es un mundo complicado"

"(...) También el ver películas, noticias e informarme sobre educación..."

"Además, la sociedad en la que vivimos es otro elemento que me está ayudando ya que me doy cuenta de que como está ahora mismo la sociedad, como maestra, quiero cambiarla, y educar a los niños para que consigan cambiarla."

Estudiantes que nunca habían realizado portafolio de evaluación de competencias

<p>Ausencia de construcción de la identidad profesional: Creencia de que la identidad profesional es algo que irán clarificando cuando realicen prácticas o cuando ejerzan. Se aplaza el inicio de su construcción a algún momento del futuro, sin haberse considerado aún su existencia.</p>
--

En este grupo no ha quedado claro, después de analizar sus respuestas a ambas preguntas, si la mayoría ha entendido qué es la identidad profesional. Sus narrativas han inducido a pensar que no habían comprendido el concepto. Excepto algunos casos, la mayoría se ha quedado en análisis muy superficiales.

Por otro lado, han transmitido la idea de no haber reflexionado antes sobre cuál es el perfil profesional de un maestro ni, por lo tanto, de un buen maestro. Incluso algunas respuestas han expresado textualmente el desconocimiento de las funciones del maestro. En relación con este punto, tampoco han relatado qué competencias necesitan desarrollar para desempeñar adecuadamente la profesión.

"Mi identidad profesional como maestro aún no está totalmente definida ya que no he trabajado como tal y solo puedo tener suposiciones de cómo sería o cómo lo haría"

"Mi identidad profesional creo que todavía no está bien formada. Hasta que no esté en un centro educativo haciendo las practicas e impartiendo las clases no estaré bien formada."

"Al ser el primer año es algo escasa ya que la mayoría de los contenidos que hemos estudiado y aprendido son teóricos, sin embargo, esa teoría nos ayudará en el futuro cuando nos toque ponerla en práctica."

"Mi identidad profesional es muy baja, ya que apenas he tratado con alumnos, y mucho menos entiendo del todo las funciones del educador."

"Todavía no he tenido muchas experiencias que me ayuden a construir mi identidad profesional porque este curso ha sido muy teórico. Ojalá al curso que viene cambie y sepa por fin cómo es el trabajo con los niños, en una clase."

"Hasta ahora no he tenido experiencias que hayan ayudado, las prácticas las realizaré en un futuro."

"Mi identidad profesional como maestro en estos momentos es la de un estudiante que casi acabado el primer curso cree que ha acertado con la carrera porque me gusta enseñar a la gente y si es a niños mejor, ..."

"...mi identidad profesional es sobre todo a nivel teórico, ya que en la mayoría de las asignaturas hemos visto solo contenidos teóricos (...)"

"Todavía no tengo identidad profesional como tal."

"...es un poco turbia, diríamos, porque aún no hemos trabajado con niños, así que tampoco sabemos cómo actuaríamos. (...)

"Ahora mismo creo que no poseo una identidad profesional como maestro porque no he tenido la oportunidad de ejercer. Mi objetivo es formarme más en la parte práctica ..."

Percepción acumulativa de la identidad profesional: Creencia de que la identidad profesional se va acumulando a medida que aumenta el bagaje de conocimientos y experiencias, sobre todo de estas últimas: a más años, más identidad.

Esta categoría, totalmente emergente, ha matizado su concepción de la identidad profesional en el momento de estar terminando el primer curso de carrera. Una amplia mayoría ha identificado la identidad profesional con la suma de experiencias: primero, durante el avance en los estudios de la facultad, y luego, por los años de trabajo. No ha habido ninguna respuesta que hablase de transformación, de socialización ni de evolución desde un punto de vista complejo. Los que han reflejado esta perspectiva han coincidido en "calcular" que tendrán más identidad, o lo que se ha interpretado como que "se verán mejores maestros", cuando hayan acumulado más años de estudios y de desempeño profesional. Por otro lado, no se ha transmitido asunción de autoría ni de responsabilidad en dicha evolución, sino más bien una esperanza depositada en el devenir. Ha estado presente la creencia generalizada de que todo aquello que "completa" o "va llenando" su identidad profesional procede de fuera de ellos; la dirección de la construcción es desde fuera hacia dentro como única vía.

"...He asimilado muchos conocimientos y en la práctica me veo capaz. (...) Me falta experiencia, técnicas, consejos, conocimientos, ..."

"...hasta que no esté graduada no me consideraré profesora. Es como si ser profesora fuese el 100%, en estos momentos estoy en el 25%."

"Creo que mi identidad profesional está aún "verde", ya que en el primer curso sólo he aprendido una pequeña parte (muy pequeña) de lo que en realidad va a suponer toda nuestra carrera profesional en el futuro. (...)"

"Se trata de una identidad en proceso de construcción. Después de este primer año en el grado está comenzando a tomar forma y poco a poco se completará gracias a posteriores estudios."

"Aún me falta experiencia, y en las prácticas me doy cuenta de que todavía me faltan unos años, técnicas para conocer más a los alumnos, sus comportamientos, ..."

"Mi identidad profesional en estos momentos de mi formación es conseguir mi objetivo final, es decir, acabar la carrera con los conocimientos suficientes para llegar a ser una buena profesora, respetada por sus alumnos."

"Creo que mi identidad profesional está aún "verde", ya que en el primer curso sólo he aprendido una pequeña parte (muy pequeña) de lo que en realidad va a suponer toda nuestra carrera profesional en el futuro. (...) Es imposible denominarte un maestro e incluirlo ya en tu identidad profesional. Simplemente somos proyectos que pueden seguir adelante o fallar y desviarse del camino."

"Tras cursar el primer año (...) creo que mi identidad profesional como maestro está en un buen nivel. La variedad de asignaturas y los contenidos de las mismas me han ayudado a construir una buena base."

"No tendría muy claro cómo definir mi identidad profesional en estos momentos de mi formación porque todavía estoy en el principio."

"Se trata de una identidad en proceso de construcción. Después de este primer año en el grado está comenzando a tomar forma y poco a poco se completará gracias a posteriores estudios."

Creo que me falta mucha más formación y mucho más que aprender de la docencia,..."

Identificación de la profesión con la enseñanza y la ayuda: Se asumen funciones relacionadas con la *enseñanza* de conocimientos, habilidades, valores, etc., con carácter direccional de maestro a alumno. Se hacen referencias a un modelo centrado en la relación de ayuda y de transmisión de contenidos educativos.

Han identificado que el buen maestro es el que enseña mejor, sabe resolver situaciones, transmite valores morales correctos, etc. Y esto es aplicable tanto al maestro de infantil o primaria como a los profesores universitarios. En definitiva, han reclamado que para poder tener identidad profesional docente tienen que poseer técnicas y estrategias metodológicas para desenvolverse en el aula. Han relatado que estas técnicas y estrategias, bien tenemos que dárselas sus formadores de manera explícita en las clases de la facultad -algo que no reciben en la "teoría"-, o bien las podrán incluir en sus repertorios mediante la observación e imitación durante las prácticas.

Coincidiendo con su concepción de la enseñanza como transmisión de conocimientos, valores, etc. a los que no los tienen, bastantes de los estudiantes de este grupo han visto la identidad profesional como un recipiente vacío que tienen que ir llenando con las experiencias y conocimientos que ellos mismos vayan recibiendo con el paso del tiempo. Es una concepción de la identidad profesional que les remite a un rol bastante pasivo y dependiente.

"Nuestra formación no consiste en sumar, restar e ir subiendo de niveles en las asignaturas de Primaria. Aprendemos a "enseñar". Aprendemos diferentes reacciones posibles de los niños ante distintos hechos, o cómo obtener recursos tecnológicos para conseguir una enseñanza más dinámica. Lo que yo entiendo por identidad profesional es un conjunto de conocimientos sobre las materias (...) pero más importante mi eficacia en mi trabajo..."

"La educación es vital en la sociedad y creo que tengo que ayudar a los niños, enseñarles y educarles."

"Actualmente mi identidad como maestra la sigo viendo reflejada en poder dar y enseñar clases de educación física..."

"...actualmente es muy escasa, ya que (...) damos muchos contenidos pero no la metodología para enseñarlos, lo que me dificulta que sepa actuar ahora como docente profesional."

"...He asimilado muchos conocimientos y en la práctica me veo capaz. (...) Me falta experiencia, técnicas, consejos, conocimientos, ..."

"Mi identidad profesional como maestro en estos momentos es la de un estudiante que casi acabado el primer curso cree que ha acertado con la carrera porque me gusta enseñar a la gente y si es a niños mejor, ..."

Lo único claro es que me gustaría llegar a ser una buena profesora, capaz de transmitir a mis alumnos los valores morales y conocimientos que puedan llegar a formarlos como personas íntegras."

"Mi identidad como maestra me gustaría que fuese ayudar a niños con necesidades educativas específicas, saber comprenderles, ayudarles y hacerles disfrutar aprendiendo."

Experiencias que contribuyen a la identidad profesional: Fuentes de experiencias que les ayudan a construir su identidad profesional. Son los recursos que tienen a su alcance para ir elaborando creencias sobre la práctica del docente.

Han relatado que los referentes válidos para construir sus identidades profesionales empezarán a tenerlos, fundamentalmente, a partir de la realización de las prácticas, pero sobre todo cuando trabajen como maestros. De todos modos, como se trata de una aspiración de futuro, algunos han valorado positivamente los conocimientos adquiridos durante la carrera en actividades prácticas. Han destacado las salidas de la facultad y el contacto con alguna escuela. La razón es que ha emergido de manera abrumadora en este grupo la asociación entre experiencias necesarias para construir la identidad profesional y el contacto directo con niños, sea en aulas, con conocidos, etc.

1º) *Las actividades prácticas de algunas asignaturas:*

Al describir las experiencias que van definiendo su identidad como maestros, han separado radicalmente teoría y práctica. Han destacado la práctica como necesaria, demandando estrategias a la carta para desenvolverse adecuadamente en el medio de trabajo, pero no han apreciado el valor de la teoría como fuente para reelaborar ellos mismos sus propias estrategias. No se han encontrado relatos en los que se identifique el puente que enlaza el conocimiento teórico con el sentido profesional de lo que estudian. Es decir, no ha trascendido que estudien desde una visión en perspectiva que les haga encontrarle funcionalidad e interrelación a los contenidos de las asignaturas. Lo que sí han valorado son las actividades en las que han aprendido alguna técnica, estrategia

metodológica o herramienta TIC con la que enseñar mejor a los niños, especialmente si ha tenido lugar fuera de la facultad.

"Una que me ha enseñado mucho, la que más, el Aprendizaje-Servicio. Con este proyecto he sido maestra de un grupo de niños, han sido unas prácticas anticipatorias a las de segundo."

"La experiencia que más me ha enseñado cómo es estar en contacto con niños es el aprendizaje-servicio."

"Por un lado las partes prácticas de las asignaturas, pero sobre todo mi colaboración en el aprendizaje-servicio, ya que me ha ayudado a verme en un contexto real con el niño."

"Las experiencias en prácticas. Este año han sido dos: una que fuimos a pasar un cuestionario a alumnos de un colegio para evaluar el POAT. La otra, el aprendizaje-servicio que hemos llevado a cabo en otro colegio. (...)"

"Las experiencias que más me están ayudando son los contactos que hemos tenido con las instituciones educativas que más o menos te hacen formarte una mejor idea sobre como es nuestro trabajo."

"...son las prácticas y algún trabajo que hemos estado realizando. Por ejemplo, alguna práctica de esocon y un trabajo que realizamos en maestro y relación educativa en el que nos poníamos en contacto con los niños al pasarles un cuestionario."

"Las experiencias relacionadas con la práctica docente (...). Los trabajos relacionados con visitas a centros, las exposiciones de clase..."

"Las que más me han ayudado son aquellas que he tenido relación con los alumnos, o he tenido que realizar una investigación sobre algún proceso, como la Educación en España..."

"...son algunos de los trabajos que he tenido que hacer a lo largo del curso. Por ejemplo, en Maestro y Relación Educativa tuvimos que ir a un centro a hacer una encuesta a los niños, ahí me cuenta de que quiero ejercer esta profesión. Otro trabajo que destaco es el aprendizajes-servicios."

2º) *Experiencias de contacto directo con niños:*

Ha resultado sorprendente que cualquier tipo de contacto con menores, aunque sea esporádico y espontáneo, pueda alimentar más su simulación de lo que implica para ellos ser maestro que todo lo que se trabaja en las aulas de la facultad, sea mediante clases magistrales o cualquier otro tipo de metodología. Habría que haberles preguntado, después de hacer este análisis, si tras pasar cuatro años manteniendo esos mismos contactos y experiencias con la infancia, pero sin estar cursando magisterio, podrían llegar a ser maestros. Se ha intuido que habrían respondido que no tajantemente, pero claro, ha surgido la inquietud de por qué no han apreciado más la formación que están recibiendo, necesaria para la profesión. Ha surgido la hipótesis de que no estén aprendiendo con suficiente sentido ni con profundidad, quedándose en planos superficiales de aprendizaje.

"Todas mis experiencias con niños. He dado clases de tenis y de natación, y he sido monitor de campamentos varias semanas con niños de primaria."

"Cualquier experiencia con niños es válida y optimizante para un futuro profesor. He estado con niños en Inglaterra e incluso he dado clases de español, de inglés, y este año como trabajo práctico de la universidad estoy acudiendo a un colegio a enseñar a los niños a usar las tablets y la PDI."

"Todas las experiencias relacionadas con los niños..."

"Aquellas experiencias en las que estamos en contacto con los niños."

"Estar con un hijo de unos amigos de mis padres y ver documentales sobre psicología, sobre todo de Punset."

"También experiencias ajenas a la universidad; mi trato con primos y con niños (sobre todo en verano) más pequeños, hace que veas su comportamiento, ..."

Figura 8.15: Resumen del análisis de narrativas sobre identidad profesional

	Estudiantes que habían realizado portafolio de evaluación competencial	Estudiantes que nunca habían realizado portafolio de evaluación competencial
Conceptualización de la identidad profesional		
Experiencias para su construcción	<p>1ª) Contacto con niños mediante prácticas y otras circunstancias personales.</p> <p>2ª) Clases de la facultad (actividades de aula).</p> <p>3ª) Recuerdos de profesores según la historia académica personal</p> <p>4ª) Vivencias personales en la sociedad</p>	<p>1ª) Actividades prácticas de asignaturas, especialmente fuera de la facultad.</p> <p>2ª) Contacto con niños por circunstancias ajenas a la facultad.</p>

Al compararse los resultados obtenidos en el grupo que ha realizado el portafolio profesional con los que se han analizado en este epígrafe, la narrativa sobre la identidad profesional al comienzo del programa se ha revelado como un condicionante muy significativo del enfoque con el que los estudiantes contemplan sus carreras. Tanto es así, que ha modulado por completo el sentido con el que los participantes de la segunda entrada al campo han desarrollado sus portafolios, situándoles desde el comienzo en una

perspectiva distinta. Ellos mismos han argumentado que las asignaturas tenían más significado a partir de estos planteamientos, han integrado contenidos desde el punto de vista competencial, han relacionado materias y han descubierto o clarificado su motivación y vocación.

El acompañamiento para la clarificación de la identidad profesional ha sido la clave para la toma de conciencia del sentido de la carrera desde su comienzo, llámese identidad profesional, o de otro modo. Ha emergido como trascendente la reflexión y narración sobre valores, competencias, autoconocimiento y perfil profesional deseado, todo integrado, para ser conscientes del proceso de autodeterminación desde el inicio de la formación universitaria. De ese modo, los participantes han encontrado el sentido profesional al estudio de contenidos teóricos básicos.

Desde actividades diferentes y no tan dirigidas a la clarificación profesional, los estudiantes que habían realizado antes un portafolio de evaluación de competencias, han demostrado mayor sentido y profundidad al hablar de sus identidades profesionales. Sus narrativas han estado bastante bien enfocadas, con más contenido que las del otro grupo analizado, y su abanico de respuestas ha sido mayor. Se ha evidenciado que, aunque no se hubiera hablado en clase del término “identidad profesional”, propiamente dicho, sí habían reflexionado sobre las funciones y competencias del maestro y sobre un perfil deseado de “buen maestro” hacia el que encaminarse. Todas estas actividades les habían hecho tener ciertos referentes en torno a los que construir creencias profesionales, habiéndose visto reflejadas en las narrativas solicitadas con los fines propios de esta investigación.

Por otro lado, lo que ha emergido de manera más generalizada en el último grupo analizado, el que nunca había trabajado con portafolio, ha sido la sorpresa y el desconcierto al cuestionarles sobre un concepto tan personal como la identidad profesional. Las narrativas han sido, en general, más breves, menos elaboradas y con menor diversidad de contenidos. Muchos estudiantes han tratado de definir el concepto, pero la mayoría lo ha hecho en clave de futuro, mostrando desconcierto sobre el porqué de una reflexión sobre identidad profesional en 1º de carrera. Muchos de ellos podrían estar estudiando sin apreciar sentido profesional ni competencial a los conocimientos teóricos de las asignaturas cursadas. Otra hipótesis o línea futura de indagación podría ser si esto afecta a su rendimiento y eficiencia a lo largo de la formación universitaria.

Los resultados actualizan preguntas con las que se ha iniciado la tesis: ¿Cómo se podría lograr que los estudiantes vieran que cada tema que estudian, cada trabajo que

realizan, tiene su hueco en el puzzle de su identidad profesional? ¿Cómo podrían encontrarle el *para qué* a lo que aprenden, con inquietud por descubrir la singularidad y relevancia que tiene la carrera que van construyendo? Los resultados apuntan en dirección a la pertinencia de un acompañamiento con sentido y organización, dirigido a las necesidades de los estudiantes que: 1º) no parten de una meta clara y desglosada por competencias, 2º) no tienen claro el perfil al que se dirigen y, por eso, 3º) ansían ver en las prácticas qué es un maestro y cómo trabaja, para encontrarle el sentido a la profesión.

8.4. Síntesis de las ideas principales

Cuadro 8.5: Síntesis del octavo capítulo

- ✓ Durante el curso 2013-14 se ha acompañado durante el proceso orientador a nuevos estudiantes. Se ha utilizado una guía para el portafolio reformada, la recién instalada plataforma Mahara como soporte digital y se han incorporado cambios en el proceso de acompañamiento.
- ✓ Se ha comenzado la formación reflexionando sobre la "identidad profesional", situándose este concepto como la meta *compleja* de sus portafolios, su sentido último y global. Se han realizado portafolios con mayor significado personal, más productivos y mejor estructurados que en la fase anterior.
- ✓ El afrontamiento complejo y diverso del portafolio se ha convertido en el núcleo del análisis. Los estudiantes han invertido su tiempo en contenidos distintos y desde perspectivas muy variadas, en función de sus necesidades, motivaciones, nivel de vocación, etc.
- ✓ El proceso de acompañamiento y el potencial del instrumento han moldeado el afrontamiento individual del portafolio, en función de la cultura particular de cada estudiante. El análisis final se ha concentrado en los contenidos de las narrativas emergentes a partir de los diferentes modos de afrontar la autodeterminación. Así, la construcción de significados ha adquirido un sentido muy personalizado y, en algunos casos, artístico.

- ✓ Los estudiantes que han trabajado con el portafolio de orientación profesional han sido conscientes del proceso de fortalecimiento de la identidad profesional al analizar en profundidad la profesión. Han alcanzado cierta madurez de reflexión sobre constructos que otros participantes, ajenos a la orientación, no han incluido en sus relatos, como el componente ético, el balance de competencias o la simulación de futuro.
- ✓ Tanto el análisis en retrospectiva de la primera fase, como de los datos obtenidos a partir de las narrativas de otros estudiantes, han contribuido a triangular resultados interpretativos del estudio de caso.

CAPÍTULO 9

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

*“Sólo hay un minuto mejor que el que le
sigue a un descubrimiento, y es el que
precede a su divulgación”*

Wagensberg (2002)

1. Discusión de los principales resultados⁴²

Las huellas en los estudiantes

El proceso de orientación desarrollado ha promovido la diversidad en el desarrollo tanto de procesos como de productos en los portafolios. Las narrativas de los estudiantes han representado la realidad del contexto en el que se han situado: las profundas diferencias entre casos personales en todos sus referentes. Por eso, se considera que la orientación profesional desarrollada en torno al formato de portafolio utilizado, ha evocado en cada uno toda su complejidad, ayudándole a descubrirla y a aprovecharla sin acotaciones ni determinismos. Como se había argumentado en el capítulo 4, citando a Martínez (2009), los portafolios han sido como ventanas que se han abierto, no sólo ante el trabajo de cada estudiante, sino ante su manera de pensar. La presentación del material y el análisis del interés puesto en la creación de cada elemento, ha representado el carácter de cada autor.

Como argumentaba Romero (2004), los proyectos profesionales han facilitado la búsqueda del equilibrio entre los diferentes roles (madre-profesional; trabajo-ocio...) y, por tanto, han llevado a los participantes a ordenar de manera consciente ciertos

⁴² La discusión se aborda desde una perspectiva sintética y con la mayor brevedad posible, buscando un nuevo enfoque con sentido aplicado respecto a las amplias narrativas de resultados realizadas anteriormente.

conflictos internos que amenazaban la coherencia en sus trayectorias vitales. Los estudiantes han concluido en múltiples ocasiones que su búsqueda de orientación no se ha enfocado a saber localizar los servicios de la facultad o aprender estrategias para ser más exitosos en sus vidas académicas. Los que han participado en el proceso orientador han argumentado que necesitaban encontrarle sentido profesional a sus procesos y resultados de aprendizaje o clarificar su vocación; incluso, que tenían que tomar ciertas decisiones con seguridad, tras haber sentido repetidamente que habían errado en su pasado. La construcción de los portafolios ha facilitado que, en consonancia con las ideas de Barham, Irving, Manley y Plant (2013):

- Los estudiantes han contemplado su itinerario formativo de manera enlazada a su vida personal, generándose una visión mucho más sostenible y eficiente de su carrera.
- Las narrativas han cuestionado sus decisiones y el camino recorrido, extrayéndose un análisis crítico de sus historias de vida.
- Los que han avanzado más en sus relatos, han profundizado en sus presentes, poniéndolos en relación con sus pasados, con la finalidad de preparar el futuro.

Otro de los mayores valores observados respecto al portafolio profesional, es que sube o mantiene alta la autoestima (MOSEP, 2006; Gerlinde, 2007). Por lo tanto, aumentan las expectativas de los usuarios y sus motivaciones encuentran mayor sentido proactivo. Además, la relación comunicativa ha favorecido la creatividad, expresividad y reflexión en los estudiantes a partir de sus narrativas (Gergen, 1998; Lengelle, Meijers, Poell y Post, 2014). El proceso de análisis deconstructivo y reconstructivo realizado sobre sí mismos les ha permitido observar todo lo positivo que hay en ellos, así como sus logros de pasado y presente. El trabajo personal con el portafolio profesional ha reforzado su autoestima positiva, la capacidad de expresión y la motivación por superarse, al menos durante el periodo que ha durado el acompañamiento.

Caracterización de las dinámicas generadas

Un núcleo de interés fundamental en el diseño del estudio de caso ha sido la indagación en los procesos promovidos en los estudiantes, desde la consideración de sus casuísticas personales y desde los fundamentos de referencia. El análisis de la secuencia vivida por estudiantes y orientadora, ha situado al primero como protagonista en la construcción de significados, articulados mediante los contenidos del portafolio. Varios

factores han influido en la experiencia vivida por cada persona, considerada la apertura del proceso orientador desde los referentes de la complejidad y el constructivismo. También las diferencias culturales, como patrones de comportamiento y actitudes, conocimientos, valores, habilidades y creencias (García, 2002), han ejercido su influencia. Lo que más ha interesado de la investigación ha sido, de acuerdo con Van Manen (1990), Koltz y Feit (2012), cómo se han construido significados para las temáticas propuestas; y cómo esos significados han sido puestos en valor respecto a las experiencias privadas de las personas. El fenómeno orientador ha sucedido en el "mundo de vida" de cada participante, concepto citado de Sabirón (2006), con el propósito pedagógico de que cada persona aprenda a vivir en ese "mundo de vida".

A la hora de afrontar los procesos, las expectativas de cada estudiante, junto con sus necesidades, les han situado en planos de inicio muy distintos. Los diferentes sentidos encontrados al portafolio han condicionado sobremanera la productividad de la narrativa. Tanto la cultura de los participantes (su bagaje interno), como la formación al comienzo del proceso (lo recibido desde fuera), han influido en expectativas y concesión de sentido a la orientación. De ahí que la actitud del estudiante hacia el portafolio y su adaptación al mismo hayan abierto el abanico de representaciones de los contenidos en los portafolios. El afrontamiento del proceso ha generado narrativas orientadas a la clarificación de la carrera y, en un sentido incipiente, del modelo profesional al que aspiran. Ahora bien, el aspecto más curioso del análisis de las construcciones de portafolios ha aparecido al introducir la meta de la orientación -fortalecimiento de la identidad profesional- de forma explícita desde la formación inicial. Tras este cambio, protagonista durante la segunda fase del trabajo de campo, el sentido del portafolio ha dejado de ser una cuestión abierta a las expectativas individuales *a priori*. La clarificación de sus identidades profesionales ha pasado a definirse como propósito común para todos los participantes y, lejos de unificar los productos de los portafolios, este aspecto ha aumentado la diversidad de sentidos en torno a las visiones de la auto-orientación. Algunos la han dirigido a la toma de decisiones vocacionales, otros a la gestión de planes de carrera más eficientes, y un tercer subgrupo a la contemplación de la profesión desde una perspectiva ético-filosófica.

La narrativa sobre la identidad profesional al comienzo del programa:

- Se ha revelado como un condicionante muy significativo del enfoque con el que los estudiantes construyen sus portafolios.
- Ha modulado por completo el sentido con el que los estudiantes desarrollan sus portafolios, situándoles en un plano de control y decisión más complejo y personal.

- Ha permitido aprovechar la apertura y transversalidad del recurso de orientación.
- Ha dinamizado procesos comunicativos específicos en función de las necesidades individuales.

Como consecuencia, la actividad inicial sobre definición y enfoque de la identidad profesional es básica para la posterior construcción de narrativas personales respecto al resto de contenidos del portafolio de orientación profesional. Se podrían incluir también en ella algunos ejercicios de la carpeta de autoconocimiento y constituiría una primera sesión del acompañamiento. De ese modo, se reduciría la carga de contenidos propios del portafolio, aligerando su presentación a los estudiantes y facilitando su adaptación al mismo.

En palabras de Ariza y Ocampo (2005), para que un proceso de desarrollo competencial y actitudinal se considere significativo, ha de proceder de una transformación desde el interior, con dirección dentro-fuera. Las vivencias durante el acompañamiento han ayudado a la reconstrucción de la narrativa personal. Por ello, la orientadora no ha tratado de transmitir sus conocimientos o ideas, sino de crear un contexto facilitador de transformaciones personales en sus estudiantes, a través del trabajo colectivo acompañado. El acompañamiento se ha convertido en la macro-categoría desde la que ha cobrado sentido cada proceso vivido durante la acción orientadora. Ha emergido como el pilar desde el que se han articulado el resto de factores, incluso el potencial del recurso. Por otro lado, se ha visto constantemente influenciado por los valores y referentes de la orientadora, desde el diseño de sus funciones hasta la organización de actividades. Su valor más destacado ha sido el apoyo emocional percibido por los estudiantes. En el diseño de la investigación, el acompañamiento se había considerado uno de los tres componentes del formato del portafolio, junto con los contenidos y el soporte. Sin embargo, el análisis lo ha situado en un lugar preferente para explicar tanto la secuencia de construcción de los portafolios profesionales, como el modelo teórico transversal al proceso orientador.

Respecto a la plataforma digital Mahara, ha sido un espacio adecuado para alojar los portafolios digitales con sentido orientador. Los puntos que trascienden de la reflexión sobre la primera experiencia son:

- Se trata de un soporte digital que facilita el aprovechamiento de todo el potencial del acompañamiento y del recurso orientador.

- Se adecuaba perfectamente a los referentes socioconstructivistas y a la apertura del formato elegido.
- Es como un mural en blanco por definir, acotar y construir. Permite que cada usuario se sienta libre para organizarlo como desee y asuma un rol eminentemente activo en su autodeterminación.
- La ausencia de estructura y de límites es total por lo que, para comprender su lógica, hay que tener muy claro cuál es el significado que se quiere dar al portafolio.
- Para que Mahara resulte un recurso digital útil, el autor del portafolio ha de organizar primero sus ideas (propósitos, contenidos, procesos, ...); y luego darle estructura al espacio.

La teoría emergente del caso

La evolución de la práctica orientadora, el afrontamiento diverso por el estudiante y el potencial del portafolio profesional, se han interpretado desde una perspectiva evolutiva de los procesos de acompañamiento. Estos tres factores han dinamizado el caso estudiado en sus distintas fases. La orientadora ha experimentado un crecimiento en su propio aprendizaje, a través de la observación participante (MacAuliffe y Eriksen, 2000); y su labor tutorial ha sido la clave para que los estudiantes alcanzaran cierto compromiso mantenido en el tiempo. De hecho, cuando el acompañamiento realizado no ha sido suficiente o no se ha apoyado en buenas estrategias organizativas en algunos momentos del trabajo de campo, se han producido abandonos o desconexiones temporales de algunos alumnos. La razón, la discontinuidad en su nivel de compromiso, generada por múltiples factores internos y externos a ellos.

Se considera que, a pesar de haber obtenido buenas valoraciones respecto al acompañamiento por los estudiantes que se han mantenido en el proceso orientador hasta el final, se debería haber reforzado la motivación con otras estrategias, aún por explorar. Cómo mantener la motivación del estudiante hacia el proceso de auto-orientación durante periodos prolongados de tiempo ha sido una preocupación constante de la investigadora. A partir del mismo instrumento, la misma formación y disponibilidad por parte de la orientadora, algunos participantes han continuado activos durante todo el proceso de acompañamiento, otros han sido poco constantes y un tercer subgrupo ha abandonado en diferentes momentos. Una de las posibles razones podría ser que los participantes no poseen una cultura de orientación que les permita encontrarle suficiente sentido al

proceso. Desde el principio han valorado muy positivamente la iniciativa de la investigadora de asumir un doble rol de profesora y orientadora profesional. Sin embargo, al pasar por periodos de alta demanda de trabajo obligatorio y evaluable, han dejado o postergado las actividades en torno al portafolio de orientación, aún permaneciendo el interés y manteniendo los buenos propósitos. Ha resultado decisiva la percepción del proceso de orientación como un trabajo extra y voluntario, no evaluable; con sentido e importancia, pero no urgente. En el extremo opuesto, cuando algunas participantes sí han vivido la imperiosa necesidad de tomar decisiones con apremio, su implicación y compromiso ha sido elevado.

De todos modos, la falta de institucionalización de este proceso de orientación profesional, el desconocimiento del recurso a nivel de centro, la falta de infraestructura específica (Villena, Muñoz-García, Polo y Jiménez, 2010), y su escasa difusión por tratarse de una primera experiencia de estudio de caso, podrían estar también detrás de las bajas y discontinuidades.

No ha emergido acompañamiento entre iguales de manera espontánea como sucede cuando se trabaja con el portafolio de evaluación. Tampoco se han propuesto actividades de grupo porque la guía se había diseñado exclusivamente para uso individual, y porque la privacidad ha emergido como uno de los aspectos que los estudiantes han protegido de manera más recelosa durante toda la experiencia. Sólo en la segunda entrada al campo, dos participantes han permitido el acceso a algunos contenidos de sus portafolios al resto del grupo, para que todos pudieran verlos como ejemplo, pero sin esperar ni pretender ningún tipo de feedback. De todos modos, la discusión respecto al acompañamiento entre iguales no se considera concluyente, a falta de observar si los cambios estructurales, organizativos e institucionales propuestos en estas conclusiones pudieran generar algún cambio en el futuro.

Otra línea de resultados concluyente ha sido referente al potencial de incluir la formación sobre *identidad profesional* en los primeros encuentros con los participantes. Sería deseable mantener la novedad introducida en la segunda entrada al campo sobre el fortalecimiento de la identidad profesional, como meta del proceso orientador, junto con la reforma de la guía en la que se le concedió mayor apertura y globalidad al material aportado a los estudiantes. Ambas consideraciones han permitido a los participantes afrontar la herramienta de manera no-lineal, mucho más compleja, en coherencia con el concepto de *empowerment* (Loven, 2003). A partir de la introducción de este nuevo enfoque, que ha transformado los tres componentes del formato, el criterio de los

estudiantes para hacer sus vistas y colecciones ha sido temático, no cronológico, y se ha orientado por sus necesidades individuales. En este aspecto, se ha favorecido la profundidad y sentido de los portafolios, resultando productos más personalizados y útiles para cada autor. De acuerdo con González Maura (2001), se ha observado la trascendencia de la relación surgida entre orientador y orientando, destacando la importancia del espacio comunicacional facilitador de la autodeterminación para cada estudiante. Los portafolios observados al finalizar el proceso han sido representativos de estudiantes más implicados en sus procesos y más motivados. La diversidad de interpretaciones sobre los contenidos propuestos ha derivado en afrontamientos muy distintos, emergiendo un potencial del recurso desconocido hasta esta última fase. Se han propuesto unas cuestiones para la futura línea investigadora:

- ¿sería posible que el "simple" hecho de pararse a reflexionar sobre sus identidades profesionales, a la vez que reciben la formación básica para iniciar el portafolio, cambie totalmente su enfoque del portafolio?
- ¿sería el ejercicio de reflexión activa sobre su identidad profesional lo que les facilita darse cuenta de que están al comienzo de unos caminos propios por definir, pero con un claro sentido final de ser "buenos maestros"?
- ¿debería ser un tema a tratar en todas las asignaturas posibles, desde sus contenidos específicos, para que los estudiantes se implicaran en el proceso, le concedieran el valor transversal que tiene y percibieran su trascendencia?

En relación al portafolio, como recurso de orientación profesional, se ha reflexionado sobre los distintos resultados en torno a:

- 1º) si ha respondido al desarrollo competencial pretendido como instrumento de autodeterminación, reflexión, etc.; y
- 2º) las posibilidades del formato utilizado, es decir, si la distribución de las carpetas y de los respectivos contenidos ha sido adecuada, si el soporte ha sido pertinente y si han tenido suficiente sentido las actividades desarrolladas.

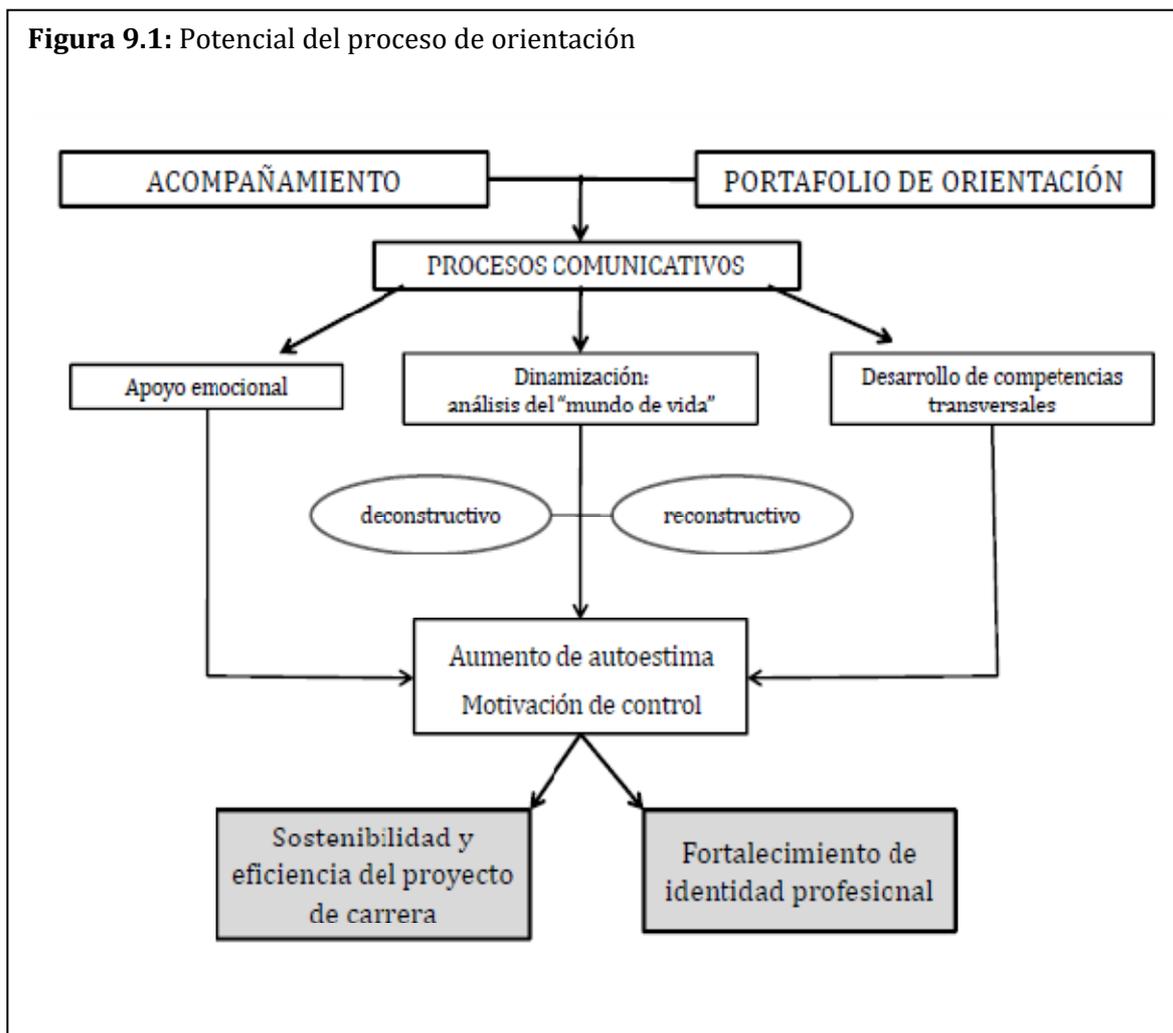
En líneas generales, el recurso ha revelado un alto potencial pedagógico y ciertos aspectos en los que se debe mejorar. La primera necesidad detectada ha resultado ser la reducción de la guía de contenidos respecto a algunos ejercicios y apartados. Concretamente, todos los datos sobre vida personal e ideología podrían realizarse en sesiones de acompañamiento porque tienen mucho sentido formativo y orientador, pero no incluirse en el portafolio. Muy relacionada con esta prioridad, estaría la de compensar

desde el comienzo de la carrera el vacío formativo descubierto en muchos relatos respecto al concepto de identidad profesional a través del propio portafolio. Por otro lado, ha emergido como aspecto interesante del análisis la pertinencia de que el recurso conserve cierta apertura y flexibilidad para conservar su sentido constructivista.

La reflexión individual se ha potenciado a partir de la construcción de narrativas personales, ilustradas por las evidencias incluidas en el portafolio. El acompañamiento ha evitado dirigir dichas reconstrucciones individuales, generando una comunicación al estilo del método *mayéutico* o del modelo de Rosenberg (2006). Al principio, la respuesta de los estudiantes a las demandas abiertas e indeterminadas es de cierto desconcierto y pereza, pero al tratarse de una actividad voluntaria, los que se mantienen en el proceso participan del diálogo apreciando el apoyo que a todos los niveles les aporta. En un sentido similar, la percepción de tener a una profesora que les escucha y se preocupa por algo más que por su rendimiento académico en una asignatura, ha generado un entorno de apoyo emocional destacado y valorado por todos.

Por otro lado, se ha dudado bastante a lo largo del trabajo de campo sobre la posibilidad de dividir los contenidos del portafolio por cursos para evitar el desánimo y la percepción de excesiva carga de trabajo. Sin embargo, a la hora de volver al campo se ha evitado la disgregación del portafolio por mantener sus referentes de recurso global e integrador de un proyecto vital multirreferencial y personalizado. Como consecuencia, ha emergido un afrontamiento del portafolio mucho más complejo, que lo ha convertido en un instrumento más eficiente para algunos estudiantes. Por ejemplo, se han observado portafolios focalizados a la toma de decisiones vocacionales o con estructuración de metas de futuro muy específicas. Se han encontrado estudiantes motivados que lo han considerado una herramienta complementaria a su formación. Otros, por tener experiencias significativas en su trayectoria vital y mayor madurez respecto a su autoconocimiento, lo han afrontado desde diferente perspectiva a la hora de trazar sus planes de carrera, haciéndolos más operativos desde el comienzo. Y se podrían dividir más categorías, tantas como participantes ha habido, porque cuanto más se conoce de ellos, más diferentes y particulares son sus casos. Por todo ello, un portafolio complejo y abierto es la única herramienta con validez ecológica para todos los usuarios, algo imposible si se presenta "por fascículos" como los coleccionables, o con propuestas cerradas.

Figura 9.1: Potencial del proceso de orientación



Propuestas de futuro

Se han identificado varias funciones para el acompañamiento, aspectos condicionantes, organizativos y de operatividad, que han permitido elaborar propuestas de mejora orientadas al futuro. Un cambio estratégico para aumentar la motivación, el compromiso y la percepción de cercanía del tutor sería la semipresencialidad: ofrecer apoyo más constante desde *mahara* y un plan de sesiones presenciales divididas entre jornadas, talleres prácticos y tutorías individuales.

Por un lado, se propone un proceso de acompañamiento programado para determinados momentos fijos a lo largo de la carrera universitaria. No se trata en ningún caso de dividir el recurso del portafolio ni de separar la visión global de sus contenidos. El propósito sería indagar, en función de los datos recogidos en esta experiencia y con un sentido teórico que fundamentase la elección, qué momentos de la titulación serían los

propicios para programar puntuales actuaciones que fuesen haciendo avanzar a todos los estudiantes con tutorías más estructuradas. Las actividades se distribuirían en función de las etapas competenciales por las que pasan los estudiantes durante sus carreras universitarias, así como en función de los previsibles procesos de decisión en determinados momentos (por ejemplo, cuando eligen mención). Así, a lo largo del proceso de la titulación, podrían ir acumulando evidencias y narrativas para construir sus portafolios profesionales como si de un portafolio de evaluación se tratase, pero mucho más prolongado en el tiempo. El reto estaría en no perder el sentido de autodeterminación desde el principio, así como la apertura y libertad en los procesos. Pero se incrementaría mucho la eficacia del acompañamiento y también se facilitaría su organización de cara a la posible institucionalización. En esta línea, se ofrecería todo el material en una misma entrega para que aquellos que quisieran emprender el camino con autonomía pudieran hacerlo igualmente. Los resultados obtenidos han llevado a descubrir personas con intereses urgentes y diversos por sus motivos personales.

Por otro lado, se propone como interrogante: ¿sería distinta la motivación durante el proceso si, ante una propuesta igual o muy similar a la que se ha realizado, demandando la misma carga y autonomía, se tuviera apoyo a nivel de centro? Concretamente, sería necesario tener un espacio físico fijo con unas horas de atención (p.ej. un seminario de orientación profesional) y una infraestructura organizativa (jornadas de difusión, charlas, materiales y personal). En este caso, se conservaría la estructura del portafolio según sus referentes, como instrumento flexible y totalmente autodeterminado; pero el acompañamiento debería estar más pautado en espacios, tiempos, recursos y contenidos. Se considera fundamental cierto apoyo a nivel de centro y que los estudiantes perciban que se están implicando en una tarea beneficiosa para ellos, apoyada por todo el profesorado (o por una parte representativa del mismo).

De igual modo, se considera pertinente avanzar hacia un modelo de orientación tecnológico semipresencial, utilizando mahara, que permita incrementar el acompañamiento online sin tener que quedar físicamente para cada tutoría. Ha quedado patente que el portafolio profesional es un recurso construido en la privacidad del mundo personal de cada uno. En este sentido, hay personas que prefieren los canales de comunicación a distancia a la hora de buscar apoyo y orientación. Resultan más accesibles y menos intimidantes para aquellos que no tienen mucha afinidad por la relación presencial. Otros estudiantes tienen cargas laborales y familiares, por lo que prefieren avanzar en la distancia y conectarse en momentos oportunos para ellos. En cualquier caso, la propuesta es ampliar las posibilidades de acompañamiento y de acceso al servicio.

Cuando se ha trabajado con estudiantes destacados por su madurez y valor humano, sus perfiles se han articulado perfectamente con los requisitos deseables para dedicarse a la educación. La generalización del portafolio profesional a más estudiantes del Grado podría cubrir cierto vacío respecto a la formación en valores del maestro o, al menos, estimular su reflexión.

Respecto a la guía de contenidos, se podría incluir un mapa conceptual con las funciones del maestro, enlazadas con las competencias, antes de presentar los referentes para la autoevaluación competencial. Sería un mapa-guía para trazar los balances de desarrollo profesional y de toma de decisiones. Por otro lado, para facilitar la comprensión del recurso, los estudiantes deberían encontrar mayor conexión entre las competencias y cualificaciones del primer Balance (formación psicopedagógica, formación en otras áreas, utilización de tecnología con fines profesionales, idiomas, experiencia laboral, etc.), y la simulación de iniciación a la docencia.

Por último, para solucionar el problema de la privacidad y el recelo a publicar sus portafolios, algo totalmente incompatible con el uso social de mahara y con el referente socioconstructivista, se podría eliminar de la guía la carpeta de autoconocimiento y configurarla como una propuesta de trabajo personal previo a la realización del portafolio. Los relatos producidos en las actividades de conocimiento personal no se incluirían en el portafolio. Así, el portafolio quedaría más próximo a los modelos de las universidades internacionales en las que está más extendido⁴³. En esta investigación se ha utilizado un formato de portafolio nuevo, que ha aunado orientación profesional y personal, pero no ha funcionado como se deseaba en el contexto cultural donde se ha puesto en práctica.

En el plano institucional se propone un cambio en la cultura de orientación, justificado en su significativa influencia en la calidad universitaria. El mayor reto es la integración de la práctica orientadora mediante el portafolio profesional dentro del sistema académico ya existente, teniendo en cuenta las actividades de evaluación y acreditación. En este sentido, no se trata de añadir un portafolio más, o un programa de actividades, al amplio abanico de tareas que tienen los estudiantes. No se piensa en un servicio paralelo a la formación inicial universitaria. Muchos alumnos y alumnas ya realizan portafolios para ser evaluados en las asignaturas, reflexionar sobre contenidos o comunicarse con sus profesores. Pero todos esos portafolios están desconectados unos de

⁴³ Referencias en el capítulo 5:

Francia: Portefeuille d'Expériences et de Compétences (PEC)

Canadá: Universidad de Lethbridge, Universidad de British Columbia

EEUU: Universidad Estatal de Colorado, Universidad de Florida

otros y son realizados según los criterios demandados en cada ocasión. El portafolio de orientación profesional debería ser una integración de todo lo anterior y transdisciplinar, por dirigirse a una única meta compleja cuyo propietario es el propio autor del portafolio: la construcción de su identidad profesional. Tanto el soporte institucional como los profesores pueden ofrecer pautas, formación y acompañamiento. Por ejemplo, se puede utilizar una determinada vista del portafolio para evaluar una asignatura, o utilizar varias de ellas para acreditar un paquete de prácticas o un Trabajo Fin de Grado. Sin embargo, el valor del portafolio estará por encima de todo ello, contemplando el itinerario formativo desde un plano jerárquico superior. Aquellos estudiantes que, en respuesta a sus profesores, solo utilicen el portafolio de manera discontinua estarán desaprovechando la potencia del recurso (Siemens, 2004).

A partir del análisis realizado al final del capítulo 8 sobre la concepción de la identidad profesional desde tres condiciones de utilización del portafolio, se pueden extraer ciertas propuestas:

- Para generar un discurso personal de construcción y fortalecimiento de la identidad profesional desde primer curso es necesaria su introducción explícita en las asignaturas; no emerge de manera espontánea por el propio paso del tiempo.
- El proceso de aprendizaje que se vive en las asignaturas puede aprovecharse para introducir esta temática de autodeterminación de manera transversal.
- Los propios profesores, al asumir el rol de acompañantes en dicho proceso, ejercerán más apoyo motivacional y experimentarán una evolución personal a nivel de competencia docente y discurso profesional.

Paralelamente, se puede también ir cambiando la cultura respecto al sentido del portafolio desde diversas actividades en las aulas. Por ejemplo, los profesores pueden empezar por fortalecer una cultura de documentación digital animando a sus estudiantes a crear un blog, desarrollar sencillas webs, fomentar el uso de la narrativa o explorar espacios digitales como Elgg (Cohn y Hibbitts, 2004). Estos pequeños cambios, sumados a los esfuerzos por introducir el recurso del portafolio desde los referentes de orientación propuestos en esta investigación, pueden desembocar en transformaciones efectivas a largo plazo a nivel institucional.

En síntesis:

- Es precisa una vinculación entre el portafolio de evaluación y el de orientación profesional; implica la integración de dos procesos: el de aprendizaje desde el inicio de la carrera y el de autodeterminación profesional.
- La participación de los profesores se interpreta a partir del doble rol de profesores-tutores.
- La implicación y el compromiso de los estudiantes se logra transformando su cultura de orientación, igual que se está haciendo con la de evaluación.
- El cambio deseado tiene que ser progresivo, aprovechando la realidad del contexto institucional actual y de la organización de los Grados.
- El propósito final es la consideración del portafolio de orientación profesional como instrumento de evaluación del conjunto de la titulación.

2. Discusión metodológica

Con la intención de autoevaluar el procedimiento de investigación desarrollado y de hacer una crítica constructiva respecto a la calidad del mismo, se analizan en este epígrafe algunos referentes metodológicos:

1) El marco teórico de referencia

Se ha comenzado el trabajo presentando la relevancia social y disciplinar del propósito de la investigación. Se ha justificado la necesidad de adoptar el modelo de orientación universitaria desde los referentes del paradigma del cambio y se han analizado las necesidades concretas que existen en la formación de maestros competentes. El contexto teórico ha avanzado a través de conceptos como empleabilidad y funcionalidad de la formación universitaria inicial, escuelas de calidad, rol del docente eficaz y formación universitaria por competencias. Se han planteado ciertas reflexiones en torno a la tríada educación, orientación y empleo, concretándose sus repercusiones en el diseño de la formación del profesorado y en la construcción de la carrera docente. El objetivo ha sido la clarificación de conceptos y fundamentos teóricos de actualidad sobre la orientación profesional en el contexto propuesto, para generar un hilo conductor que traslade al lector a un plano de reflexión dialéctica.

Respecto a los referentes de orientación profesional:

1. Se ha concretado su sentido y características con especial atención al ámbito universitario y, en concreto, al de la Universidad de Zaragoza.
2. El recurso seleccionado, el portafolio de orientación profesional, se ha definido en torno a tres componentes: contenidos, soporte y procesos de acompañamiento.
3. Se ha ilustrado esta definición con ejemplos de portafolios de orientación fuera de la universidad, a nivel internacional, para terminar haciendo una selección de formatos utilizados en universidades con modelos muy distintos de orientación profesional.

En toda la sección de contextualización teórica se han integrado conceptos disciplinares, citando a autores de referencia, con experiencias prácticas y datos procedentes de organismos e instituciones nacionales e internacionales. El propósito ha sido evitar cierta saturación teórica innecesaria, en favor de fortalecer los niveles de actualidad y practicidad de la tesis. Por otro lado, se ha pretendido que el lector sea quien construya algunos significados y conclusiones a partir de su propia cultura, dejando interrogantes abiertos, dilemas y algunas contradicciones propias de la materia abordada.

2) El plan de la investigación

Se ha realizado un estudio de caso de modalidad evaluativa desde metodología cualitativa. Se ha acotado el caso y se han definido sus objetivos a partir de ciertas cuestiones de interés para la investigadora. La formulación del problema se ha concretado, a partir de dichas cuestiones, en una finalidad global y varios objetivos. Posteriormente, se han definido los núcleos de interés que han guiado tanto la recogida como el primer análisis de los datos. Tanto objetivos como núcleos de interés han sido redefinidos en sucesivas ocasiones hasta llegar a su última concreción, fruto de la emergencia del estudio de caso. El devenir en el campo de observación y la evolución de la experiencia han ido generando constantemente nuevos matices para la acotación del caso y el interés investigador, sin perderse su sentido principal.

Desde la perspectiva interpretativa, se ha mantenido la consistencia entre el uso de conceptos en el marco teórico, el diseño del estudio de caso y la descripción de la metodología. Al menos, desde el plano del diseño de la investigación, sí se ha conservado la coherencia investigadora y se han detallado los fundamentos epistemológicos y metodológicos más pertinentes.

El caso se ha diseñado desde la reflexión personal, creando una relación profunda entre la investigadora, el problema y el proceso de darle sentido al fenómeno estudiado. Por eso, la estrategia principal de recogida de datos ha sido la observación participante. También por esa razón, el diseño ha ido evolucionando en forma de espiral a partir de las recurrentes decisiones tomadas a lo largo de los tres años de trabajo de campo.

3) El trabajo de campo: realización y estudio

La formación de los grupos de participantes se ha realizado mediante propuestas de participación voluntaria. Por esta razón, no se puede hablar de muestras representativas de los estudiantes que están cursando sus estudios en la Facultad de Educación de Zaragoza. Más bien, al contrario, han sido estudiantes de nivel medio-alto en rendimiento y que añadían otras características a sus perfiles de interés para la investigación: experiencia, trayectoria académica o laboral previa, responsabilidades familiares, etc. La proporción que hay en los grupos de docencia de estos perfiles es mucho menor que la existente en los grupos de participantes en este estudio. La razón intuitiva sería que los estudiantes con cierta experiencia e inquietud profesional, son los que primero se interesan por dedicarle parte de su tiempo a su desarrollo competencial y orientación. En varias ocasiones de la exposición de resultados se ha mencionado que parecían "elegidos" por su diversidad y madurez, en la mayoría de los casos.

Las entradas al campo y la relación construida con los participantes ha sido éticamente correcta. En todo momento ha existido transparencia respecto a los propósitos del proceso orientador y se ha atendido a sus demandas. Se les ha pedido consentimiento por escrito antes de registrar textualmente sus narrativas y han sido conscientes de que la observación de sus portafolios ha tenido dos sentidos: el seguimiento orientador y el enriquecimiento de la investigación.

Todos los datos recogidos han sido de naturaleza cualitativa, en coherencia con el imperativo metodológico. El método único de obtención de datos ha sido la observación participante, por adaptación a circunstancias que han ido emergiendo durante el trabajo de campo, si bien habría sido mejor combinar la observación con otros métodos que llevaran a registrar información de distinta procedencia. Este es el aspecto más discutible respecto a la científicidad de este estudio. Durante el desarrollo del trabajo de campo, bastante prolongado en el tiempo, se han utilizado distintas estrategias para registrar las narrativas personales de la orientadora y de los participantes: observación de los portafolios, tutorías individuales y grupales, así como propuestas temáticas para redactar

microrrelatos. Toda esta información, almacenada en notas de campo y otros recursos de registro, se ha ordenado en un *Diario de la investigadora* en torno a descripciones objetivas e interpretaciones, emergiendo un único instrumento que ha integrado todos los datos analizados. Este instrumento ha sido muy útil porque ha favorecido la reflexión y la toma de decisiones durante el proceso.

Sin embargo, habría sido pertinente la obtención de grabaciones y transcripciones literales de entrevistas, realizadas con sentido de recogida de datos. No se ha dedicado tiempo a esta tarea por la alta percepción que los estudiantes han tenido de carga de trabajo, añadida a que toda su participación ha sido voluntaria. Se han encontrado dificultades para que asistieran a todas las sesiones de formación y acompañamiento; también para que le dedicaran al portafolio profesional las horas de trabajo personal que precisa. Por otro lado, se han observado casos individuales de abandono del proyecto por sentir que estaban participando en una experiencia piloto, más que en un servicio de la facultad con garantías de utilidad para su futuro. Por esta razón, se ha priorizado no cargar demasiado a los estudiantes para evitar la pérdida de participantes.

En conjunto...

- Se ha mantenido la cosmovisión respecto a la acción orientadora y el cuidado por los procesos comunicativos no invasivos ni determinantes.
- Se ha realizado un esfuerzo por mejorar el recurso de orientación y los procesos de acompañamiento durante la experiencia, sin alejarse de los referentes de partida y manteniendo la apertura que acentúa el rol activo de cada participante.
- Los productos obtenidos han sido varios modelos teóricos explicativos de la experiencia desarrollada que pueden constituir una base para seguir explorando tanto el recurso del portafolio de orientación profesional, como las necesidades particulares de tutoría en los estudiantes universitarios.
- Se han obtenido muchas conclusiones interesantes a nivel teórico y práctico, con posibilidad de seguir trabajando en una línea transformadora de la cultura de orientación.

Sin embargo...

- La investigación ha transcurrido realmente como una experiencia de investigación-acción, enriquecedora para la orientadora-investigadora, con el exclusivo sentido de generar un trabajo útil en la línea de orientación a nivel institucional.

- Ha faltado consistencia y rigor metodológico en algunos aspectos importantes como la saturación y triangulación de los datos.
- No todas las categorías han permitido llegar a resultados igual de valiosos en densidad y profundidad como para obtener conclusiones definitivas en torno al estudio de caso.

En coherencia con lo que argumenta Alexandre (2013), la identificación de aprendizaje construido en esta investigación es altamente personalizado para cada participante. Sin embargo, a medida que los resultados se han ido categorizando, se han reproducido modelos similares explicativos de diferentes participaciones y momentos. Los resultados han revelado una sorprendente estabilidad de dimensiones y factores protagonistas durante el proceso de orientación, lo que sugiere que las fases evolutivas por las que ha pasado el proceso han generado una respuesta específica a las situaciones investigadas. En este sentido, en la investigación cualitativa desarrollada, la autora no espera que otra persona ajena llegue a obtener los mismos resultados, sino que éstos contribuyan a clarificar el sentido del fenómeno para su contexto (Merriam, 1998).

Nuevas líneas de investigación:

1. Con sentido de indagación teórica y de comprensión interpretativa, se abre una línea de trabajo en torno a la importancia de la narrativa personal y profesional para los docentes. ¿Qué posibilidades formativas ofrecen la reflexión y la narración interpretativa a los profesionales de la educación como actividades creativas y complejas?
2. Con sentido de continuidad aplicada, se abre un reto de difusión e institucionalización del portafolio de orientación profesional como recurso para la tutoría universitaria. Aprovechando los cauces ya existentes de orientación en las facultades y el recién instalado espacio digital para portafolios <https://mahara.unizar.es/>, el siguiente paso sería organizar propuestas de introducción y acompañamiento que extendieran su uso dentro de la comunidad universitaria.

3. Conclusiones respecto a los objetivos

La finalidad de la tesis, por tanto, se ha concretado en la descripción, comprensión e interpretación de dos fenómenos complejos: 1º) el proceso de trabajo de los estudiantes para elaborar sus portafolios electrónicos, y 2º) las características y evolución del acompañamiento desarrollado por la orientadora. Ambos aspectos han estado llenos de matices y han ido transformándose en función de valores, construcción cultural de significados, necesidades y casuísticas personales.

En relación a los objetivos específicos del diseño de la investigación, se han obtenido las siguientes conclusiones:

OBJETIVO 1: *Interpretar en profundidad el proceso e implicaciones de la construcción por parte de los estudiantes de un portafolio profesional digital como recurso de orientación universitaria, en los primeros cursos de la titulación, con el acompañamiento de la tutora.*

El proceso de autodeterminación es complejo y diverso en sí mismo, dependiente del perfil individual, la cultura como estilo de construcción de significados, la actitud hacia el portafolio, el tipo de necesidades y la competencia de cada estudiante. El compromiso auténtico y la implicación profunda en el proceso de narrativa es beneficioso, tanto a nivel competencial como emocional, destacando la percepción de apoyo en la búsqueda de metas y sentidos para la profesión docente. El proceso orientador conducente a la definición de la identidad profesional y de un proyecto coherente de vida, es una respuesta pertinente frente a la creencia de desorientación que predomina en muchos estudiantes universitarios.

OBJETIVO 2: *Analizar el potencial orientador de un formato de portafolio profesional centrado en la identidad personal y profesional, la evaluación de competencias y la construcción del proyecto vital para maestros en formación inicial.*

La propuesta de la reflexión sobre la identidad profesional desde el comienzo del proceso ha llevado, tanto a la orientadora como a los estudiantes, a elaborar un discurso pedagógico fundamentado en la ética profesional. Las narrativas sobre objetivos y metas profesionales, sobre la práctica, las teorías de referencia, etc., se conducen de este modo hacia un mismo fin: la reflexión sobre lo que convierte a un maestro en "buen maestro". Y el fin último se convierte así en principio de los relatos y en sustento para los planes y proyectos de futuro.

OBJETIVO 3: *Analizar el acompañamiento pedagógico y su sentido orientador, valorando el proceso comunicativo generado en los distintos niveles intrapersonal y grupal.*

El acompañamiento con funciones de formación, dinamización y, muy especialmente, de apoyo emocional, se revela como una estrategia orientadora que respeta la complejidad personal y los referentes del portafolio socioconstructivista. Sitúa al orientador como estímulo para que los propios autores de los portafolios desarrollen "sus procesos", no como una guía que define cuál es "el proceso" ideal para cada caso.

OBJETIVO 4: *Contribuir a la acción y la intervención en el contexto institucional de la Universidad de Zaragoza, a través de la investigación sobre el potencial del ePortafolio Profesional en la plataforma MaharaZar.*

La plataforma digital *MaharaZar* es un recurso institucional de alojamiento de ePortafolios actualmente instalado en el ADD de la Universidad de Zaragoza. Es pertinente y sencillo para la orientación profesional mediante el recurso del portafolio, respeta la apertura del formato y fomenta la comunicación. Como producto de esta investigación, se cuenta con material didáctico y con una estructura organizativa inicial para introducir el proceso en el vigente modelo de acción tutorial. Resta satisfacer las propuestas de mejora reseñadas y diseñar una estructura operativa que pueda integrarse con eficiencia, progresivamente, en el proyecto tutor actual.

"Changing one's mind will be an essential decision-making skill in the future. Keeping the mind open will be another. Positive uncertainty helps clients deal with ambiguity, accept inconsistency, and utilize the intuitive side of choosing."

H.B. Gelatt (1989)

BIBLIOGRAFÍA

Agüera Ordax, E.; Alfageme González, M.B. y Calderón Méndez, M.D. (2003). *Innovación y creatividad en el marco europeo*. Congreso Internacional de Creatividad. IV Encuentro de Profesores e Investigadores del campo de la Creatividad y la Innovación, Murcia.

Alexandre, M. (2013). La rigueur scientifique du dispositif méthodologique d'une étude de cas multiple. *Recherches Qualitatives, Vol. 32(1)*, pp. 26-56. ISSN 1715-8702

Alfajeme, M.B. (2007). El portafolio reflexivo: metodología didáctica en el EEES. *Educatio Siglo XXI, nº 25*, pp. 209-226.

Altheide, D. L., & Johnson, J. M. (1994). Criteria for assessing interpretive validity in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 485-499). Thousand Oaks, CA: Sage.

Álvarez, M. (1999). *Orientación Profesional*. Barcelona: Cedecs Psicopedagogía.

Álvarez, M. (2009). Modelos explicativos de la Orientación profesional. En Sobrado, L.M. y Cortés, A. (coord.): *Orientación Profesional. Nuevos escenarios y perspectivas* (pp. 47-72). Madrid: Biblioteca Nueva.

Álvarez, M. y Bisquerra, R. (1997). "Los modelos de orientación e intervención psicopedagógica", Actas del VIII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa, Sevilla, págs. 22-25.

Álvarez, P. (2002). *La Función Tutorial en la Universidad*. Madrid: EOS.

Álvarez Rojo, V. y Lázaro, A. (2002). *Calidad de las universidades y orientación universitaria*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Álvarez Rojo, V. y otros (2000). Orientación en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la Universidad. En H. Salmerón y V. L. López, (Eds.). *Orientación educativa en las Universidades* (pp. 47-77). Granada: Grupo Editorial Universitario.

Álvarez Rojo, V. y Sobrado, L. (2009). Análisis de las competencias y cualificaciones profesionales. En Sobrado, L. y Cortés, A., *Orientación Profesional. Nuevos escenarios y perspectivas* (pp. 143-159) Madrid: Biblioteca Nueva.

Amundson, N. (2006). Challenges for Career Interventions in Changing Contexts. *International Journal for Educational and Vocational Guidance. Vol. 6. N. 1.* pp. 3-14.

Amundson, N.E., Harris-Bowlsbey y Niles, S.G. (2005). *Elementos esenciales de la Orientación para la Carrera. Procesos y técnicas*. New York: Pearson/Merrill Prentice Hall

- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Angulo, F. (1999). Entrenamiento y coaching: los peligros de una vía revitalizada. En A. Pérez, J. Barquín y J.F. Angulo (Eds.) *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica* (pp. 467-505). Madrid: Akal.
- Apodaca, P. y Lobato, C. (1997). *Calidad en la Universidad: Orientación y evaluación*. Barcelona: Alertes
- Ariza, G. I. y Ocampo, H. (2005). El acompañamiento tutorial como estrategia de la formación personal y profesional: un estudio basado en la experiencia en una institución de educación superior. *Universitas Psychologica*, 4, Vol. 1, pp. 31-42.
- Arnaus, R. y Contreras, J. (1995). La investigación sobre la práctica educativa: una experiencia de desarrollo profesional. En J. Fernández Sierra (Coord.) *El trabajo docente y psicopedagógico en educación secundaria* (pp. 404-425). Málaga: Aljibe.
- Arraiz A. y Sabirón F. (2007). El portafolio etnográfico: una herramienta facilitadora del aprendizaje a lo largo de la vida. *REOP. Vol. 18, No 1*, 1er Semestre, pp. 65-72
- Arraiz A. y Sabirón F. (2009). Perspectivas y retos de la Orientación Profesional. En L.M. Sobrado y A. Cortés (coords.), *Orientación Profesional. Nuevos escenarios y perspectivas* (pp. 23-46). Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- Arraiz A. y Sabirón F. (2010). Las narrativas personales en la comunicación educativa y su discusión metodológica. En S. Nieto y M.A. Escamilla (eds.), *Investigación y Conocimiento Científico* (pp. 19-48). Madrid: Dykinson.
- Arraiz A. y Sabirón F. (2012). *Orientación para el aprendizaje a lo largo de la vida: modelos y tendencias*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Arraiz, A. y Sabirón, F. (2013). Reorientando la evaluación desde la herramienta portafolio: la evaluación socioconstructivista al servicio del aprendizaje profesional. *Revalue: Revista de Evaluación Educativa*, Vol. 2(1), pp. 153-179.
- Arraiz, A., Sabirón, F., Berbegal, A. y Falcón, C. (2012). La evaluación de competencias: el portafolio digital, *La Cuestión Universitaria*, 8, Boletín electrónico de la Cátedra de Gestión y Política Universitaria de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO, Universidad Politécnica de Madrid.
- Arraiz, A., Sabirón, F., Berbegal, A., Falcón, C. & Sanagustín, M.V. (2015). El portafolio digital: análisis transdisciplinar para la sostenibilidad y la institucionalización de una nueva cultura evaluativa. *Libro de las VII Jornadas de Innovación Docente e Investigación Educativa, 11 y 12 de septiembre de 2013*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza
- Aubret, J., Aubret, F., Damiani, C. (1990). *Les bilans personnels et professionnels: guide méthodologique*. Delegación de Formación Profesional, Instituto Nacional de investigación sobre el trabajo y la orientación profesional. Issy-les-Moulineaux: EAP.

Ayres, P., S. Dinham y W. Sawyer (2000), *Successful Senior Secondary Teaching*. Canberra: Australian College of Education Press.

Barberà, E. (2004). *La educación en la red*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

Barberà, E. et al. (2009). Portafolios electrónicos y educación superior en España. Situación y tendencias. *Red U - Revista de Docencia Universitaria*. Número monográfico III. *Portafolios electrónicos y educación superior en España* (en coedición con RED).

Barham, L., Plant, P., Irving, B.A. y Manley, C.J. (2013). *Green Guidance: time for action* (Symposium). Communications handbook. Montpellier: Congreso Internacional de Orientación (CIOM).

Barraza, A. (2007). La formación docente bajo una conceptualización comprehensiva y un enfoque por competencias. *Estudios Pedagógicos XXXIII*, N° 2, pp. 131-153.

Barrett, H.C. (2011). *Balancing the Two Faces of E-Portfolios*. *Innovations in Education*. 2nd Edition. Vancouver: British Columbia Ministry of Education.

Baruch, Y. (2004). Transforming careers: from linear to multidirectional career paths: Organizational and individual perspectives. *Career Development International*, Vol. 9 Iss: 1, pp. 58 - 73.

Beijaard, D., Meijer, P.C. y Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education* 20, pp. 107-128.

Belanger, P. y Federighi, P. (2000). *Análisis transnacional de las políticas de educación y formación de adultos. La difícil liberación de las fuerzas productivas*. Hamburgo: Instituto de UNESCO para la Educación.

Berbegal, A., Arraiz, A., Sabirón, F. & Falcón, C. (2014a). *MaharaZar: una propuesta global e integradora. El portafolio digital para la evaluación de competencias y la orientación profesional (estudio piloto)*. VIII Jornadas de Innovación Docente e Investigación Educativa de la Universidad de Zaragoza, 10 y 11 de septiembre de 2014.

Berbegal, A., Arraiz, A., Sabirón, F. & Falcón, C. (2014b). *El ePortafolio MaharaZar en la Universidad de Zaragoza. Incipientes Reflexiones*. V Jornadas de buenas Prácticas en la Docencia Universitaria, Cátedra Banco Santander de la Universidad de Zaragoza para la colaboración en las nuevas tecnologías en la formación universitaria.

Berbegal, A. y Falcón, C. (2011). *Orientaciones preliminares para la elaboración del portafolio de estudiantes. Documento docente*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza

Berbegal, A. y Falcón, C. (2012). *El portafolio digital de estudiantes como herramienta de evaluación de competencias*. Libro de actas del VII CIDUI: La universidad, una institución de la sociedad. ISBN: 978-84-695-4073-2.

Bisquerra, R. (1995). *Orígenes y desarrollo de la Orientación Psicopedagógica*. Madrid: Narcea.

Blumer, H. (1982). *El Interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Barcelona: Hora D.L.

- Bolívar, A. (2005). Las historias de vida del profesorado. Posibilidades y peligros. *Conciencia social: anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales*, N^o9, pp. 58-68. ISSN 1697-3127.
- Bolívar, A.; Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La Investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Bricall, J. (coord.) (2000). *Informe Universidad 2000*. Madrid: Patronato de la Conferencia de Rectores.
- Bridges, W. (1994). *Jobshift: How to prosper in a workplace without jobs*. Massachusetts: Addison-Wesley.
- Buchberger, G., Hilzensauer, W. y Hornung-Prahauser, V. (2007). MOSEP (More Self-Esteem With My E-Portfolio). Development of a Train-the-Trainer Course for E-Portfolio Tutors. En Michael E. Auer: *Proceedings of the ICL2007*, (14 p). Villach, Austria: Kassel University Press. ISBN: 978-3-89958-279-6
- Bullough, R.V. (2008). The Writing of Teachers' Lives. Where Personal Troubles and Social Issues Meet. *Teacher Education Quarterly, Fall*, pp. 7-26.
- Campbell, D.M., Melenzyer, B.J., Nettles, D.H. and Wyman, R.M. (2013). *How to Develop a Professional Portfolio: A Manual for Teachers*. New York: Pearson.
- Campoy, T. y Pantoja, A. (2000). *La orientación en la Universidad de Jaén. Un estudio descriptivo*. Jaén: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Jaén/Cajasur.
- Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes*. Barcelona: Graó.
- Cano E. (2007). Las competencias de los docentes. En Instituto Superior de Formación del Profesorado: *Claves para una buena organización escolar* (pp. 33-60). Madrid: MEC. Secretaría Técnica de Educación.
- Cardona, J. (2013). *Epistemología del saber docente*. Madrid: UNED.
- Cazden, C. B. (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Madrid: Paidós.
- Cochran-Smith, M. y Lytle, S. (2002). *Dentro/fuera. Enseñantes que investigan*. Madrid: Akal.
- Cohen, L. y Manion, L. (1990): *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- Cohen, L., Manion, L & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. London and New York: Routledge. ISBN 0-203-02905-4
- Cohn, E.R. y Hibbitts, B.J. (2004). Rather than limit people to the e-portfolio model, why not develop a model providing a personal Web space for everyone, for their lifetimes and beyond? *Educause Quarterly, Vol. 27, n^o 4*, pp. 7-10.

Coll, C. (2001). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 157-188). Madrid: Alianza.

Comisión Europea. Consejo Europeo de Lisboa, (23 y 24 marzo de 2000). *Conclusiones de la Presidencia*. Bruselas.

Cook, T.D. y Reichardt, C.H.S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata

Cooperrider, D. y Srivastva, S. (1987). Appreciative Inquiry in Organizational Life. *Research in Organizational Change and Development, Vo. 1*, pp. 129-169.

Coriat, M. y Sanz, R. (Eds.), (2005). *Orientación y tutoría en la universidad de Granada*. Granada: Prensas de la Universidad de Granada.

Corrigan, D.; Haberman, M. (1990). The Context of Teacher Education. En Houston, R. (ed.). *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 195-211). Nueva York: Mac-Millan.

Coulon, A. (1993). *Ethnométhodologie et éducation*. Paris: PUF.

Cuevas, V.J. (2013). *El E-portafolio para la orientación vocacional*. Comunicación en: III Jornadas de Orientación, Cuenca.

Day, C. (2006). *Pasión por enseñar: la identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea ediciones.

De Grip, A., Van Loo, J. y Sanders, J. (2004). El índice de empleabilidad sectorial, la oferta y la demanda de trabajo. *Revista Internacional del Trabajo, vol. 123, n. 3*, pp. 243-267.

De Miguel, M. (1997). Evaluación y reforma pedagógica de la enseñanza universitaria. En P. Apodaca y C. Lobato, (Eds.). *Calidad en la universidad: orientación y evaluación* (pp. 53-69). Barcelona: Laertes.

Del Corso, J., Rehfuss, M.C. (2011). The role of narrative in career construction theory. *Journal of Vocational Behavior, V. 79, Issue 2*, pp 334-339.

ETNOEDU, Grupo de Investigación Aplicada (2007). *El portafolio etnográfico: un instrumento para la evaluación de competencias*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.

Fernández, A. (2004). El portafolio docente como estrategia formativa y de desarrollo profesional. *Educar, 33*, pp. 127-142.

Fernández, R. (2003). Competencias profesionales del docente en la sociedad del siglo XXI. *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación, Vol. 11, N° 1*, pp. 4-7.

Fernández Sierra, J. y Santos Guerra, M.A. (1992). *Evaluación cualitativa de programas de educación para la salud. Una experiencia hospitalaria*. Málaga: Aljibe.

Figuera, P. (1996). *La inserción del universitario en el mercado de trabajo*. Barcelona: Ediciones de la Universidad de Barcelona.

- Figuera, P. y Rodríguez, ML. (coords.). (2007). *Reflexiones en torno al balance de competencias*. Barcelona: Ediciones de la Universidad de Barcelona.
- Fullan, M. and Connelly, M. (1990). *Teacher Education in Ontario: Current Practice and Options for the Future*. Toronto: Ministry of Colleges and Universities.
- Gage, N.L. (Ed.) (1963). *Handbook of research on teaching*. Chicago: Rand McNally.
- Gage, N.L. (1978). *The Scientific Basis of the Art of Teaching*. New York: Teachers College Press.
- García, M. (2002). *La educación, actividad interpretativa. Hermenéutica y Filosofía de la Educación*. Madrid: Dykinson.
- Gazier, B. (1999). Employability: An evolutionary notion, an interactive concept. En B. Gazier (coord.): *Employability: Concepts and policies*, (pp. 37.67). Berlín: Institute for Applied Socio-Economics.
- Gelatt, H.B. (1989). Positive Uncertainty: A New Decision-Making Framework for Counseling. *Journal of Counseling Psychology Vol. 36, No. 2*, pp. 252-256.
- Gerlinde, M. (2007). *MOSEP: More Self-Esteem with my ePortfolio. Development of a train-the-trainer course for ePortfolio Tutors*. Ponencia en: International Conference of Interactive Collaborative Learning, del 26-28 de septiembre, Villach, Austria.
- Gibbs, G.R. (2008). *Analyzing Qualitative Data*. London: SAGE Publications Ltd.
- Giddens, A. y Turner, J. (1990). *La teoría social hoy*. Madrid: Alianza.
- Gimeno Sacristán, J. (1990). Conocimiento e investigación en la práctica pedagógica. *Cuadernos de Pedagogía, nº 180*, pp. 80-86.
- Gimeno Sacristán, J. (2003). *El alumno como invención*. Madrid: Morata.
- Giroux, H. (1990): *Los profesores como intelectuales, hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid, Paidós-MEC
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago: Aldine.
- Goetz, J.P. y LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Goldhaber, D., D. Brewer y D. Yerson (1999). A Three-way Error Component Analysis of Educational Productivity. *Education Economics, 7(3)*, pp. 199-208.
- Goldhaber, D. y D. Brewer (2000). Does Teacher Certification Matter? High School Teacher Certification Status and Student Achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 22(2)*, pp. 129-145.

- González Gómez, J. P. (2003). *Orientación Profesional*. Madrid: Editorial Club Universitario.
- González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- González, J. y Wagenaar, R. (coord.) (2006). *Una introducción a Tuning Educational Structures in Europe. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Gordillo, M.V. (1988). *Manual de Orientación Educativa*. Madrid: Alianza Editorial.
- Guadarrama, P. (2006). *Cultura y educación en tiempos de globalización postmoderna*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Gubler, M., Arnold, J. & Coombs, C. (2014). Reassessing the protean career concept: Empirical findings, conceptual components, and measurement. *Journal of Organizational Behavior*, 35, pp.23–40.
- Guichard, P.J. (2005). Life-long self-construction. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 5, pp. 111–124.
- Guichard, P.J. (2006). Marcos teóricos para las nuevas tareas en orientación y guía sobre las carreras. *Orientación y Sociedad*, 6.
- Guichard, P.J. y Huteau, M. (2001). *Psychologie de l'orientation*. Paris: Dunod.
- Gustafsson, J.E. (2003). What Do We Know About Effects of School Resources on Educational Results?. *Swedish Economic Policy Review*, 10, pp. 77-110.
- Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action. Vol 1. Reason and rationalization of society*. Boston: Beacon.
- Hager, P. (2001). Lifelong Learning and the Contribution of Informal Learning. En Aspin, D.; Chapman, J.; Hatton, M.; Sawano, Y. (eds.). *International Handbook of Lifelong Learning* (pp. 79-92). Londres: Kluwer.
- Hall, Douglas T. (dr). (1996). *The career is dead—Long live the career: A relational approach to careers*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hargreaves, A. (1996). Transforming Knowledge: Blurring the Boundaries Between Research, Policy and Practice. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 18, n. 2, pp. 105-122.
- Hargreaves, A. (1997). *Cuatro edades del profesionalismo y del aprendizaje profesional*. Seminario Internacional sobre Formación Inicial de Profesores, Santiago de Chile, del 10 al 12 de Marzo.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the Knowledge Society*. Maidenhead: Open University Press.
- Hattie, J. (2003). *Teachers Make a Difference: What is the Research Evidence?* Discurso de apertura en la conferencia Building Teacher Quality: What Does the Research Tell Us? Del 19 al 21 de octubre, Australian Council for Educational Research, Melbourne.

Herrán, A., Hashimoto, E., y Machado, E. (2005). *Investigar en Educación. Fundamentos, aplicación y nuevas perspectivas*. Madrid: Editorial Dilex.

Hoyt, K. B. (1977). *A primer for career education*. Washington, DC: US Office of Education, Superintendent of Documents.

Hoyt, K.B. (1978). Employability: Are the schools responsible? En L. Solmon (dir): *Reassessing the link between work and education. New Directions for Education and Work*. Núm. 1. San Francisco: Jossey-Bass.

Hyatt, C. (1996). *Lifetime employability: How to become indispensable*. Nueva York: Mastermedia Limited.

Imbernón, F. (1998). *La Formación del Profesorado*. Barcelona: Editorial Laia.

Irving, B. y Malik, B. (Eds.) (2005). Reflexiones Críticas sobre Educación para la Carrera y Orientación. Impulsando la justicia social en una sociedad globalizada. Londres: Routledge-Falmer.

Koltz, R.L., & Feit, S.S. (2012). A phenomenological study: The experience of live supervision during a pre-practicum counseling techniques course. *The Qualitative Report*, 17, pp. 1-24.

Krause, M. (1995). La Investigación Cualitativa: un Campo de Posibilidades y Desafíos. *Revista Temas de Educación N° 7*, pp. 19-39.

Latorre, A., del Rincón, D. y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia.

Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.

Lengelle, R., Meijers, F., Poell, R. & Post, M. (2014). Career writing: Creative, expressive and reflective approaches to narrative identity formation in students in higher education. *Journal of Vocational Behavior*, V. 85, Issue 1, pp 75-84.

Lingard, B., Martino, W., Mills, M. y Bahr, M. (2002). *Addressing the Educational Needs of Boys: Strategies for Schools and Teachers*. Canberra: Commonwealth Department of Education, Science and Training.

Lobato, C. e Ilvento, M.C. (2013). La orientación y tutoría universitaria: una aproximación actual. *REDU Revista de Docencia Universitaria Vol.11 (2)*, pp. 17-25.

López Martín, I., González Villanueva, P. y Velasco Quintana, P.J. (2013). Ser y ejercer de tutor en la Universidad. *Revista de Docencia Universitaria. REDU. Número monográfico dedicado a Tutoría y Sistemas de orientación y apoyo a los estudiantes. Vol. 11 (2)*, pp. 107-134.

Lovén, A. (2003). The paradigm shift-rhetoric or reality? *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 3, pp. 123-135.

MacAuliffe, G. y Eriksen, K. (2000). *Preparing counselors & therapists*. Alexandria, VA: The Association for Counselor Education and Supervision (ACES).

- Mahoney, M. J. y Lyddon, W. J. (1988). Recent developments in Cognitive approaches to Counseling and Psychotherapy. *Counseling Psychologist*, 16, pp. 190-234.
- Mangum, G. L. (1976). *Employability, employment and income: A reassessment of manpower policy*. Salt Lake City (Utah): Olympus.
- Marcelo, C. (2002). Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida. *Educación*, 30, pp. 27-56.
- Martínez, P. y Echeverría, B. (2009). Formación basada en competencias. *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 27, nº1, pp. 125-147.
- Mead, G. H. (1982). *Espíritu, persona y sociedad*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Millman, J. & Darling-Hammond, L. (Eds.) (1990). *The New Handbook of Teacher Evaluation: Assessing Elementary and Secondary School Teachers*. Newbury Park, CA: Sage.
- Mishler, E. G. (1990). Validation in inquiry-guided research: The role of exemplars in narrative studies. *Harvard Educational Review*, 60, pp. 415-442.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós. [Traducción al castellano de la publicación original (1999): Les septes savoirs nécessaires à l'éducation du futur. Paris: Unesco].
- Nils, M. (2014). The Validity of Divergent Grounded Theory Method. *International Journal of Qualitative Methods*, 13, pp. 71-87.
- OCDE/UNESCO (2001): *Docentes para la Escuela de Mañana*. París: Ediciones OCDE.
- OIT. (2000). *La formación para el empleo: La inserción social, la productividad y el empleo de los jóvenes*. Conferencia Internacional del Trabajo, 88.ª reunión, Informe V. Ginebra.
- Oliveros, L., García, M., Ruiz, C. y Valverde, A. (2003-2004). Innovación en la orientación universitaria. Una experiencia: red de estudiantes mentores en la universidad complutense (REMUC). *Contextos educativos*, 6-7, pp. 331-354.
- Ortiz, L. (2000). La orientación en la universidad: una apuesta de futuro. En H. Salmerón y López, V. L. (Coords.). *Orientación Educativa en las universidades* (pp. 241-245). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Osca, A. (Ed.), (2004). *Psicología de las Organizaciones*. Madrid: Sanz y Torres.
- Pantoja, A. y Campoy, T. J. (Coords.) (2009). *Planes de acción tutorial en la Universidad*. Jaén: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Jaén.
- Pearson, R.W. (1988). Creating flexible careers: Some observations on a 'bridge' programme for unemployed professionals. *British Journal of Guidance and Counseling*, Vol. 16, núm. 3, pp. 250-267.
- Pérez Serrano, G. (1994): *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes. Técnicas y Análisis de los datos. Vol. II*. Madrid: La Muralla.

- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Pesquero, E., Sánchez, M., González, M., Martín, R., Guardia, S., Cervelló, J. ...Varela, P. (2008). Las competencias profesionales de los maestros de Primaria. *Revista Española de Pedagogía*, 241, pp. 447-466.
- Plant, P. (2005). Mind the Gap. En B. Irving y B. Malik (eds.): *Reflexiones Críticas sobre Educación para la Carrera y Orientación. Impulsando la justicia social en una sociedad globalizada*, (Prefacio). Londres: Routledge-Falmer.
- Plant, P. (2014). Green Guidance. En Arulmani, G., Bakshi, A.J., Leong, F.T.L. y Watts, A.G. (Eds.). *Handbook of Career Development: International Perspectives* (pp. pp. 309-316). New York: Springer. DOI: 10.1007/978-1-4614-9460-7.
- Plant, P. (2015). Green guidance: guidance for the future. *REOP. Vol. 26, n^o1, 1^o Cuatrimestre*, pp. 115 - 123. ISSN 1989-7448.
- Pozo, J.I. (2006). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Ediciones Morata.
- Ramírez, J. y Mendoza, M.A. (2005). E-Portafolio: un espacio de desarrollo en la web. *Encuentro Internacional de Educación Superior*. Ciudad de México: UNAM.
- Rapley, T. (2014). *Exploring Conversations about and with Documents*. London: SAGE Publications.
- Repetto, E. (2002). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica. Vol. 1. Marco conceptual y metodológico*. Madrid: UNED.
- Rice, J. (2003). *Teacher Quality: Understanding the Effectiveness of Teacher Attributes*. Washington, D.C.: Economic Policy Institute.
- Richards, L. (2009). *Handling Qualitative Data: A Practical Guide*. London: SAGE Publications.
- Riquelme, H. y Herger, N. (2006). *Escenarios de educación y formación para el trabajo: ¿mercado de ilusiones de corto plazo o alternativas socio-educativas a la exclusión?* Meeting of the Latin American Studies Association, San Juan, Puerto Rico.
- Rodríguez, M.L. (1995). *Orientación e intervención Psicológica*. Barcelona: CEAC.
- Rodríguez, M.L. (1998). *La Orientación Profesional*. Barcelona: Ariel S.A.
- Rodríguez, M.L. (2002). *Hacia una nueva orientación universitaria*. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Rodríguez, M.L. (2006). *Evaluación, balance y formación de competencias laborales transversales*. Barcelona: Laertes Educación.
- Rodríguez, M.L. (2007). El "seminario permanente de orientación profesional": breve historia y prospectiva. En Figuera, P. y Rodríguez, M.L. (coords.): *Reflexiones en torno al balance de competencias. Concepto y herramientas para la construcción del proyecto profesional*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

- Rodríguez, M.L. (2008). *La orientación profesional*. Barcelona: Ariel Educación.
- Rodríguez, M.L. (coord.), Álvarez, M., Figuera, M.P. y Rodríguez, S. (2009). *Estudios universitarios, proyecto profesional y mundo del trabajo*. Barcelona: Ediciones de la Universidad de Barcelona.
- Rodríguez Espinar, S. (1998). La función orientadora: claves para la acción. *Revista de Investigación Educativa*, 6, págs. 5-23.
- Romero, S. y Sobrado, L. (2002). Orientación para el desarrollo de la carrera profesional del universitario. En V. Álvarez y A. Lázaro. *Calidad de las universidades y orientación universitaria* (pp. 305-324). Málaga: Ediciones Aljibe.
- Romero, S. (2004). Aprender a construir proyectos vitales y profesionales. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 15, (2), pp. 337-354.
- Romero, S. (2009). El proyecto vital y profesional. En L.M. Sobrado y A. Cortés (coords.), *Orientación Profesional. Nuevos escenarios y perspectivas* (pp. 119-141). Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- Rosenberg, M.B. (2006). *Comunicación no violenta, un lenguaje de vida*. Madrid: Ed. Gran Aldea.
- Ruiz, J.I. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Russell, T. (1995). Returning to the physics classroom to re-think how to teach physics. In T. Russell & F. Korthagen (Eds). *Teachers who teach teachers* (pp. 95-112). London: Falmer Press.
- Sabirón, F. (2006). *Métodos de investigación etnográfica en las Ciencias Sociales*. Zaragoza: Mira Editores.
- Sabirón, F. y Arraiz, A. (2013). Aprendiendo de la evaluación: decálogo para la evaluación auténtica de competencias profesionales a través del portafolio. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6 (1), 135-152.
- Salomon, G. (1992). The changing role of the teacher: from information transmitter to orchestrator of learning. En Oser, F. y otros (eds.). *Effective and Responsible Teaching: The new synthesis* (pp. 35-49). Nueva York: Jossey-Bass.
- Sánchez, M. F. (1998). Las funciones y necesidades de orientación en la Universidad: un estudio comparativo sobre las opiniones de universitarios y profesionales. *Revista de Orientación y Psicopedagogía*, 9 (15), pp. 87-107.
- Sánchez, M.F. (1999). La orientación universitaria, veinticinco años después. *Revista de Orientación y Psicopedagogía*, 10 (17), pp. 193-206.
- Sánchez, M.F., Manzano, N., Nísquez, A. y Suárez, M. (2011). Evaluación de un modelo de orientación tutorial y mentoría en la Educación Superior a distancia. *Revista de Educación*, 356, pp. 719-732.
- Sandín, M.P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid: MacGraw Hill.

- Sanz Oro, R. (2001). *Orientación Psicopedagógica y Calidad Educativa*. Madrid: Pirámide.
- Savickas, M.L. (1993). Career Counseling in the Postmodern Era. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, V. 7, N. 3, pp. 205-215.
- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. En S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.): *Career development and counselling: putting theory and research to work* (pp. 42-70). Hoboken, NJ: Wiley.
- Savickas, M.L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.P., Duarte, M.E., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R. & Van Vianen, A.E.M. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, V. 75, Issue 3, pp. 239-250.
- Schütz, A. y Luckmann, T. (1977). *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires: Editorial Amorrortu.
- Scriven, M. (1998). Duties-based teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 8 (2), pp. 151-184.
- Serreri, P. (2007). El balance de competencias y la orientación profesional: teoría y práctica. En Figuera, P. y Rodríguez, M.L. (coords.): *Reflexiones en torno al balance de competencias. Concepto y herramientas para la construcción del proyecto profesional*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Shulman, L. (1992). Ways of Seeing, Ways of Knowing, Ways of Teaching, Ways of Learning about Teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 28, pp. 393-396.
- Shulman, L. (1998). Theory, Practice, and the Education of Professional. *The Elementary School Journal*, vol. 98, n. 5, pp. 511-526.
- Shulman, L. (1999): Portafolios del docente: una actividad teórica. En N. Lyons (comp.): *El uso del portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente* (pp. 45-62). Buenos Aires: Amorrortu.
- Smylie M. A., Conley S., & Marks H. (2002). Exploring New Approaches to Teacher Leadership for School Improvement. En J. Murphy (Ed.) *The educational leadership challenge: redefining leadership for the 21st century* (pp. 162-188). Chicago: University of Chicago Press.
- Sobrado, L. (2004). *Evaluación y Orientación de Competencias y Cualificaciones Profesionales*. Barcelona: Estel.
- Sparrow, P.R. (2002). Gestión del conocimiento, aprendizaje organizacional y psicología cognitiva: desentrañando importantes competencias individuales y organizacionales *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones* 18 (2-3), pp. 131-156.
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. London: Sage.
- Stenhouse, L. (1990). Conducción, análisis y presentación de casos en investigación educacional y evaluación. En J.B. Martínez Rodríguez: *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza* (pp. 69-85). Granada: Universidad de Granada.

- Stenhouse, L. (1998). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Strauss, A. y Corbin, J.M. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. US: Sage Publications.
- Tseng, M.S. (1972). Self-perception and employability: A vocational rehabilitation problem. *Journal of Counseling Psychology*, vol. 19, núm. 4, pp. 314-317.
- Tucker, P., Stronge, J. and Gareis, Ch. (2013). *Handbook on Teacher Portfolios for Evaluation and Professional Development*. New York: Routledge.
- Unión Europea (2006). Lifelong Learning Programme. *Official Journal of the European Union L327/45*, de 24 de noviembre.
- Valles, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis S.A.
- Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. New York: State University of New York Press
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Madrid: Idea Books.
- Vargas, F., Casanova, F. y Montanaro, L. (2001). *El enfoque de competencia laboral: manual de formación*. Montevideo: OIT, Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional.
- Verhoeven, M. (2010). Traitement scolaire de la différence culturelle et identité de jeunes issus de l'immigration. Une recherche semi-inductive et comparative multi-niveaux. En L. Paquay, M. Crahay, y J. M. de Ketele (Éds): *L'analyse qualitative en éducation (2e éd)*. (pp. 13-30). Bruselas: De Boeck.
- Villena, M^aD., Muñoz-García, A., Polo T. y Jiménez, J. (2010). Organización de la Orientación Universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior: la Unidad de Orientación de Centro. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8 (3), pp. 1387-1404.
- Wayne, A. J. y Youngs, P. (2003). Teacher Characteristics and Student Achievement Gains: A Review. *Review of Educational Research*, 73 (1), pp. 89-122.
- Wenglinsky, H. (2000). *How Teaching Matters: Bringing the Classroom Back into Discussions of Teacher Quality*. New Jersey: Policy Information Center Report, Educational Testing Service.
- Wenglinsky, H. (2002). How Schools Matter: the Link between Teacher Practices and Student Academic Performance. *Education Policy Analysis Archives*, 10 (12).
- Werquin, P. (2007). *Qualifications Systems. Bridges to Lifelong Learning*. París: OCDE.
- Wertsch, J. V. (1993). *Voces de la mente*. Madrid: Visor.

Wilcox, K. (1993). La etnografía como una metodología y su aplicación al estudio de la escuela: una revisión. En H.M. Velasco, F.J. García Castaño y A. Díaz de Rada (Eds): *Lecturas de antropología para educadores* (pp. 95-126). Madrid: Trotta.

Wilson, S., Floden R. y Ferrini-Mundy, J. (2001). *Teacher Preparation Research: Current Knowledge, Gaps and Recommendations*. University of Washington.

Witheley, J.M. (1984). *Counseling Psychology: A Historical Perspective*. Schenectady, NY: Character Research Press.

Wößmann, L. (2003). Schooling Resources, Educational Institutions and Student Performance: The International Evidence. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 65, (2), pp. 117-170.

Woodbury, D. Addams L. y William, N. (2009). The Career Portfolio: A Practical Job Search Tool. *Journal of College Teaching & Learning*, V.6, N.4, pp. 7-14.

Yin, R. (1994). *Case study research: design and methods*. London: Sage.

Yin, R. (2003). *Applications of case study research (2e éd.)*. London: Sage.

Young, R. & Collin, A. (2004). Introduction: Constructivism and social constructionism in the career field. *Journal of Vocational Behavior*, V. 64, Issue 3, pp 373-388.

Zabala, A. (1999): *Enfoque globalizador y pensamiento complejo. Una respuesta para la comprensión e intervención en la realidad*. Barcelona: Graó.

Zabala, A. (2001): *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.

Zaragoza, A. (coord.). (2007). *Competencias profesionales docentes y detección de necesidades de formación*. Consejería de Educación, Ciencia e Investigación de Murcia: Ed. Azarbe.

Zuber-Skerritt, O. (1992). *Action research in higher education: examples and reflections*. London: British Library.

Referencias bibliográficas en formato electrónico

ANECA- Grupo de magisterio (2004). La adecuación de las titulaciones de Maestro al Espacio Europeo de Educación Superior. Informe final.

Recuperado el 5 de noviembre de 2013 en:

http://www.ua.es/centros/educacion/eees/eees_ua/EEES04-05-18MagisterioInformeMesaAnecaFinal.PDF

Arraiz, A., Sabirón, F. (2013). Reorientando la evaluación desde la herramienta portafolio: la evaluación socio-constructivista al servicio del aprendizaje profesional. *Revista de evaluación educativa*, 2 (1).

Recuperado el 11 de febrero de 2014 en:

<http://revalue.mx/revista/index.php/revalue/issue/current>

Arraiz, A., Sabirón, F., Berbegal, A. & Falcón, C. (2014). El portafolio digital de estudiantes como herramienta de evaluación de competencias. Una reflexión dialógica sobre las concepciones docentes y las buenas prácticas. *Gestión de la Innovación en las Titulaciones*. Universidad de Zaragoza (pp. 17-22).

Recuperado el 23 de marzo de 2015 en:

<http://zaguan.unizar.es/record/13494/files/BOOK--2014-003.pdf>

Barberà, E. et al. (2009). Portafolios electrónicos y educación superior en España: Situación y tendencias. *Red U - Revista de Docencia Universitaria*. Número monográfico VIII. Número especial dedicado a Portafolios electrónicos y educación superior.

Recuperado el 22 de mayo de 2012 en: www.um.es/ead/red/M8/intro.pdf

Barberá, E., Barragán, R. y Pitarch, A. (coord.) (2007). *I Informe sobre implantación nacional de e-portafolios del Observatorio Red e-Portfolio: año 2007*. ISBN: 978-84-691-6660-4

Recuperado el 27 de abril de 2011 en:

<http://gre-lingua.uji.es/arts/informe-red-07.pdf>

Barrett, H. (2010). Balancing the Two Faces of ePortfolios. *Educação, Formação & Tecnologias*, 3 (1), 6-14. [Online].

Recuperado el 20 de mayo de 2011 en:

<http://eft.educom.pt>

Barrett, H. (2013). *Social Networks and Interactive Portfolios: Blurring the Boundaries*.

Recuperado el 30 de marzo de 2014 en:

<http://www.eportfolio.eu/resources/publications/social-networks-and-interactive-portfolios-blurring-boundaries-video>

Berbegal, A. (2008). *"Déviance" y Educación: el acompañamiento de menores desde dentro*. Tesis doctoral. Universidad de Zaragoza.

Recuperado el 26 de diciembre de 2011 en:

<http://zaguan.unizar.es/record/2043/files/TESIS-2009-032.pdf>

Berbegal, A. (coord.) (2014). *Mahara: una propuesta global e integradora. El portafolio digital para la evaluación de competencias y la orientación académico-profesional (estudio piloto)*. Proyecto de innovación aprobado el 18 de diciembre de 2013 por el Vicerrectorado de Política Académica de la Universidad de Zaragoza - PIIDUZ_13_228. Recuperado el 20 de marzo de 2015 en:

<http://www.unizar.es/innovacion/convocatoria2013/resolucion13.php>

Berbegal, A. (coord.) (2015). *Descubriendo MaharaZar: el ePortafolio en la Universidad de Zaragoza*. Proyecto de incentivación de la innovación docente en la Universidad de Zaragoza - PIIDUZ-14-232, aprobado el 26 de noviembre de 2014.

Recuperado el 25 de marzo de 2015 en:

http://www.unizar.es/innovacion/convocatoria2014/ventanas/ver_ficha_proyecto.php?proyecto=232

Berbegal, A., Arraiz, A., Sabirón, F., Sanagustín, M.V. y Falcón, C. (2013). *El portafolio digital: análisis transdisciplinar para la sostenibilidad y la institucionalización de una nueva cultura evaluativa*. Actas de las X Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria, "Educar para Transformar", Universidad Europea de Madrid, 11-12 de julio de 2013.

Recuperado el 25 de marzo de 2015 en:

<http://www.uem.es/myfiles/pageposts/jiu/jiu2013/index.html>

Berbegal, A., Arraiz, A., Sabirón, F. y Falcón, C. (2014). Primeras andaduras del ePortafolio Mahara en la Universidad de Zaragoza. En Alejandro, J.L. y Allueva, A.I. (coord.). *Actas de las Jornadas Virtuales de Colaboración y Formación Virtual USATIC 2014, Ubicuo y social: Aprendizaje con TIC* (633-640).

Recuperado el 25 de marzo de 2015 en:

<http://www.bubok.es/libros/234490/Actas-de-las-Jornadas-Virtuales-de-Colaboracion-y-Formacion-Virtual-USATIC-2014-Ubicuo-y-Social-Aprendizaje-con-TIC>

Berbegal, A. y Falcón, C. (2012). *El portafolio digital de estudiantes como herramienta de evaluación de competencias*. Actas del Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación "La Universidad: una institución de la sociedad", Barcelona, Universidad Pompeu Fabra, 4-6 de julio de 2012.

Recuperado el 26 de marzo de 2015 en:

<http://www.cidui.org/revista-cidui12/index.php/cidui12/article/view/200>

Bricall, J. (coord.) (2000). *Informe Universidad 2000*. Madrid: Patronato de la Conferencia de Rectores.

Recuperado el 15 de mayo de 2011 en:

http://www.uam.es/presentacion/univ2000/inf_bricall.htm

Declaración de Bolonia (1999). Bolonia, 19 de junio de 1999.

Recuperado el 15 de mayo de 2011 en:

<http://www.educacion.gob.es/dctm/boloniaeees/documentos/02que/declaracion-bolonia.pdf?documentId=0901e72b8004aa6a>

Declaración de La Sorbona (1998). París, 25 de mayo de 1998.

Recuperado el 15 de mayo de 2011 en:

http://www.eees.ua.es/documentos/declaracion_sorbona.htm

González Maura, V. (2001). *El Servicio de Orientación Vocacional–Profesional. Una estrategia educativa para la elección y formación profesional responsable*. Revista de Pedagogía Universitaria, 6 (4). Ciudad de la Habana.

Recuperado el 13 de marzo de 2014 en:

<http://www.eduniv.mes.edu.cu/03revistascientificas/pedagogiauniversitaria/2001/4index.html-11k>

González, M.V. y Pujolà, J.T. (2007). El Portafolio Reflexivo del Profesor. CD-ROM. *La Biblioteca de Gente, 1*.

Recuperado el 10 de febrero de 2014 en:

<http://prpele.wordpress.com/2008/01/25/el-prp-en-la-biblioteca-de-gente/>
(Enlace al PRP en wordpress: <http://prpele.wordpress.com/>)

Hernández, V. (2012). MyVip una herramienta online para la orientación académico-profesional de los estudiantes de secundaria y bachillerato mediante portafolios electrónicos. Encuentro Internacional de Educación 2012-2013.

Recuperado el 10 de febrero de 2014 en:

<http://encuentro.educared.org/group/myvip-una-herramienta-on-line-para-la-orientacion->

McKinsey Global Institute (2012). *The World at Work: Jobs, Pay, and Skills for 3.5 Billion People*.

Recuperado el 15 de abril de 2013 en:

http://www.mckinsey.com/insights/employment_and_growth/the_world_at_work

OECD, DeSeCo Program (2001). *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations*. DeSeCo Secretariat: Swiss Federal Statistical Office.

Recuperado el 09 de agosto de 2013 en:

<http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/41529556.pdf>

OCDE, (2004). *Orientación profesional y políticas públicas. Cómo acortar distancias*. Paris: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.

Recuperado el 25 de septiembre de 2012 en:

<http://www.SourceOCDE.org>

OCDE (2009). *Los docentes son importantes: atraer, formar y conservar a los docentes eficientes*. OECD publishing. ISBN 978-92-64-07403-3.

Recuperado el 15 de septiembre de 2013 en:

<http://new.sourceoecd.org/education/9264018026>

OECD (2012). *Better Skills, Better Jobs, Better Lives: A Strategic Approach to Skills Policies*.

Recuperado el 5 de agosto de 2013 en:

<http://skills.oecd.org/documents/OECDskillsStrategyFINALENG.pdf>

OECD (2012). *Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIACC), Skills Strategy*.

Recuperado el 13 de octubre de 2013 en:

<http://www.oecd.org/edu/oecdskillsstrategy.htm>

Rodríguez Bornaetxea, F. (2009). Etnometodología. En Reyes, R. (dir.): *Diccionario crítico de Ciencias Sociales*.

Recuperado el 19 de febrero de 2015 en:

<http://www.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/E/etnometodologia.htm>

Siemens, G. (2004). *ePortfolios*.

Recuperado el 15 de enero de 2014 en:

<http://www.elearnspace.org/Articles/eportfolios.htm>.

Soto, M. (1999). *Edgar Morin. Complejidad y sujeto humano. Tesis doctoral*. Biblioteca virtual Miguel de Cervantes.

Recuperado el 5 de septiembre de 2013 en:

<http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcnp220>

UNESCO (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción*. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. París.

Recuperado el 20 de enero de 2015 en:

http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm

Viltres, C. (2010). Caracterización pedagógica de la orientación profesional. Caracterización de un enfoque integrador del proceso. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*. Vol. 2, N° 20. Universidad de Málaga.

Recuperado el 16 de enero de 2015 en:

<http://www.eumed.net/rev/ced>

ENLACES WEB DE REFERENCIA

- <https://mahara.unizar.es/>
<https://mahara.org/>
<http://www.iaevg.org>
<http://www.eportfolio.eu/>
<http://www.fedora.eu.org>
<http://blog.helenbarrett.org/2009/01/balancing-2-faces-of-eportfolios.html>
<http://www.schoolcounselor.org/>
<http://www.educause.edu>
<http://www.mosep.org/>: *(Trainer guideline for the use of the online course MOSEP)*
http://www.educacion.gob.es/educa/incual/ice_catalogoWeb.html *(página del INCUAL)*
<http://blogs.ubc.ca/portfolio/support6/8-bcct-standards/> *(listado de competencias para el balance, citado en la tesis, de la Facultad de Educación de la University of British Columbia de Vancouver.)*
<http://blogs.ubc.ca/portfolio/what-to-include/> *(pasos para la realización del portafolio, citado en la tesis, de la Facultad de Educación de la University of British Columbia de Vancouver.)*
<http://cent.uji.es/pub/eportfolio> *(Enlace al proyecto e-portafolio de la Universidad Jaume I de Castellón)*
<http://getalifehanke.wordpress.com/in-english/> *(web del Centro de Orientación: "Los Finlandeses del Futuro")*
<http://www.career.fsu.edu/portfolio/> *(web del Centro de Orientación de la Universidad Estatal de Florida)*
<http://www.pec-univ.fr/> *(Enlace al PEC)*
<http://www.cereq.fr/index.php/publications/Relief/Le-Portefeuille-d-experiences-et-de-competences.-De-l-universite-a-la-vie-active> *(Guía del PEC)*
http://www.itineraires.fr/ePortolano/wp-content/uploads/2012/02/Portolano-Users-Guide_EN.pdf *(Portafolio del proyecto Portolano)*
http://www.cyb-elles.org/dyn/download/vae_portefeuille/portfeuille_de_competences_pf.pdf *(Portafolio de competencias integrado en un curso de acceso al empleo de mujeres en Poitou-Charentes. Programa EQUAL - Fondo Social Europeo)*
<http://www.uleth.ca/education/sites/education/files/portfolioguide.pdf> *(Guía para el portafolio profesional de la Universidad de Lethbridge, en la región de Alberta, Canadá)*
<http://www.videocourses4teachers.com/courseDescriptions/PP-SyllabusRev2.pdf> *(Creating a Professional Portfolio: Showcasing Your Teaching Strengths. Una guía de la Universidad de San Pedro en Los Ángeles, EEUU)*
<http://sahe.colostate.edu/portfolio-resource-info> *(Portafolio de la Facultad de Education en Colorado State University, EEUU)*

ANEXO I



GUÍA PARA ELABORAR EL PORTAFOLIO PROFESIONAL DEL MAESTRO EN FORMACIÓN INICIAL

PASO A PASO

- **INTRODUCCIÓN**
- **CONTENIDOS POR CARPETAS**
- **EJERCICIOS PROPUESTOS**

Proyecto de investigación: El portafolio profesional como herramienta de orientación universitaria

Autora: Carolina Falcón Linares

Dirección del proyecto: Dra. Ana Arraiz Pérez

Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

Departamento de CCEE. Universidad de Zaragoza



“Listening to yourself as an authority on your experience is an important part of learning. In fact listening to your words and attempted explanations is fundamental to reflective practice that results in learning to teach.”

Russell, T. (1995)



Esta es una guía “paso a paso” elaborada con el objetivo de orientar a los alumnos universitarios de la facultad de educación en la realización de su portafolio profesional. Los contenidos y ejercicios propuestos han sido diseñados específicamente para los futuros maestros en periodo de formación inicial.

Para completar todos los contenidos del portafolio hay que hacer un ejercicio de reflexión personal amplio, auto-observación y auto-evaluación en cada uno de los apartados.

Con la intención de facilitar el proceso se proponen a continuación una serie de ejercicios y cuestionarios seleccionados y elaborados para ser apoyo y orientación en el desarrollo del proyecto personal y profesional, pero sin limitar la libertad y creatividad individual en ningún caso.



¿Qué es un portafolio profesional?

Es el instrumento a través del cual “el universitario va a aprender cómo auto-orientarse, cómo organizar sus ideas y sus propósitos académicos y profesionales, evaluando paso a paso, con las evidencias imprescindibles, el propio progreso en el conocimiento y evaluación sobre sí mismo”

(Rodríguez-Moreno, 2002).



Objetivos del portafolio profesional

- Adoptar un criterio personal claro y posicionarse dentro del camino profesional que se está recorriendo.
- Identificar lo aprendido hasta el momento para ser conscientes de las competencias adquiridas y de las que quedan pendientes. Este objetivo corresponde al **balance reflexivo**.
- Ejercitarse en el autoanálisis y en la expresión narrativa de los resultados de la reflexión más profunda sobre uno mismo y sobre el contexto. Este objetivo implica la formación en competencias complejas como el pensamiento dialéctico y el comportamiento dialógico.
- Adquirir autonomía e independencia aprendiendo a tomar decisiones y a ser crítico con uno mismo, es decir, competencias complejas de autodeterminación y afrontamiento activo, respecto a la transición personal a lo largo de los estudios, así como desde los estudios hacia el mundo del trabajo. Este objetivo corresponde al **balance de síntesis o decisorio**.
- Favorecer un clima de tutoría colaborativa caracterizado por el compromiso personal y social fundamentado en la relación orientador-estudiante y el acompañamiento entre iguales, haciendo referencia al enriquecimiento constructivista.



¿Qué habilidades debe tener una persona que intenta organizar su vida y planificar su futuro, en este caso mediante la construcción del portafolio profesional?

- Poder autoevaluarse con honradez y realismo
- Saber aprovechar el *feed back* de las otras personas
- Ser capaz de definir y redefinir sus aspiraciones a nivel personal y profesional
- Ser capaz de visualizar el futuro
- Saber dividir las metas en fases sucesivas necesarias para llegar a alcanzarlas
- Sentirse preparado para solucionar los imprevistos
- Tener habilidades para buscar y recoger información idónea
- Ser competente en la comunicación de objetivos, planes y necesidades
- Tener capacidad de autocrítica y flexibilidad cognitiva

La herramienta del portafolio convierte a su autor en una persona eminentemente activa que, a medida que construye su proyecto, perfecciona las citadas competencias transversales.



Para comenzar...

*¿Por qué creo importante
realizar mi portafolio
académico y profesional en
este momento de mi
formación?*

Una vez tomada la decisión de embarcarme en el desarrollo de mi portafolio y consciente de su importancia para mi vida, me sitúo en el punto de partida...

...escojo mi camino.

Ejercicio 1



Hay personas que tienden a dejarse influir fácilmente por referencias externas a ellas; adoptan criterios ajenos de familiares, de organizaciones y de la misma sociedad para tomar las decisiones importantes de sus vidas.

Es preciso por tanto, en primer lugar, situar la fuente de tus referencias. Deberías encontrar momentos de intimidad para pensar en tu personalidad, tu ideología, tu sistema de valores, de referencias, ..., y en cómo todo ello ha evolucionado hasta llegar a ser la persona que eres en la actualidad. Toma notas de todo ello en un cuaderno en blanco a modo de lluvia de ideas.



Después de este primer ejercicio de introspección y encuentro con mi esencia personal...

...ya estoy preparad@ para comenzar mi portafolio profesional digital.

Necesito:

- Un soporte digital donde construir y compartir el portafolio. En nuestro caso será Mahara, una plataforma para la construcción de portafolios que estrenamos nosotros en unizar como experiencia innovadora.
- Páginas en blanco (libres de todo prejuicio y límites) para tomar las notas que necesite, resolver los ejercicios propuestos en esta guía y, en definitiva, como instrumento de trabajo paralelo a la construcción de mi portafolio. Preferiblemente se utilizará formato digital como documentos de word, google docs, etc., para facilitar el copiado y pegado a Mahara, pero si tu estilo es el papel y lápiz, puedes también utilizarlo para las reflexiones.
- Energía y motivación.



1° Date de alta en mahara/unizar.es con el usuario y contraseña de unizar. Crea tu perfil personal.

2° En la página de portada escribe una introducción para tu portafolio. Puedes aportar tus objetivos y motivación para hacerlo. También puedes hablar del “camino” que has decidido trazar para tu vida y de por qué ahora estás en un buen momento para “encaminarte”. Además, puedes incluir el esquema de contenidos de tu portafolio.

3° Crea tantas vistas en tu portafolio digital como carpetas de contenido se proponen en esta guía, como mínimo, ya que también puedes diseñar las que desees según tu criterio.

4° La plataforma también ofrece la posibilidad de incluir tus *links* de interés, colección de contactos, bibliografía, blog, etc., además, por supuesto, de todas las evidencias de tu desempeño académico exportadas desde moodle 2. Si tienes experiencias profesionales de cualquier tipo también puedes ir construyendo ya tu curriculum.

Poco a poco, conforme vayas avanzando en la guía, podrás aprovechar todos los recursos del soporte digital. De momento, crea las distintas carpetas (vistas) propuestas para estructurar los contenidos en páginas sucesivas dentro del portafolio.

EL PORTAFOLIO PROFESIONAL ESPECÍFICO PARA DOCENTES EN FORMACIÓN INICIAL INCLUIRÁ LOS SIGUIENTES APARTADOS:

CARPETAS PRINCIPALES (vistas):

1. Presentación: encaminamiento y expectativas. Justificación del portafolio profesional.
2. Autoconocimiento.
3. *Personal Learning Environment* (PLE): concepción holística de aprendizaje formal, no formal e informal a lo largo de la vida.
4. Mi balance reflexivo de competencias, en función de las competencias deseables para ser buen profesional docente.
5. Conocimiento del mundo del trabajo y reflexión valorativa.
6. Mi balance de síntesis y decisorio. Valoración de aspectos positivos y negativos en perspectiva de futuro. Construcción del Plan de Carrera.

Además...

- Crea tu curriculum vitae, publica un blog, compártelo en la red controlando tu privacidad, busca amistades, etc.

¿Qué contenidos incluirás en tu portafolio? ¿Cómo puedes organizar todas las entradas, materiales, etc.?

A continuación se desarrollan los contenidos que deberás incluir en cada carpeta del portafolio.

Se incluyen ejercicios que te servirán de estímulo para

reflexionar y producir tus narraciones.



Eres quien decide el orden para desarrollarlos y su privacidad en la plataforma y en la red. Puedes hacer públicas sólo algunas vistas y sólo a quien quieras y cuando quieras.

Si incluyes opiniones periódicamente como anuncios, entradas al blog, comentarios, etc. te darán la oportunidad de expresarte “en tiempo presente” y “reflexionar en la acción”.



CARPETAS:

SECCIONES DE CONTENIDO PARA MI PORTAFOLIO

*Se corresponderán con el
número mínimo de
“vistas” en Mahara*

Índice de carpetas (vistas y colecciones)

1. Justificación de mi proyecto vital.
2. Autoconocimiento
3. *Personal Learning Environment*
4. Mi balance reflexivo de competencias, en función de las competencias deseables para ser buen profesional docente.
5. Conocimiento del mundo del trabajo y reflexión valorativa.
6. Mi balance de síntesis y decisorio. Valoración de aspectos positivos y negativos en perspectiva de futuro. Construcción del Plan de Carrera.

Carpeta 1	Presentación del portafolio
Carpetas 2 y 5	Colección 1
Carpetas 4 y 6	Colección 2
Carpeta 3	Colección 3



1. Justificación de mi proyecto vital.

- Expongo mi declaración de intenciones como justificación para mi portafolio y relación de expectativas.
- Narro las decisiones que me han traído hasta donde me hallo ahora.
- Me encamino hacia el futuro...

2. Autoconocimiento

Estos once primeros apartados se completan mediante descripción narrativa, fotografías, vídeos, y todo lo que deseéis aportar. La tarea es reflexionar y razonar sobre las siguientes cuestiones:

- Así soy yo...
- Cómo me siento...
- Lo que me interesa...
- Mi actitud ante la vida...
- Mis errores...
- De lo que estoy orgulloso/a...
- Mi potencial creativo...
- Mi manera de relacionarme...
- Aprovecho mi tiempo libre...

- Decisiones del pasado en las que he acertado...
- Decisiones en las que creo que me equivoqué...

2. Autoconocimiento

- Mis aptitudes y competencias transversales...

Ejercicio 2:



Os dejo un listado de las aptitudes en las que os podéis evaluar. Preguntaos cómo sois vosotros en cada una de ellas. Puntuaros del 1 al 10. Y pensad, después, cuáles de estas características son necesarias para lograr aquello a lo que os encamináis. *Las competencias están destacadas en color violeta.*

DIMENSIONES	Primer nivel o de conocimiento	Segundo nivel o de aplicación
Enfrentarse a la complejidad	Conocer los pasos de la resolución de problemas	Saber buscar soluciones idóneas para cada situación
Competencias perceptivas	Indagar en lo que es relevante en cada situación	Mostrar sensibilidad por el contexto y saber extraer lo fundamental
Competencias normativas	La honestidad, la compasión, la empatía, la autonomía, ...	Reflexionar sobre las acciones, ser autocrítico y autónomo
Competencias cooperativas	Conocer la dinámica de los grupos y de indagación grupal	Saber trabajar en equipo Poseer inteligencia emocional
Competencias narrativas	Conocer normas de comunicación efectivas y eficaces, ser asertivos	Saber contar historias, pensar en el futuro, distanciarse de lo inmediato

Tercer nivel:
Aplicación a la vida personal y social

2. Autoconocimiento

- Mis valores...



Ejercicio 3:

De la siguiente lista, escoge diez valores sin los que la vida no tendría sentido para ti y ordénalos.

Si necesitas incluir alguno que no conste, puedes hacerlo. Hay que elegir en función de en cuáles invertimos tiempo y energía, sin basarnos en criterios de “deseabilidad social”. Razona tu respuesta.

reputación	respeto	éxito	honestidad	creatividad	originalidad	belleza	honor
generosidad	amor	espontaneidad	altruismo	amistad	obediencia	moral	dinero
estatus	ambición	proyectos	Independencia	trabajo	fama	viajar	aventura
verdad	solidaridad	sinceridad	hijos	pareja	progreso	libertad	espiritualidad
justicia	estudios	seguridad	competitividad	religión	comunicación	tradiciones	sexo
aprendizaje	enseñanza	alegría	poder	salud	diálogo	imagen	familia
fidelidad	comodidad	elegancia	deporte	prosperidad	limpieza	placer	orden
crecimiento personal	humor	carácter	diversión	realización	integridad	ocio	sabiduría

2. Autoconocimiento

- Mi motivación y estilo atributivo...

Ejercicio 4:



Para facilitarte la tarea de reflexionar y escribir sobre estos dos aspectos, te propongo las siguientes cuestiones:

- ¿Qué significa para mí tener éxito en mi carrera profesional?
- A lo largo de mi formación inicial como docente, ¿qué clase de éxitos busco o pretendo alcanzar?
- ¿Me defino más como una persona que desea experimentar éxitos o evitar fracasos? ¿por qué?
- Explico una tarea reciente que he finalizado con éxito y otra en la que no he obtenido los resultados que esperaba:
_____ ¿soy yo responsable de dichos desenlaces o han participado más factores? En futuras ocasiones, ¿podría cambiar alguno de los procesos descritos?
- ¿Siento que controlo mis posibilidades de éxito? ¿Hasta qué punto confío en que voy a convertirme en el profesional que deseo ser?



2. Autoconocimiento

- **Mi historia de vida...**

La narración de la historia de vida permite a su autor construir y reconstruir significados personales durante el curso de su vida. Cuando una persona narra su historia la presenta como una sucesión de eventos conectados que, observados desde el presente y desde la experiencia, dan sentido y fluidez a su historia y proyecto vital.

Para este portafolio se propone realizar una versión reducida de la historia vital en la que se preste atención a los hitos que han marcado cambios importantes o que se suponen más relevantes por cualquier circunstancia. Resultaría adecuado construirla desde el momento presente haciendo el hilo conductor mediante *flashbacks* que permitan reconstruir la realidad.

- **Lo que es importante para mi familia...**

En este apartado se trata de reflexionar sobre qué valores son importantes para nuestra familia y sobre cómo nos influyen, condicionan y, en algunas circunstancias, determinan nuestras decisiones. Habría que evaluar el grado de influencia al que somos sometidos en las distintas áreas de nuestra vida.

3. Personal Learning Environment (PLE):

concepción holística de aprendizaje formal, no formal e informal a lo largo de la vida.

- Mi estilo de aprendizaje es...
(soy un estudiante reflexivo, impulsivo, creativo, ...)
- Mi potencial de aprendizaje es... ¿Me gusta aprender?
- Mis herramientas y recursos para seguir aprendiendo...
- ¿Necesito ayuda para avanzar en mi carrera formativa, por ejemplo, consejo o guía?
- Recopilo mi red de contactos que considero oportunidades para mi formación, webs que me interesan profesionalmente, asociaciones, instituciones en las que puedo crecer como persona y como profesional, datos de compañeros y profesores, etc. :

Formato libre

4. Mi balance reflexivo de competencias, en función de las competencias deseables para ser buen profesional docente.

¿Cuáles crees que son tus competencias más destacadas gracias a tu trayectoria formativa y laboral hasta el momento actual? Completa tu curriculum hasta el momento presente en estos apartados:

- Formación psicopedagógica
- Formación en otras áreas de conocimiento
- Formación en nuevas tecnologías (con mención especial a su utilización en educación como recurso y/o alfabetización digital)
- Formación en idiomas. Para este apartado se te informa de la posibilidad de elaborar tu *Portfolio de Lenguas Europeas Oficial*:
http://www.eeooiinet.com/portfolio/european_port.htm
- Experiencia laboral, si la hay

En cada apartado incluirás una descripción breve de tus logros y la recopilación de evidencias. Cada evidencia demostrativa es producto de una tarea y, por tanto, se pueden presentar del siguiente modo:

- Procedimiento de realización o resolución de la tarea.
- Dificultades encontradas en el proceso.
- Evaluación cuantitativa y cualitativa del esfuerzo (tiempo, demanda de recursos, complejidad, percepción de reto, ...)
- Grado de satisfacción.

4. Mi balance reflexivo de competencias, en función de las competencias deseables para ser buen profesional docente.

Llegado este momento en la construcción de tu e-Portafolio Profesional, es el momento de reflexionar haciendo el primer balance de competencias. Has estado valorando quién eres y qué trayectoria académica y profesional has seguido hasta la fecha. Observa ahora los referentes que se te proponen en esta guía como “standards” de comportamiento competente y profesional para el educador. Tomando dichos referentes como meta hacia la que te estás dirigiendo durante tu formación en el Grado de Maestro, es el momento de analizar e interpretar las evidencias de competencia que has aportado en la fase anterior. Mediante este proceso podrás definir tu pasado y presente respecto a los referentes hacia los que te diriges, podrás explorar alternativas y se te revelará realmente en qué lugar te sitúas a ti mismo/a en tu trayectoria formativa.





4. Mi balance reflexivo de competencias, en función de las competencias deseables para ser buen profesional docente.

Los referentes competenciales que te proponemos como base para tu reflexión son:

- Los educadores aprecian y cuidan a todos sus alumnos, actuando para satisfacer sus intereses del mejor modo posible.
- Los educadores son ante sus alumnos modelos de conducta ética y de honestidad.
- Los educadores comprenden y aplican conocimientos sobre el desarrollo y maduración de sus alumnos.
- Los educadores aprecian y fomentan la participación y el apoyo en la escuela por parte de padres, tutores legales, familiares y otros profesionales de la comunidad.

- 
- Los educadores poseen la competencia necesaria para facilitar el aprendizaje planificando, impartiendo las clases, evaluando y atendiendo a la diversidad con efectividad.
 - Los educadores poseen amplios conocimientos sobre las áreas curriculares que imparten y sobre filosofía, teoría y metodología educativa.
 - Los educadores tienen alta capacidad de comunicación en más de una lengua y conocen las aplicaciones del entorno de la escuela 2.0, por lo que adecúan su práctica a las necesidades cambiantes de la sociedad y de sus alumnos.
 - Los educadores responden activamente a la necesidad de crecimiento profesional mediante el aprendizaje a lo largo de toda su carrera y manteniendo una actitud reflexiva permanente en su práctica.
 - Los educadores contribuyen al desarrollo de la profesión apoyando y guiando a nuevos educadores y haciendo públicas sus experiencias innovadoras.

Estos referentes son una adaptación de los Standards propuestos por el British Columbia College of Teachers de (Vancouver) Canadá. Puedes conocer el e-Portfolio para futuros maestros que desarrollan en dicha facultad de educación, así como encontrar las definiciones de los referentes con mayor amplitud en:

<https://efolio.educ.ubc.ca/httpss/what-to-include/8-bcct-standards/>

4. Mi balance reflexivo de competencias. Interpretación de significados hasta el momento:

consecuencias del primer balance para el futuro inmediato y para la iniciación a la docencia, sin perder de vista las competencias que debe tener un maestro para iniciarse en el ejercicio profesional.

CONCRETANDO...



- Me voy identificando con un modelo teórico docente...
- Considero que un buen profesional de la educación es... y debe tener las siguientes competencias...
- Comparando mis aptitudes y competencias con las del profesional que acabo de describir, ¿cuáles necesito perfeccionar o adquirir?...
- Voy describiendo mi identidad profesional:

Me veo como maestro/a:

haciendo ... _____
reflexionando sobre ... _____

5. Conocimiento del mundo del trabajo y reflexión valorativa.

Ejercicio 5:



Para poder hacer el balance de competencias de síntesis y tomar decisiones es imprescindible ser consciente de los valores y motivaciones que nos condicionan al integrarnos en el mundo laboral.

Ordena los siguientes criterios según la importancia que tienen para ti:

Criterio laboral	Nº orden
Alta remuneración	
Contenido del trabajo interesante	
Libertad de acción y de movilidad	
Posibilidad de promoción y avance	
Lugar y ambiente agradables	
Ventajas sociales (pensiones, seguros, jubilación)	
Horarios flexibles	
Seguridad en el trabajo	
Participación en la gestión o dirección	
Ventajas económicas (ayudas, préstamos, ...)	
Posibilidades de formación continua	
Posibilidades de poner en marcha tus iniciativas	
Integración en un grupo	

(continuación del ejercicio 5)

Explica los motivos por los que has elegido los tres criterios que más valoras ...

➔ *¿Conozco qué opciones profesionales tengo con la formación que estoy recibiendo?*

Hago un listado de ellas:

- ...
- ...
- ...
- ...
- ...

Ordeno las ocupaciones de la lista según los criterios a los que anteriormente les he dado más valor...



6. Mi balance de síntesis y decisorio. Valoración de aspectos positivos y negativos en perspectiva de futuro. Construcción del Plan de Carrera.

- A lo largo de toda mi carrera aspiro a conseguir unas *METAS* ...
- Mis opciones y alternativas son...
- Mis puntos fuertes y débiles son ...
- Los puntos clave en mi toma de decisiones son...
- Mi *PLAN* para conseguir mis metas es...
(ver el cuadro en la siguiente página para cumplimentar con objetivos y actividades concretas de formación e inserción laboral)
- ¿Necesito consejo orientador?

MI PLAN

¿Qué decido hacer?

Etapas	Acciones	Fechas	Recursos
A corto plazo			
A medio plazo			
A largo plazo			



Reflexión: "La reflexión es el corazón y el alma de un portafolio" *Helen Barrett.*

Los portafolios generan un entorno poderoso de autoaprendizaje en el cual los estudiantes podéis coleccionar y organizar lo más relevante para vuestra formación, los cambios que vais asumiendo, aspectos importantes de vuestra vida real referentes al pasado y al presente, así como vuestros planes de futuro. Todo ello mediante la generación de historias que nacen de un completo proceso reflexivo de investigación sobre vuestras creencias, acciones, deseos, etc. a lo largo de toda la trayectoria vital.

La reflexión es un modo de procesamiento mental que utilizamos para darle sentido y forma a nuestros propósitos, resolver nuestros problemas y anticiparnos a lo que está por venir. En su versión más profunda, os ayudará a estructurar esas ideas que os asaltan con demasiada complejidad e inconexión generando un antídoto para la incertidumbre y el estrés.

Las narraciones e historias que vais a contar en el portafolio os aportarán hábitos de reflexión y recuerdos que os permitirán echar la vista atrás cuantas veces lo deseéis. Vuestras historias habrán quedado sólidamente fijadas en la memoria a largo plazo, llenas de detalles, y podréis entonces atender comprensivamente a los significados más profundos llegando a mantener una relación dialéctica con vuestro propio discurso.

Para aprender más sobre **la reflexión** podéis visitar el enlace:

<http://sites.google.com/site/reflection4learning/resources>



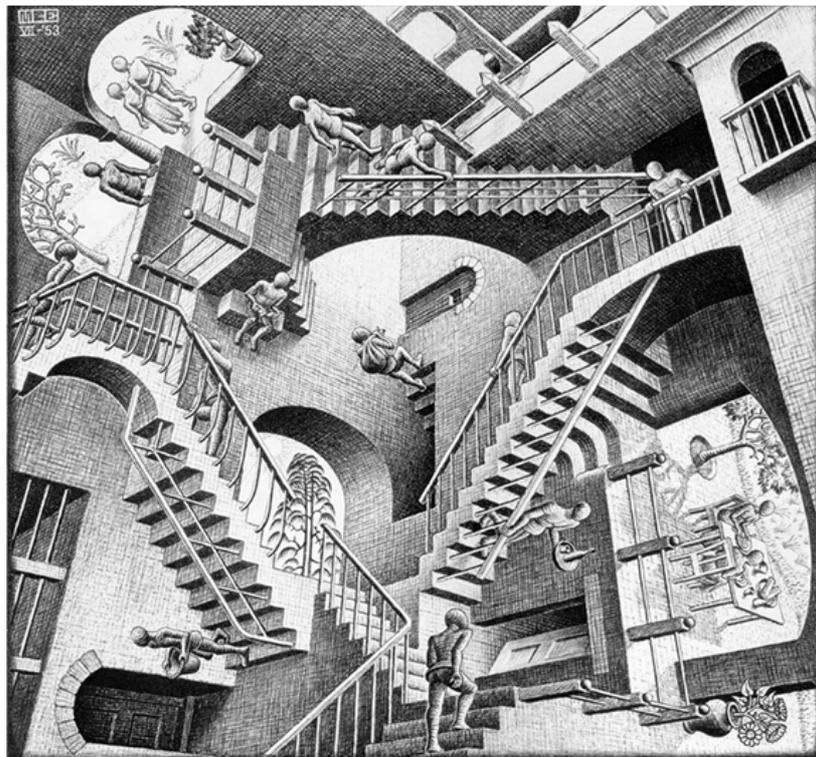
ANEXO II

Diario de la investigadora

DESCRIPTIVO E INTERPRETATIVO

Carolina Falcón Linares

2011-2014



"House of stairs" M. C. Escher

07/11/2011 - SESIÓN DE 30 min. - AULA 8, CON PROYECTOR

Propuesta de participación en el programa a los estudiantes de:
1º Ed. Infantil - Grupo 1
1º Ed. Primaria - Grupo 2
2º Ed. Infantil - Grupo 1
En sus respectivas aulas, a mitad de mañana, les he invitado a asistir a una sesión informativa para apuntarse al programa de orientación profesional. Les he citado a la salida de clase a todos juntos:

Citación en el aula 8 a las 13h, para tratar los siguientes puntos:

- 1) Presentarme profesionalmente como orientadora
- 2) Presentar el sentido y propósito del programa de elaboración del portafolio profesional como instrumento de orientación
- 3) Enseñarles mi google site como ejemplo de apariencia digital del portafolio
- 4) Concretar la inversión de tiempo que tendrán que hacer: reuniones grupales, tutoría individual y dedicación personal flexible y autodirigida.

Resultados de participación:
Asisten 15 y deciden participar en el programa 12 estudiantes. Son 11 mujeres y 1 varón.

Distribución por cursos:
9 son de 1º de Ed. Infantil - G1
3 son de 2º de Ed. Infantil - G1
Todos son o han sido estudiantes a los que la investigadora les imparte docencia.

Observaciones:

Es una sesión básicamente informativa por lo que tan apenas hay interacción.

Plantean algunas preguntas referentes a lo que les preocupa sobre:

- La privacidad de lo que escriban
- La dificultad de los ejercicios propuestos
- El tiempo de dedicación, es decir, la carga que les va a añadir

Observo que los que se han apuntado están interesados y desean implicarse. Sobre todo, se aprecia curiosidad por su parte. Mayoritariamente son buenos estudiantes, no sólo respecto a calificaciones, sino a la asistencia e implicación en clase.

14/11/2011 - SESIÓN DE 1h. - AULA 9 (para pequeños grupos, con proyector)

Primera sesión: formativa y de intercambio de expectativas. Asistentes: los 12 participantes.

Se han tratado los siguientes puntos:

1. He explicado la guía "paso a paso" para la realización del portafolio.
2. Les he encargado que hasta la próxima sesión, después de los exámenes de la primera convocatoria, vayan elaborando una carpeta digital con todos los documentos que puedan recoger, incluyendo documentos de texto con sus narraciones respecto a las actividades de la guía, evidencias de formación y experiencia, trabajos y otros artefactos que deseen reflejar en el portafolio, como recursos, bibliografía, contactos, curriculum vitae en formato tradicional, etc.
3. Hemos quedado para la próxima sesión el 07/03/2012, pendiente de confirmar por correo. Les citaré en sala de informática para enseñarles a construir el google site y volcar los documentos

Observaciones:

Ha sido una sesión básicamente formativa respecto al manejo de la guía.

Han estado interesados, con preguntas respecto a la profundidad de los ejercicios, al orden que tenían que seguir para realizarlos, a cómo expresar determinadas cuestiones personales, etc.

También han preguntado si podían escribir sobre temas privados y luego no enseñarlo a nadie. Parece que, como se constató ya en la sesión informativa, la privacidad es una necesidad básica y un requisito que consideran imprescindible para avanzar en el portafolio. Lo comprendo perfectamente y tiene todo el sentido si lo que se pretende es que sea una herramienta de autodeterminación. Tendré que ir valorando con prudencia cuál es mi rol en todo esto para no determinar negativamente sus procesos ni coartarles.

- que tengan recogidos en la carpeta digital.
4. Hemos hablado sobre las expectativas que tienen antes de comenzar y les he pedido que me las escriban en un correo electrónico.

**Expectativas descritas por los participantes:
(transcripción de algunos extractos de los correos)**

"...creo que me va a ser de gran utilidad para tener un conocimiento más profundo de mí misma y de mis conocimientos..."

"...es más fácil si tienes ayuda."

"A largo plazo, puede ser un material que me sirva a modo de "diario" en el cual podré ver mis progresos personales y competenciales."

"...también me parece interesante el poder responder a preguntas que nos hagan reflexionar sobre nosotros mismos, ya que en muchas ocasiones, si no es mediante esto, no nos paramos a pensar en cómo somos realmente y creo que es importante conocernos a nosotros mismos para poder enseñar a nuestros futuros alumnos."

"La orientación profesional es algo que a veces he echado de menos."

"...muchas veces me pregunto: Y cuando termine mis estudios...¿Qué hago con mi vida? ¿Sigo estudiando? ¿Me voy a trabajar?"

"...nos va ayudar a la autoexpresión y el autoanálisis..."

"...empezar con tu propuesta es una forma de "obligarme" a invertir ese tiempo que considero importante para reflexionar sobre mis pasos en la carrera y de cara al futuro profesional..."

"...lo que me gustaría conseguir es tener una pequeña memoria en la que se recojan todos los conocimientos, actividades, trabajos y guías que he ido elaborando y adquiriendo desde que empecé mis estudios del grado superior de Educación Infantil hasta que finalice mis estudios en Magisterio."

"Tal como planteaste el programa, me animaron varias cosas a apuntarme:

- El hecho de que es algo que has pensado en concreto para los estudiantes de los grados de educación
- Que además es una "ayuda" para crecer en varios sentidos
- Las palabras "currículum del futuro"
- Y, no menos importante, que nos vamos a apoyar en un soporte digital..."

"...al escribir podré mejorar mi redacción..."

"...conseguiré entenderme a mi mismo, mas intimamente, seria como una introspeccion personal, en definitiva

Intuyo, como hipótesis, que la privacidad será un aspecto importante en el análisis relacionado con su implicación, sinceridad y aprovechamiento.

Al final hemos hablado brevemente sobre expectativas que tienen antes de comenzar a trabajar el portafolio profesional. La cuestión de fondo es por qué se han sentido atraídos por este programa y qué esperan lograr. Mi objetivo es conocer qué esperan del proyecto y de mí como orientadora, qué han percibido en la información que les he dado hasta este momento y si ya hay indicios de encaminamiento.

Debido a que he notado que estaban cansados por la explicación y tenían poco nivel de participación, les he pedido que con más tranquilidad me las envíen por correo electrónico.

La lectura de sus narraciones sobre las expectativas y motivaciones con las que afrontan la experiencia me ha llevado a apreciar claramente sus niveles de implicación y, en varios de los casos, he llegado incluso a emocionarme.

Considero que era una actividad con la que, además de recoger los primeros datos, pretendía implicar a mis estudiantes, aumentar su motivación y organizar sus ideas sobre lo que habíamos hablado en las dos primeras sesiones. Había diseñado el material, la presentación, etc. pensando en la repercusión que todo ello iba a tener en ellos, pero no me había dado cuenta de que, con el mismo grado de profundidad, los que han conseguido que me implique emocionalmente (y no sólo profesionalmente como lo estaba hasta ahora) han sido ellos.

Tal vez gracias a este sencillo ejercicio hemos comenzado a vivir el proceso de acompañamiento y se ha sembrado la primera semilla de cercanía en todos nosotros, estudiantes y orientadora. Este factor emocional-motivacional de implicación y visión prospectiva será analizado durante toda la experiencia porque me aventuro a creer que puede ser un núcleo de interés importante, tanto en los estudiantes como en mí misma.

Como resumen, los estudiantes valoran la experiencia *a priori* como una oportunidad para reflexionar sobre sí mismos y sobre su carrera, algo que consideran importante pero a lo que no le suelen dedicar tiempo. También consideran el valor formativo del portafolio digital como una ayuda para analizar mejor sus pensamientos y conocimientos, redactar mejor, utilizar las TICs, etc.

<p>aclarar mis ideas, que están en constante cambio."</p> <p>"De ti como orientadora espero comprensión, ser una especie de guía, tanto ahora como en los próximos 3 años que faltan, una especie de tutora con la que poder compartir logros y dificultades que me puedan ir surgiendo a lo largo de la carrera."</p> <p>"Como orientadora creo y espero que nos aclares y nos ayudes con las dudas en todo momento..."</p> <p>"Yo creo que es muy positivo el saber que en este caso el docente no solo se va a ceñir a dar su clase sino que le preocupa el futuro y la formación que va a recibir el alumnado."</p>	<p>Por otro lado, consideran que el instrumento les puede servir como un espacio donde organizar todos sus conocimientos, actividades, trabajos, etc. y como un recurso de futuro.</p> <p>Esperan de mí, como orientadora, que les apoye en el proceso, resuelva sus dudas, les ofrezca información y mantenga su motivación inicial para seguir formándose y mejorando como personas y profesionales.</p> <p>Agradecen que se haya pensado en ellos para una actividad de este tipo, especialmente diseñada para profesionales de la educación. También valoran positivamente tener a una figura profesional de referencia (en este caso a una de sus profesoras) que esté más cercana a ellos. Consideran que la cercanía y la confianza pueden motivarles para seguir con sus estudios y tener más éxito.</p>
---	--

07/03/2012 - SESIÓN DE 1h. - AULA 15 (ordenadores)

<p>Desde que les expliqué la guía didáctica se han dado de baja del programa 3 estudiantes. Los actuales participantes que continúan son 9.</p> <p>En esta sesión participan 7 de los 9. El objetivo es mostrarles la herramienta digital que vamos a utilizar como soporte para el portafolio profesional: <i>google sites</i>. Les envío, además, al correo electrónico un tutorial que he seleccionado para facilitar el trabajo.</p> <p>Como traen contenidos almacenados en sus memorias usb respecto a los ejercicios de la guía, comienzan en esta sesión, mediante mis orientaciones respecto a la creación y desarrollo del espacio digital, a construir sus portafolios.</p> <p>Los pasos que seguimos son:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Creación de los portafolios digitales con <i>google sites</i>. 2. Creación de las distintas carpetas y subcarpetas para generar la estructura básica. 3. Redacción de la introducción personal que cada estudiante le da a su portafolio (les recomiendo incluir sus expectativas, hablar de su "encaminamiento" en el sentido expuesto en la guía, etc.). 4. Primeros pasos en la introducción de contenidos en las carpetas. <p>Mientras trabajan, les hago fotografías individuales para constituir la orla del grupo y crear implicación.</p> <p>Para explicarles el desarrollo del <i>google site</i> voy creando por mi parte un espacio similar al que llamo "Orientación Profesional 2012". En este espacio doy de alta a todos los participantes como</p>	<p><u>Observaciones:</u></p> <p>Esta sesión es también formativa, aunque con la diferencia de que no sólo han recibido información y han preguntado dudas, sino que también han participado activamente en la construcción de sus espacios de portafolio digital mientras aprenden a manejar la herramienta informática.</p> <p>Para aquellos que no habían trabajado aún de modo suficiente la guía, esta sesión aumenta su implicación y les anima a avanzar. Ahora, pueden subir directamente sus narraciones y documentos al espacio digital. Aquellos otros que sí traían bastantes materiales narrativos, trabajos realizados en el primer cuatrimestre y otros archivos, han avanzado bastante y han visto cómo podían organizarlos en las carpetas del portafolio formando su propia web.</p> <p>En general, su percepción de la herramienta digital es que resulta más sencilla de utilizar de lo que creían. En poco tiempo siguen mis pasos y crean las carpetas, personalizan el espacio, comienzan a escribir, ...</p> <p>Por otro lado, además de su sencillez, valoran que con poco trabajo tiene una apariencia muy buena, pareciendo que se le ha dedicado mucho más tiempo a su configuración, selección de fuentes, colores, etc. El aspecto estético de sus producciones en la red les preocupa sin duda. Algunas estudiantes dicen que en casa le dedicarán más tiempo a ver qué imágenes ponen, qué fondos hay disponibles, etc. En definitiva, la opción de <i>customizar</i> el espacio parece ser importante para ellos porque hace que el portafolio sea coherente con su personalidad. Viendo sus elecciones, ya se intuye quienes son más risueños,</p>
---	---

<p><i>gestores del sitio</i>, lo que permite a cualquiera de los 9 participar en sus distintos apartados y gestionarlos. Las carpetas de este espacio son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Introducción: sentido del espacio • Cuaderno de bitácora: blog • Orla • Espacio de sugerencias, dudas, etc. <p>Se cerró la sesión invitándoles a que siguieran trabajando sus portafolios. La siguiente reunión ya no sería formativa sino de reflexión y discusión respecto a su experiencia hasta el momento.</p>	<p>creativos, sobrios o elegantes en sus diseños, algo que puede estar en concordancia con sus narraciones y decisiones, ya veremos...</p> <p>Otra cosa que les preocupa es que no se publique en la red abiertamente de momento. Han preferido mantener el acceso limitado a su contraseña hasta que consideren que está terminado y se vean capaces de "mostrarlo al mundo".</p> <p>Les he enseñado a gestionar las opciones de visibilidad y de momento han elegido limitarlas. Para más adelante, les he explicado que puede mostrarse una parte al público general y reservar otra en privado. Les parece la opción ideal, considerando que están reflexionando sobre aspectos muy personales en el "Autoconocimiento".</p>
<p>14/03/2012 - SESIÓN DE 1h. - AULA 15 (ordenadores)</p>	
<p>Esta sesión se programa para atender a las 2 estudiantes que no habían asistido el 07/03. El orden del día es el mismo que el de la semana anterior.</p>	
<p>10/04/2012 - SESIÓN DE 1h. - SEMINARIO 1 (sala de reuniones)</p>	
<p><u>Primer grupo de discusión</u> (asisten 7 de los 9 participantes). Se ha programado para después de Semana Santa con la intención de darles más tiempo. Por recomendación de Ana, mi directora de tesis, he propuesto tres temas abiertos para generar la conversación espontánea, en lugar de plantearles preguntas concretas. Los tres temas tratados han sido:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qué sentido le han encontrado al portafolio, es decir, cómo podrían describir su utilidad, si les sirve, si lo ven significativo en el momento en que se encuentran. • Tutorización/acompañamiento por mi parte, es decir, valoración de mi actuación hasta el momento respecto a la formación y guía que les he dado, disponibilidad y seguimiento (si ha sido escaso, adecuado o demasiado). • Adecuación del formato: pertinencia de las distintas carpetas de contenido que hay propuestas, de los ejercicios planteados, del orden lineal en el que se ha organizado. 	<p><u>Observaciones:</u></p> <p>Estoy bastante satisfecha con la asistencia al grupo de discusión, porque siete estudiantes han venido y me parece un buen número para debatir y obtener aportaciones interesantes. Las otras dos estudiantes, que no coinciden con las que no pudieron acudir a la primera sesión de google sites, han disculpado su ausencia pero siguen con el portafolio.</p> <p>He tratado de romper el hielo hablando de otras cosas informales mientras se iban incorporando todos. Les ha costado un poco comenzar a hablar sobre el primer tema, intuyo que no era una reflexión que se esperaban tener que hacer. Pero aprecio que son un grupo bastante colaborador. Hay tres subgrupos en los que han asistido a esta sesión: dos amigas de 19 y 20 años que van a la misma clase de infantil y procedían del grado superior de técnico en E.I.; otras dos chicas y un chico del mismo aula que las anteriores, que también están siempre juntos y formaban grupo de trabajo en la asignatura que les he impartido, procedentes directamente del bachillerato y que se han conocido en la universidad; y por último, dos estudiantes de otro aula que también han desarrollado cierta amistad entre ellas y que tienen más edad, procedían de otras diplomaturas y una de ellas tiene familia con un hijo.</p>

Transcripción de respuestas literales (extractos):

Respecto al sentido del portafolio...

"El portafolio lo que hace es que te permite recoger, ... quiero decir almacenar todo junto, los pensamientos, acciones, sentimientos, ... todo eso que siempre tienes en la cabeza y que sabes que tienes pero que no lo ordenas normalmente."

"Es una manera de centrar en un mismo sitio todo lo que piensas y de poder leerlo cuando quieres, porque se trata de que te obliga a pensar y a escribir. Y cuando escribes, tienes que pensar, ..."

"Hace pensar, reflexionar, ... sobre lo que te importa, lo que te fijan de los demás y de las cosas, ...pasas de hacer las cosas por impulsos a como más despacio, pensando."

"A mí me ha servido de estímulo para exponer cosas que tenía en la cabeza o que escribía en papeles sueltos cuando se me ocurrían, ...pero que no me había parado a pensar profundamente y a escribirlas todas seguidas. También eso de tener las cosas escritas te ayuda a mejorar aspectos porque te das cuenta de lo que estás haciendo mal."

"Creo que al escribir sobre esto te permite comparar lo que quieres ser y cómo quieres ser, con lo que estás haciendo realmente ahora, en la universidad, con el tiempo que le dedico a estudiar, ..."

"Yo pienso que es bueno poder ordenar los puntos que tengo a favor y en contra para lo que deseo conseguir, y así poder cambiar los puntos débiles."

"También, explotar los puntos fuertes más, repetir más cosas que sabes que se te dan bien, ... Yo me he sentido orgullosa de darme cuenta de que hay bastantes cosas que hago bien y se me dan bien, que igual no me había dado cuenta hasta que lo piensas."

"Eso es porque la sociedad te recalca los aspectos negativos que tienes, los defectos, lo que no puedes hacer porque no hay posibilidades, ..."

"Y pensar en todo, tanto en lo bueno como en lo malo, te hace darte cuenta de lo que haces bien, te sube la autoestima porque te lo crees más."

"Yo creo que es bueno tener oportunidades de reconocimiento, de reconocerte que puedes hacer cosas bien."

"Además, normalmente piensas y te paras a escribir sólo cuando estás triste, porque parece que lo necesitas más, pero no en general..., así, sólo porque es importante escribir sobre lo que piensas de ti misma y de lo que te pasa."

Respecto al sentido del portafolio:

El principal sentido que le encuentran al portafolio profesional es que se convierte en una herramienta-guía para poder ordenar sus pensamientos, a su ritmo personal, con sus particulares necesidades como línea de base. Han destacado de modo generalizado que les obliga a pensar y a escribir sobre cosas que, en realidad, ya sabían sobre ellos mismos de modo implícito, pero a las que no habían dedicado tiempo de reflexión. Otras cuestiones les han sorprendido porque han dicho que no se habían parado antes a reflexionar sobre ellas. Principalmente me refiero al tema de las influencias recibidas a lo largo de la vida, de cómo las personas que nos rodean pueden influir en las decisiones tomadas. Otro tema que les ha cuestionado y hecho narrar desde la reflexión sobre temas fundamentales es el de la elección de los valores que dirigen la propia vida. El portafolio actuaría, por tanto, como un instrumento para trabajar mediante el método socrático o "*mayéutica*".

Otro aspecto destacado, con bastante unanimidad, ha sido el potencial de la narración como medio para hacer explícito aquello que sientes, deseas, sabes sobre ti mismo, ..., pero de lo que no eres suficientemente consciente. Algunos de los estudiantes ya ha dejado clara su afición por escribir (a modo de diario personal) sobre sus vidas, pero otros, sin embargo, reconocen que les cuesta mucho el hecho de tener que narrar cualquier cosa por escrito, mucho más si es sobre aspectos introspectivos.

Respecto a la valoración de utilidad que hacen sobre carpetas concretas en las que se exponen los logros, metas conseguidas, puntos débiles o pendientes, etc., destacan la claridad de organización que permite el portafolio a este respecto. Consideran útil analizar los aspectos en los que se sienten más o menos capaces a lo largo de toda una línea de continuidad, lo que les permite plantear retos futuros coherentes.

Han destacado también, como aspecto positivo, que la reflexión realizada sobre sí mismos les ha hecho caer en la cuenta de todo lo positivo que hay en ellos, de los logros pasados, de lo que van consiguiendo poco a poco. En definitiva, yo destacaría por lo que he percibido en las estudiantes que han sacado este tema, que es un instrumento que potencia la autoestima positiva y la motivación por la superación. Se quejan de que la sociedad destaca más lo que todavía tienes pendiente, lo que no tienes, lo que te falta. Pero que anima bastante hacer listados y clasificar lo que sí has conseguido, tus logros.

Respecto al formato, hay dos tipos de análisis:

1) Al valorar las carpetas por separado han destacado sólo aspectos positivos. En general, han avanzado más en el autoconocimiento y algunos de ellos en la

<p><i>Respecto al formato del portafolio...</i></p> <p>"Realmente, lo que más he avanzado es en la parte de autoconocimiento, y me parece que los ejercicios están bien porque te hacen pensar en todo, incluso en cosas que nunca había pensado sobre mí misma."</p> <p>"Yo también pienso lo mismo, ...y me gusta mucho la parte esa donde puedes ir juntando los trabajos que vas haciendo, los contactos de profesores y compañeros, ..., creo que me servirá para el futuro. Yo tampoco he llegado al final, por eso no puedo opinar de los últimos apartados."</p> <p>"A mí lo que me preocupa es que al tratar temas tan personales, luego no me sirva para darme a conocer a la hora de buscar trabajo, porque no me atrevo a abrirlo y publicarlo para que lo vea todo el mundo."</p> <p>"Me parece útil que, aunque hay ejercicios que te hacen pensar sobre cosas concretas, también puedes improvisar y añadir lo que quieres, es bastante flexible porque se puede escribir y ordenar las cosas como prefieres."</p> <p>"Pues yo no sé cómo añadir cosas, sólo contesto a las preguntas concretas y relleno las tablas que hay tal cual. A mí me gustaría que hubiese un espacio en cada punto donde añadir cosas, personalizar apartados, ..., no sé si me explico."</p> <p>"Pero es que a mí me cuesta mucho escribir, me quedo en blanco. Y por eso necesito que esté todo bien señalizado, dónde tengo que escribir y de qué cosas en cada sitio, ..., yo prefiero que esté todo concretado y luego, si se me ocurriera algo más, lo añades debajo..."</p>	<p>configuración del currículum formativo, ordenación de recursos, etc. Todos han comenzado por el autoconocimiento y por la organización del PLE, encontrándole un sentido de autoayuda, motivación, mejora de la autoestima, etc.</p> <p>2) El debate ha surgido al analizar el formato general del portafolio respecto a su nivel de concreción. Me parece un aspecto fundamental y me alegro de que surgiese dicho debate.</p> <p>Hay opiniones totalmente encontradas al respecto. Algunos estudiantes (mayoría) prefieren el formato más concreto, tal y como está por ejemplo en la carpeta de autoconocimiento, y creen que lo necesitarían más concreto de lo que está en el balance de competencias de la titulación. Dicen necesitar una guía muy concreta para poder ordenar sus pensamientos, saber qué itinerario seguir a la hora de pensar (algo similar a lo que percibo en el portafolio de evaluación de las asignaturas).</p> <p>Sin embargo, algunas también se han posicionado a favor de tener espacios libres para añadir libremente, improvisar, etc. Es decir, que no se cierre demasiado el formato para permitir su adaptación a las diferencias individuales. Esta postura tiene mucho sentido pedagógico y enlaza con la filosofía pretendida para el portafolio profesional, por lo que se mejorará el formato del portafolio manteniendo un equilibrio adecuado en el nivel de concreción.</p>
<p><i>Respecto a la tutorización...</i></p> <p>"A mí me parece que nos has explicado bien lo que teníamos que hacer, aunque igual el día que nos explicaste la guía se me hizo un poco pesado."</p> <p>"Pues yo creo que si nos la hubiese enviado sin explicarla, yo no habría sabido cómo empezar..."</p> <p>"Yo creo que me queda bien y que he aprendido pronto a manejar el programa, la verdad es que estoy orgullosa porque pensaba que me costaría más. No se me ha dado nunca bien lo del ordenador."</p> <p>"Has estado pendiente de nosotros y yo por lo menos no tengo dudas, aunque sí que es verdad que me falta tiempo para poder hacer más cosas y luego igual me surgen las dudas."</p> <p>"Yo creo que como es tan fácil de ir pensando y escribiendo, y como el programa se maneja también muy pronto, que en realidad tampoco tengo dudas que comentarte, ..., lo que hay que hacer es ponerse y dedicarle</p>	<p><i>Respecto al acompañamiento:</i></p> <p>Sólo hay conclusiones para la relación tutora-estudiantes porque no han llegado a trabajar en grupo y no se ha producido acompañamiento entre iguales hasta el momento. Tal vez, la causa es que al haber comenzado por las actividades de autoconocimiento, necesitan más estar solos reflexionando y escribiendo a su ritmo y desde la privacidad.</p> <p>Valoran como muy necesaria la fase formativa, habiendo más opiniones a favor de que es muy importante para empezar con una estructura clara y comprendida. Por tanto, sería necesaria una primera fase de orientación y guía pormenorizada al principio hasta que se "enganchan" al programa, para ir dejando paso poco a poco a la tutoría menos evidente, puntual.</p> <p>Respecto a la fijación de entregas por fechas, no creo que sea lo adecuado, aunque algunos lo han sugerido. Otros, sin embargo, afirman que si se hubiesen marcado plazos se habrían salido del programa.</p> <p>Por tanto, respecto al proceso de tutorización, mi observación fundamental es que hace falta dedicarles bastante tiempo para elaborar una buena relación de acompañamiento durante todo el curso académico, pero tampoco sería positivo agobiarles quedando demasiado. En este punto de la investigación todavía</p>

<p>tiempo..."</p> <p>"Seguro que con más tiempo para cogerlo de seguido se puede hacer todo casi sin ayuda, pero vamos que seguiré viniendo si quedamos el curso que viene."</p> <p>"Yo creo que tendrías que habernos marcado más las tareas para ponernos fechas y así yo me habría puesto más en serio. Es que cuando veo que tengo tiempo por delante ..., me cuesta ponerme..."</p> <p>"Pues yo no. Yo prefiero ir a mi ritmo como nos dijo Carolina el primer día y que no me controlen. Porque tiene que apetecerte pensar y escribir y estar bien cuando te pones. Si te obligas a tener algo para mañana, a lo mejor te pones la tarde de antes y lo haces mal."</p> <p>"Yo soy a veces poco responsable, pero también prefiero ir a mi marcha y que no me controlen."</p> <p>"Yo sólo se lo he enseñado a (...) porque tengo más confianza con ella, entre nosotras sí nos hemos preguntado ¿qué crees que hay que poner aquí?, ..., o ves lo que la otra a escrito y se te ocurren más cosas."</p> <p>"Yo no se lo he enseñado a nadie porque creo que hace falta mucha confianza para enseñar cosas tan personales, prefiero hacerlo sola en casa y no enseñarlo. De no ser así, no podría ser sincera y estaría perdiendo el tiempo."</p>	<p>tengo muchas dudas sobre esta cuestión, no sé si es mejor proponerles más citas o que ellos tengan la libertad de solicitar la tutoría cuando quieran. Pienso que algunos no se acordarían ni de que han comenzado el proyecto de no ser por mis propuestas de reunión. Ha sido bastante común el comentario de que se han puesto con el portafolio porque sabían que íbamos a quedar, pero que normalmente, con tantos trabajos y las clases, no se ponen... Me preocupa cómo establecer cuál es el equilibrio ideal en este rol de acompañante para que los estudiantes obtengan el mayor beneficio.</p>
--	---

02/05/2012 - 18/05/2012 SESIONES DE 20 MIN. - AULAS 2 Y 11 DE LA FACULTAD

<p><u>Entrevistas individuales</u> con los participantes a la salida de las clases para:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Indagar en los aspectos que podría mejorar del formato, tanto a nivel general como por carpetas; también respecto al orden lineal en el que está organizado. • Conocer qué les ha parecido el uso de <i>google sites</i> como soporte digital para sus portafolios profesionales • Valorar su grado de implicación y de motivación después de tener esta primera experiencia con el e-portafolio <p>Transcripción de respuestas textuales representativas:</p> <p>"...me habría gustado, echando la vista atrás, dedicar más tiempo a muchas cosas que no he hecho, no sé ..., como este portafolio, porque siempre están otras cosas que tienes</p>	<p><u>Observaciones:</u></p> <p>He ido quedando con los 9 participantes, uno a uno, a las 13:00h durante distintos días, para mantener con ellos entrevistas individuales. Además de plantear ciertos temas sobre los que me interesaba recoger datos, he ido aconsejándoles sobre las dudas que tenían respecto a los contenidos que van adjuntando.</p> <p>Lo primero de todo les he preguntado por sus avances y me han enseñado lo que han ido haciendo. Han estado llenando de contenidos con narraciones y algunas fotografías la carpeta de autoconocimiento, la llevan bastante avanzada excepto dos de los participantes que no han hecho mucho desde la última vez que nos reunimos en el grupo de discusión. Una de las chicas porque dice estar muy agobiada con las asignaturas. El otro es el único chico que participa, que se ha planteado dejar la carrera. En la entrevista le he animado a trabajar la carpeta de conocimiento del mundo laboral para estudiar sus alternativas y elaborar un plan de decisiones, saltando a la última fase del portafolio.</p> <p><u>Respecto a la carpeta 1, de autoconocimiento</u>, el análisis y las reflexiones han sido en general positivas. A pesar de que tienen que reflexionar sobre su historia personal, tanto respecto a sus aciertos como a sus errores, prevalece un sentido positivo y de</p>
--	--

que hacer de manera obligatoria y se van pasando los días que no te das cuenta"

"Yo, al hacer la historia de vida, creo que me he sentido orgullosa de muchas cosas la verdad, que no me acordaba ya que había conseguido, y eso es super positivo, pero claro, también te das cuenta de lo que te lleva tiempo apeteciendo y no haces nunca..., cosas que tienes pendientes en la cabeza y no sabes cómo organizarte para llegar a todo"

"Como yo vengo de haber hecho terapia ocupacional y tenía muy claro que lo que quería era ser maestra, después de que me costara mucho sacarme la carrera porque no me gustaba, ahora me doy cuenta de que tendría que haber analizado mucho antes estas cosas y que me hubieran orientado bien en el instituto. Bueno, lo tengo claro ahora lo de ser maestra, hasta que terminé la otra carrera estaba bastante perdida y fue al decidir si buscar trabajo o seguir estudiando cuando decidí meterme en magisterio"

"... y ahora me parece que muchas de las decisiones que he ido tomando han sido al tun tun, así como si no fuesen a ser tan importantes, y luego te das cuenta de que vas perdiendo el tiempo y las oportunidades... Además, hay muchas cosas que ahora cambiaría, de las que me arrepiento. Por eso no me atrevería a enseñarlo ni a mi madre, porque hay cosas de las que no me siento orgullosa, como la pereza que he tenido muchas veces para estudiar, que me ha llevado a suspender aún sabiendo el esfuerzo que hacían mis padres para pagarme los estudios."

"Me ha parecido muy útil lo de pensar en mis valores. He elegido los diez que me identifican más en el presente, como el respeto, la justicia, la libertad, ..."

"... y como el ejercicio decía que tenía que elegir aquellos valores sin los que la vida no tendría sentido para mí, he tenido que añadir algunos que no estaban. Por ejemplo, he añadido mi pasión por la música y por las artes en general; también, la convivencia y poner mi granito de arena para favorecerla"

"Al pensar en los valores, primero he destacado todo lo que tiene que ver con la familia, mi marido y mi hijo, y los sueños que tenemos, porque todo lo demás es secundario, pero luego he pensado también en los valores que me definen como

mejora de la autoestima en sus narraciones. Han destacado lo importante que les ha parecido analizar a qué dedican su tiempo libre y cómo se organizan para valorar si realmente aprovechan bien su tiempo. Absolutamente todos han coincidido en que gestionan mal su tiempo y tienen carencias respecto a su competencia para organizarse. Les gustaría llegar a hacer más cosas, no dejar tareas sin terminar, avanzar más en aquello que en determinados momentos consideran importante (han mencionado varios este portafolio) pero que como son cosas "no prioritarias" o "no obligatorias" terminan siempre por postergarlas. Les preocupa este ritmo que llevan en sus vidas, creyendo que desaprovechan oportunidades, pero no saben cómo cambiar...

Ha emergido como tema fundamental en sus reflexiones de autoconocimiento la valoración sobre cómo han ido tomando sus decisiones, de quien han sido influenciados, y qué les ha llevado a empezar magisterio. La historia de vida que han ido redactando hasta el momento se ha centrado generalmente en eso, cómo han llegado hasta aquí, hasta decidirse por ser maestros. Hay estudiantes (las que vienen de otras diplomaturas y del grado superior de infantil) que tienen una clara vocación y han tomado la decisión con total autonomía y motivación. Entre los demás, hay diferencias, pero se percibe menos consistencia.

La autoevaluación respecto a competencias y aptitudes transversales no ha sido tan profunda como yo esperaba. Han tenido dudas sobre cómo hacer este ejercicio y percibo que es porque excede lo evidente, no son datos objetivos, sino reflexiones más elaboradas sobre procesos de desarrollo personal complejos. Ante la posibilidad de elegir trabajar los apartados que quieren han evitado este, en general, por su dificultad.

Sí les ha parecido atractivo el ejercicio sobre la jerarquía de valores, lo han hecho todos. Sin embargo, la profundidad ha sido distinta entre ellos, como en todo, y hay quienes se han dejado llevar (intuyo) por la deseabilidad social. Intencionadamente, no se habían incluido en la tabla de la guía algunos valores que son comunes y característicos para la profesión educativa. La idea era saber quiénes reflexionan más allá de lo fácil y añaden sus propios valores a los de la lista. Cuatro de los nueve han dicho que no se habrían sentido completamente identificados si no añadían valores a los de la tabla, considerando por tanto que sus jerarquías tienen mayor proximidad con sus realidades personales y están más trabajadas. El sentido de realizar bien este ejercicio se considera básico para la construcción de la identidad profesional.

Las preguntas que han respondido sobre motivación de logro, expectativas de éxito y grado de incentivo me llevan a la conclusión de la profunda diversidad que hay entre el pequeño grupo de participantes y de la relación que veo tan estrecha entre estas cuestiones y sus personalidades, ahora que voy conociéndolos algo mejor. En general, sin embargo, noto que se perciben controladores de su éxito durante el periodo formativo y que tienen claro a qué aspiran durante el mismo. Sin embargo, hay un agujero bastante negro en torno a sus expectativas profesionales cuando terminen. El miedo y pesimismo se ha apoderado de ellos y considero que está limitando sus recursos y su motivación por buscar salidas. Todos han establecido un muro separador entre la formación y el trabajo, de momento, insalvable. Me planteo como

profesional en el centro donde trabajo y que me gustaría potenciar siendo maestra, no sé, como la honestidad, el altruismo, el crecimiento personal, ... que son también lo que me define como persona y que quiero perfeccionar... todo va junto."

"...tener éxito en mi carrera para mí es conseguir el trabajo que quiero y ser feliz trabajando"

"nunca me había sentido una persona optimista, pero al pensar si me defino más por buscar éxitos o evitar fracasos, me he dado cuenta de que siempre veo el vaso medio lleno y me marco objetivos constantemente"

"mis expectativas respecto a cuando termine la carrera son algo confusas, no sé qué haré. Como ya tengo una edad, tampoco voy a seguir estudiando mucho, no creo que haga máster ni nada eso. Pero tampoco sé si conseguiré trabajo pronto porque es casi imposible..."

"me prepararé oposiciones, aunque hay mucha competencia y gente que lleva años intentándolo, no sé, de momento no quiero deprimirme porque me quedan años de estar aquí"

"he empezado la historia de vida por lo que me hizo decidirme por magisterio y luego he ido hacia atrás, añadiendo las cosas importantes que me han pasado y que han ido condicionando mi futuro. Por ejemplo, mis padres adoptaron a un niño con discapacidad cuando era muy pequeña y el haber vivido siempre con mi hermano creo que me ha marcado la vocación y por eso quiero ser maestra de educación especial"

"...ahora hablando sobre todo esto me doy cuenta de lo relacionado que está todo en la vida, cuando tienes que tomar decisiones importantes y cuando no puedes hacer todo lo que te apetece porque no tienes suficiente dinero o no te puedes ir fuera (...) yo quería ser bióloga marina, luego profesora de ciencias, pero al final, me recomendaron no meterme en ciencias porque no tenía muy buenas notas y decidí hacer primero magisterio y luego ya veré"

"me considero una persona creativa, aunque no sé si lo puedo expresar en los estudios (...) trato de evadirme en mi tiempo libre con la música, haciendo fotografías y con mi blog,

hipótesis si es contraproducente para sus estados de ánimo este análisis en el portafolio, por subrayar la casuística tan negativa del contexto sociolaboral actual, o siempre es positivo que, aunque no sea algo motivador, sí permita construir el plan de carrera sobre la realidad que les toca vivir. A ver si en futuras experiencias obtengo respuestas... Por otro lado, me cuestiono ahora como otra hipótesis si estos factores son coherentes con mis referentes y con el sentido real del portafolio profesional, o exceden las reflexiones que considero fundamentales para construir la identidad profesional y el proyecto, aumentando la carga de trabajo al estudiante sin clara justificación.

Por último, es representativo de la diversidad existente cómo se perciben a sí mismos cuando reflexionan sobre los valores de sus familias y en qué les influyen. Por regla general, comienzan relatando que sus decisiones son propias al 100% pero, poco a poco, conforme avanzan en el análisis, van dándose cuenta de cómo los valores que han elegido en la jerarquía, sus intereses y expectativas, su modo de relacionarse y su actitud ante la vida, al fin y al cabo, tiene muchas semejanzas con las personas de sus grupos de referencia primaria.

Como conclusión, valoro que la emergencia de gran diversidad dentro del grupo de participantes es una prueba de que el instrumento hace su papel y estimula la reflexión que nos lleva a caer en la cuenta de que todos somos únicos y complejos en nuestras circunstancias personales. También encuentro significativo o, al menos, sorprendente, que muchos de nuestros estudiantes se hayan matriculado en los Grados de Maestro como una opción no tan vocacional como sería deseable. Sería interesante indagar si los resultados de esta muestra son representativos y qué porcentaje de estudiantes de nuestra facultad son vocacionales. También, saber cuáles eran sus primeras opciones frustradas, porque nos llevaría a conocerles mejor y saber a qué personas estamos formando como profesionales de la educación. A este respecto, el análisis nos derivaría hacia el proceso orientador que se desarrolla en la educación secundaria, cuestionando su sentido y consecuencias.

Respecto a la carpeta 2, de colección de evidencias y balance

reflexivo, han empezado a coleccionar evidencias respecto a su formación hasta el momento, centrándose de manera mayoritaria en los trabajos realizados durante lo que llevan de la carrera. Sin embargo, hay diferencias sustanciales entre ellos pues son un grupo muy heterogéneo respecto a sus trayectorias formativas previas al comienzo de los estudios en la facultad de educación. Esta sección de la carpeta 2 les ha parecido similar a un curriculum, no llegando a profundizar lo suficiente en la descripción cualitativa que en la guía se propone realizar sobre cada evidencia, excepto alguna excepción. Tendré que enfatizar en esta sección con alguna sesión de acompañamiento para ayudarles a iniciarse en la colección reflexiva de evidencias. Espero que durante el próximo curso puedan profundizar algo más en este sentido para tener más datos sobre cómo la colección de evidencias influye en sus autoestimas y en sus balances.

El balance reflexivo, por otro lado, se ha quedado en diversos análisis que no han superado lo evidente. Consideran de forma

<p>como una vía de escape"</p> <p>"Esta parte la he visto como un curriculum, así que he copiado lo que tengo en el mío de experiencia y formación. Luego he subido los trabajos de este curso en formación psicopedagógica"</p> <p>"...no tengo nada que poner en experiencia, tampoco sabía que colgar en los apartados de idiomas, otros cursos y demás (...). He puesto algunos de los trabajos, porque dijiste que sólo los que considerara mejores, y he escrito un poco sobre la reflexión"</p> <p>"no me ha dado mucho tiempo a esta parte, cuando termine el curso subiré los trabajos"</p> <p>"pues a ver... (lee), sí las leí pero no sabía por dónde empezar a escribir (...) ¿Qué debería poner en este apartado?"</p> <p>"... yo no tengo claro qué poner, ... leo una competencia y no sé cómo debería de responder para que estuviese bien, ... qué se supone que tengo que haber hecho hasta ahora en estos dos cursos. (...) ¿Y tú qué me aconsejas que ponga?"</p> <p>"estoy de acuerdo con todo esto, es a lo que aspiro creo cuando termine la carrera y sea maestra"</p> <p>"lo que pasa es que hasta que no tienes experiencia como maestra no puedes saber si eres capaz de estas cosas y si trabajas así"</p> <p>"sí que veo que en algunas asignaturas hemos estudiado cosas que están en estos apartados, como en psicología del desarrollo y en tics, también en curriculum, ..."</p> <p>"me parece muy difícil este ejercicio, no tiene nada que ver con los del autoconocimiento, y no creo que supiera hacerlo, por eso lo he saltado y he pasado a hacer lo del PLE"</p> <p>"Al leer estas preguntas he pensado en mis técnicas de estudio, que han cambiado bastante durante este curso"</p> <p>"creo que era una estudiante del montón, nunca he tenido mucha memoria ni me gustaba estudiar (...) elegí magisterio pensando que sería una carrera muy práctica y que me defendería mejor que en el instituto"</p>	<p>unánime que los referentes propuestos son las competencias a las que aspiran y están de acuerdo con ellos. Sin embargo, al leerlos y tratar de ponerse en perspectiva a sí mismos para poder adoptarlos ya como referentes de autoevaluación, veo que no enlazan su proceso de aprendizaje en los primeros cursos de la carrera con dichas competencias. Las ven en relación con la práctica profesional del maestro, y esto ha sido una respuesta muy generalizada, pero no se autoevaluarían ahora respecto a ellas porque "no tienen experiencia". Por tanto, como <u>hipótesis</u> me planteo acentuar el acompañamiento para esta sección y pensar en cambiar la guía para hacer más accesible este proceso de balance reflexivo. Les echa hacia atrás el tener que realizar autoevaluación de procesos de adquisición de competencias cuando están en estadios de iniciación. Me han relatado de manera generalizada que es sencillo saber si tienes una competencia cuando tienes que llevarla a la práctica, cuando ya tienes experiencia que te ha servido de prueba, pero en el sentido de dictaminar un "sí" o un "no" como resultado de dicha autoevaluación. Es mucho más complicado y les he visto reacios a intentarlo cuando les he hablado de la autoevaluación de procesos. No están acostumbrados, como ocurre en la autoevaluación de las asignaturas, y les da miedo, pereza, no saben por dónde empezar... Por estas razones, he dedicado un <u>paréntesis en la sesión con fines formativos</u> a explicarles el sentido que tienen los referentes y cómo deberían de autoevaluarse en referencia a ellos, poco a poco, durante toda la carrera, y también, durante su posterior desarrollo profesional.</p> <p><u>Respecto a la carpeta 3, de construcción del Personal Learning Environment (PLE)</u>, han trabajado de distinto modo, emergiendo de nuevo la diversidad dentro del grupo. Lo común ha sido que les ha parecido un espacio interesante, para ir haciendo poco a poco. Pero cada uno lo ha enfocado de forma distinta, según sus historias personales y profesionales previas. Respecto a las preguntas sobre estilo de aprendizaje, potencial, necesidades formativas, etc. más o menos han contestado todos, con diferentes profundidades como en todo. Algunas chicas se han implicado bastante al analizar qué les gusta aprender, qué potencial y herramientas poseen para estudiar, cuál es su estilo, etc. Otros no han superado el análisis más básico y han contestado de manera muy simple, dándole más importancia a la tabla sobre la red de contactos. En relación con dicha tabla, que se considera el espacio a construir a lo largo de toda la carrera y después de salir de la universidad sobre todo, he encontrado muchas diferencias entre ellos que podría agrupar diciendo que le han encontrado dos sentidos distintos. Por un lado, están los estudiantes que vienen de bachillerato directamente y una chica del ciclo superior de infantil que han acumulado principalmente contactos personales de compañeros y profesores de la facultad y enlaces a webs que les sirven para hacer los trabajos. Por otro lado, están las estudiantes que tenían otra trayectoria profesional o formativa previa y más experiencia en la vida, que han reunido sus contactos, webs profesionales, links a asociaciones y a alguna empresa privada. También una de ellas me ha preguntado si podría facilitarle más recursos de empresas u otras ideas sobre lugares que incluir.</p> <p>Mi <u>hipótesis</u> de trabajo para volver a enfocar esta carpeta en la vuelta al campo es que cuando se tiene experiencia y mayor base</p>
--	---

<p>y la verdad es que me está costando más de lo que esperaba, pero me gusta más también..."</p> <p>"sé que hay bastantes recursos para aprender mejor y algunos los utilizo, como la biblioteca, pero la mayoría de las veces busco en internet y ya está porque es lo más rápido (...) igual sí necesitaría algo de ayuda para aprovechar mejor esos recursos o aprender técnicas distintas"</p> <p>"sí la verdad es que me ha parecido útil lo de poder hacerme una agenda de los compañeros de la universidad para conservarla en el futuro y, no sé, ... poner también las páginas más interesantes para hacer trabajos"</p> <p>"he metido los datos de empresas del sector educativo que se dedican a las extraescolares y a contratar monitores de comedor (...) para este curso no he podido buscar trabajo por mis circunstancias familiares, pero espero poder hacer algo más al curso que viene y repartiré curriculums"</p> <p>"me gustaría ser voluntaria en alguna asociación de tipo de las de autismo o no sé, también sé que hay para los niños con hiperactividad en Zaragoza, y he buscado sus páginas web pero todavía tengo que organizar los datos para completar esta sección"</p> <p>"he puesto que me identifico con el socioconstructivismo porque desde el primer día de clase cuando nos hablaste de esta teoría me he querido convertir en una maestra así"</p> <p>"opino que los niños y niñas serán lo más importante en mi trabajo, todo lo que tenemos que hacer es por su bien, por eso yo creo que una buena maestra tiene que ser socioconstructivista"</p> <p>"lo voy teniendo claro, aunque tampoco conozco muchas teorías (...) me gustaría ser una maestra que aplique el constructivismo para trabajar con los niños, hacer que participen, que hagan actividades en grupos,..."</p>	<p>para la construcción del plan de carrera pensando en la inserción laboral, se recopilan lugares físicos a los que ir a buscar trabajo, empresas, instituciones, asociaciones, etc. y personas que pueden servir de enlace a los mismos. Estas estudiantes observan el mercado de trabajo desde otra perspectiva, están en otra fase de desarrollo de su proyecto. Los demás todavía están muy anclados a la facultad como el contexto en el que se mueven y que ha sustituido al instituto de secundaria. Están empezando a desarrollar ahora, y con actividades como estas en las que les doy ideas o ven lo que hacen sus compañeras, una visión que les acerque a lo que hay fuera de su círculo más próximo.</p> <p><u>Respecto a la carpeta 4, de reflexión sobre los significados <i>construidos hasta el momento</i></u>, la intención con la que se había diseñado este apartado era que comenzaran a concretar su identidad profesional pensando en dos aspectos: el modelo teórico docente de referencia y las competencias evaluadas en el balance reflexivo. No han profundizado suficiente porque no tenían narrativas sobre el balance reflexivo, que era previo. La cuestión que sí han contestado en mayor o menor medida es la que se refiere a la elección del modelo teórico docente. Han coincidido, no sé si de un modo influenciado por mí, o porque todos los profesores que van teniendo estamos coincidiendo en el enfoque teórico, en elegir el socioconstructivismo como teoría que les gustaría tener de base en su futuro trabajo.</p> <p>De todos modos, percibo buenas intenciones y valores bastante claros en dicha elección pero cierta inmadurez al justificarse. No saben expresar todavía por qué este modelo y no otros. Quedaría pendiente que relacionasen la perspectiva teórica con las aptitudes y competencias que están desarrollando y tienen que perfeccionar.</p> <p><u>Respecto a la carpeta 5, de conocimiento y valoración del mundo <i>laboral</i></u>, casi todos, concretamente siete, han realizado el ejercicio de ordenar los valores que nos condicionan a elegir profesión. Les ha parecido algo interesante, sencillo y curioso, por lo que le han dedicado tiempo a la actividad. Han ordenado los criterios laborales priorizando de manera bastante generalizada "contenido de trabajo interesante", "posibilidades de poner en marcha tus iniciativas" y "lugar y ambiente agradables". Sin embargo, emergen aquellos casos individuales que valoran más la seguridad y el horario, es decir, que priorizarían estas condiciones al contenido del trabajo, debido a circunstancias personales. Coinciden ser aquellas participantes con mayor experiencia y familia a cargo.</p> <p>De todos modos, todos son conscientes de que estos criterios pueden cambiar y de que se tendrán que adaptar a las condiciones del mercado de trabajo, en el que no se puede elegir lo que quieres la mayoría de las veces. He percibido cierto tono pesimista, como de indefensión, al narrar cómo se han enfrentado a este ejercicio. Realmente transmiten la idea de que esta carpeta es útil como base</p>
---	--

"creo que al elegir los criterios laborales lo he tenido bastante claro, porque hay algunos de sentido común me parece, como lo del contenido de trabajo interesante"

"de momento no me preocupan las ventajas sociales y pensar ya en pensiones y demás, creo que a nosotros ya no nos tocará vivir como los jubilados de ahora, así que lo más importante es trabajar de lo que te gusta"

"la verdad es que en un principio lo he visto fácil pero luego hay otros criterios que creo que el día de mañana sí pueden interesarme, como la seguridad en el trabajo y las posibilidades de promoción (...) no sabría seguro qué poner porque no sé qué buscaré el día de mañana"

"ya sabes que tengo familia, así que en mi situación lo más importante es la seguridad y el horario, creo que lo demás lo puedes buscar o te lo puedes crear poco a poco, pero es complicado..."

"me ha ayudado a perderle el miedo al ordenador y a lo mejor me hago un blog cuando tenga tiempo o cuando sea profesora, me apetece bastante ahora que veo lo fácil que es..., creo que los de primaria hacen uno en clase de tics"

"me ha parecido mucho más fácil de lo que esperaba porque el día que nos reuniste para explicarnos lo del google site yo estaba algo nerviosa pensando que no me iba a enterar de nada y que no podría seguir el ritmo a las jóvenes"

"... no veo que me atreviera a enseñar esto a nadie, de hecho me da vergüenza ahora incluso hablarlo contigo, aunque sé que es para ayudarme"

"yo creo que cuando lo tuviera terminado,

para hacer un plan, pero no ven mucha proyección real en lo que están escribiendo porque encuentran muy negro el futuro. Siempre hay un "sí pero..."

En las ocupaciones sólo han puesto: oposiciones, colegios privados, empresas de extraescolares y asociaciones.

Respecto a la carpeta 6, en la que se les propone realizar su Plan de Carrera como balance de síntesis, poco puedo observar porque no han avanzado en ella. Se nota que se han ido quedando cada vez más por el camino hasta este punto y que necesitan más tiempo, más acompañamiento. La mayoría se proponen como meta sacarse una plaza de maestro en las oposiciones pero no han elaborado todavía el plan para llegar a ello. Hay un chico que igual deja la carrera. Otra estudiante dice que le gustaría seguir estudiando algún máster y entonces opositar a secundaria o a otras plazas que no conoce aún, tal vez otros tipos de trabajos.

En relación con el uso y pertinencia de google sites, el soporte digital, todos lo han visto sencillo y asequible, aunque no todos le han dedicado el mismo interés a organizar el espacio y a personalizarlo con originalidad. Hay casos de algunas participantes que nunca habían manejado el ordenador para nada más que hacer los trabajos, el correo y las redes sociales, colgar fotos, etc. En general, les veo motivadas y que la experiencia les ha ayudado a descubrir lo sencillo que es construir un espacio tipo web gratuito en el que compartir lo que quieran. Incluso le encuentran usos como docentes, de manera espontánea.

En una cosa sí coinciden y es algo totalmente básico: su privacidad. Me comentan que este tipo de página no quieren enseñarla ni colgarla en la red como espacio abierto. Sólo tiene, por tanto, la función exclusiva de uso personal tal cual está actualmente diseñado. Tal vez, me planteo como hipótesis, es un formato con demasiado contenido personal repartido en todas las carpetas, lo que impide que lo valoren como apto para mostrarlo socialmente. Si se eliminara contenido personal o se agrupara en una sección separada, tal vez sí verían posibilidad o incluso oportunidad en compartirlo. Para esto, google sites no sirve porque su constitución es la de una web normal, con un árbol jerárquico de subpáginas todas procedentes de la misma raíz y con las mismas condiciones de privacidad. Los permisos de acceso se gestionan a nivel de sitio, no por partes. Estuve indagando en posibilidades para salvar este inconveniente (clonando la página y separándola en dos sitios) pero ahora me parecen demasiado complejas y, al contarles la estrategia, se asustan un poco y no veo que fueran a hacerlo. Yo estoy de acuerdo en que no es nada operativo. Seguiré buscando soporte, aunque para el próximo curso continuaremos igual y ya veremos... De momento, quedará como un portafolio personal y privado, porque si elimino contenidos perdería su sentido reflexivo y formativo. No puedo perder de vista que su esencia es diferenciarse de los portafolios que únicamente coleccionan evidencias para convertirse en una herramienta de formación en competencias de autodeterminación. Pero claro, de este modo perdemos su sentido social y seguirá sin emerger el acompañamiento entre iguales.

<p>como se puede borrar lo que se quiera, sí lo abriría para que se pudiera ver, pero claro también me da pena borrar lo que he hecho hasta ahora. Igual podría mejor hacerme un curriculum y copiar y pegar lo que me interese"</p> <p>"a lo mejor si viera lo de otras personas también me animaría a dejar que se viera lo mío, pero aun así, no sé..."</p> <p>"me gustaría en verano poder trabajar más, volverme a leer lo que escribí al principio y retomarlo, porque creo que me servirá"</p> <p>"me doy cuenta de que he ido priorizando las cosas "obligatorias" (y además con un importante grado de exigencia por mi parte) a otras como esta, que no son menos importantes, desde luego, pero que me suponen restar tiempo a las primeras"</p> <p>"Yo creo, vamos que es lo que me parece, que las cosas importantes salen cuando te dejas llevar, sin que te digan lo que tienes que poner."</p> <p>"no me veo que vaya mucho conmigo, (...) me parece irreal lo que tendría que escribir y cuando empiezo lo dejo pronto, no entiendo mucho qué tengo que poner, excepto en la carpeta de autoconocimiento"</p>	<p><u>En relación con su nivel de motivación e implicación para continuar trabajando el portafolio, después de esta primera experiencia</u>, la mayoría concluyen que les parece importante y que tratarán de dedicarle más tiempo a partir de ahora. Les parece fundamental sacar tiempo para reflexionar sobre sí mismos y sobre sus carreras, en lugar de estar siempre ocupados en hacer los trabajos y en lo "obligatorio". Pero luego, a la hora del día a día, ven problemas para poder organizarse y dicen que se van olvidando hasta que yo se lo recuerdo y hacemos alguna sesión.</p> <p>Hay casos en los que no se ven reflejados lo suficiente como para que les motive, creo que no tienen clara su identidad como futuros docentes, y les parece muy abstracto tener que autoevaluarse respecto a los referentes indicados. Concretamente hay dos casos, el participante masculino y una de las más jóvenes.</p> <p>Como conclusión al respecto, creo que habría que incrementar el acompañamiento en algunos momentos fundamentales, pero tampoco se trata de aumentar excesivamente la carga para el profesor-tutor porque uno de mis propósitos es analizar si el portafolio estimula un proceso orientador autodeterminado en el que cada estudiante vaya avanzando según sus necesidades. Además, no sería viable, si se quisiera institucionalizar, pedirle demasiadas horas de dedicación al profesorado.</p>
--	---

27/09/2012 - SESIÓN DE 30 min. - AULA 2, CON PROYECTOR

<p><u>Propuesta de participación</u> en el programa a los estudiantes de: 2º Ed. Infantil - Grupo 2</p> <p>En el aula de docencia, al finalizar la clase de "Maestro en la Escuela Infantil", siendo jueves a las 17:45h., les he invitado a quedarse a una sesión informativa para apuntarse al programa de orientación profesional.</p> <p>Los puntos tratados han sido los mismos que el curso anterior:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Presentarme profesionalmente como orientadora 2) Presentar el sentido y propósito del programa de elaboración del portafolio profesional como instrumento de orientación 3) Enseñarles mi google site como ejemplo de apariencia digital del portafolio 4) Concretar la inversión de tiempo que tendrán que 	<p><u>Observaciones:</u></p> <p>Es, como en la otra ocasión, una sesión básicamente informativa.</p> <p>Las preguntas que hacen son sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El tiempo que van a tener que dedicarle, ya que aún no saben si van a poder con todos los trabajos de segundo curso • Si es un portafolio como el de evaluación, en qué se diferencian <p>Observo que las que se han apuntado están interesadas y casi no necesitan ni esperar a la sesión formativa para confirmar que quieren participar. Aún no las conozco como estudiantes, excepto a una de</p>
---	---

<p>hacer: reuniones grupales, tutoría individual y dedicación personal flexible y autodirigida.</p> <p>Resultados de participación: Asisten 8 y deciden participar en el programa 5 estudiantes. Son todo mujeres.</p>	<p>ellas que tuvo el curso anterior en otra asignatura.</p>
<p>04/10/2012 - SESIÓN DE 1h. - AULA 9 (para pequeños grupos, con proyector)</p>	
<p><u>Primera sesión formativa</u> y de intercambio de expectativas con las nuevas participantes de este curso. Asistentes: las 5 alumnas.</p> <p>He adoptado el mismo guión que utilicé al curso anterior para esta sesión, siguiendo los siguientes puntos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. He explicado la guía "paso a paso" para la realización del portafolio. 2. Les he encargado que hasta la próxima sesión, después de las fiestas del Pilar, vayan elaborando una carpeta digital con todos los documentos que puedan recoger, incluyendo documentos de texto con sus narraciones respecto a las actividades de la guía, evidencias de formación y experiencia, trabajos y otros artefactos que deseen reflejar en el portafolio, como recursos, bibliografía, contactos, curriculum vitae en formato tradicional, etc. 3. Hemos quedado para la próxima sesión el 25/10/2012, pendiente de confirmar por correo. Les citaré en sala de informática para enseñarles a construir el google site y volcar los documentos que tengan recogidos en la carpeta digital. 4. Les he pedido que me escriban en un correo electrónico las necesidades y expectativas que tienen. <p>Expectativas descritas por los participantes: (transcripción de algunos extractos de los correos)</p> <p>"...considero que es una forma de conocerte a ti mismo, además, este es un buen momento de nuestra formación profesional para empezar a plantearte muchas cuestiones, de proponerte que es lo que pretendes conseguir en tu futuro, como lo quieres hacer, a donde quieres llegar, cuáles son tus metas."</p> <p>"Creo que también me servirá para conocerme a mí misma, saber que cualidades tengo y cuáles no. (Es una manera de abrir tu mente y explorarla)."</p> <p>"...es el mejor momento para ser crítico con uno mismo, es decir este es el mejor momento para ORGANIZAR TUS IDEAS."</p>	<p><u>Observaciones:</u></p> <p>La sesión formativa se ha enfocado prioritariamente al manejo de la guía, haciendo mayor énfasis aclaratorio respecto a la carpeta del balance de competencias, por ser la parte que el curso anterior peor habían comprendido y que menos habían intentado realizar.</p> <p>Han estado atentas y han participado activamente, tomaban notas e iban haciendo preguntas sobre el orden en el que había que responder, si había plazos de entrega, si les iba a corregir los ejercicios. Viendo la línea que iba tomando la conversación especialmente con dos de las alumnas y qué les preocupaba más, he insistido en que no se trata de un portafolio de evaluación, que es algo totalmente libre, voluntario y personal. Espero que sean totalmente sinceras al realizarlo en su propio beneficio y no traten de construirlo pensando en que me guste a mí, mezclando sus aspiraciones a nota en la asignatura con esta actividad. Creo que ha quedado claro y que las cinco, incluyendo a estas dos estudiantes, comprenderán el sentido propio del portafolio cuando lo comiencen. Estaré atenta de todos modos a posibles contaminaciones de los datos.</p> <p>Intuyo de nuevo, como <u>hipótesis</u> que se reafirma, que la privacidad será un aspecto importante también para estas participantes en beneficio de su aprovechamiento.</p> <p>Al final les he pedido que me enviaran por correo un texto breve sobre las expectativas que tienen al apuntarse a este proyecto de trabajo con el portafolio profesional. Quiero saber, al igual que el curso anterior, qué les ha movido a interesarse por este proceso, cómo definen su desorientación (si la tienen) y qué esperan lograr.</p> <p>Por sus respuestas, tras la formación inicial tienen claro que el portafolio profesional es un instrumento para facilitarles que identifiquen mejor su camino, se conozcan con mayor detalle y puedan ir diseñando qué desean para su futuro.</p> <p>Por otro lado, aprecio que de las cinco participantes, al menos tres tienen algo de experiencia laboral, tanto</p>

<p>"...una gran oportunidad para introducirme al mundo profesional pero de manera online."</p> <p>"yo soy muy negada con los ordenadores y la informática y me pareció muy bien para manejar el portafolio profesional (...) con la guía y con la ayuda del tutor podría desenvolverme mejor a la hora de manejarlo."</p> <p>"Porque tengo muy claro cómo NO quiero que sea mi futuro, tengo una proyección de mi misma, de aquí a unos años, que difiere bastante de la de ahora y de la profesión que estoy ejerciendo ahora mismo, y para ello necesito orientación, seguir unas pautas, buscar y encontrar el camino correcto para lograrlo."</p> <p>"...el portafolio es una herramienta sumamente práctica, ¿por qué no aprovechar, captar todo aquello que se crea para facilitar y mejorar nuestras vidas (en este caso vida profesional y académica)?"</p> <p>"...creo que es importante hacer mi portafolio profesional en esta época de mi vida, pues ya tengo una experiencia laboral, y he podido tratar con niños de las edades comprendidas del periodo que estoy estudiando."</p> <p>"...por distintas circunstancias me parece interesante el valorarme hasta el día de hoy y ver qué es lo que quiero conseguir en el futuro y como lo voy a orientar."</p> <p>"Tengo 22 años, y ya tengo bastante claro o eso pienso que es lo que quiero en un futuro y como lo quiero conseguir. (...) Aunque yo crea que lo tengo bastante claro en algunos momentos me siento muy negativa, respecto a todo lo que rodea la educación, ya sea infantil o de otro tipo."</p> <p>"...espero poder encontrarme a mi misma, conocerme realmente y que incluso me pueda ayudar a tener contacto con empresas o incluso a conocer a gente de mi misma área profesional."</p>	<p>en el campo educativo o infantil, como fuera de él. Además, no tienen 18 ó 19 años, sino mayor edad. Esto me lleva de nuevo a pensar que, con respecto a la proporción de estudiantes de esta condición que hay actualmente en las aulas, si en la experiencia que estoy desarrollando el porcentaje de estudiantes que no proceden directamente de bachillerato es cercano a la mitad, claramente supera al del aula. El hecho de proponer la participación voluntaria lleva a que estén principalmente interesados estudiantes con cierta experiencia tanto vital como profesional fuera de los institutos de secundaria. Otras participantes sí proceden directamente del instituto o del colegio, aumentando la diversidad del grupo, lo cual les hace partir de una visión distinta, como vi el curso anterior, aunque no tiene por qué ser menos madura, depende de cada persona individual.</p> <p>Hay una participante a la que principalmente le ha atraído el soporte digital y contempla la participación como una oportunidad para aprender algo más de tics. Ella detecta que tiene un vacío respecto a lo que la sociedad le demanda actualmente y ve que aprovechando esta propuesta, puede soltarse en el mundo digital.</p>
---	---

19/10/2012 - SESIÓN DE 40 min. - SEMINARIO 1 (sala de reuniones)

<p><u>Segundo grupo de discusión</u> con los participantes del primer curso:</p> <p>He citado a los 9 que mantuvieron contacto conmigo hasta mayo. Han respondido a mi correo 7, todo mujeres, de las que 6 confirmaban su asistencia al grupo de discusión. La otra participante me contesta disculpándose por dejar el portafolio para cuando tenga más tiempo, en otra ocasión si puede ser.</p> <p>Cuando nos hemos visto, el día 19, dos chicas me han comentado que su compañero, el único varón que venía al grupo, ha dejado la carrera.</p>	<p><u>Observaciones:</u></p> <p>Recuento de bajas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 1 baja por dejar la facultad - 1 baja disculpándose por falta de tiempo - 1 baja sin dar contestación <p>Recuento de asistentes que continúan y han venido al grupo de discusión:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 2 alumnas de las que procedían de bachillerato, ahora en segundo curso - 2 alumnas que eran bastante amigas entre sí, procedentes de la formación profesional, actualmente en segundo con algunas asignaturas también de tercero en las que se han matriculado
--	--

De la otra participante que no contestó mi email lo único que me han dicho es que la han visto por clase alguna vez pero que no han comentado nada con ella. Esta chica es la que más se relacionaba con la que ha disculpado su abandono del portafolio.

Lo primero de todo hemos hablado 5 minutos de las vacaciones y me han dado la enhorabuena porque me han visto con muchísima tripa (no sabían de mi embarazo). Después, les he planteado por orden los siguientes temas:

- Avances en el portafolio durante el periodo de vacaciones
- Aspectos que quisieran destacar libremente del contenido y del formato, con el sentido de evaluarlos
- Propuestas de continuación durante este curso, considerando que yo no estaré disponible hasta abril
- Dudas que se estén encontrando, necesidades de apoyo y tutoría

Transcripción de respuestas literales (extractos):

Respecto a lo que han avanzado en vacaciones de verano...

"Cuando terminamos los exámenes, para no dejar que se me olvidaran las cosas, subí los portafolios de las asignaturas que más me habían gustado, la memoria de prácticas y algún otro trabajo. ¿Ves?, he escrito algunos comentarios..."

"Yo estuve pensando qué subir y me parece que lo más importante era la memoria de prácticas, para poder escribir algo de las competencias del balance, porque después de hacer las prácticas sí que le encontraba más sentido a lo que nos pedías hacer."

"He hecho cinco apartados para dividir mi autoevaluación del balance, mira, no sé si está bien así..., he hablado del desarrollo evolutivo de los alumnos en uno de los apartados, poniendo cosas de las que escribí en un epígrafe de la memoria de prácticas y un trabajo de psicología del desarrollo, también, de cómo he aprendido un modelo de enseñanza basado en la intervención hacia toda la comunidad educativa, de trabajar con los padres (...), de cómo programar en las distintas didácticas y de lo que podemos usar de las tics,... aún me falta también añadir lo del código deontológico y otras cosas

para adelantar

- 2 alumnas que ya están en tercero del Grado, las que procedían de tener ciertas experiencias universitarias y laborales previas

Percibo en este pequeño grupo que se ha generado bastante confianza hacia mí fundamentalmente, pero también entre ellas. Aunque no trabajan como grupo, sino siempre individualmente, sí demuestran tener mayor espontaneidad a la hora de comunicarse en este tipo de encuentros porque ya se van conociendo más. Hay una excepción a lo de la colaboración entre ellas, o lo que llamaría acompañamiento entre iguales, y son las dos estudiantes que son técnicas de infantil y que ahora se han matriculado de todo segundo más dos asignaturas de tercero. Hasta eso lo tienen en común. Son dos jóvenes muy especiales que están muy motivadas, tienen vocación, hacen piña entre ellas y seguro que se retroalimentan en las buenas prácticas, como adelantarse asignaturas y esforzarse más.

Algunas de las estudiantes, dos concretamente, no han avanzado nada en el verano, pero han venido por no perder el contacto y motivarse para retomar el portafolio durante este curso. Dicen que antes de venir a la reunión han ojeado lo que habían escrito el curso anterior y me han preguntado alguna duda sobre si tenían que incluir todos los trabajos que habían estado haciendo y las calificaciones de las asignaturas finalizadas. De todos modos, percibo que son preguntas con poco contenido y que las han hecho por participar un poco y, como decían ellas, por no desengancharse del todo.

Otras participantes, sin embargo, sí que han avanzado durante las vacaciones y han venido incluso con sus portátiles, como les sugerí en el correo de citación, para preguntarme cosas y compartir su desarrollo. Son 4 de las estudiantes, las que menciono en el segundo y tercer guión de estas observaciones en el recuento de asistentes. Podría decir, como hipótesis, que el interés que demuestran y la dedicación al portafolio están en relación con su motivación y rendimiento en la carrera. Pero esto no es ninguna conclusión porque no tiene suficiente apoyo en los datos.

En líneas generales, he observado que lo primero que hicieron fue actualizar la carpeta 2 con las asignaturas del segundo cuatrimestre. Faltan referencias competenciales y análisis más profundos, pero sí han hecho reflexiones de autoevaluación bastante elaboradas y con mucho sentido. Se nota que encuentran mucho más significado a las competencias que durante el curso pasado, lo cual demuestra su cambio de perspectiva.

También he observado cierta madurez al ordenar sus logros que no había visto antes. En algunos casos, han relacionado contenidos de las asignaturas que han cursado con las competencias que tienen en la guía como referentes para el balance reflexivo. Hemos hablado al respecto y aprecio cierto nivel de diálogo fundamentado que no había surgido antes. Me refiero a que son capaces de descomponer los referentes (a los que les otorgamos un sentido final) en partes más pequeñas de proceso. Y estas partes sí tienen relación directa, o al menos se

<p>más, porque creo que de lo demás aún no puedo completar nada."</p> <p>"Yo no lo he hecho por apartados, sino que me he copiado un referente y luego he escrito lo que hemos dado en las asignaturas sobre ese tema, ... Así con varios pero no todos tampoco. Los trabajos no los he colgado en esta página, sino en la de la formación psicopedagógica."</p> <p>"Lo del plan de carrera, la verdad es que el curso pasado no nos llamó la atención pero luego, M. y yo estuvimos hablando de en qué matricularnos este curso por lo de adelantar la convocatoria del TFG y bueno, ... yo me quería ir unos meses a Inglaterra, y por eso, sí que utilizamos esta idea de la última carpeta para organizarnos y calcular las asignaturas que teníamos que adelantarnos. (...) Yo he ampliado algo la tabla para meter una especie de agenda."</p> <p><i>Respecto a la evaluación del formato...</i></p> <p>"No sé... a mí me parece bien todo así."</p> <p>"Sí, estoy de acuerdo, no se me ocurren más cosas, porque también se nos tiene que dejar algo a la imaginación y no cargar demasiado la guía. Al principio, reconozco que me pareció demasiado trabajo."</p> <p>"Me parece que lo único que se podría mejorar es darnos las explicaciones más detalladas sobre cómo interpretar las competencias."</p> <p>"Sí, el balance es difícil, pero claro, igual ahora si lo viésemos por primera vez, después de haber pasado por más asignaturas y por las prácticas, sí que lo comprenderíamos mejor."</p> <p>"Todo lo demás está bien, y yo, sinceramente, si no había hecho más antes, era por falta de tiempo, no porque fuese difícil"</p> <p><i>Respecto a sus planes de futuro...</i></p> <p>"En mi caso es totalmente diferente de lo de ellas, en lugar de adelantarme, yo voy más despacio y me sacaré la carrera en un año más, con mis hijos y todo no puedo más. Pero sí quiero continuar el portafolio y ver si me hago el planning, para pensar ya qué buscaré después."</p> <p>"Yo ya estoy agobiándome con las asignaturas de este año y con el inglés, y eso que acaban de pasar los pilares, pero intentaré hacer lo que pueda."</p>	<p>la han buscado, con los conocimientos y las habilidades que reflejan en sus autoevaluaciones. La pequeña aclaración formativa que les hice en la última sesión que habíamos tenido parece que les ha facilitado este avance y han comenzado a perderle el miedo al balance reflexivo. También, sin duda, creo que influye su escalada por la titulación y la madurez. En general, estoy bastante satisfecha porque se aprecia cómo van evolucionando, aunque sean muy pocas estudiantes y de manera poco constante hasta ahora.</p> <p>También debo dejar constancia en mis observaciones de que las dos estudiantes que se han adelantado asignaturas han empezado a completar el Plan de Carrera y me han pedido que más adelante les ayude con la elección de las menciones. Les he hablado, como en otras ocasiones, de que si pretenden opositar, pueden ir preparando un <i>planning</i> con los años hipotéticos en los que pueden convocar oposición, para preverlo y empezar a acumular los puntos que puedan de cursos. Es una idea que les ha interesado a todos y ya me empezaban a hacer preguntas sobre esto, aunque les he dicho que lo hablaríamos al terminar. Respecto a los primeros pasos dados en la creación de los Planes de Carrera (balances de síntesis), fundamentalmente han reflejado que deseaban dejarse para el último curso sólo alguna asignatura, más las prácticas y el TFG. Su intención, acordada por ambas, dedicarle más tiempo al perfeccionamiento en inglés, a hacer algún otro curso o a trabajar de algo que les salga.</p> <p>Respecto a la evaluación del formato, les he planteado el tema de distintos modos y no han profundizado en nada nuevo, excepto en un detalle: que se debería de explicar cómo hacer el balance de competencias en la guía, porque hasta que no les hablé en la otra reunión sobre cómo autoevaluarse, no lo veían posible hasta tener más experiencia. Este análisis me lleva a reflexionar sobre otro de mis núcleos de interés, distinto del formato: el acompañamiento.</p> <p>1) <u>Me cuestiono</u> a mí misma si sería más positivo incluir una explicación lo más sintética posible en la guía sobre cómo hacer el balance reflexivo explicando y desglosando los referentes, o si sería mejor programar una sesión de acompañamiento cuando se estimase que van avanzando en la carpeta 1 y es el momento de que inicien la 2.</p> <p>2) Ha emergido acompañamiento entre estas dos estudiantes, de manera espontánea, pero intuyo que se basa en la amistad que tienen, por lo que no es tanto acompañamiento entre iguales en torno al portafolio, sino una relación de confianza estrecha que mantienen desde antes.</p> <p>Respecto a sus planes para este curso, aquí sí que han coincidido todas en que van a continuar, algunas donde lo dejaron antes de las vacaciones, en parte motivadas por ver que a sus compañeras de grupo les está sirviendo. Ahora bien, temen que de nuevo les pase lo mismo y terminen por estar saturadas con los trabajos y el estudio. Me parece que siguen igual, percibiendo la balanza descompensada a favor de la carga de dedicación en comparación con los beneficios. De todos modos, sus intenciones, aunque no muy concretas, son buenas y sí veo que se mantiene el interés, por eso han venido</p>
--	--

<p>"Cuando puedas, Carolina, nos cuentas algo más de las oposiciones, es un tema importante y nadie nos explica nada... No sé, no es del portafolio, ya me perdonarás abusar un poco de tu confianza, pero lo hemos estado hablando y no sabemos a quién preguntarle."</p>	<p>al grupo.</p> <p>Finalmente, les he hablado de que no volveré hasta finales de marzo o abril, por si tenían dudas o propuestas que hacerme, pero no han dicho nada más. Hemos terminado hablando un poco por el pasillo sobre lo de las oposiciones.</p>
--	---

25/10/2012 - SESIÓN DE 1h. - AULA DE INFORMÁTICA PARA INICIAR LOS *SITIOS* (estudiantes de este curso)

<p>Participan en la <u>sesión formativa</u> para abrir los espacios web las 5 estudiantes.</p> <p>El objetivo, igual que en el curso anterior, es mostrarles la herramienta digital que vamos a utilizar como soporte para el portafolio profesional: <i>google sites</i>. Les envío, además, al correo electrónico un tutorial que he seleccionado para facilitar el trabajo.</p> <p>Les había indicado que trajeran los contenidos que hubieran podido preparar almacenados en sus memorias usb respecto a los ejercicios de la guía y que se abrieran una cuenta de correo electrónico de gmail para adelantar. Los pasos que hemos seguido, tomados del curso anterior, son:</p> <ol style="list-style-type: none"> 5. Creación de los portafolios digitales con <i>google sites</i>. 6. Creación de las distintas carpetas y subcarpetas para generar la estructura básica. 7. Redacción de la introducción personal que cada estudiante le da a su portafolio (les recomiendo incluir sus expectativas, hablar de su "encaminamiento" en el sentido expuesto en la guía, etc.). 8. Primeros pasos en la introducción de contenidos en las carpetas. <p>Como ejemplo, mientras explico, les voy enseñando el espacio "Orientación Profesional 2012" creado para el grupo del curso anterior, pero esta vez no abro uno nuevo para ellas porque los del curso anterior no lo utilizaron y, además, como voy a estar de baja, no me planteo hacer el seguimiento.</p> <p>Hemos quedado en que, cuando termine mi baja maternal y me incorpore a trabajar, contactaré con ellas. Hasta entonces, les he animado a continuar con autonomía y a ir recogiendo las cuestiones que vayan surgiéndoles.</p>	<p><u>Observaciones:</u></p> <p>El sentido formativo de esta sesión y la cercanía respecto a la reunión anterior, con las fiestas del Pilar en medio, ha supuesto que no hubiesen avanzado tan apenas en los contenidos del portafolio. Por lo que veo, sí han leído la guía y han comenzado a hacer algunos ejercicios de autoconocimiento, porque les parecerían más curiosos o interesantes, pero nada más.</p> <p>Así pues, lo que hemos hecho ha sido abrir los espacios de portafolio digital mientras aprenden a manejar la herramienta informática, siguiendo el tutorial y mis explicaciones.</p> <p>De todos modos, esta sesión espero que haya aumentado su implicación y les anime a avanzar. Ahora, pueden subir directamente sus narraciones y documentos al espacio digital.</p> <p>Al igual que en la primera experiencia, ven la herramienta digital más sencilla de utilizar de lo que creían. En menos de una hora han creado las carpetas, han elegido cómo personalizar el espacio y han escrito la introducción haciendo mención a sus necesidades personales y profesionales, así como a sus expectativas de desarrollo mediante el portafolio digital.</p> <p>He aprovechado la ocasión para preguntarles por el tema de la privacidad. Me he adelantado a algunas que me han dicho que ya lo habían pensado y les inquietaba bastante. De hecho, una de las alumnas me ha propuesto que, aunque se abriera el <i>sitio</i> en google por hacerlo igual que todas, no se fiaba nada de colgar cosas personales en internet y que prefería trabajar el portafolio en un cuaderno o en un documento de word. Antes de empezar con esta experiencia me imaginaba que precisamente lo de mostrar sus creaciones en la red social sería uno de los incentivos del portafolio, siendo que la mayoría de participantes se consideran nativos digitales, pero parece que es más un freno para la mayoría de ellas. Sí les gusta el soporte digital como un espacio en el que puedes organizar muchos datos y borrar o añadir lo que quieras cuando quieras, pero no le ven todavía el sentido social.</p>
--	---

Entrevistas individuales con las participantes que han iniciado sus portafolios este curso 12/13, a la salida de sus clases, para recoger información sobre los mismos aspectos del curso anterior y añadir datos. Los objetivos eran:

- Indagar en los aspectos que podría mejorar del formato, tanto a nivel general como por carpetas; también respecto al orden lineal en el que está organizado.
- Conocer qué les ha parecido el uso de *google sites* como soporte digital para sus portafolios profesionales
- Valorar su grado de implicación y de motivación después de tener esta primera experiencia con el e-portafolio

Transcripción de respuestas textuales representativas:

"Lo siento Carolina, pero con tantos trabajos que tenemos que hacer, se me ha ido acumulando todo y no le he dedicado suficiente tiempo como para poder enseñarte cosas."

"Me parece que es interesante y estoy de acuerdo en que tendríamos que dedicarle más tiempo a este tipo de actividades, pero siempre me pasa igual, no sé si no me sé organizar, o es que lo he olvidado un poco también..."

"Yo he hecho algunos ejercicios del autoconocimiento y he subido los trabajos del primer cuatrimestre, pero no lo tengo terminado (...) Me gustaría dedicarle más tiempo en verano."

"¿Se puede empezar otra vez al año que viene?"

"Creo que es un buen instrumento para buscar trabajo el día de mañana y me gustaría hacerlo más adelante, pero ahora mismo no llego a todo y lo voy dejando."

Me he entrevistado con 4 de las 5 estudiantes, porque una de ellas se ha disculpado diciendo que está muy ocupada y que no sigue con el programa.

De todos modos, de las 4 que han venido, sólo 1 ha avanzado un poco completando la carpeta 1 de autoconocimiento y coleccionando las primeras evidencias, aunque intuyo que lo ha hecho todo esta semana antes de venir a la entrevista, por tener algo.

En general, ha sido una semana bastante frustrante. Algunas han acudido prácticamente para pedirme si se podría seguir más adelante en el programa, pero no ahora porque están muy ocupadas. Además, como no habíamos tenido contacto desde octubre, casi se habían olvidado del portafolio y se han vuelto a acordar con el correo electrónico en el que les citaba para la entrevista. Por tanto, percibo que mantienen cierto interés, o lo ven positivo para ellas en el futuro, pero no tienen actualmente la suficiente motivación intrínseca ni la autonomía necesaria como para avanzar en su proceso de auto-orientación con la herramienta.

En estos casos, observo que la formación de comienzo de curso no es suficiente para que se inicie el proceso orientador. Es preciso un acompañamiento continuo, aunque físicamente nos veamos poco, pero que sepan que estoy ahí, para que se involucren en sus procesos de autodeterminación. Por tanto, respecto a este grupo del curso 2012-13, no he obtenido suficientes datos y el guión de las entrevistas no se ha podido seguir, por muy abierto que fuese. En este momento de frustración, comprendiendo que mi baja maternal ha influido en gran medida, me quedo con una observación importante para mi análisis respecto a la importancia y trascendencia del acompañamiento, pues incluso de los imprevistos negativos se puede obtener algo positivo, al menos para el enriquecimiento de los datos de la investigación.

Este acompañamiento, tanto si es el seguimiento que yo pueda ir haciendo, como la percepción que los estudiantes vayan teniendo de mi presencia (presencial o a distancia) parece ser clave y decisivo para que se genere el proceso orientador que se pretende. Ambos por tanto, portafolio (operativizado en la guía) y acompañamiento necesitan ir unidos y dedicarles el mismo interés.

Nos hemos ido despidiendo individualmente reiterándoles mi compromiso a responderles cualquier cuestión relativa a su desarrollo profesional, si lo desean, hasta que terminen la carrera.

Tercer grupo de discusión con los participantes del primer curso:

He citado a las 6 que vinieron el 19 de octubre, al anterior grupo de discusión. Han venido 5 y la que ha faltado tenía causa justificada.

El objetivo de esta reunión era hacer un seguimiento de cómo van avanzando y responder a sus demandas, dudas, etc.

Transcripción de respuestas textuales representativas:

"Me gustaría haberlo ampliado más durante este tiempo, como si fuese un diario, pero no he hecho mucho la verdad. Sólo he completado un poco los mismos apartados que ya tenía."

"Nosotras sí que estamos utilizando lo del planning, bueno, la última carpeta, me parece que a nivel de práctica es muy útil, por lo menos cuando ya te estás organizando con temas de futuro."

"Lo que he dejado muy abandonado es lo del PLE, al principio me motivó ir agrupando todos mis contactos y me propuse organizarme la bibliografía..., pero eso de escribirla me ha dado siempre mucha pereza, y tampoco me acuerdo de pegar los links que uso para los trabajos, la verdad."

"Puedes copiar y pegar de la bibliografía de los trabajos, yo eso he puesto en esa carpeta, borrando luego los que se repiten."

"Aunque no he avanzado tanto como me habría gustado, estoy bastante satisfecha con el google site y con haber empezado este trabajo que espero continuar en el futuro. Me costó al principio, porque no sabía que con tan poco tiempo y sin conocimientos se podía crear una web, o algo similar, y gratis. Me gustaría conservarla, la verdad."

Observaciones:

Este grupo de 6 alumnas parece estar bastante motivado por seguir en contacto conmigo y continuar avanzando, aunque muy lentamente por lo que observo, en el portafolio profesional.

El resumen de lo que se ha hablado me lleva a la conclusión de que le encuentran mucho sentido y les parece importante, pero siguen sin dedicarle suficiente tiempo, al menos respecto a una continuidad para mantenerlo actualizado, a pesar de que algunas estaban bastante avanzadas. Hay momentos en los que, analizando los casos individuales, sí retoman lo que han ido empezando y actualizan el espacio con nuevos trabajos que van haciendo, algún curso, etc. Subir documentos o referencias cortas es sencillo y resta poco tiempo, pero elaborar narraciones más extensas y reflexivas, sobre todo lo que está relacionado con el balance de competencias, se les presenta aún como cuesta arriba.

Tenía la esperanza de que en este grupo se notara menos mi ausencia durante estos meses, y así ha sido, porque es un grupo más autónomo y hay alumnas muy competentes que son trabajadoras. Sin embargo, también se nota que, con el paso de los meses, se van desinflando los buenos propósitos. Es parecido a lo que ocurre cuando muchas personas se proponen hacer deporte, dieta o dejar el tabaco, por ejemplo, que son conscientes de que sería saludable pero cuesta ponerse a ello y siempre se va dejando, se priorizan otras cosas que se utilizan como "excusas".

Ya no vamos a vernos más este curso porque van a empezar pronto el periodo de exámenes y tampoco tendría mayor sentido, después de lo poco productivo que ha sido este tercer encuentro del grupo de discusión. Me he comprometido con ellas a seguir disponible por si quieren contactar conmigo en cualquier momento. También les he dado las gracias por participar y por interesarse por el portafolio profesional, deseando que les haya servido y les siga sirviendo en el futuro. Así nos hemos despedido, pensando en mantener el contacto hasta que terminen la carrera.

Periodo de paréntesis para la reflexión y la introducción de cambios (guiados por la directora de la tesis) entre mayo de 2013 y enero de 2014:

1. Análisis en profundidad de lo que he estado trabajando durante los dos cursos académicos hasta ahora para llegar a una visión global del sentido que va adoptando la investigación.
2. Reflexión y reformulación de objetivos y núcleos de interés.
3. Reforma de la guía "paso a paso" para el portafolio profesional.
4. Reflexión y toma de decisiones respecto al muestreo para la vuelta al campo.
5. Formación en el nuevo soporte digital para el portafolio: *MaharaZar*

Después de cómo había terminado el curso pasado con algunas frustraciones respecto al trabajo de campo, cansada por la docencia y por la compatibilidad con mi reciente maternidad, necesitaba hacer un alto en el camino para reorganizar el proceso de la investigación, hacer evaluación y proceder a planificar la siguiente fase, retomando motivaciones y buscando nuevas ideas para mejorar la práctica.

Tras el análisis de la información recogida hasta ahora, voy a modificar la guía didáctica para el desarrollo del portafolio con un sentido práctico de reducir carga e incidir en los aspectos fundamentales, haciendo que sea más accesible y completa, en los siguientes aspectos:

- En la página 9: modificar las referencias al soporte digital para actualizarlo a mahara.
- En la página 10: también tengo que modificar lo que hace referencia a mahara, detallando que hay que crear "vistas" para las carpetas de la guía y diferentes "colecciones". En definitiva, debería de quedarles clara la terminología propia del nuevo soporte y cómo se relaciona con la organización del formato según la guía, para que vean la correspondencia.
- Introducir una carpeta 1 al comienzo que se titule: "Presentación: encaminamiento y expectativas. Justificación del portafolio profesional" Debería de incluir sus declaraciones de intenciones, expectativas, decisiones que les han llevado hasta donde están ahora profesionalmente y encaminamiento.
- La carpeta 2 sería la de autoconocimiento, pero me planteo reducir algún apartado, concretamente el que hace referencia a la motivación y estilo atributivo que puede resumirse bastante para no incidir en cuestiones que aparecen en otros apartados.
- Después del autoconocimiento creo que sería mejor poner la carpeta de PLE (a partir de ahora sería la 3), en lugar del primer balance, así quedan los dos balances juntos y se encuentran al principio con las secciones más motivadoras.
- La carpeta 4 sería la del balance reflexivo con la autoevaluación respecto a las competencias de referencia.
- Elimino la carpeta en la que se hacía análisis de las consecuencias del primer balance y se proponía reflexionar sobre el modelo teórico de referencia para ser docente. Creo que es repetitivo y que aumenta carga gratuitamente.
- La carpeta 5 seguirá siendo la de conocimiento del mundo laboral, igual que estaba.
- La última carpeta, la 6, seguirá siendo el balance de síntesis y la construcción del Plan de Carrera.
- Antes de empezar con el desglose de contenidos por carpetas, debería de proponer un esquema de estructura adaptado a las posibilidades de organización del portafolio en mahara, por vistas y colecciones.
- Como un aspecto importante para la reflexión, me he planteado bastante qué hacer con el balance reflexivo de competencias. Por una parte, tengo la opción de desglosar más los referentes y hacer una especie de rúbrica en la que puedan autoevaluarse, para ayudar a que se atrevan con esta parte de la guía. Por otro lado, creo que el acompañamiento es fundamental y que, por la experiencia vivida, aunque se detallara en la guía cómo hacer dicho balance competencial, dudo que sin mis explicaciones durante el proceso fuesen a hacerlo. Además, no quiero perder el sentido propio del portafolio en relación a respetar procesos constructivos flexibles y personales. Si cerrara demasiado la autoevaluación, estaría perjudicando la creatividad de aquellos estudiantes que sí son capaces de enfocar su balance poniéndose en perspectiva respecto a los criterios señalados. Así pues, decido dejar los referentes para el balance tal y como están, pero incrementar el acompañamiento en los momentos clave y explicarles presencialmente cómo pueden ir autoevaluándose competencialmente respecto a ellos. Además, como el periodo de trabajo de campo será de menos meses que en las fases anteriores, puedo comprimir el seguimiento y perder menos el contacto. Puedo aconsejarles que comiencen con el autoconocimiento, dedicándole unas pocas semanas, para después continuar con el balance reflexivo. Así, en una tutoría al mes aproximadamente de haberles dado la formación inicial, explicarles el balance con algo más de detalle.

- Tengo que añadir algún espacio donde empezar a reflexionar sobre su identidad profesional, porque aunque se trabaja de manera implícita durante todo el portafolio, interesa que conozcan el término y que se lo planteen como una simulación de futuro para verse a sí mismos ejerciendo.
- Mejorar la presentación haciendo un repaso general.

En relación con la siguiente fase de muestreo, todos los estudiantes que participen en el proceso orientador serán nuevos, de reciente incorporación a la facultad y sin haber tenido antes contacto con el portafolio profesional.

Por otro lado, para recoger información que consideramos relevante en esta segunda fase de trabajo de campo, nos planteamos **dos actuaciones paralelas** al proceso orientador con la nueva guía y los nuevos participantes:

1. Solicitar a las participantes de la primera fase de trabajo de campo, que durante el curso 2013-14 se encontrarán en tercero y cuarto de Grado, que reflexionen en retrospectiva sobre la experiencia vivida. Por tanto, tendré que contactar de nuevo con todas las participantes de las que me despedí en mayo de 2013 y con las que fueron dejando el proyecto, con el propósito de recoger sus narrativas pero sin continuar con el proceso orientador.
2. Seleccionar además, con el exclusivo propósito de recoger información, estudiantes ajenos totalmente al proceso orientador construido en torno al portafolio profesional. El objetivo es el análisis comparativo de algunos de nuestros núcleos de interés, muy concretos, por lo que se realizará un muestreo intencionado para formar dos grupos de estudiantes. El primero, con alumnos que hayan trabajado con el portafolio de evaluación de competencias según la línea pedagógica que llevamos desarrollando varios cursos en asignaturas del área de MIDE, con el objetivo de analizar si hay diferencias en la construcción de la identidad profesional entre este grupo y los participantes en el proceso orientador de esta investigación. El segundo, con estudiantes que nunca hayan trabajado con un portafolio etnográfico de fundamentos socioconstructivistas, para poder establecer una comparación respecto al grupo anterior y respecto a los participantes en la investigación. Así el análisis comparativo se orientará a tres casuísticas diferentes: a) no haber estado nunca en contacto con un portafolio socioconstructivista, b) haber trabajado el portafolio de evaluación de competencias en una asignatura (con la respectiva narrativa de autoevaluación) y c) haber participado en el proceso orientador con el portafolio profesional digital.

27/02/2014 - 2 SESIONES DE 20 min. - AULA 2 y AULA 0.1 (nuevo edificio), CON PROYECTOR

Propuesta de participación en el programa justo después de finalizar el primer cuatrimestre a los estudiantes de:
 2º Ed. Infantil - Grupo 2 (17:00h; aula 2)
 1º Ed. Primaria - Grupo 2 (17:45h; aula 0.1)
 En sus respectivas aulas, antes o después de sus clases y pidiendo permiso previamente a los profesores con los que les tocaba, les he invitado a participar en el programa de orientación profesional. Les he citado a una sesión formativa a la semana que viene para ampliar la información y que puedan apuntarse. De momento, he recogido un listado de posibles interesados.

Los puntos tratados de manera muy breve han sido:
 1) Presentarme profesionalmente como orientadora.
 2) Presentar el sentido y propósito del proceso orientador para la elaboración del portafolio profesional, mencionando que este es el tercer curso en el que se va a desarrollar.
 3) Hablarles de que tenemos un nuevo soporte digital específico para portafolios que mejora mucho nuestras expectativas.
 4) Informarles aproximadamente de la inversión de tiempo que se debería de hacer: reuniones grupales, tutoría individual y dedicación personal flexible en función de lo que cada uno necesite.

Observaciones:

Son sesiones breves e informativas para anunciarles la posibilidad de venir a la formación y apuntarse, por lo que tan apenas ha habido interacción, excepto para dudas que les han surgido sobre la carga de tiempo principalmente y sobre los horarios en los que tendríamos que quedar.

Observo que se han quedado a escucharme más que otros años y que se han apuntado bastantes como posibles interesados. Sobre todo, se aprecia curiosidad por su parte. Además, como les conozco de clase, valoro que incluso hay varios a los que dejado para septiembre con la asignatura suspendida, otros que han sacado notas brillantes y aprobados más justos; es decir, se han interesado por lo que les he venido a contar hoy estudiantes de distintos niveles de rendimiento, edades y género.

<p>Resultados de participación: Asisten 31 entre los dos grupos y deciden venir a la sesión formativa 15.</p> <p>Distribución por cursos: 7 son de 2º de Ed. Infantil - Grupo 2 8 son de 1º de Ed. Primaria - Grupo 2 Todos han sido estudiantes a los que les he impartido docencia durante el primer cuatrimestre, recién finalizado.</p>	
<p>04/03/2014 - 2 SESIONES DE 45 min. - AULA 2 Y AULA 0.1 (nuevo edificio), CON PROYECTOR</p>	
<p>A las 18:00h con los de 1º de Ed. Primaria en su aula 0.1. A las 20:00h. con los de 2º de Ed. Infantil en su aula 2.</p> <p>Sesiones formativas y para apuntarse. Al día siguiente les envío por correo electrónico la guía en PDF.</p> <p>Han asistido los 15 estudiantes, 8 del grupo de primaria y 7 del grupo de infantil, pero he enviado la guía a 12 participantes, quedando 3 (del grupo 2 de 2º de infantil que han decidido no empezar el portafolio). Por tanto, para esta fase de la investigación tengo 12 participantes que, tras haber recibido la formación, sí quieren iniciar el portafolio profesional.</p> <p>Los puntos abordados, de manera muy similar pero con un discurso mejorado respecto a las otras ocasiones, han sido:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. He explicado la guía "paso a paso" para la realización del portafolio. 2. Les he encargado que hasta la próxima sesión, a finales de marzo, vayan elaborando una carpeta digital con todos los documentos que puedan recoger, incluyendo documentos de texto con sus narraciones respecto a las actividades de la guía, evidencias de formación y experiencia, trabajos y otros artefactos que deseen reflejar en el portafolio, como recursos, bibliografía, contactos, curriculum vitae en formato tradicional, etc. 3. Hemos quedado para darse de alta todos juntos en mahara.unizar.es el 24/03/2014, pendiente de confirmar por correo. Les citaré en sala de informática. 4. Hemos hablado sobre las expectativas que tienen antes de comenzar y les he pedido que me las escriban en un correo electrónico, sirviéndoles luego ese texto como material de presentación del portafolio. 	<p><u>Observaciones:</u></p> <p>Los estudiantes que finalmente deciden participar son los 8 de primaria y 4 de infantil. Sin embargo, no percibo un interés muy firme en algunos de ellos. La mayoría, al menos en la asignatura que yo les he impartido en el primer cuatrimestre, son buenos estudiantes y algunos destacaban en clase por su madurez y sentido de la responsabilidad. Hay diferencias de edad entre ellos, como en todos los grupos que llevan trabajando con el portafolio a lo largo de esta investigación, con casuísticas diversas, algunas procedencias de otras carreras universitarias o grados de formación profesional, etc. y también del bachillerato.</p>
<p>07/03/2014 - ENTREVISTA COLECTIVA CON PARTICIPANTES ANTERIORES - SEMINARIO 1 (edificio viejo)</p>	
<p>He citado a todas las que participaron en el proceso orientador hasta finales del curso pasado:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 6 de las que se habían incorporado el primer curso (2011-12) y que actualmente están en 3º y 4º de Grado. • 4 de las que se habían incorporado el segundo 	<p><u>Observaciones:</u></p> <p>Un factor que emerge como muy relevante, por las consecuencias negativas que tiene su ausencia en el proceso de desarrollo del portafolio, es el acompañamiento. A pesar de que ya habían avanzado bastante y podría parecer que debían seguir de manera</p>

curso (2012-13) y que están actualmente todas en 3º de Grado.

Los objetivos de esta entrevista colectiva han sido :

1. Preguntarles por su identidad profesional en estos momentos con dos cuestiones concretas:
 - 1.1. ¿Cuál crees que es tu identidad profesional como maestra en estos momentos de tu formación?
 - 1.2. ¿Qué experiencias consideras que están ayudándote a construir tu identidad profesional?
2. Indagar en sus recuerdos sobre el proceso orientador, el portafolio y el acompañamiento.
3. Relacionar sus procesos de construcción del portafolio y su implicación con las características personales que conozco de ellas.

Han asistido tres estudiantes, dos del primer grupo y una del segundo. El resto me han contestado por correo, bien con las narraciones fundamentadas que les solicitaba, bien con mensajes breves sin apenas contenido.

Transcribo extractos tanto de la entrevista colectiva como de sus narraciones escritas:

Respecto a sus recuerdos sobre la utilidad del portafolio...

"El comienzo del portafolio profesional al inicio del primer curso si no recuerdo mal, hizo que nos parásemos a reflexionar sobre el tiempo que nos quedaba de formación, hacia donde enfocar nuestra especialidad y sobre todo a pensar en lo que realmente nos gustaría hacer al terminar la carrera sabiendo las opciones que tenemos una vez finalizada."

"el portafolio profesional me parece una gran herramienta para nuestra futura búsqueda de empleo porque podremos afrontarla con más conocimiento de todo: de nosotras mismas, de las opciones que tenemos y de cómo presentarnos para demostrar más competencias"

"Al comenzar con este proyecto, no tenía muy claro donde me estaba metiendo, en qué consistía esta labor. Los primeros días llegué a pensar que era un trabajo extra a realizar en un tiempo que no tenía. Sin embargo, y en seguida le encontré un significado muy beneficioso para mi tanto a nivel personal como la profesional que quería llegar a ser."

"(...)seguía viendo muy lejano el momento de terminar la carrera y con ello enfrentarme a una vida laboral y profesional. En cambio, al comenzar a realizar la parte personal del portafolio me pareció muy interesante plasmar de alguna medida mis

autónoma, al dejar de tener contacto con las estudiantes se ha bloqueado el proceso de construcción de sus portafolios. El proceso orientador, que ahora debería de ser autodeterminado, en estas circunstancias en las que deben compaginarlo con sus estudios y no están en fases críticas de toma de decisiones, queda en un segundo plano en sus vidas y no lo retoman con periodicidad.

Y eso a pesar de que insisten en que lo encuentran útil, arrepintiéndose de tomar decisiones de manera apresurada y errónea en múltiples ocasiones. Sin embargo, tal vez no es un problema de motivación, no lo creo ni es lo que transmiten. Reflexionando en todo esto, me surgen dos hipótesis:

1. Por un lado, me cuestiono si el proceso orientador, en lugar de continuo, debería de programarse para determinados momentos fijos a lo largo de la carrera universitaria. Es decir, indagar, en función de los datos recogidos en esta experiencia y con un sentido teórico que fundamente la elección, en qué momentos de la titulación serían los propicios para programar puntuales actuaciones que fuesen haciendo avanzar a todos los estudiantes al mismo tiempo, con una tutoría estructurada. Las actividades se distribuirían en función de las etapas competenciales y de madurez por las que pasan los estudiantes durante sus carreras universitarias, así como en función de las previsibles tomas de decisiones en determinados momentos (como cuando eligen mención). Así, a lo largo del proceso de la titulación, podrían ir acumulando estos momentos y construir sus portafolios profesionales como si de un portafolio de evaluación se tratase pero mucho más prolongado en el tiempo. Soy consciente de que con este sistema se pierde el sentido de autodeterminación desde el principio y de absoluta apertura y libertad en el proceso, pero se incrementaría mucho la eficacia del acompañamiento y también se facilitaría su organización de cara a la posible institucionalización. Por otro lado, también sería posible ofrecer todo el material en una misma entrega a aquellos estudiantes que lo demandasen de manera voluntaria y que quisieran emprender el camino con autonomía. Siempre pueden surgir personas interesadas por sus motivos personales.
2. Por otro lado, me pregunto si sería distinta su implicación en el caso de que una propuesta igual o muy similar a la que yo les he hecho, demandando la misma carga y autonomía, fuese respaldada a nivel de centro, con un espacio físico fijo (p.ej. un seminario de orientación profesional) y una infraestructura organizativa (jornadas de difusión, charlas, materiales y personal). En este caso, se conservaría la estructura del portafolio, como instrumento flexible y totalmente autodeterminado, y el acompañamiento se operativizaría en dichas charlas y jornadas (formación) más una disponibilidad a demanda en forma de tutorías individuales.

inquietudes y la maestra que me gustaría llegar a ser, mi ideal, me podía permitir marcármelo como objetivo a cumplir, mi máxima; una manera de no olvidar por qué estoy aquí, qué quiero conseguir. (...) También, poder conocerme mejor y ser capaz de expresar realmente lo que soy.(...) Hoy me doy cuenta que la meta no estaba tan lejos pero también de lo difícil que es llevar a cabo ese ideal. También han variado algo mis objetivos en la vida y quizás aunque siga teniendo claros mis principios y valores, puedo ser más flexible al conocer las condiciones actuales en el país, la sociedad y los centros."

"Lo que más recuerdo del portafolio es que cuando lo trabajaba, han sido siempre momentos de parar y pensar, unos minutos de reflexión."

"este instrumento me pareció de gran ayuda para organizar las ideas y conocimientos que tienes sobre ti misma, que sirve para tu futura inserción profesional al mundo laboral, pero también requiere de tiempo para llevarlo al día y de una gran implicación personal. La experiencia me gustó mucho iniciarla, porque para mi gusto es muy interesante, espero que las compañeras que se iniciaron conmigo puedan seguir con él, porque merece la pena."

"El material que nos diste me parece una buena base para tenerlo como punto de referencia y a partir de ahí poder pensar y centralizar de alguna manera los aspectos relacionados con la carrera y más adelante con el ejercicio profesional."

"Me rondan por la cabeza varias ideas y siento que no he tenido tiempo de planificarme para ver qué va a pasar después. O no he llegado a poder plantearmelo con la suficiente calma. Precisamente esto es algo que me recuerda a otras ocasiones que he vivido, y que fue uno de los motivos por los que me pareció interesante comenzar con el portafolio. Por esa parte quizá me vendría bien, dedicar un tiempo simplemente a retomar el portafolios, releer lo que ya escribí cuando no estaba tan aturrullada..."

Respecto a las dificultades para desarrollar el portafolio...

"...pienso que el problema es el estrés y la cantidad de trabajos, prácticas y demás tareas que todas tenemos."

"Ahora, repasando qué he hecho en estos cursos y por qué no le he dedicado todo el tiempo que me habría gustado a este portafolio, veo que he estado siempre hasta arriba de trabajos, clases, cursos y trabajo fuera de la facultad."

"Quizás con un mayor trabajo y más continuado

Las reflexiones de estas participantes, en la misma línea que durante los cursos en los que estuve trabajando con ellas pero con un mayor nivel de madurez, se dirigen hacia varios puntos principalmente (categorías emergentes del análisis de la información):

- Todas, de manera unánime, han apreciado su utilidad a lo largo de la carrera y con un sentido final, viendo que también será útil el trabajo realizado cuando se titulen. Siguen en ellas vigentes algunas de las motivaciones por las que iniciaron el portafolio, habiéndose cumplido en parte sus expectativas. Y si no se han cumplido, reconocen también con unanimidad que ha sido por falta de dedicación.
- Valoran muy positivamente, como siempre lo han hecho, la oportunidad que el portafolio les ha dado para reflexionar sobre sí mismas, siendo un estímulo para pararse y pensar en cosas que a veces sabemos o suponemos de manera inconsciente, pero que no nos dedicamos a relatar. Emerge fuertemente en este sentido la importancia de la narrativa personal como fuente de significados para los participantes. Y lo más sorprendente (o triste también podríamos decir) es que hasta este momento de sus vidas y por participar en una iniciativa de este tipo, no conocen la potencia que la reflexión y la narrativa tienen para el crecimiento personal. Se me ocurre un debate de peso sobre qué fundamentos y propósitos tiene la orientación que se desarrolla en los centros de educación en las etapas básicas. Pero este es otro tema o, tal vez, una nueva línea de trabajo e investigación que habría que plantearse.
- Es necesario el acompañamiento para que el proceso orientador se mantenga, de un modo u otro. La pérdida de contacto con el orientador (como ausencia en la práctica de recordatorio) hace que el portafolio se deje de lado y se postergue indefinidamente. Si la motivación de los participantes era buena y el instrumento está claro que funciona tanto en este contexto como en todos los centros universitarios explorados durante el análisis del estado de la cuestión de esta investigación, entonces hay que mejorar la puesta en escena del proceso de orientación: programación, organización, personal e infraestructura.
- Es necesaria una revisión de la demanda que se hace en las asignaturas de dedicación no presencial, respecto a la cantidad y calidad de trabajos solicitados a los estudiantes, para que un proceso de integración de competencias con sentido profesional y de construcción de la identidad profesional, que consideramos trascendental, no quede relegado a ser "un trabajo más" en la larga lista que tienen y, además, con el apellido "no obligatorio". Está claro que no es un portafolio evaluable, pero estamos firmemente convencidas, y así lo respalda la calidad de las universidades en las que se desarrolla, que es un ejercicio pertinente para todo profesional cualificado. Tal vez, la misma exigencia en las asignaturas pero

podría haber aclarado más estos temas, sin embargo ante las condiciones que nos rodean por las pocas oportunidades reales que vamos a tener, me parece poco real y termino por frustrarme más que otra cosa."

"Veo que es una buena herramienta a nivel personal aunque requiere bastante esfuerzo y cuando se tienen muchas otras cosas pendientes, a pesar de saber que puede ser útil, es fácil que quede abandonado. Me ha pasado algo así. De hecho, ahora estoy llegando al final de la carrera, ya solo me queda acabar este periodo de prácticas y el tfg y tengo bastante incertidumbre sobre lo que hacer al año que viene. (...)Al escribirte esta pequeña reflexión me doy cuenta de que he seguido priorizando las cosas "obligatorias" (y además con un importante grado de exigencia por mi parte) a otras como esta, que no son menos importantes, desde luego, pero que me suponen restar tiempo a las primeras."

Respecto a sus recuerdos sobre el acompañamiento...

"...el hecho de seguir en contacto contigo durante este tiempo, es la seguridad de saber que tienes una profesora a la que le preocupa tanto tu futuro como tu presente como estudiante."

"yo me he sentido más protegida y amparada, además de escuchada y comprendida en los momentos en los que me han surgido dudas y tú en la medida de lo posible nos has intentado contestar y solucionar, aunque hay dudas de difícil solución debido a la situación en la que se encuentra la universidad por los malos tiempos que estamos viviendo."

"Me ha resultado motivante y positivo que nos explicaras de manera realista las opciones que teníamos en nuestro futuro como maestras. Ha sido una de las grandes ventajas de estas sesiones porque anima bastante y es una fuerza extra para ponerse a estudiar saber de todo esto."

"Es una ventaja que una profesora se muestre de manera voluntaria a colaborar y a resolver pequeños interrogantes que nos puedan ir surgiendo a lo largo de nuestra formación. Ojalá lo hubiéramos tenido en el instituto."

"Valoro el apoyo de un docente puesto que veo necesario el apoyo y seguimiento de un profesional con experiencia. Quiero agradecer la cercanía aun con temas no directamente propios del proyecto, una guía, alguien en el que apoyarnos. Creo que son años muy importantes para nuestra formación y con ello las decisiones a tomar, donde nos encontramos bastante solos y perdidos. Así que por todo eso quiero sinceramente agradecer la ayuda."

mejor organizada (menos trabajos pero más integradores y de mayor calidad) facilitaría la participación tanto en este proceso de orientación como en otras actividades extracurriculares, aumentaría la visión global de su formación y mejoraría su gestión del tiempo.

- Hay varias estudiantes que relatan haber explorado su ideal a conseguir respecto al tipo de maestras que desean ser (valores, base teórica, actitudes, ...). Es decir, han averiguado en qué profesionales quieren convertirse y se lo han propuesto como meta para organizar sus caminos. Este hecho parece que les motiva y les hace encontrar en la carrera, a veces mucho más teórica de lo que esperaban, el sentido práctico que les motivó a matricularse por primera vez. Es una manera de reelaborar su vocación, lo que nosotras hemos definido desde el principio "identidad profesional". Somos conscientes, y así se lo he transmitido durante nuestros encuentros, de que dicha identidad continúa construyéndose durante la carrera cuando estén en ejercicio, pero que sin duda hay momentos clave para empezar a desarrollar una visión coherente y sostenible de la identidad profesional. Aprecio que, en general, han madurado el concepto de identidad tanto personal como profesional durante estos cursos.

Respecto al acompañamiento...

Es evidente que, como afirman todas las participantes, el hecho de recibir apoyo por parte de un profesor de la carrera es motivador pero, sobre todo, es un soporte para la estabilidad psicológica. Realmente, yo no he hecho nada que pueda cuantificarse, no les he dado casi nada de información y, la que he podido ofrecerles, ha sido a título informal. Por eso, si se midiera el acompañamiento en términos de eficacia, tal vez no se constataría más que un nivel mínimo de intervención además de la formación inicial. Mi acompañamiento ha sido un proceso facilitador del inicio y desarrollo de sus portafolios. El seguimiento que he realizado con estas estudiantes ha sido para canalizar sus construcciones personales, responder a pequeñas dudas y, en definitiva, estar ahí para recordarles que el portafolio es un instrumento que puede resultarles de ayuda.

Por todo esto, veo sobrevalorada la actuación que he tenido como orientadora cuando la describen como se puede ver en las citas textuales y, pensando en esto, observo que tal vez lo ven desproporcionado por ser inusual. No están acostumbradas a tener orientador ni, mucho menos, se lo esperaban en la carrera universitaria cuando ya lo echaron de menos en las etapas obligatorias.

Realmente podría concluir que, para ser buen profesor-tutor y que el acompañamiento dinamice el proceso orientador hacia la construcción del proyecto de carrera, es fundamental que los estudiantes perciban

"... también es cierto que al comenzar con el programa me puse la "obligación personal", el compromiso de ir avanzando en el portafolio y que al principio me ayudaron bastante a hacerlo las reuniones que tuvimos, porque en cierta medida me aportaban una continuidad y el no perder de vista el programa."

Respecto a las definiciones de sus identidades profesionales y de las experiencias contribuyentes a su desarrollo...

"Esto me suena como a examen final. Es como preguntarnos por algo a lo que tenemos que llegar o tendríamos que haber llegado al final del portafolio, ¿es así?"

"Exactamente, ¿a qué te refieres con identidad profesional? Porque no entiendo cómo vamos a tener identidad profesional si no hemos trabajado nunca... Si lo entiendo bien, incluso mi identidad personal ha cambiado. (...) Es decir, yo entiendo que puedo decir qué me gusta de ser maestra, o cómo espero trabajar, pero no sé si lo haré bien, aunque espero que sí... no sé si me entendéis"

"Cuando sea maestra creo que lo más importante será saber estar en contextos con muchísima diversidad, como pude ver en las prácticas, así que me imagino que tendré que trabajar por la inclusividad."

"Por mi parte, creo que lo más importante es transmitir y promover el respeto a todos y a todo lo que nos rodea, ese sería creo mi principal objetivo como educadora."

"Si nos basamos en que tendremos que trabajar en una escuela de infantil comprensiva y que se trabaje como una comunidad educativa, lo que yo destacaría también es que hay que basarse en perspectivas teóricas que le den prioridad a los alumnos y a las familias."

"Respecto a cómo me veo trabajando, tengo bastante claro que no quiero ser de esas que van siempre corriendo, escatimando en el tiempo que dedican a prepararse las clases y a corregir, etc. Además, al principio tendré que dedicarle más horas por la falta de experiencia y de materiales. Yo creo que sobre todo las novatas tenemos que ser generosas en cuanto a dedicación por el bien de los alumnos."

"Ahora pienso que podría hacer mucho mejor el ejercicio del balance de competencias, tal cual está en la guía, porque leyéndolo ahora me doy cuenta de que he avanzado muchísimo, lo entiendo ya de otro modo. Y tiene mucho que ver con esto que estamos hablando. (...) Por ejemplo, me siento identificada con las competencias de preocupación y atención a todos

"simplemente" que estás ahí por ellos, implicado, con dedicación a sus intereses y perspectivas personales. Si se sienten escuchados y se dan cuenta de que un profesor universitario dedica parte de su tiempo a ellos para contribuir a que tengan un futuro mejor, el objetivo ya está sobradamente cumplido.

Respecto al apoyo para realizar el portafolio, necesitan del acompañamiento a modo de recordatorios de vez en cuando. Tener la referencia de las reuniones les hace programarse para sacar tiempo que dedicar a esta tarea. Cuando el contacto conmigo se ha distanciado en el tiempo o se ha cortado, al no tener ninguna referencia que les mantuviera el portafolio "a la vista", han desconectado y lo han ido dejando. Por tanto, me planteo seguir indagando en posibles soluciones para este problema del abandono y la falta de implicación continuada. Si el instrumento está claro que es positivo y viable, entonces hay que reorganizar el contexto en el que se desarrolla.

Respecto a la identidad profesional...

Esta es la primera vez que les hablaba a las estudiantes de este grupo de la identidad profesional y que, por tanto, les cuestionaba sobre ella. He notado que a las de la entrevista colectiva les ha sonado como una doble pregunta de mayor amplitud y complejidad que las que suelo plantearles, dudando qué tenían que valorar para definir sus respectivas identidades pues han percibido que eran unas cuestiones de cierre, de clausura del programa por decirlo de algún modo. Echando la vista atrás y leyendo cosas de sus portafolios, han nombrado adjetivos de sus descripciones personales, de sus competencias y de los valores que esperan promover en sus alumnos cuando se dediquen a la docencia. Han enunciado varios términos de interés social y educativo, como "trabajar por la inclusividad", "promover el respeto", "basarse en perspectivas teóricas que le den prioridad a los alumnos y a las familias", "ser generosas en cuanto a su dedicación", etc. Aprecio, como siempre lo he hecho con estas estudiantes, que van a ser buenas profesionales, muy vocacionales y con interés por su trabajo. Ellas han visto cómo muchas de las cosas que tenían escritas en el portafolio van encontrando un sentido más global e integrador a medida que lo retoman y analizan cuestiones como la identidad profesional. Han reconocido que ahora, con esta pequeña puesta en común, han vuelto a motivarse por terminarlo y que en retrospectiva, estando cerca de terminar sus carreras, le ven mucho más sentido.

Al hablar entre las cuatro que estábamos sobre la identidad que están construyéndose y sobre el proceso de socialización profesional que han iniciado en la carrera, valoran que las experiencias que más les han ayudado en este proceso han sido dos: la primera, todas las prácticas realizadas en las escuelas y, la segunda, este portafolio y el contacto mantenido conmigo. Por tanto, después de las prácticas que suponen sin duda el mejor acercamiento a la

<p>los alumnos, la de fomentar la participación de padres y otros familiares, ahora se me ocurren formas de hacerlo, la de planificar la enseñanza, saber evaluar, y otras también."</p> <p>"Es cierto que las competencias se ven ya como más cercanas, no tan abstractas. (...) El portafolio ayuda a pensar y a recordar todo lo que hemos aprendido, sobre todo en las prácticas."</p> <p>"Las prácticas me han abierto mucho los ojos, por eso pienso que si en tan poco tiempo creo que he cambiado mucho mi manera de comprender el centro y cómo se trabaja en un aula, cuando tenga algo de experiencia me sentiré mucho más segura, aunque claro, la responsabilidad también estará ahí."</p> <p>"Yo también lo veo (el portafolio) más cercano a las prácticas en cuanto a que te motiva a pensar en cómo vas a ser cuando trabajes en el aula. Pero por lo que ahora nos dices, claro que si no supiésemos más teoría habría cosas que no entenderíamos igual."</p> <p>"Mi identidad tanto como persona, como pensando en cuando seré maestra, irá cambiando... pero más o menos, hay cosas que tengo claras, sobre todo de mí misma y de lo que seguro que no quiero ser. Y eso no ha cambiado desde que empecé el portafolio."</p> <p>"Yo sigo pensando que el sólo hecho de poder acumular aquí todos mis logros a lo largo de estos años, y lo contenta que he estado en todas mis prácticas, me hace pensar que sí puedo ser una buena maestra."</p> <p>"Mi tutora de prácticas también me lo decía, que confiara en mí misma y tuviese mucha paciencia. Y eso es uno de mis valores, la paciencia. (...) Ahora que hablamos de todo esto, me vuelvo a ir más motivada, como con más fuerza, porque últimamente es un palo detrás de otro con la mención, los trabajos, lo del inglés, ...(...) Menos mal que ya pronto vienen las vacaciones."</p>	<p>realidad de la actividad profesional auténtica, el portafolio profesional es un instrumento que les exige reflexionar sobre procesos también auténticos en perspectiva de pasado, presente y futuro, en clave personal e integradora. Encuentran una diferencia notable entre estas actividades y las asignaturas que les aportan los conocimientos teóricos. Siguen valorando de ese modo las materias que cursan, a pesar de que tengan prácticas, trabajos, actividades tipo C, etc. Por su cultura de aprendizaje siguen observando esa dicotomía entre teoría y prácticas, asociando las prácticas sólo a las experiencias reales de convivencia en las aulas. Al portafolio profesional lo sitúan como algo extra, como una actividad que les ayuda a verle el sentido de futuro a lo que están estudiando, que les hace pensar en sí mismas, que les "obliga" a tomar decisiones y les ayuda en dichos procesos. Pero sobre todo, lo relacionan con la identidad profesional (ahora que la hemos puesto como concepto encima de la mesa) en el sentido de que es una herramienta motivadora y que les ayuda a mejorar su autoestima.</p> <p>Como <u>conclusión</u> de la reunión, han llegado a una doble síntesis:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que la identidad profesional la han empezado a construir con las prácticas, a partir de tener experiencias que relacionar con lo que están estudiando y que, gracias al portafolio, pueden integrar dichas experiencias con lo que han narrado sobre sus valores, aspiraciones, proyectos, etc. Porque son conscientes de que les queda mucho por andar y de que su identidad no estará algo más clara hasta que sean ellas las que trabajen. • Que el hecho de haber reflexionado sobre sí mismas y sobre sus carreras en el portafolio, echando ahora la vista atrás a todo lo que han ido consiguiendo, les sube mucho la autoestima y les hace pensar que, aunque el mercado laboral esté complicado, ellas están bien preparadas y motivadas. Además, observo que el acompañamiento, sólo como referencia de apoyo para ellas, ya es muy positivo.
--	--

24/03/2014 - INICIO DEL PROCESO ORIENTADOR Y CUESTIONAMIENTO SOBRE LA IDENTIDAD PROFESIONAL (PARTICIPANTES DE ESTE CURSO) - AULA 0.1 (nuevo edificio) - 45 min.

<p>Para esta fecha estaba previsto que pudieran registrarse en mahara para iniciar sus portafolios digitales los participantes de este curso, pero por problemas técnicos en el servidor de la universidad, mahara ha quedado inutilizable hasta dentro de unos días. Para conservar la cita que teníamos prevista desde el día de la formación en el que se apuntaron 12 estudiantes, he decidido aprovechar el tiempo para acentuar el acompañamiento y proponerles dos ejercicios reflexivos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Les he pedido que escribieran y comentáramos cuál 	<p><u>Observaciones:</u></p> <p>Respecto al sentido de preguntarles por su identidad profesional, se trata de indagar cuál es la simulación de futuro que van construyendo respecto a su concepción de la profesión docente. El propósito investigador es poder analizar si el proceso orientador (formativo hasta ahora) influye de algún modo en la construcción de sus identidades profesionales y si van comprendiendo qué aspectos constituyen su perfil profesional como maestros, asumiendo cierta madurez en dicho proceso. Básicamente, me interesa tener estos datos ahora que</p>
---	--

es su identidad profesional en este momento, después de haber recibido la formación respecto al portafolio profesional pero antes de iniciarlo en profundidad por sí mismos.

2. He propuesto un ejercicio de simulación de su situación personal y profesional en unos 4 años cuando previsiblemente hayan terminado el Grado y en unos 10 años, cuando se supone que habrán pasado ya por un proceso de inserción y socialización profesional.

Me he llevado algo de decepción porque han venido sólo 5 participantes, pero hemos podido desarrollar los ejercicios.

Extractos textuales de sus narraciones:

"A día de hoy, me sitúo en lo que podría llamar una ideología de respeto. Respeto por el otro, por sus ideas, por mí misma, y me gustaría seguir así y enseñar esto a mis futuros alumnos."

"Soy de la opinión de que los maestros no sólo enseñamos contenidos, nuestra labor no se limita a dar la lección y corregir exámenes, ya que trabajamos con personas, pero no personas adultas o de ideas claras, sino niños que están creciendo y están aprendiendo a ver el mundo, así que el maestro tendría que ayudar a formar a esas personas a un nivel más moral y humano."

"Actualmente, seguiría unos valores de perseverancia, igualdad, tener un pensamiento crítico, valores ecológicos (respetando el medioambiente). Paciencia, respeto de culturas, opiniones, ... (...) Me situaría en el paradigma socio-crítico, opino que es el más apropiado para llevar a la praxis los valores."

"Tengo presente las dificultades que puedan presentar los alumnos y la interculturalidad que existe en las escuelas"

"Los valores que considero como docente son aceptación, tolerancia, integración, ayuda al alumno, implicación"

"Creo que es importante saber cómo soy yo para saber cómo seré cuando sea profesora. A día de hoy me considero sincera, generosa, vital y responsable."

"En el futuro, me gustaría realizar una práctica docente innovadora dentro de los límites y condicionantes de la sociedad en que vivimos. La creciente implicación y compromiso conmigo misma, con la docencia y con el resto de la sociedad me capacitará para ser una buena profesional cuando me incorpore al mundo laboral, en el que me gustaría ejercer como tutora y dedicarme a elaborar programas para la resolución de conflictos en el aula y la convivencia pacífica, clave para el éxito de la escuela comprensiva.

han tenido un contacto a nivel de formación con el portafolio profesional y han decidido embarcarse en su construcción, para comparar este grupo con otros grupos ajenos a la investigación.

En la formación les hablo de que deberían de empezar a reflexionar desde los primeros cursos de su formación en los valores y fundamentos teóricos que sustentarán su ejercicio profesional. De ese modo, podrán ir analizando con conciencia crítica las distintas metodologías, estrategias, técnicas e instrumentos que tienen a su disposición y elegir los que sean más coherentes con sus principios. Les motivo a encaminarse, marcarse un norte para su carrera y leer mucho, formarse, para poder elegir.

He observado que en sus narraciones, al finalizar la sesión, hay claras influencias de lo que les explico durante la formación: definen los valores que, en la actualidad, adoptarían si fueran maestros y también hacen una simulación de futuro y explican cómo se ven a sí mismos ejerciendo de maestros. Por tanto, la formación para la construcción del portafolio profesional ya juega un importante papel a la hora de hacerles conscientes del sentido que tiene *proyectar* su futuro y autodefinirse con coherencia en todas las áreas personales.

Ha sido una actividad que me ha sorprendido gratamente porque me ha demostrado que, si introducimos a los estudiantes con unas pequeñas indicaciones en la reflexión sobre sí mismos y sobre sus carreras, identifican perfectamente el sentido de la identidad profesional y se definen en cuanto a principios muy sólidos y adecuados respecto a la vocación educativa. También podría ser que, precisamente los que desean participar en este tipo de actividades como el proceso de construcción del portafolio profesional, ya sean estudiantes que destacan en algo, motivación y/o rendimiento.

A veces, creo que infravaloramos su potencial, al menos de algunos de ellos que, si los grupos no fuesen tan grandes en la docencia, y pudiéramos conocerles mejor en su diversidad, nos demostrarían que tienen mucho valor dentro de sí mismos cuando comienzan la titulación, buenos deseos e inquietudes vocacionales. Espero que luego, con la formación que reciben, no estemos matando esas primeras motivaciones y esos valores de los que parten, como sucede habitualmente en las escuelas con la creatividad infantil.

Los valores que más destacan son de carácter social y tienen relevancia de cara al compromiso ético que deberían asumir según el código deontológico del maestro. Los estudiantes que participan en esta experiencia, tanto por cómo se describen a sí mismos, como por sus actitudes, parecen ser "buena gente", es decir, personas con buenos sentimientos e intenciones.

<p>"A mí, me gustaría trabajar el día de mañana con los niños y ser el "investigador apasionado" que detalla el paradigma interpretativo, conocer y formar parte de las situaciones que se den en el aula, para así saber reaccionar y tratarlas. Me gustaría evaluar desde el minuto uno del curso, hacer un seguimiento de los niños, trabajar con todos ellos, sin generalizar, promover la socialización de estos niños y sobre todo hacer que su formación sea la correcta y además de ser correcta, me gustaría que fuera lúdica, y sobre todo que aprendieran todo lo que yo pudiera enseñarles."</p> <p>"(...) actuar para que nuestros alumnos alcancen el mayor éxito posible con nuestra ayuda y acompañarles en el desarrollo del proceso y por último participar dentro de la propia comunidad, en este caso la comunidad educativa."</p> <p>" Mi concepción acerca de la docencia ha cambiado un poco, he comprendido que subestimamos nosotros mismos, igual que la sociedad, a los profesores, y realmente hay un gran trabajo y proceso detrás de todo lo que sucede en las escuelas, y que todo está bastante determinado y medido en los procesos educativos."</p> <p>"Ser maestro no es solo vocación y tener soltura con los niños (cosas que obviamente son fundamentales), sino que requiere tener unos determinados conocimientos y saber ejercer una gran responsabilidad en todos los sentidos, tanto para saber hacerte cargo de otras personas como para ser consciente de que el futuro de ellas está en tus manos."</p> <p>"El 16 de septiembre yo llegue a la Universidad, recién salida del Instituto, y con las dudas aún de si esto era lo quería. Al igual que yo, supongo que a muchos de mis compañeros se les pasaría por la cabeza lo mismo. (...)lo que yo quiero es trabajar en esto, aceptando todas las condiciones que supone."</p>	<p>Coinciden, por tanto, con las características básicas para dedicarse a la labor educativa, según mi opinión. Hay muchísimas cosas en esta profesión que deben aprenderse, pero también hay una base de personalidad, valores y disposición que es fundamental para ser un "buen maestro" comprometido. El portafolio les puede hacer reflexionar sobre todo ello, no sólo al autoevaluarse, sino también, al realizar el balance de competencias teniendo como referentes los criterios competenciales que hemos seleccionado por integrar competencias técnicas y éticas en el mismo listado.</p> <p>Me ha llamado la atención la exposición que han realizado algunos estudiantes de su visión de la educación a nivel humano y social, con un sentido moral.</p> <p>Han hablado de escuela comprensiva, del paradigma socio-crítico, de ser un "investigador apasionado", de evaluación, tutoría, intervención comunitaria, socialización, etc. El hecho de que hayan salido todos estos términos en sus narraciones sobre simulación de futuro e identidad profesional me sitúa en un plano de sorpresa, si soy sincera. Les conozco por la asignatura "Maestro y relación educativa" y sé que algunos han interiorizado bastante bien estos conceptos. Además, hicieron buenas autoevaluaciones demostrando madurez y perspectiva. Pero, aún así, creo que fuera del contexto del aula y, lo que considero ahora más importante, en un sentido distinto al de ser evaluados para obtener una calificación, su sinceridad y la calidad de sus narraciones ha aumentado.</p> <p>Al menos una <u>conclusión</u> está clara respecto al proceso formativo que marca el inicio del portafolio: es un referente para sus reflexiones y les estimula a pensar cómo será su actividad profesional una vez terminen la titulación y puedan encontrar trabajo. Son conscientes de que necesitarán práctica, pero ya en este momento identifican que, además de la práctica, el aprendizaje reflexivo les está haciendo más competentes para la profesión. Por otro lado, han emergido algunos estudiantes, dos chicas concretamente, que pensando en la simulación han dicho que se reafirman en algunas dudas que hace tiempo que vienen experimentando sobre su vocación por ser maestras. No se ven con seguridad enseñando a niños las materias de primaria, y han encontrado en este ejercicio una prueba más de que necesitan orientación y seguir pensando qué hacer con sus vidas, aunque sí les gusta la educación y la docencia.</p>
<p>08/04/2014 - NUEVA INCORPORACIÓN</p>	
<p>A través de mi compañero de despacho, profesor de otro grupo de la misma asignatura "Maestro y relación educativa" en el primer cuatrimestre, se han puesto en contacto conmigo dos alumnas que me solicitan entrar</p>	<p><u>Observaciones:</u></p> <p>La estudiante que he recibido hoy en tutoría está muy interesada en recibir orientación para poder tomar</p>

<p>en el proceso orientador.</p> <p>En tutorías con mi compañero, por motivos de la asignatura, le confiaron ciertas dudas de vocación y de continuación en la carrera. Él, tras comentarme los casos, les informó del proyecto que estoy desarrollando y nos puso en contacto.</p> <p>De las dos estudiantes, una va a comenzar de inmediato su portafolio porque ha asistido hoy a una tutoría personal conmigo y ya le he enviado y explicado la guía. También le he propuesto el ejercicio sobre la identidad profesional para que se pusiera al mismo ritmo que sus compañeros. La otra estudiante, con la que he mantenido conversación por correo electrónico, prefiere comenzar cuando termine los exámenes, pero dice estar muy interesada por tener muchas dudas.</p>	<p>ciertas decisiones trascendentales para su futuro profesional. Dice que no está asistiendo casi a clase en este segundo cuatrimestre por tener una gran desmotivación respecto a la carrera. Sin embargo, sí tiene claro que quiere trabajar en el campo educativo y social. Es una estudiante muy especial por lo que he podido conocerla en sólo una entrevista que hemos mantenido. Está profundamente convencida, por principios, en que quiere trabajar bajo la cosmovisión del paradigma socio-crítico. Tiene valores muy profundos y arraigados, muchas inquietudes y expectativas admirables, pero le falta madurez y organización de ideas debido a su edad (18) y al tremendo proceso de duda que está atravesando. Sin embargo, es muy trabajadora: compagina la carrera con los estudios de piano en el conservatorio, tiene una destacada vocación por las artes y bastante talento, por lo que he comprobado en unas fotografías.</p> <p>Voy a ver qué proceso de orientación emerge con ella, qué sentido le encuentra al portafolio y si le ayuda en sus propósitos actuales: tomar una decisión urgente de seguir o no en magisterio y qué hacer al próximo curso.</p>
---	--

29/04/2014 - SESIÓN DE 1h. PARA ABRIR ESPACIOS EN MAHARA - AULA 15 (INFORMÁTICA)

<p>He citado por correo electrónico a los 12 participantes que el día 4 de marzo decidieron apuntarse más a la nueva incorporación, a pesar de que a la anterior cita sólo vinieron 5. Han asistido sólo 3 estudiantes, aunque la estudiante que empezó el día 8 ha justificado su falta. Por fin ya está disponible la plataforma, aunque funciona con mucha lentitud.</p> <p>El objetivo ha sido mostrarles la herramienta digital que vamos a utilizar como soporte para el portafolio profesional en esta nueva etapa: <i>MaharaZar</i>.</p> <p>Los que asisten tiene algunos contenidos almacenados en sus memorias usb o portátiles respecto a los ejercicios de la guía.</p> <p>Los pasos que seguimos son:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Introducción de su usuario y contraseña de <i>unizar</i> en <i>mahara.unizar.es</i> para darse de alta por primera vez. 2. Les explico la estructura de la plataforma y las opciones que tiene. Como es muy sencillo, pasamos a crear vistas y colecciones para los distintos contenidos del portafolio. 3. Les dejo todo el tiempo restante para que construyan su estructura y vayan subiendo documentos. <p>Para que vean cómo queda el espacio cuando ya tiene una organización en varias colecciones con sus</p>	<p><u>Observaciones:</u></p> <p>Ha sido un fracaso de convocatoria. Cuando he visto que sólo venían tres, después de haberles convocado expresamente para iniciar sus usuarios en mahara y haber preparado la sesión, me he sentido bastante frustrada y sin entender el por qué de la ausencia de algunos estudiantes a los que veía muy interesados. Mi directora de tesis me ha dicho que estos son los imprevistos del trabajo de campo, pero que hay que aprovecharlos como oportunidades de análisis. Creo que, además de hacerlo, programaré otra oportunidad para la semana que viene y así doy una nueva opción por si algunos no podían venir pero sí están interesados en seguir.</p> <p>Podría ser que el abandono del proceso orientador cuando han visto que tenían que traer ya contenidos de la guía trabajados se deba a que no han podido invertir tiempo en ello. Tal vez haya influido el hecho de comenzar a mitad de curso, en lugar de en octubre como en las ocasiones anteriores. Cuando se apuntaron acababan de terminar los exámenes y la percepción de tiempo disponible era mayor. Seguramente, como el segundo cuatrimestre es muy corto, ahora ven que se les acumula el trabajo y han decidido no continuar. Además, debido a que la plataforma no estaba disponible, ha pasado bastante tiempo desde la formación inicial y a la sesión que programé como acompañamiento para no perder el contacto sólo vinieron cinco.</p>
--	--

<p>respectivas vistas, les enseñé el portafolio que yo he creado en mi usuario y añadido en ese momento apartados nuevos.</p> <p>La estructura que les propongo crear, haciendo un esfuerzo por aunar la nomenclatura de la nueva guía (por carpetas) con las posibilidades de mahara (colecciones y vistas) es:</p> <table border="1" data-bbox="165 472 790 779"> <tr> <td>Carpeta 1</td> <td>Presentación del portafolio</td> </tr> <tr> <td>Carpetas 2 y 5</td> <td>Colección 1</td> </tr> <tr> <td>Carpetas 4 y 6</td> <td>Colección 2</td> </tr> <tr> <td>Carpeta 3</td> <td>Colección 3</td> </tr> </table> <p>Se cerró la sesión invitándoles a que siguieran trabajando sus portafolios. La siguiente reunión ya no sería formativa sino de reflexión y discusión respecto a su experiencia hasta el momento.</p>	Carpeta 1	Presentación del portafolio	Carpetas 2 y 5	Colección 1	Carpetas 4 y 6	Colección 2	Carpeta 3	Colección 3	<p>Sin embargo, los que sí han venido y continúan he de decir que son estudiantes muy implicados, "seleccionados", con casuísticas personales relevantes para un proceso orientador:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hay una estudiante que duda de su vocación como maestra, aunque sí se vería como docente de otras etapas. • Otra estudiante realizó el año pasado el primer curso de otra titulación (Historia del Arte) y se ha matriculado en el Grado de Maestro de Primaria dejando su primera opción por no sentirse realizada con aquella elección. • El tercer participante que ha acudido hoy es un estudiante que no procede directamente del bachillerato, al menos por edad, pero desconozco aún su trayectoria previa. Lo que sí sé es que en "Maestro y relación educativa" fue el alumno más brillante que he tenido hasta ahora.
Carpeta 1	Presentación del portafolio								
Carpetas 2 y 5	Colección 1								
Carpetas 4 y 6	Colección 2								
Carpeta 3	Colección 3								

<p>30/04/2014 - SESIÓN DE 1h. PARA ABRIR ESPACIOS EN MAHARA - AULA 15 (INFORMÁTICA) - nueva oportunidad</p>	
<p>Volví a citar a los participantes para que tuviesen una nueva opción de abrir sus espacios en Mahara nada más terminar la sesión de ayer, considerando el enorme fracaso de convocatoria. Les escribí a todos excepto a los tres que vinieron y a dos que me contestaron diciendo que abandonaban por motivos de carga de trabajo, estudio, etc.</p> <p>De los 8 correos enviados, he recibido 6 respuestas: 3 para confirmarme que asistirían y 3 para decir que sentían no poder asumir este trabajo y que estarían interesadas en participar al curso que viene si les daba la oportunidad.</p> <p>Debido a estos resultados, he celebrado la sesión con las tres asistentes que han venido y he trabajado del mismo modo que el día anterior.</p>	<p><u>Observaciones:</u></p> <p>Asumo que los participantes que tengo para esta tercera y última fase de trabajo de campo son seis, los tres de la sesión anterior más las tres estudiantes que se han registrado hoy en Mahara. Estas tres jóvenes son estudiantes que proceden del instituto todas tienen 18/19 años.</p>

<p>06/05/2014 - PRIMER GRUPO DE DISCUSIÓN (PARTICIPANTES DE ESTE CURSO) - SEMINARIO 1 (nuevo edificio)</p>	
<p>A este primer grupo de discusión con los estudiantes que participan en este tercer y último curso del trabajo de campo han asistido seis participantes (cinco mujeres y 1 varón):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los cinco estudiantes que vinieron a las sesiones formativas ordinarias que fui convocando. 	<p><u>Observaciones:</u></p> <p>El tema más interesante de esta sesión ha sido la relación que han comenzado a establecer entre su autoconocimiento (valores, personalidad, estilo, metas, competencias, ...) y lo que están aprendiendo en la carrera. Han retomado y ampliado el ejercicio de la identidad profesional que les propuse al comenzar y están integrando muy bien en su</p>

- La nueva participante que se incorporó a principios de abril.

He abierto dos temas de debate: 1) Qué les ha parecido trabajar hasta ahora el portafolio respecto al sentido que le encuentran, los contenidos que les resultan más útiles y las dificultades o dudas que tienen; y 2) Qué necesidades de acompañamiento, es decir, de apoyo y seguimiento, tienen una vez concluido el periodo formativo y si se ven capaces de trabajar el portafolio poco a poco desde la autonomía.

Después de estos dos temas de análisis, he dado una breve explicación sobre cómo realizar el balance reflexivo de competencias. Esto lo he hecho cumpliendo con lo que me propuse en las múltiples observaciones que hice en cursos anteriores de incrementar la formación sobre ese punto, llegados a este momento del acompañamiento, y sobre todo, siguiendo mi propia decisión adoptada durante el periodo de reflexión que tuve antes de comenzar esta tercera entrada al campo. En general, han tenido buena recepción a estas explicaciones, diciendo que eran oportunas.

Resumen de extractos de sus narraciones:

Respecto al sentido que van encontrándole al portafolio profesional, dificultades, ...

"Lo que he estado pensando respecto a la guía del portafolio ha hecho que me cuestione qué tipo de profesional quiero ser, ha hecho que me pregunte cómo serán mis clases, qué métodos utilizaré, desde qué paradigmas, cómo evaluaré... (...) teniendo en cuenta que nuestra decisión sobre todas estas cuestiones van a tener repercusiones de algún modo en nuestros futuros alumnos, no solo en cómo serán evaluados y en cómo aprenderán, sino también en su forma de ser tras haber pasado por nuestras manos. (...) Es muy importante pararnos a pensar en todo esto, porque parece que queda muy lejos, pero los 4 años de carrera pasan muy rápido, y las asignaturas no hacen reflexionar tanto sobre el día de mañana, a la hora de ponernos delante de una clase."

"Yo también he pensado estos días que el tiempo pasará pronto y que debo empezar a planificarme cuanto antes respecto a lo de las oposiciones porque tengo claro que quiero opositar. (...) Por lo que me dijiste el otro día a la salida de que suelen salir cada dos años, he estado echando cuentas y lo primero que he hecho del portafolio ha sido la tabla del final para planificarme las asignaturas que tengo que ir adelantándome si quiero hacer las últimas prácticas y defender el TFG a tiempo para tener el

perfil docente todo su saber respecto a las ciencias de la educación hasta la fecha. En la misma línea de lo que escribí el día 4 de marzo respecto a sus narraciones sobre la identidad profesional, me han sorprendido gratamente en sus reflexiones después de tener este primer contacto con sus portafolios profesionales.

En las anteriores experiencias con los estudiantes de otros cursos no les había propuesto dicho ejercicio, sino una relación de sus expectativas respecto a participar en el proceso orientador en torno al portafolio profesional. Aquel ejercicio no resultó tan significativo porque, aunque aportaba información interesante, no parecía dejar en ellos ninguna base sobre la que construir nada. Esto lo veo ahora, al hablar con los estudiantes que participan este curso. Les propuse el ejercicio de la identidad profesional para poder establecer comparaciones con estudiantes que no hacían el portafolio profesional, con fines exclusivos de indagación para la tesis, pero ha resultado ser un ejercicio de reflexión que les ha hecho abordar el portafolio ya desde una perspectiva totalmente diferente. Ha supuesto un cimiento sobre el que construir el portafolio profesional de manera integrada, más profunda y con mucho más sentido. Estos estudiantes, habría que valorar si efectivamente no ha sido por cuestiones de azar, no responden a los ejercicios de manera separada ni están abordando el portafolio como una sucesión lineal de actividades. Más bien al contrario, lo han tomado ya desde su comienzo como un proceso de ampliación y concreción de lo que narraron en el primer ejercicio que les propuse sobre su identidad profesional.

Me pregunto, como hipótesis, si ese ejercicio que en principio tenía para mí otros propósitos, ha podido implicar una diferencia tan significativa en el desarrollo de sus portafolios profesionales por haberlos enfocado hacia su sentido final desde el principio. ¿Sería posible que el "simple" hecho de pararse a reflexionar sobre sus identidades profesionales a la par que reciben la formación básica para iniciar el portafolio cambie totalmente su enfoque del mismo? ¿Podría implicar una diferencia sustancial que, en lugar de preguntarles abiertamente por sus expectativas, les haya propuesto yo misma el sentido final hacia el que caminar, es decir, la construcción de su identidad profesional?, y además, ¿sería el ejercicio de reflexión activa sobre su identidad profesional lo que les facilita el darse cuenta de que están al comienzo de unos caminos propios por definir pero con un claro sentido final de ser "buenos maestros"?

Tal vez, es importante que se encaminen por sí mismos, pero era necesario que detectasen el norte con ayuda porque, si no narran de manera explícita cuál es la meta desde la perspectiva de la multireferencialidad, lo que perciben al final del portafolio es encontrar trabajo, venderse mejor, aprender a manejar un entorno digital, conocerse mejor, etc. Todo eso es cierto, pero son las partes que conducen a una visión mucho más compleja del proceso orientador. Nos planteábamos en las primeras fases del estudio de caso, como fin emergente del portafolio

título y poder presentarme en 2017."

"... y leyendo antes de venir las preguntas del primer día sobre la identidad profesional me he acordado del tema que dimos sobre evaluación, cuando nos hablabas del doble componente de la evaluación técnico y ético. También en curriculum dimos algo parecido en el tema de atención a la diversidad. (...) He visto que en los referentes que hay en la carpeta 2 para hacer el balance de competencias se habla de estas formas de entender la evaluación y la atención a la diversidad, algo que yo entiendo, como escribí al hablar de mi identidad, que es mi ideología del respeto porque si eso la convivencia en el futuro será imposible tal y como están ya las cosas."

"He empezado por el autoconocimiento y sólo me ha dado tiempo de hacer los primeros ejercicios, (...) yo creo que ya es bastante difícil responder a algunas cosas de estas que nos propones en la guía y que hay que pensar bien, como lo de las decisiones en las que creo que he fallado a lo largo de mi vida. (...) Me he sentido algo frustrada y por eso es una de las cosas por las que decidí apuntarme a hacer el portafolio, porque siento que he perdido el tiempo en el pasado. De todos modos, y aunque ahora lo tengo más claro, con tanto estrés que llevamos ahora a final de curso, no puedo hacerlo bien como me gustaría y prefiero dejarlo hasta el verano para no dar más pasos en falso, no sé..."

"... he estado incluso pensando que un portafolio de este tipo podría ser interesante hacerlo en el colegio, cuando los niños son más pequeños y están empezando a tomar decisiones, o en la eso, igual ... (...) yo he echado en falta siempre la orientación, bueno que en mi colegio ni siquiera conocimos al psicólogo hasta que vino un día a darnos una charla."

"Para mí lo más fácil ha sido empezar subiendo documentos de mis trabajos y también he subido algunas fotografías que representan, no sé, todo lo que yo soy fuera de la universidad y mi pasión por las artes, ... yo sin el arte no podría vivir porque me ayuda a desconectar y a expresar lo que siento. Creo que todo está muy enlazado con las preguntas del autoconocimiento (...). He añadido algunos valores que no estaban en la tabla y que sin ellos no puedo definirme actualmente, y también he hecho la tabla de las competencias, creo que estoy en casi todas en el nivel dos, ... y he subido otras cosas, pero no he hecho lo del balance, no sé... no sabría qué poner porque no me identifico. Sí que estoy de acuerdo con todo, pienso que un maestro tiene que ser así, pero yo no... vamos que no sé..."

"Pues sí que vais algunos avanzados ... Yo no he hecho casi nada. Sí he leído la guía y he estado

profesional, que previsiblemente debería de surgir de manera espontánea esa perspectiva de conjunto hacia el final de su construcción, y que dicha perspectiva terminaría conformando su identidad profesional. Seguramente será así, pero la diferencia sustancial está en que el encaminamiento debe de comenzar dirigiéndose hacia ese destino desde el principio. De no ser así, parece que se subían a trenes paralelos que, no sabemos si más adelante, dejando de ser paralelos, habrían desembocado en el destino común previsto. En cualquier caso, el ejercicio de ha facilitado los procesos.

He visto, al hablar con ellos en un contexto fuera del aula y unos meses después de haber terminado la asignatura, que realmente han llegado a encontrarle un sentido ético a los tres bloques de contenido que trabajamos en la materia: la investigación, la tutoría y la evaluación educativa, que no se han quedado sólo en lo evidente, en el aprendizaje superficial, sino que ahora, poniendo todo ello en perspectiva y junto a los contenidos de otras asignaturas, encuentran más sentido a ciertos ejercicios del portafolio profesional como el autoconocimiento o el balance de competencias.

Insisto, me ha llamado poderosamente la atención, que el concepto "identidad profesional" haya promovido en ellos semejante cambio de perspectiva, les ha trasladado a un enfoque que podría acercarse a la complejidad a la hora de analizar lo que van aprendiendo, cómo son, quiénes quieren ser, ... Y no sólo lo veo en sus palabras textuales, sino en su manera de expresarse y en su actitud.

Por otro lado, por primera vez no han comenzado todos por el autoconocimiento, sino que han afrontado el portafolio como una herramienta global, no lineal, y han elegido por dónde empezar, qué saltarse por no encontrarle mucho sentido de momento, etc. El grado de libertad y autonomía ha sido mayor.

Reflexionando sobre todo esto **no puedo obviar dos circunstancias:**

La primera, que los participantes que están trabajando sus portafolios este curso, como he dicho anteriormente, son buenos estudiantes y tienen actitudes muy adecuadas, parecen elegidos, y en cierta medida lo son aunque no haya sido intencionado, porque ¿quiénes se sienten motivados por este tipo de actividades y continúan en el proceso a pesar de tener trabajos y exámenes pendientes?

La segunda, que yo puedo haber ido cambiando mi discurso sin ser demasiado consciente, por mi madurez tanto docente como orientadora. Las sesiones formativas han sido iguales, con la misma base y la misma presentación en los tres años, pero tal vez añadido matices nuevos y hago ahora mayor énfasis en el aspecto de la complejidad en la perspectiva profesional. Este nuevo discurso también lo he adoptado y lo voy perfeccionando en mi docencia, que sin duda ha madurado en estos años.

Se me ocurre que emerge en estas reflexiones un hecho

<p>pensando, pero no he empezado a escribir, como dijiste que siguiésemos nuestro ritmo. Sí que pienso, ahora viendo lo que han hecho mis compañeros, que empezaré por el autoconocimiento y luego me marcaré unos objetivos a largo plazo para calcular también lo que me queda de carrera y si puedo ir haciendo algunas otras cosas a la vez."</p> <p><i>Respecto a la autonomía y a la necesidad de acompañamiento ...</i></p> <p>" A mí me parece que la guía es suficiente para marcarte tus objetivos y empezar a pensar. De momento no tengo dudas, pero siempre es bueno saber que te tenemos de apoyo por si acaso."</p> <p>"Yo creo que esto está todo muy claro y completo, porque yo el año pasado hice un curso del cepyme que me recomendó mi hermano cuando me vio con tantas dudas y había preguntas para conocerte mejor también, algunas cosas parecidas, pero no era tan completo, ... como más estándar."</p> <p>"A mí lo que realmente me hizo apuntarme fue que tú fueses la tutora, porque me parece importante tener a un profesor que conoces y que se preocupa por algo más que por ponerte la nota, es un apoyo creo yo, que puedo necesitar en estos años."</p> <p>"Yo lo tuve claro cuando A. me lo dijo, que necesitaba a alguien que me ayudara porque estoy muy perdida. Ahora sigo algo perdida, pero tengo más ideas y creo que estoy avanzando como más segura."</p>	<p>fundamental: que el rol doble de orientador y docente se retroalimentan y crecen juntos cuando la meta de acompañar en la construcción de identidades profesionales fundamentadas está clara. Este propósito, adoptando ese doble rol, es muy superior al de formar en las competencias de una asignatura particular, excede la docencia tradicional, hablemos de Bolonia o de los planes anteriores. Es una perspectiva de trabajo docente para el profesor universitario que se asemeja a las funciones del docente de otras etapas como maestro o profesor de secundaria y tutor. Sin embargo, en la universidad, habría un matiz fundamental a la hora de hablar de tutoría. Nos estaríamos restringiendo al ámbito profesional y utilizaríamos procedimientos de poca carga para el profesor y fomento de la autonomía en el estudiante.</p> <p>Y respecto a aquellos casos, que los hay, en los que estudiantes de magisterio no están muy seguros de querer ser maestros y dudan de su vocación, el proceso orientador va ayudándoles a estructurar sus ideas, a organizar sus pensamientos, preparando un terreno propicio para que puedan tomar decisiones mucho más fundamentadas y, previsiblemente, más acertadas. Por primera vez desde que trabajo con este portafolio, estoy teniendo estudiantes que muestran estas dudas e inquietudes.</p>
--	---

21/05/2014 - TUTORÍA INDIVIDUAL Y SEGUNDO GRUPO DE DISCUSIÓN (PARTICIPANTES DE ESTE CURSO)

<p>17:00 TUTORÍA INDIVIDUAL con la estudiante que se incorporó el 8 de abril, a demanda suya.</p> <p>En respuesta a su petición de quedar para enseñarme lo que estaba haciendo del portafolio, hemos tenido una tutoría en la que me ha contado sus dudas y las pequeñas decisiones que está tomando a medida que avanza en el proceso. Ha realizado todas las actividades de autoconocimiento y también las de conocimiento del mundo laboral, llegando a conclusiones muy esclarecedoras, sobre todo mediante ciertas narraciones de su historia de vida y trayectoria.</p> <p>Le he preguntado por qué ha saltado el balance de competencias y dice que lo ha leído pero no se ha sentido para nada atraída por esos referentes, ni tampoco ha completado nada del espacio para coleccionar las evidencias de su formación.</p>	<p><u>Observaciones:</u></p> <p>De momento, lo que está concretando es qué no quiere ser, y ha tomado la decisión firme de que no quiere ser maestra. Como ella dice, se ha visto condicionada a empezar esta carrera porque de todo lo que había disponible en Zaragoza, era lo que más se acercaba al campo educativo, área en la que sí tiene claro que desea ejercer. Sus aspiraciones son muy concretas y tienen mucho valor, pues se orienta con gran motivación a realizar alguna labor social de ayuda, tanto a nivel laboral como de colaboración altruista. Tiene muy claros los valores que quiere en su vida y el estilo de actividad que le haría feliz. Estos aspectos los ha narrado muy bien en el autoconocimiento y ha hecho una estructura ordenada de pretensiones para su vida orientada a la autorrealización. De esto hemos estado hablando, tratando desde mi postura de que emergieran discursos cada vez más ordenados, con objetivos asequibles y maduros.</p>
--	---

Extractos de su portafolio (la única estudiante hasta la fecha que lo ha configurado de acceso libre dando todos los permisos de visita):

"...enseguida muestro sensibilidad por el entorno porque soy una persona muy empática."

"...soy una persona muy crítica (constructivista) y con unos valores morales muy claros que aplico o intento aplicar diariamente."

"Considero que soy una persona que, a pesar de que tiene mucha imaginación, con los temas que me incumben, como en este caso en cuanto a tener una visión futura de mi profesión, me cuesta bastante. (...) Necesito desarrollar principalmente la competencia narrativa para tener una visión de futuro más clara y así poder completar mi formación adquiriendo las competencias necesarias. Considero que tengo que ver primero qué objetivos quiero conseguir."

"Mis expectativas girarían en torno a terminar la carrera relacionada con la educación realizando un año ERASMUS, después trabajar como voluntaria fuera de Europa para así aprender de los países que no se encuentran europeizados y huir de esta gran influencia, trabajar en algún centro escolar en Zaragoza y, si puedo, no me importaría acabar en la universidad."

"La realización de este portafolio, documento único e intransferible, se debe a la necesidad de adoptar un camino profesional teniendo en cuenta las capacidades y habilidades que he desarrollado hasta ahora y mis preferencias para así poder planificar unos objetivos a años vista y, en ese tiempo, desarrollar aquellas competencias de las que carezco, aprender a sacar partido a mis habilidades presentes y, en definitiva, formarme lo mejor posible para ser eficaz en mi trabajo como futura profesional de la educación."

18:00 GRUPO DE TRABAJO Y DISCUSIÓN EN SEMINARIO 1

He citado a los seis participantes de este curso para tener una sesión de trabajo compartido respecto a sus portafolios profesionales. También tengo el objetivo de obtener más datos para el análisis de la experiencia abriendo el debate sobre estos temas:

- Puesta en común de experiencias hasta el momento con el portafolio y con mahara.
- Concreción de objetivos para sus proyectos profesionales.
- Reflexión sobre la coherencia entre sus narraciones de autoconocimiento y sus metas profesionales.

Realmente sí aprecio que esta estudiante ha evolucionado mucho desde la primera vez que hablamos, cuando empezó el portafolio. Entonces, no sólo tenía dudas concretas, sino que presentaba un discurso algo desordenado, con muchas pausas y suspiros, algo vacío de contenido. Observo que el avance por los distintos ejercicios de reflexión le ha servido al menos para llegar a tener contenidos sobre los que ir tomando decisiones y la he encontrado muy cambiada. De todos modos, sigue muy preocupada y con urgencia por tomar decisiones.

Su decisión hasta el momento es que no quiere, como ella dice "estar enseñando los ríos o a sumar y restar todos los años". Se le ha despertado interés por psicología, pedagogía y por la investigación sobre los distintos sistemas educativos. También le gustaría salir de Europa y trabajar en África, al menos durante una etapa de su vida, con algún colectivo de ayuda. También duda mucho si su carrera debería de avanzar más a título profesional hacia la música o hacia la docencia, porque compagina el conservatorio con la universidad y se siente muy atraída por el mundo del arte.

Finalmente, me ha mostrado lo que está analizando respecto a los planes de estudios de Pedagogía y Psicología en la UNED. Me ha planteado algunas dudas sobre esas carreras y, como yo conozco muy bien la UNED y ambas titulaciones, he podido orientarla respecto a lo que supone estudiar según ese modelo a distancia, cómo son los libros, las guías, los profesores y tutores, los exámenes de ambas carreras, etc. Debido a una recomendación de sus padres muy insistente de no dejar magisterio ni la universidad presencial, tiene la tarea de decidir si podría compagnar estos estudios del Grado de Maestro con los de la UNED que elija. Le he propuesto establecer paralelismos entre las distintas asignaturas pendientes de magisterio con las de las otras carreras para analizar varias variables a la vez: interés, amortización de esfuerzo, complementariedad, etc. No se lo he dicho, y he tratado de ser absolutamente imparcial para que sea ella la que se dé cuenta sola, pero claramente es más acorde a su perfil y más asequible compatibilizar magisterio con pedagogía.

En primer lugar, observo que han trabajado sus portafolios con mayor sentido que en cursos anteriores y sigue siendo patente la influencia de la búsqueda de identidad profesional. Les he propuesto analizar sus objetivos, perspectivas, expectativas y viabilidad para saber cómo van construyendo sus proyectos. En definitiva, me interesa conocer sus procesos de reflexión y cómo el portafolio les estimula en dicho camino. El tema de los valores tanto personales como profesionales ha emergido de nuevo en este grupo como meta a la hora de proyectarse en un futuro a medio y largo plazo.

- Visión holística de sus vidas: en busca de análisis coherentes, viables y operativos.

Han asistido cinco de los seis participantes, faltando una estudiante que no podía venir.

Extractos de sus narraciones (escritas y orales):

"He *maqueado* un poco lo que nos pedías en la guía, cambiando cosillas como me ha parecido, ves, porque yo me expreso mejor sin escribir tanto, con guiones más esquemáticos."

"Eso suena poco fino, lo de maquear, yo diría customizar... o aportarle un toque personal, porque lo que no me gusta de mahara en comparación con otras webs es que no se puede elegir la presentación. Parece demasiado como el blackboard, como una página de asignatura. Pero bueno, es fácil y siempre se podrían poner fotos o algo..."

"Yo he dejado mi espacio abierto para que veáis cómo lo he hecho, por si a alguien le puede dar ideas o le sirve..."

"En pensamiento dialéctico he explicado que hay que repensar el pensamiento y contrastar diferentes ideas paradójicas, se trata de dudar para así reflexionar sobre diferentes aspectos. Del comportamiento dialógico me quedo con que para enseñar a nuestros niños debemos primero saber comunicarnos y realizar diálogos de aprendizaje con nuestros iguales. También necesito tener recursos y estrategias de afrontamiento, y sobre todo autodeterminación para planificarme y cooperar con el resto y así conseguir la autonomía. Veo que la competencia de estrategias de afrontamiento es la que supone un mayor desafío porque esos recursos y estrategias las voy a ir adquiriendo con la experiencia, pero tampoco podré siempre utilizarlos tal cual, sino que los tendré que ir adaptando..."

"Entre mis objetivos está claro que quiero encontrar un trabajo como maestra, que sea estable, como para poder dedicarme a ser cada día mejor docente pero llegando un día que no me preocupe lo mal que están las cosas."

"A mí no me importaría descubrir nuevas opciones a parte de las oposiciones, pero a corto plazo, veo que las oposiciones son mi primer objetivo..."

"Para mí tener éxito en mi carrera implicaría conseguir que mis futuros alumnos sean quienes quieran ser, consiguiendo su emancipación y enseñándoles a aceptar la diversidad como la riqueza, el respeto y la igualdad, formando por tanto personas críticas que les guste aprender."

Algunos estudiantes han modificado sensiblemente los apartados del autoconocimiento personalizándolos y uniéndolos a la carpeta sobre valores y salidas laborales. Creo que ha influido enormemente en esta decisión el hecho de que yo les propusiera agrupar dichas carpetas en una misma colección dentro de mahara. Este hecho, unido a que el balance reflexivo sigue costándoles bastante, ha significado un cambio en el afrontamiento del portafolio, dejando totalmente de lado su linealidad y trabajándolo de manera más desordenada, transversal diría. Desarrolla más cada uno, o antes, las secciones que más les apetecen, atraen o necesitan.

Así, las estudiantes que tienen que tomar decisiones de tipo vocacional sobre continuar en unos u otros estudios, han pasado muy rápido al balance de síntesis, por iniciativa propia y de modo espontáneo. Otra estudiante que ya había tenido una experiencia en otra carrera y tiene muy clara ahora su vocación, sí se ha detenido más en el balance reflexivo y ha analizado las competencias propuestas para ser una buena maestra. Además, supongo que por mi influencia, ha relacionado dichas competencias con las que trabajamos en la asignatura "Maestro y relación educativa", llegando a conclusiones bastante elaboradas respecto a la autodeterminación, el afrontamiento, el comportamiento dialógico y la dialéctica en nuestra profesión.

Respecto a los objetivos que se proponen, han enfocado la cuestión desde perspectivas distintas. Hay estudiantes que han abordado la propuesta de objetivos desde la tabla del proyecto de carrera, por lo que sus metas son relacionadas con opciones laborales y con las condiciones que preferirían conseguir de estabilidad, sueldo, lugar de trabajo, etc. Una estudiante se ha atrevido incluso a hablar de su proyecto de vida respecto a tener una familia y una vivienda; creo que otros también lo piensan aunque es un tema personal y que en estas edades suele dar vergüenza sacar entre compañeros de estudios si no hay una relación de amistad entre ellos. Les he recomendado que, en la privacidad de sus narraciones dentro del portafolio, sí deberían de incluir todos estos propósitos personales, cuando los vayan teniendo claros, porque reconducen totalmente las metas profesionales. Sin embargo, estas son de esas recomendaciones que, por lo que vengo observando desde que comencé con esta experiencia de orientación, no obtienen respuesta, sino que cada uno se las guarda y, supongo, que les quedan para más adelante. Yo siempre soy muy respetuosa con estos temas personales y no les pregunto, sólo escucho y doy alguna pequeña recomendación sobre temas de interés para la reflexión, evitando "dar consejos".

Otros participantes, al narrar sus metas profesionales, han enfocado la cuestión desde los valores que persiguen y que consolidan su identidad profesional. Es otro modo de enfocar el tema, compatible con el anterior. Así lo hemos debatido y, como consecuencia, se ha abordado el tema de si se les están enseñando valores en la facultad, es decir, si

"He destacado valores como la igualdad, la justicia, la inclusividad, la tolerancia, (...) y sí que veo coherencia con mi proyecto de vida y profesional porque pretendo aportar mi granito de arena allí donde pueda conseguir que la gente se forme opiniones propias, que sean críticas..."

"...me defino como una persona que quiere experimentar éxitos, asumiendo cualquier fracaso para poco a poco ir dando lugar a la articulación de circunstancias que me permita llegar a la experimentación de éxitos en su mayor plenitud posible."

"Considero que para ser la docente que quiero ser tengo que trabajar duro durante la carrera, aprender lo máximo posible durante esos años de formación y seguir trabajando duro cuando ya esté ejerciendo para mejorar aún más. (...) Creo que me va a requerir un esfuerzo hasta llegar a lo que quiero ser, pero como me gusta, compensa bastante."

"Yo también estoy de acuerdo, y la carrera está siendo más dura de lo que yo pensaba, o creo que va a serlo,... pero ahora tengo más claro que me gusta esto y que tengo muy claros mis objetivos, el portafolio me ha motivado al ver que aunque falta bastante, también es bonito ver una salida al esfuerzo y pensar ya en el futuro."

"Hasta ahora en lo que he escrito le doy muchas vueltas a todo, soy bastante creativa y, ... creo que dispersa, me cuesta centrarme sólo en un objetivo. Pero sí que veo coherencia en mi proyecto: he puesto que me gustaría tener una familia normal, con dos hijos, un trabajo de maestra de educación física en Zaragoza, casa propia, no sé, lo básico creo."

"Yo he planteado mis objetivos y mi proyecto con positividad, sin tener en cuenta que es difícil de conseguir todo lo que te propones (...). Por otra parte, en numerosas ocasiones me ha pasado que creía poder llegar a conseguir unos objetivos y luego poco a poco me he ido desmotivando y al final, los resultados han sido decentes pero me he dado cuenta de que podría haber hecho más. Evidentemente, esos resultados han dependido de mí, y sí creo que puedo cambiar para la próxima vez en un 60 ó 70%."

"Como puse en mi historia de vida, no siempre siento que he tenido el control de mi vida, pero me gustaría poder tenerlo, al menos sin contar con lo que depende de la suerte."

Nos hemos despedido hasta después del periodo de exámenes, momento en el que les citaré para tutorías (entrevistas) individuales, a excepción de que deseen contactar conmigo antes por iniciativa propia.

están siendo influenciados directamente por los profesores. Hemos hablado de las diferencias entre el adoctrinamiento, la influencia, el código ético. Creen que a casi todos los profesores se nos nota mucho cuáles son los valores que queremos transmitirles, pero que algunos lo hacemos de manera más explícita llegando a influenciarles y a que los valores sean contenido propio de la asignatura, y otros no entran en esos temas con tanta profundidad.

Bajo mi punto de vista, y por lo que observo en estos estudiantes, sí son claramente influenciados respecto a la teoría de referencia y al sentido de la profesión, al menos, aquellos que reflexionan. Podría parecer que, paradójicamente, la reflexión crítica tendría que ser un *antídoto* para las influencias, jugando un papel de filtro, pero yo he observado que aquellos estudiantes que no reflexionan y no traspasan la línea de lo evidente en los contenidos de esta profesión, tampoco llegan a interiorizar el componente ético de nuestras actuaciones docentes, les pasa de largo. Sin embargo, los estudiantes que alcanzan cierta madurez de reflexión, sí llegan a analizar con mayor profundidad el componente ético y lo asimilan para elaborar su identidad profesional, porque concuerda con su estilo de pensamiento. Evidentemente, parto de que, como dije en otra página de este diario, los estudiantes con los que trabajo son "buena gente", tienen valores adecuados para dedicarse a la educación y cierto grado de madurez; yo no les elijo para participar, pero está claro que "se elijan solos".

Esto me conduce a una reflexión final clara: al igual que en la profesión de orientador, en la de maestro hay y debe haber un perfil ético claro para dedicarse a ello. Me reafirmo en que hay que enseñar valores y hay que hacer mayor énfasis en ellos cuando se trabajan instrumentos como este portafolio profesional. La generalización del portafolio profesional a más estudiantes del Grado podría cubrir ese vacío que hay, bajo mi punto de vista, respecto a la formación en valores del maestro, mediante influencia fundamentada en la reflexión, porque esa es la esencia del portafolio: reflexionar y reconstruirse personal y profesionalmente.

- Por otro lado, llevo de nuevo a la conclusión, varias veces repetida en este diario, de que trabajar el portafolio aumenta las expectativas de éxito, mejora la autoestima y potencia la motivación.

A veces he dudado de esto en aquellos casos en los que, por razones temporales de estado de ánimo o por tipo de personalidad, a algunos estudiantes les condujera precisamente a lo contrario: a escribir en sentido pesimista dándose cuenta de que han fallado en bastantes decisiones, se arrepienten de episodios de sus vidas, o no se describen a sí mismos con suficiente orgullo. Esta posibilidad existe, sin duda, porque la diversidad es total en la población, y tener estas narraciones para leerlas una y otra vez, podría ser contraproducente. Sin embargo, de momento, no me ha surgido ningún caso personal con esta

tendencia. En cualquier caso, para adoptar un afrontamiento activo de cualquier circunstancia, hay que permitir que emerja al plano de lo consciente primero y, si hay problemas emocionales, podría detectarlos el orientador o profesor que tutorizase el proceso.

Respecto a este último punto que acabo de tratar, me he encontrado a lo largo de estos tres años de experiencia con estudiantes muy diversos en cuanto a sensibilidad emocional y tipo de personalidad. Me parece un factor muy importante a la hora de analizar qué procesos de desarrollo competencial y profesional van emergiendo en ellos. También es un aspecto que se revela en sus estilos narrativos e, incluso, en si les resulta atractiva la propuesta de reflexionar y narrar introspectivamente. Aquellas estudiantes (hasta ahora mujeres) que se describen más sensibles y que, incluso, presentan cierta timidez, tienen narrativas más elaboradas y profundas respecto al autoconocimiento, profundizan más en el análisis de su identidad profesional y han mostrado mayor interés de contribución al bienestar social en sus metas. Respecto al resto, no puedo establecer un perfil de nada, sino que la diversidad es mayor en cuanto a preferencias, descripciones, estilos narrativos más o menos sintéticos, etc.

22/05/2014 - CUESTIONARIO A LOS DEL GRUPO 4 DE PRIMARIA (AULA 15)

18:00H. Con permiso del profesor de la asignatura que comienzan a esa hora por utilizar unos 15 minutos de su tiempo, les propongo responder en un folio en blanco a dos preguntas concretas:

- 1. ¿Cuál crees que es tu identidad profesional como maestro/a en estos momentos de tu formación?**
- 2. ¿Qué experiencias consideras que están ayudándote a construir tu identidad profesional?**

Este grupo ha sido **seleccionado intencionadamente** por considerarse el único de los seis grupos de primer curso de nuestra facultad, entre primaria e infantil, que nunca ha trabajado el portafolio desde un sentido socioconstructivista de desarrollo de competencias complejas, lo cual incluye la autodeterminación profesional. No he contestado a dudas que me han planteado sobre el significado de las preguntas, a qué me refería exactamente o qué es la identidad profesional para satisfacer el propósito de poder comparar sus narraciones respecto a las de los otros grupos. He evitado, por tanto, interferir en sus creencias y reflexiones apriorísticas sobre esos conceptos.

Transcripción de extractos de las respuestas a la primera pregunta:

"Después de prácticamente terminar el curso considero que ser maestro es una profesión muy importante (...) y a mi forma de pensar creo que estoy capacitado para serlo."

"...mi identidad profesional es sobre todo a nivel teórico, ya que en la mayoría de las asignaturas hemos visto solo contenidos teóricos (...) nos ayudan a entender determinados aspectos causantes del comportamiento infantil,..."

"Nuestra formación no consiste en sumar, restar e ir subiendo de niveles en las asignaturas de Primaria. Aprendemos a "enseñar". Aprendemos diferentes reacciones posibles de los niños ante distintos hechos, o cómo obtener recursos tecnológicos para conseguir una enseñanza más dinámica. Lo que yo entiendo por identidad profesional es un conjunto de conocimientos sobre las materias (...) pero más importante mi eficacia en mi trabajo..."

"...He asimilado muchos conocimientos y en la práctica me veo capaz. (...) Me falta experiencia, técnicas, consejos, conocimientos, ..."

"Mi identidad profesional como maestro aún no está totalmente definida ya que no he trabajado como tal y solo puedo tener suposiciones de cómo sería o cómo lo haría"

"Aún me falta experiencia, y en las prácticas me doy cuenta de que todavía me faltan unos años, técnicas para conocer más a los alumnos, sus comportamientos, ..."

"Mi identidad profesional creo que todavía no está bien formada. Hasta que no esté en un centro educativo haciendo las practicas e impartiendo las clases no estaré bien formada."

"Mi identidad profesional en estos momentos de mi formación es conseguir mi objetivo final, es decir, acabar la carrera con los conocimientos suficientes para llegar a ser una buena profesora, respetada por sus alumnos."

"...considero que nos están formando bien, exceptuando en algunas asignaturas. Aquellas que están actualizadas, tipo sociología o intercultural, ayudan a formarnos más y desarrollarnos, mejorando nuestra crítica y cambiando nuestra visión e identidad."

"La educación es vital en la sociedad y creo que tengo que ayudar a los niños, enseñarles y educarles."

"Actualmente mi identidad como maestra la sigo viendo reflejada en poder dar y enseñar clases de educación física..."

"Considero que es insuficiente lo que se aprende para poder ser un maestro eficiente y eficaz. La metodología que se desarrolla en algunas asignaturas son muy pasivas. (...) "

"Al ser el primer año es algo escasa ya que la mayoría de los contenidos que hemos estudiado y aprendido son teóricos, sin embargo, esa teoría nos ayudará en el futuro cuando nos toque ponerla en práctica."

"Creo que mi identidad profesional está aún "verde", ya que en el primer curso sólo he aprendido una pequeña parte (muy pequeña) de lo que en realidad va a suponer toda nuestra carrera profesional en el futuro. (...) Es imposible denominarte un maestro e incluirlo ya en tu identidad profesional. Simplemente somos proyectos que pueden seguir adelante o fallar y desviarse del camino."

"Tras cursar el primer año (...) creo que mi identidad profesional como maestro está en un buen nivel. La variedad de asignaturas y los contenidos de las mismas me han ayudado a construir una buena base."

"Mi identidad profesional es muy baja, ya que apenas he tratado con alumnos, y mucho menos entiendo del todo las funciones del educador."

"Mi identidad profesional como maestro en estos momentos es la de un estudiante que casi acabado el primer curso cree que ha acertado con la carrera porque me gusta enseñar a la gente y si es a niños mejor, ..."

"...actualmente es muy escasa, ya que (...) damos muchos contenidos pero no la metodología para enseñarlos, lo que me dificulta que sepa actuar ahora como docente profesional. Además, al no haber hecho prácticas todavía, no he estado en contacto con niños en un aula real, que es donde realmente aprendes a desenvolverte."

"No tendría muy claro cómo definir mi identidad profesional en estos momentos de mi formación porque todavía estoy en el principio. (...) Lo único claro es que me gustaría llegar a ser una buena profesora, capaz de transmitir a mis alumnos los valores morales y conocimientos que puedan llegar a formarlos como personas íntegras."

"Mi identidad como maestra me gustaría que fuese ayudar a niños con necesidades educativas específicas, saber comprenderles, ayudarles y hacerles disfrutar aprendiendo."

"Todavía no tengo identidad profesional como tal."

"Se trata de una identidad en proceso de construcción. Después de este primer año en el grado está comenzando a tomar forma y poco a poco se completará gracias a posteriores estudios."

"...es un poco turbia, diríamos, porque aún no hemos trabajado con niños, así que tampoco sabemos cómo actuaríamos. (...) Creo que puedo ser una profesora comprensiva con mis alumnos y también les puedo ayudar a motivarse en el aula. Creo que me falta mucha más formación y mucho más que aprender de la docencia,..."

"Ahora mismo creo que no poseo una identidad profesional como maestro porque no he tenido la oportunidad de ejercer. Mi objetivo es formarme más en la parte práctica ..."

"...hasta que no esté graduada no me consideraré profesora. Es como si ser profesora fuese el 100%, en estos momentos estoy en el 25%."

Transcripción de extractos de las respuestas a la segunda pregunta:

"Todas mis experiencias con niños. He dado clases de tenis y de natación, y he sido monitor de campamentos varias semanas con niños de primaria."

"Las experiencias que más me están ayudando son los contactos que hemos tenido con las instituciones educativas que más o menos te hacen formarte una mejor idea sobre como es nuestro trabajo."

"Cualquier experiencia con niños es válida y optimizante para un futuro profesor. He estado con niños en Inglaterra e incluso he dado clases de español, de inglés, y este año como trabajo práctico de la universidad estoy acudiendo a un colegio a enseñar a los niños a usar las tablets y la PDI."

"Una que me ha enseñado mucho, la que más, el Aprendizaje-Servicio. Con este proyecto he sido maestra de un grupo de niños, han sido unas prácticas anticipatorias a las de segundo."

"Por un lado las partes prácticas de las asignaturas, pero sobre todo mi colaboración en el aprendizaje-servicio, ya que me ha ayudado a verme en un contexto real con el niño."

"Las experiencias en prácticas. Este año han sido dos: una que fuimos a pasar un cuestionario a alumnos de un colegio para evaluar el POAT. La otra, el aprendizaje-servicio que hemos llevado a cabo en otro colegio. (...) También experiencias ajenas a la universidad; mi trato con primos y con niños (sobre todo en verano) más pequeños, hace que veas su comportamiento, ..."

"...son algunos de los trabajos que he tenido que hacer a lo largo del curso. Por ejemplo, en Maestro y Relación Educativa tuvimos que ir a un centro a hacer una encuesta a los niños, ahí me cuenta de que quiero ejercer esta profesión. Otro trabajo que destaco es el aprendizajes-servicios."

"Algún trabajo en el que hemos tenido que ir a colegios, también la asignatura de TIC porque te da recursos prácticos para trabajar en la actualidad."

"Todas las experiencias relacionadas con los niños..."

"Las prácticas que se realizan en cada asignatura enriquecen la identidad profesional"

"...son las prácticas y algún trabajo que hemos estado realizando. Por ejemplo, alguna práctica de esocon y un trabajo que realizamos en maestro y relación educativa en el que nos poníamos en contacto con los niños al pasarles un cuestionario."

"Las experiencias vividas hasta ahora son escasas, pocas me han ayudado a construir mi identidad, porque, al contrario, con cada experiencia dudo más de lo que quiero."

"Las experiencias relacionadas con la práctica docente (...). Los trabajos relacionados con visitas a centros, las exposiciones de clase..."

"Las que más me han ayudado son aquellas que he tenido relación con los alumnos, o he tenido que realizar una investigación sobre algún proceso, como la Educación en España..."

"Aquellas experiencias en las que estamos en contacto con los niños."

"...el ir a clases en las que aprendo algo sobre mi futura profesión, también las noticias sobre educación o estar ayudando con los deberes a mis primos pequeños..."

"Algunas de las experiencias más útiles para formarme como futura profesional son las exposiciones en público, la realización de algún trabajo más práctico que te ponga en contacto con la realidad, como el Aprendizaje por Servicio, y todo lo relacionado con aprender a plantear actividades que los niños puedan desarrollar."

"Todavía no he tenido muchas experiencias que me ayuden a construir mi identidad profesional porque este curso ha sido muy teórico."

"Estar con un hijo de unos amigos de mis padres y ver documentales sobre psicología, sobre todo de Punset."

"Hasta ahora no he tenido experiencias que hayan ayudado, las prácticas las realizaré en un futuro."

"Las experiencias principalmente propiciadas en clase, gracias a los diferentes trabajos y exposiciones. Ya que a diferencia de los otros años académicos, en este cada asignatura nos muestra una parte de esta profesión. Se trata de ir descubriendo aspectos que configuran esa identidad."

"Algunas experiencias como el aprendizaje-servicio (...) El asistir a clase también me ayuda porque los profesores nos dan pautas de cómo actuar. Pero al fin y al cabo, nosotros actuaremos como queramos y pensemos que sea lo mejor para los alumnos."

"La experiencia que más me ha enseñado cómo es estar en contacto con niños es el aprendizaje-servicio."

Observaciones:

Identificación de la profesión de maestro con la enseñanza, sea de conocimientos, habilidades, valores, etc. pero con un carácter direccional de maestro a alumno bastante generalizado. Percibo que parten de la hipótesis ontológica de transmisión del conocimiento a la hora de contemplar la profesión docente.

Esto significa que, desde la visión de estos estudiantes, el conocimiento es el de la realidad postulada independiente del sujeto que conoce, es una realidad ontológica. Por lo tanto, el conocimiento es verificable en una realidad localizada fuera del sujeto que conoce. Se puede comunicar y enseñar. Es anterior a lo que el sujeto puede hacer para aprehenderlo, pues le preexiste y, por tanto, se transmite como "por cable", metafóricamente hablando. A diferencia de esta postura, el argumento inicial de las epistemologías constructivistas es el de la primacía absoluta del sujeto que conoce porque es capaz de atribuir algún valor al conocimiento que elabora. Entonces, el conocimiento implica a un sujeto que conoce y no tiene sentido o valor fuera de él. El conocimiento que un sujeto elabora es necesariamente el de su propia experiencia, tras la reconstrucción reflexiva de lo que lee, escucha, percibe, experimenta, etc.

Al menos estos estudiantes de este grupo han demostrado tener muy asumida la hipótesis de transmisión del conocimiento y no han dado explicación alguna que incluya matices de construcción, reflexión o elaboración propia. Identifican que el buen maestro es el que enseña mejor, sabe resolver situaciones, transmite valores morales correctos, etc. Y esto es aplicable tanto al maestro de infantil o primaria como a los profesores universitarios. En definitiva, reclaman que para poder tener identidad profesional docente tienen que poseer técnicas y estrategias metodológicas para desenvolverse en el aula, pero suponen que estas técnicas y estrategias, bien tenemos que dárselas sus formadores de manera explícita en las clases de la facultad -algo que no reciben en la "teoría"-, o bien las pueden incluir en sus repertorios mediante la observación e imitación durante las prácticas.

Valoración positiva por parte de algunos estudiantes de los conocimientos adquiridos en la carrera para ir construyendo su identidad profesional, pero sobre todo de las experiencias que suponen un contacto directo con niños.

Emerge de manera abrumadora en este grupo la asociación entre experiencias necesarias para construir la identidad profesional y el contacto directo con niños, sea en aulas, con conocidos, etc. Me sorprende un poco que

cualquier tipo de contacto con menores, aunque sea esporádico y espontáneo, pueda alimentar más su simulación de lo que implica para ellos ser maestro que todo lo que se trabaja en las aulas de la facultad, sea mediante clases magistrales o cualquier otro tipo de metodología. Habría que haberles preguntado, después de hacer este análisis, si tras pasar cuatro años manteniendo esos mismos contactos y experiencias con la infancia, pero sin estar cursando magisterio, podrían llegar a ser maestros. Entonces intuyo que me habrían respondido que no tajantemente, pero claro, me surge la inquietud de por qué no aprecian más la formación que están recibiendo en este punto en el que se encuentran ahora, después de todo un curso "recibiendo" conocimientos necesarios para la profesión. Me pregunto si es posible que no los interioricen con suficiente nivel de profundidad quedándose en planos superficiales de aprendizaje, partiendo de que tendrían que analizarlos, asumirlos como propios y darles su propia visión para encontrarles el sentido.

Es posible, volviendo a las necesidades que observamos en los estudiantes de magisterio desde hace tiempo y que nos preocupaban al inicio de esta investigación, que no le encuentren suficiente sentido práctico a los fundamentos teóricos que estudian en las asignaturas. Separan radicalmente teoría y práctica, considerando la práctica muy necesaria (estrategias a la carta para desenvolverse adecuadamente en el medio de trabajo), pero no saben apreciar el valor de la teoría como fuente para reelaborar ellos mismos sus propias estrategias. Falta en sus estructuras cognitivas el puente que enlaza el conocimiento teórico con el sentido profesional de lo que estudian, es decir, no estudian desde una visión en perspectiva que les haga encontrarle funcionalidad e interrelación a los contenidos de las asignaturas. Este es, bajo nuestro punto de vista, un problema de rendimiento y eficiencia de la formación universitaria muy a tener en cuenta y que, por mucho que se hayan aumentado las actividades de prácticas y trabajos en las horas de clase, no se está resolviendo adecuadamente mientras estas actividades no sean aprovechadas por los estudiantes con todo su sentido desde una postura crítica constructiva. Veo el contraejemplo en el modo de aprender de los bebés, esponjas que absorben todo lo que hay a su alrededor con claro sentido funcional y operativo cuando les dejas experimentar en contextos ricos y naturales. ¿Podríamos lograr que nuestros estudiantes vieran cómo cada tema que estudian, cada trabajo que realizan, tiene su hueco en el puzzle de su identidad profesional y le encontrarán el *para qué* a lo que aprenden, casi con el mismo nivel de descubrimiento personal y singular que tienen los niños en sus edades más tempranas? Se me ocurre la reflexión de que no parten de una meta clara y desglosada por competencias, no tienen claro el perfil al que se dirigen y, por eso, ansían ver en las prácticas qué es un maestro y cómo trabaja para encontrarle el sentido a la profesión.

Necesidad de prácticas externas para formarse la identidad profesional.

Excepto alguna respuesta aislada, la amplia mayoría del grupo ve la práctica fuera de la facultad como la principal, por no decir única, fuente de identidad como maestros. Algunos mencionan el trabajo de aprendizaje-servicio como la gran experiencia de este primer curso, a la espera de las prácticas escolares que tendrán a partir de segundo. Lo que puedo analizar al respecto es en la misma línea que respecto a la categoría anterior: existe una barrera invisible pero muy sólida entre su percepción de la "teoría" y de la "práctica", viendo además, casi de manera generalizada, que la práctica sólo puede realizarse fuera de la facultad. Entonces me pregunto, qué son para ellos las actividades que los profesores llamamos prácticas en nuestras asignaturas. Me refiero a todas las horas tipo B y C que explícitamente están destinadas a trabajar estudios de caso, problemas, recursos, etc. ¿No interiorizan estas actividades situándolas en perspectiva profesional?

Percepción de la identidad como algo acumulativo, que se obtiene por cantidad de conocimiento y experiencia. A más años, más identidad.

No esperaba encontrar tantas respuestas que hicieran aparecer esta categoría en el análisis, pero es evidente que al estar terminando el primer curso de carrera, la visión que tienen bastantes de ellos de la identidad profesional es sumativa y viene definida por el avance en la carrera, primero por los cursos en la facultad, y luego por los años de trabajo. No ha habido ninguna respuesta que hablase de transformación, de socialización ni de evolución desde un punto de vista complejo. Los que han reflejado esta perspectiva coinciden en "calcular" que tendrán más identidad, o lo que yo interpreto como que "se verán mejores maestros" cuando hayan acumulado más años de estudios y de desempeño profesional.

Creencia generalizada de que todo aquello que "completa" o "va llenando" su identidad profesional procede de fuera de ellos; la dirección de la construcción es desde fuera hacia dentro como única vía.

Coincidiendo con su concepción de la enseñanza como función de transmisión de conocimientos, valores, etc. a los que no los tienen (primera categoría del análisis), también he percibido que bastantes de los estudiantes de este grupo ven la identidad profesional como un recipiente vacío propio que tienen que ir llenando con las experiencias y conocimientos que vayan recibiendo. Las cuentas que echan responden a lo que he escrito anteriormente, es decir, que con el paso del tiempo irán llenando dicho recipiente y se irá completando su identidad. Es una concepción de la identidad profesional que les remite a un rol bastante pasivo y dependiente.

Exposición de la identidad profesional en perspectiva de futuro, de deseos y esperanzas

No me queda claro, después de analizar sus respuestas a ambas preguntas y de transcribir los extractos más representativos, si la mayoría sabe qué es la identidad profesional. No me parece que realmente lo sepan, ni se hubiesen parado a pensar en esto anteriormente. Excepto en algunos casos, la mayoría se queda en análisis muy superficiales, siendo una cuestión realmente asequible si se compara con la definición, por ejemplo, de identidad personal. Habría que hacerles, tal vez, las mismas preguntas pero referidas a su identidad personal, para ver si el problema es de comprensión del concepto o de falta de criterios para definirse profesionalmente (en perspectiva de futuro).

Transmiten la idea de que no tienen claro cuál es el perfil profesional de un maestro ni, por lo tanto, de un buen maestro. Incluso algunas respuestas apuntan textualmente a un desconocimiento de las funciones del maestro. En relación con este punto, si ellos mismos admiten desconocer las funciones del maestro, cómo van a conocer las competencias que necesitan desarrollar para desempeñar adecuadamente dichas funciones.

23/05/2014 - CUESTIONARIO A LOS DEL GRUPO 2 DE INFANTIL (Aula polivalente Cerbuna)

18:00H. Un profesor del grupo me ha hecho el favor personal de proponerles las cuestiones a sus estudiantes aprovechando parte de su tiempo. Responden del mismo modo que los del grupo 4 de primaria, en folio en blanco y sin mediar explicaciones.

Mismas preguntas:

- 1. ¿Cuál crees que es tu identidad profesional como maestro/a en estos momentos de tu formación?**
- 2. ¿Qué experiencias consideras que están ayudándote a construir tu identidad profesional?**

Este grupo ha sido **seleccionado intencionadamente** por considerarse que ha trabajado durante este cuatrimestre con el portafolio de evaluación de competencias complejas en una asignatura de nuestro área. Entre dichas competencias está la de autodeterminación profesional, que les lleva a analizar cuál es el perfil de un buen maestro y qué conclusiones pueden extraer de sus vivencias con docentes muy distintos a lo largo de sus propias trayectorias académicas. Sobre estos análisis fundamentales, la actividad que desarrollan para el portafolio de evaluación es un ensayo sobre su aprendizaje competencial en la asignatura desde un triple enfoque en pasado, presente y futuro.

Transcripción de extractos de las respuestas a la primera pregunta:

"... quiero ser la persona encargada de introducir a los niños en la educación y servirles como guías en el comienzo de su desarrollo. Así como la persona encargada de mostrar y aclarar esos primeros conocimientos que el niño va a tener."

"Me gustaría ser un referente de cariño y conocimiento para los niños. En mi futura práctica en el aula quiero conseguir que los niños aprendan todo tipo de competencias a través de su propia acción pasando buenos ratos."

"En mi opinión ser maestro es algo sencillo, lo que es más complicado es ser un buen maestro. Para eso es necesario el interés y la dedicación, para así dar la mejor enseñanza y (...)."

"En estos momentos de mi formación creo que un maestro de infantil debe ser paciente para asimilar que cada niño

es diferente (...). Además debe conocer los derechos generales de las personas (...). Otros conocimientos importantes son sobre el desarrollo motor, cognitivo, ... Y por último, y muy importante, debe tener vocación, amor por lo que hace y por los niños."

"Un maestro es aquella persona que se encuentra en la vida de los niños en un 50% (el otro 50% sería el ámbito familiar). Este tiene que encargarse de educar y enseñar a las nuevas generaciones, tiene que ayudar al niño a desarrollarse personalmente y socialmente. (...) También inculcarle valores ..."

"Un buen maestro tiene que mostrar interés por sus alumnos, además de por su correcto desarrollo. Debo conocer todo sobre el desarrollo de mis alumnos (...) a través de mis experiencias y actuaciones con el paso del tiempo y ciñéndome al reglamento establecido conseguiré ser una buena maestra."

"Es muy importante la vocación, que un maestro se dedique a esta profesión porque realmente le gusta ayudar a los demás y formar a las personas para su futuro. (...) Hay que estar formados en tres aspectos fundamentales: arte, técnica y experiencias. Respecto a la experiencia, lo más importante, significa que no basta sólo con la teoría, un buen profesor se entrena en clase."

"Lo principal es tener en cuenta que un niño es un ser complejo por lo que no hay que basarse solo en los temas educativos, sino que tendremos que comprender todos los aspectos de su vida y de él. También he aprendido que es importante centrarse no solo en los resultados, sino tener en cuenta los procesos que nos hacen entender como se ha llegado a esos resultados. (...) Sobre todo, considero que un buen profesor es aquel al que le gusta su profesión y que de verdad se preocupa por la educación..."

"Esta perspectiva de mi identidad profesional es una suposición ya que no la he puesto en práctica como tal (...). He aprendido que existen una serie de competencias que no me han construido una completa identidad a priori, pero que sí lo harán poco a poco a partir del conocimiento de dichas competencias. (...) irán evolucionando con la experiencia y la práctica consolidando mi identidad profesional."

"Un buen profesor tiene que tener conocimientos teóricos como una buena base (es en lo que me estoy formando en esta fase y todavía me queda mucho por aprender). Segundo, si quiero ser buena profesora, cuando trabaje tendré que ser: empática con los alumnos, amable y cariñosa, respetuosa, ... Me siento muy identificada porque por todas esas características yo quiero ser maestra."

"En este momento de mi formación, habiendo tenido tantos maestros y tan diferentes, y después del primer contacto con la carrera, creo que la tarea de maestro es muy compleja y hay que tener en cuenta una gran variedad de factores. "

"Para mí un buen maestro es una persona que quiere luchar por un futuro mejor, una persona inteligente y que tiene cualidades para formar a otros que en el futuro podrán cambiar la sociedad. (...) Una persona innovadora, con imaginación y principios, que sepa hablar bien y transmitir todo..."

"En estos momentos, pienso en mi formación que está en pleno desarrollo si lo que quiero es definirme como maestra. Al adentrarme en la etapa universitaria me he dado cuenta de que mi identidad debe formarse mucho más y yo con ella. (...) Mi visión de identidad profesional se queda corta, ya que debe ser profesional, personal y social, (...), esta visión me ha hecho replantearme qué clase de docente quiero ser y qué debo hacer para lograrlo."

"Mi identidad profesional actualmente es en búsqueda en el otro de entender y vivir todo lo que pueda para impregnarme del saber profesional y mostrar todo lo que está dentro de mí. Acompañar en el día a día con los niños como referente de vida... (...) Mi razón de ser es en "el otro" y en él encuentro mi manera de seguir, de avanzar, de responder a mis propias preguntas y dudas."

"A día de hoy considero que el buen maestro es el que consigue que sus alumnos reflexionen y sean protagonistas de su propio aprendizaje, que a través de la manipulación y de la experimentación vayan creando sus propios conocimientos, ..."

"Lo que creo que valoro más para un docente es su cercanía hacia los alumnos y si además trabajamos con niños debemos crear un vínculo de cariño y confianza con ellos, respetando a cada uno. El maestro educa, pero hay muchas formas de educar y considero que es importante el juego, ..."

"...me encuentro en un proceso de formación y no puedo definir claramente mi identidad. Pero sí siento que el buen maestro, teniendo en cuenta mis más de 18 años de escolarización y todos los maestros buenos y malos que he tenido, que tiene que permitirte mejorar en el aprendizaje y transversalmente, desarrollándote socialmente, ..., siempre basado en la motivación. Esa idea de maestro es la que yo quiero practicar."

"Mi identidad profesional actualmente es la de una maestra que tiene en cuenta muchos aspectos, tanto a la hora de evaluar al alumno, como al llevar a cabo interacciones con ellos y sus familias, ... Debo conocer las leyes para saber cómo actuar, ... Debo conocer todos los métodos para saber enseñar y evaluar al niño, ..."

"Entiendo que debo perder el miedo a equivocarme, ya que de los errores se aprende. Saber lo que quiero, lo que elijo y por qué, porque tengo que reflexionar para no quedarme estancada. (...) Debo seguir aprendiendo, investigando y no quedarme sólo con la teoría porque donde se aprende de verdad es en la práctica. Para mí además es importante las ganas y la motivación, y controlar la impulsividad."

"No quiero verme como una mera cuidadora, sino transmitirles valores, además de conocimientos y que su motivación perdure a través de su periodo académico. (...) Creo que la educación juega un papel importante para cambiar la sociedad y los maestros son responsables..."

"Para mí un buen profesor es aquel que guía a los alumnos en su aprendizaje, los enseña y los educa, pero siempre teniendo en cuenta que los principales educadores son sus padres. (...) Hay que ser respetuoso con el alumno y tener alternativas de actuación, (...). También hay que ser creativo e innovador, etc."

"Un maestro (yo) tiene que estar: paciente, creativo, ingenioso, innovador, asertivo, empático, curioso, atento, exigente pero realista, ..."

"Creativo, innovador, escuchar a los deseos y necesidades de los estudiantes, energético, muy muy paciente, utilizar nuevos métodos, proporcionar retroalimentación a los estudiantes, conectar objetivos de la asignatura con la vida real."

"Creo que un buen maestro debe ser activo y participativo en el aula a la vez que permite la interacción continua y recíproca de sus alumnos. Además debería fomentar la colaboración y los valores sociales y no quedarse solamente en el currículo. (...)"

"Mi identidad como profesional sería activo y participativo en el aula, que se interesara por irse renovando la información, que tratara a los alumnos como "Juan" y no como un conjunto. Además, considero que hay que preocuparse por todos los alumnos e intentar ayudarlos en todo lo que se pueda."

"Mi identidad profesional está enfocada a comprender la complejidad de los niños/as, es decir, teniendo en cuenta la individualidad y personalidad de cada uno, involucrándose en conocer las necesidades de los mismos para poder resolverlas y cubrir las de la mejor forma posible. Para ello, hay que implicarse de manera activa en el proceso educativo, buscando la mejora."

"Hacer que los niños tengan confianza en ti para cualquier duda, sugerencia o incluso para contar cualquier cosa. Enseñarles lo necesario y más para su desarrollo personal, moral y social. Ser alegres con los niños y simpáticos."

"Considero que un docente es un guía en la educación, un facilitador de información y un educador de la moral y los valores. Se trata de un papel primordial para el desarrollo del niño, muchas veces subestimado y criticado. Como futura docente valoro la vocación y constancia para conseguir el propósito."

"Personalmente, creo que el docente es la persona encargada de guiar al alumnado para poder ayudarle a su desarrollo personal en todos los aspectos que constituyen dicho sujeto (...). Sobre todo inculcar valores como el respeto, la tolerancia, ... fomentará dicho desarrollo."

"Yo considero que con la formación recibida como futuro docente, la identidad profesional de este debería ser: entender al propio niño conociendo su modo de pensamiento ya que nos ayudará a que los niños interioricen (...), ser extrovertido con los niños y con sus familias, además de educado, ya que los docentes son referentes del menor; y cariñosos, debido a que los niños se mueven mucho por sentimientos."

Transcripción de extractos de las respuestas a la segunda pregunta:

"De momento pocas en relación a lo que se me está enseñando en la universidad, espero ir adquiriendo más experiencias en los próximos años. (...)"

"Creo que las enseñanzas recibidas en la universidad por un lado, y las posibilidades que tengo de pasar ratos con niños por otro lado, están ayudando a construir lo que considero que quiero ser en un futuro como maestra."

"Sinceramente estoy algo desencantada de esta carrera pues creo que, por lo menos en este primer curso, se dedica todo el tiempo a aspectos teóricos y se olvida de lo práctico, es decir, la interacción con niños y niñas. Creo que deberían realizarse actividades (...) Por todo esto creo que aún no he podido construir mi identidad profesional."

"Las bases teóricas impartidas en clase son muy importantes para crear nuestro conocimiento sobre los menores, sin embargo, creo que deberíamos tener contacto práctico con ellos desde el principio; y esto no se da. Aún así, yo por mi cuenta doy clases a una niña los fines de semana. De esta manera conozco mejor lo que es ser maestra..."

"Las dos experiencias que me ayudan día a día a construir mi identidad profesional son muy amplias. Son todo lo relacionado con lo académico y todo aquello relacionado con niños. La primera de ellas comprende la formación universitaria (...). La segunda las experiencias de contacto que tengo con niños ya sean en fiestas de cumpleaños o en cualquier otro sitio."

"Me están ayudando en especial las prácticas que estamos haciendo, orientándolas a nuestra futura actuación como maestras. Además de la teoría que por supuesto, es fundamental, también son muy importantes los vídeos y actividades a realizar como futura docente."

"... toda teoría impartida en este curso me está sirviendo para construir mi identidad profesional. Además, la sociedad en la que vivimos es otro elemento que me está ayudando ya que me doy cuenta de que como está ahora mismo la sociedad, como maestra, quiero cambiarla, y educar a los niños para que consigan cambiarla. Ahora bien, cuando al curso que viene tengamos prácticas, mi formación profesional irá en aumento."

"... son las clases, ya que a partir de lo que dicen los profesores reflexiono y pienso cómo quiero ser el día de mañana como docente y qué considero que es ser un buen profesor. También a través de ejemplos de clase entiendo algunas situaciones y siempre intento ponerme en el lugar del maestro y pensar cómo actuaría..."

"Todas las vivencias en el aula y fuera de ella, con mis compañeros, profesores, todos aquellos contactos con alumnos de infantil en las aulas, en diferentes contextos. (...) Al igual que las experiencias de la vida diaria consolidan la identidad personal."

"...son las clases que nos imparten, las facilidades que nos ofrece el sistema educativo para poder aprender tanto en teoría como en práctica. (...) poder experimentar en prácticas en los colegios con los niños, porque es ahí donde realmente te das cuenta de lo que es ser maestro. También las relaciones con los compañeros, (...) y con toda la sociedad que nos rodea."

"Creo que las experiencias vividas con anterioridad en la escuela y como está el sistema educativo actualmente hacen que te des cuenta de las cosas que hay que cambiar y de cómo podrías hacerlo. Además, primero nos está enseñando a ver las cosas desde otro punto de vista."

"Creo que lo que más me está ayudando a saber qué tipo de maestra quiero ser es la sociedad en la que vivimos, aprender algo para cambiar la situación que tenemos y cómo es vista la educación y los maestros hoy en día. Pienso que todos los maestros tienen un deseo de "cambiar el mundo" y ayudar a que las personas estén mejor formadas... También me están ayudando las experiencias con algunos profesores y su forma de educar."

"Esta asignatura me ha hecho pensar en muchos aspectos relativos a mi identidad, la cual agradezco, porque en un primer momento iba a dejar la carrera. Tras este cuatrimestre mis experiencias han sido más positivas, ayudándome a enfocar mi futura acción docente con ánimo de mejora y crecimiento personal. (...)"

"Mis vivencias diarias en el trabajo, mi experiencia vital con mi familia, amigos, ... Todo lo que me rodea nutre mi identidad y voy construyendo propio yo."

"... son conocer los paradigmas de la educación con sus diferentes corrientes. El reflexionar y replantearme todo lo que hasta ahora estoy haciendo, darme cuenta de que mi visión del niño no era como un ser complejo y de que si se les enseñaban todas las cosas para que se desarrollasen no les enseñan a pensar por sí mismos, ..."

"El pasar tiempo con primos, sobrinos y vecinos de edades tempranas me está permitiendo poder enfrentarme a situaciones que se me darán en un futuro en el aula y a poder resolverlas de la manera más adecuada. También el ver películas, noticias e informarme sobre educación..."

"... son los aspectos teóricos que se ven en clase y las clases prácticas que llevamos a cabo, aunque creo que todavía me queda mucho por aprender para construir la identidad profesional."

"... los trabajos en equipo, porque te hacen saber aplicar de manera consensuada tus razonamientos, hacer que los demás te entiendan, decir las cosas con asertividad y poniéndote en el lugar del otro. (...) Otra cosa que me llama la atención son los debates de clase ya que el profesor no te dice si está bien o mal, sino que te ayuda a pensar."

"Es importante tener en cuenta todo lo que se dice teóricamente, pero aquellas actividades en las que me he visto interactuando con los niños en los colegios son las que me están ayudando a construir la identidad profesional. Luego la teoría será la que me permita tener criterio para tomar las decisiones más adecuadas frente a cada niño."

"Todas las asignaturas que estoy cursando en la carrera (...). También me ha ayudado algunas experiencias vividas en los colegios."

"... diversos cursos/talleres, investigaciones, la experimentación con diversas culturas, el sistema educativo, las personas, leyendo libros, trabajo de voluntariado, ..."

"Erasmus, prácticas escolares, participación en proyectos, el trabajo en la comunidad, participación en reuniones profesionales, el estudio de la literatura profesional."

"Me baso en el conocimiento y el trato con todos mis maestros anteriores, los cuales me han permitido establecer qué es un buen profesor y cuál no lo es."

"Las experiencias serían, por ejemplo, las prácticas impartidas en esta asignatura ya que te ponen en situaciones y por ello, tienes que intentar solucionarlas y son cosas que te pueden pasar en tu práctica docente."

"... son aquellos modelos de profesores que he tenido a lo largo de toda mi vida, ya que me sirve para saber qué aspectos me gustan y cuáles desearía cambiar ya que no los considero adecuados. También me ha servido esta asignatura, ya que se han ido planteando visiones y conceptos enfocados a la práctica educativa que no conocía, o por lo menos no con tanta profundidad; lo que me ha hecho reflexionar y saber cómo quiero educar a los niños."

"... las asignaturas de la carrera, el estar con familiares más pequeños, (...). Te das cuenta de cómo quieres dar las clases a los críos y qué no harías nunca."

"El ejemplo del profesorado que he tenido y estoy teniendo, junto con la formación que me proporcionan para entender sus comportamientos. Por encima de todo están las experiencias personales, muy determinantes para mí y la importancia que le doy a la figura del docente y a la labor social que lleva a cabo."

"... el contacto directo con niños de entre 4 y 5 años, ya que en la universidad los aspectos teóricos han sido el fundamento de las clases más que tratar aspectos prácticos."

"Las experiencias escolares que nos facilitan en la universidad son las realmente importantes, ya que nos acercan a lo que va a ser nuestro futuro profesional. (...) todas las actividades llevadas a cabo con niños como ejemplos."

Observaciones:

De una manera absolutamente generalizada, estos estudiantes relacionan identidad profesional con el concepto que tienen de lo que es un buen maestro.

Los estudiantes de este grupo identifican la pregunta que les pide explicar cuál es su identidad profesional en estos

momentos de su formación con el perfil de docente al que aspiran y que están en proceso de desarrollo. Observo que estas respuestas se deben a que están acostumbrados en la asignatura a reflexionar sobre los maestros y profesores que han tenido durante su vida, qué aspectos desean imitar y cuáles podrían criticar. Esperaba respuestas de este tipo, por eso se ha elegido este grupo para responder al cuestionario, pero no esperaba que fueran tan explícitas y, algunas de ellas, muy bien enfocadas respecto a los referentes que tienen muy claros de valores, tipo de conocimientos necesarios, actitudes, etc. Es evidente que este cuestionario no es la primera oportunidad que tienen de reflexionar y narrar cómo es un buen maestro y hacia qué perfil quieren dirigirse, siendo mucho más valiosas sus respuestas, tanto en cantidad como en calidad.

Al definir la identidad profesional (suya), aproximadamente el 75% hablan en tercera persona, describiendo lo que consideran que es un buen maestro, pero no se identifican todavía con dicha figura, no la asumen en primera persona.

Exceptuando algunas respuestas que sí definen cuál es el perfil hacia el que se dirigen, el resto explica a la hora de definir su identidad profesional, con mayor o menor extensión y desde distintos enfoques, qué es un buen maestro, pero lo ven un constructo con el que no se identifican de momento. Me ha llamado mucho la atención esta cuestión porque las actividades desarrolladas en el aula que les proponen reflexionar sobre los maestros que han tenido y qué características de éstos encuentran positivas o negativas, les ayudan a enfocar la pregunta respecto a saber qué valores, actitudes, conocimientos y habilidades son necesarios en esta profesión. Pero no encuentro que se identifiquen aún con todo esto y por eso redactan en tercera persona del singular. Intuyo que se autoevalúan en un momento en el que todavía no están integrando sus aprendizajes en perspectiva profesional, aunque tienen mucho más claro que el grupo de primaria la perspectiva desde la que desean enfocar sus futuras funciones. Eso sí, queda como incógnita si conocen dichas funciones y las competencias para desempeñarlas. Observo en sus respuestas que no hay indicios para pensar que sí.

Identifican la profesión de maestro, en bastantes de las respuestas, con algo más que la enseñanza, en el sentido de transmisión de contenidos del maestro al alumno, incluyendo términos como "servirles como guía", "ser un referente" y "acompañar".

En este grupo aparecen denominaciones propias del maestro que se diferencian de la transmisión de contenidos en sentido unidireccional. La cosmovisión constructivista ha calado en algunos de estos estudiantes que se refieren al maestro que desean ser como alguien que es modelo de actitudes para los niños, buen ejemplo para ellos, guía y acompañante en sus desarrollos y aprendizajes. También se refieren a la enseñanza de conocimientos, valores morales, actitudes positivas y buen comportamiento, como es natural.

Incluyo además, como un anexo a esta categoría, las observaciones que he podido realizar sobre el deseo que transmiten en sus narraciones varios estudiantes de este grupo de contribuir a cambiar la sociedad y el mundo en el que vivimos mediante la acción educativa. Considero que está íntimamente relacionado con el sentido de la docencia socioconstructivista que interiorizan a partir de trabajar el portafolio de evaluación de competencias complejas y, concretamente, parte de los contenidos de la asignatura en la que lo trabajan; me refiero a que se les conduce a reflexionar sobre la educación desde el paradigma socio-crítico. Estas reflexiones están condicionando sin duda que, a la hora de definir a un buen maestro, algunas respuestas le otorguen el rol de transformador social.

Distinguen cuatro fuentes de experiencias que les ayudan a construir su identidad profesional: los contactos con niños (sean familiares o en escuelas), las clases de la facultad, lo que han vivido con sus respectivos profesores a lo largo de sus vidas académicas y las vivencias personales en la sociedad.

Las cuatro fuentes de experiencias que están contribuyendo a que desarrollen su identidad profesional, valorada en general como incipiente o poco desarrollada aún, son:

1. Los contactos directos con niños. Pueden ser mediante la relación que mantienen con familiares, vecinos u otros, pero también, de manera muy apreciada, durante las actividades prácticas en escuelas. Consideran que esta es la mejor fuente para imaginarse como maestras/os de infantil y para saber cómo aplicar en la realidad lo que estudian para las asignaturas "teóricas". También valoran más este tipo de contactos que los conocimientos teóricos pero no de manera generalizada, pues hay bastantes respuestas en las que denominan como muy valiosos y necesarios dichos conocimientos.

2. Las clases de la facultad en su conjunto, destacando determinados ejercicios, exposiciones, casos, etc. también son para muchos de ellos una fuente imprescindible de experiencias para su construcción profesional. Ha emergido como evidente el hecho de que aquellos estudiantes que definen más detalladamente lo que entienden como identidad profesional, también encuentran más ejemplos de experiencias formativas contribuyentes a su construcción. Es necesario, por lo tanto, tener clara la meta hacia la que se dirigen para poder encontrarle sentido a lo que van trabajando en clase y en las horas no presenciales de manera integradora. No es algo que se observa de manera consolidada en este grupo pero, claramente, están muy por encima del nivel mostrado por los estudiantes del otro. Además, así como en el grupo 4 de primaria era muy generalizada la desconexión absoluta entre teoría e identidad profesional, en este grupo 2 de infantil la fundamentación teórica que están asimilando en las asignaturas de primer curso se percibe como muy necesaria y útil de cara al futuro por bastantes estudiantes.
3. Lo que recuerdan de los maestros y profesores que han tenido a lo largo de toda su trayectoria académica les permite establecer distintas categorías en las que encasillan a los buenos profesores y a los malos. Por un lado, valoran como muy positivo características como la cercanía, la buena comunicación, la simpatía, el cariño, la disponibilidad, la preocupación individualizada, y otras. Por eso, muchos quieren parecerse a estos modelos de profesionales, especialmente si van a ser maestros/as de infantil. Echo de menos las referencias a si aprendieron mucho de estos profesores o a qué estrategias tenían de enseñanza. Por otro lado, no se menciona nada respecto a los rasgos que desean evitar, tampoco se les preguntaba por ello.
4. Por último, un número menor aunque significativo de estudiantes relata que sus experiencias personales, la observación de ciertos factores imperantes en la sociedad y la atención a las noticias también les influyen a la hora de construir su identidad como futuros maestros. Aunque no es un contenido que hayan desarrollado muchos estudiantes, me parece muy relevante y pertinente que haya aparecido.

05/06/2014 - TUTORÍA INDIVIDUAL

La misma estudiante con la que tuve entrevista el 21/05 me había solicitado para hoy una nueva cita en la que contarme sus progresos y las decisiones que está tomando.

En nuestra anterior entrevista, ya había terminado el autoconocimiento y los apartados de conocimiento del mundo laboral, disponiéndose entonces a elaborar su Plan de Carrera. Lo que le urgía era tomar decisiones entre ser maestra o cambiar de carrera, por un lado, y entre enfocarse más en profundidad al campo de la educación o al de la música y el arte.

También había subido los trabajos que había realizado este curso, aunque me dijo no sentirse suficientemente satisfecha con todos ellos porque no había estado motivada para trabajar según sus posibilidades.

En esta reunión me muestra que ha realizado el Plan de Carrera con unas metas claras y temporalizadas. No ha entrado en ninguna otra carpeta del portafolio.

El balance reflexivo, como claramente está orientado a autoevaluarse en función de aquellos referentes que definen a un buen maestro, no le ha llamado la atención en absoluto. Ella me dice que está completamente de acuerdo con dichos referentes, que ojalá todos los maestros fueran así, pero que no se siente identificada con ese ejercicio, que no va dirigido a ella. Tampoco ha invertido tiempo en la carpeta de PLE, no la ha visto prioritaria, pero dice que cuando continúe sus estudios

Observaciones:

La he encontrado, desde el momento que ha entrado por la puerta, con otra actitud totalmente distinta a la de las reuniones anteriores. Estaba contenta y más relajada.

Su decisión me ha parecido ambiciosa, pero parece que lo tiene todo muy bien estructurado y está muy motivada.

Respecto al sentido que el portafolio ha tenido para ella, valoro que se ha generado en toda su complejidad el proceso orientador que yo pretendía cuando diseñé esta experiencia, aunque en una dirección diferente y con un final también distinto. En el caso de J., el portafolio y mi acompañamiento han servido para que ella tomara una decisión de reorientación vocacional y asumiera un proyecto de futuro orientado a la educación y a la música. Sin embargo, no ha construido los contenidos específicos que conducen al desarrollo de un perfil competencial idóneo para ser maestro, porque no es su vocación. Precisamente, tenía dudas sobre cuál era la profesión a la que quería dedicarse antes de conocerla y, después de abordar el portafolio con total autonomía, elección de actividades y complejidad, le ha servido para decidir que no quiere ser maestra. Ha visto más claro que el camino tomado por sus compañeros y que los referentes competenciales de la guía no son aquello a lo que ella aspira.

Por otro lado, ha encontrado mucho sentido a

<p>y vaya avanzando en una clara dirección que le motive, sí ve interesante dicho espacio para organizar todos sus recursos.</p> <p>"Ahora no he visto que era el momento de dedicarme a esas cosas", me ha dicho, porque ahora lo que quería era tomar una decisión y ya la ha tomado. Ha decidido que va a estudiar Pedagogía por la UNED como carrera principal a la que va a dedicarle sus mayores esfuerzos, tratando de sacarse a curso por año. Por otro lado, quiere continuar con sus estudios de piano aunque le cueste un poco más terminarlos, y sus padres le han pedido que no deje la facultad de educación de Zaragoza, por lo que intentará continuar el Grado de Maestro con una dedicación justa para aprobar unas cuantas asignaturas por curso. Cree que organizándose bien podrá con todo, ha calculado las horas que tiene que tocar el piano, cuándo estudiar, hacer los trabajos, etc.</p> <p>Se ha despedido de mí dándome las gracias por todo, porque le ha ayudado mucho tener el portafolio como estímulo para pensar y organizarse. Dice que ha aprendido a ser más madura a la hora de tomar decisiones y que no lo habría podido hacer sin mi ayuda, tan pronto y con tanta satisfacción.</p>	<p>explorarse a sí misma con orden y siguiendo un enfoque múltiple de pasado, presente y futuro. Ha sido sintética en sus narraciones y profunda al mismo tiempo. Y, finalmente, después de buscar mucha información y de enlazar su autoconocimiento con su visión de futuro profesional, ha trazado su camino.</p> <p>Por mi parte, diría que realmente no ha necesitado casi de mi ayuda (si entendemos ayuda por consejo), sino que he desarrollado el papel de apoyo, escucha y estímulo ante sus narraciones. Le he guiado sólo con preguntas cuando veía que ella debía profundizar más en algún camino de reflexión, le he orientado hacia cuestiones a las que quizá ella no habría llegado sola por estar en un "mar de dudas" y porque es muy joven pero, en definitiva, ha tenido muchísima iniciativa y ha sido la auténtica protagonista del proceso.</p>
--	---

30/06/2014 al 09/07/2014 - ENTREVISTAS INDIVIDUALES

<p>Una vez concluido el periodo de exámenes, cito a los estudiantes que iniciaron sus portafolios este curso y que continúan en el proceso, con la intención de tener una tutoría individual con cada uno de ellos y poder preguntarles sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identidad profesional: percepción de evolución y sentido • Procesos de autodeterminación generados a partir de la construcción del portafolio profesional. • Potencial del proceso orientador para la toma de decisiones respecto al proyecto profesional (Plan de Carrera) • Pertinencia de Mahara como soporte digital <p>Con estas sesiones, en las que me estoy entrevistando con cuatro de los seis estudiantes del grupo (teniendo en cuenta que a la alumna que vino el día 5 de junio ya no le he citado), doy por finalizado el trabajo de campo y, por tanto, el proceso de recogida de información.</p> <p>No he recogido información para transcribir comentarios textuales porque han sido tutorías de seguimiento en atención a sus necesidades, puro acompañamiento, sin tanto sentido de recogida de</p>	<p><u>Síntesis de las observaciones:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Guía totalmente autodidacta, sin dudas, que lleva a comprender perfectamente qué contenidos hay que ir aportando y cómo estructurarlos siguiendo el formato propuesto para mahara. 2. Afrontamiento mayoritario del portafolio desde enfoques personales, en respuesta a sus necesidades particulares. No sólo se refiere este aspecto al orden en el trabajo de los distintos ejercicios (que ya no ha sido lineal), sino a la profundidad, el tipo de documentos y materiales adjuntados, la apariencia, la publicidad o privacidad, el interés suscitado por ciertos contenidos, ... 3. Mucha mayor clarificación de las identidades personales (buen instrumento para el autoconocimiento) e importantes avances en la construcción de la identidad profesional. Asunción de valores y objetivos claros al pensar en qué maestros/as quieren ser. 4. El portafolio ayuda a clarificar los procesos de toma de decisiones, tanto vocacionales como de construcción de los planes de carrera. 5. El portafolio se ha definido claramente como un instrumento que les estimula a la reflexión y a pensar en prospectiva. Es generalizada la percepción de que habían ido tomando decisiones a lo largo de sus vidas
---	--

información. Sin embargo, he tomado notas sobre lo hablado en cada tutoría nada más terminar las sesiones, anotando lo que me ha parecido relevante.

basadas exclusivamente en sus presentes y valorando sólo parte de los factores importantes. Ahora sienten que "no se dejan llevar" sino que tienen asumido más control al decidir.

6. La percepción de control mejora sus expectativas de éxito y su autoestima, además de que clarifica sus metas y las dirige "hacia donde quieren llegar".
7. Es generalizado igualmente el sentido que le encuentran a seguir construyendo sus portafolios. Los interpretan como instrumentos de desarrollo a largo plazo.
8. Les ha preocupado a algunos de ellos cómo publicar sus CV en mahara, es decir, cómo aprovechar todo lo que están escribiendo para que lo vean posibles empleadores en el futuro.

ANEXO III

Primera categorización de datos en la primera fase del estudio empírico

Nombre	Descripción	Texto codificado
Acompañamiento	Proceso de tutorización, seguimiento y apoyo a los estudiantes durante la construcción de sus portafolios. Incluye distintos niveles: resolución de dudas sobre los contenidos, reconducción de procesos, facilitación de la reflexión, provocación al desempeño, apoyo emocional y motivacional.	<p>Por tanto, sería necesaria una primera fase de orientación y guía pormenorizada al principio hasta que se "enganchan" al programa, para ir dejando paso poco a poco a la tutoría menos evidente, puntual.</p> <p>Pues yo no. Yo prefiero ir a mi ritmo como nos dijo Carolina el primer día y que no me controlen.</p> <p>Respecto a la fijación de entregas por fechas, no creo que sea lo adecuado, aunque algunos lo han sugerido. Otros, sin embargo, afirman que si se hubiesen marcado plazos se habrían salido del programa.</p> <p>Por tanto, respecto al proceso de tutorización, mi observación fundamental es que hace falta dedicarles bastante tiempo para elaborar una buena relación de acompañamiento durante todo el curso académico, pero tampoco sería positivo agobiarles quedando demasiado.</p> <p>Otras participantes, sin embargo, sí que han avanzado durante las vacaciones y han venido incluso con sus portátiles, como les sugerí en el correo de citación, para preguntarme cosas y compartir su desarrollo. Son 4 de las estudiantes, las que menciono en el segundo y tercer guión de estas observaciones en el recuento de asistentes.</p> <p>pero también prefiero ir a mi marcha y que no me controlen."</p> <p>pero vamos que seguiré viniendo si quedamos el curso que viene.</p>

Nombre	Descripción	Texto codificado
Acompañamiento	Proceso de tutorización, seguimiento y apoyo a los estudiantes durante la construcción de sus portafolios. Incluye distintos niveles: resolución de dudas sobre los contenidos, reconducción de procesos, facilitación de la reflexión, provocación al desempeño, apoyo emocional y motivacional.	<p>tengo muchas dudas sobre esta cuestión, no sé si es mejor proponerles más citas o que ellos tengan la libertad de solicitar la tutoría cuando quieran. Pienso que algunos no se acordarían ni de que han comenzado el proyecto de no ser por mis propuestas de reunión. Ha sido bastante común el comentario de que se han puesto con el portafolio porque sabían que íbamos a quedar, pero que normalmente, con tantos trabajos y las clases, no se ponen... Me preocupa cómo establecer cuál es el equilibrio ideal en este rol de acompañante para que los estudiantes obtengan el mayor beneficio.</p> <p>Ya no vamos a vernos más este curso porque van a empezar pronto el periodo de exámenes y tampoco tendría mayor sentido, después de lo poco productivo que ha sido este tercer encuentro del grupo de discusión. Me he comprometido con ellas a seguir disponible por si quieren contactar conmigo en cualquier momento. También les he dado las gracias por participar y por interesarse por el portafolio profesional, deseando que les haya servido y les siga sirviendo en el futuro. Así nos hemos despedido, pensando en mantener el contacto hasta que terminen la carrera.</p> <p>Yo creo que tendrías que habernos marcado más las tareas para ponernos fechas y así yo me habría puesto más en serio. Es que cuando veo que tengo tiempo por delante ..., me cuesta ponerme..."</p> <p>Tendré que enfatizar en esta sección con alguna sesión de acompañamiento para ayudarles a iniciarse en la colección reflexiva de evidencias.</p> <p>Sólo hay conclusiones para la relación tutora- estudiantes porque no han llegado a trabajar en grupo y no se ha producido acompañamiento entre iguales hasta el momento. Tal vez, la causa es que al haber comenzado por las actividades de autoconocimiento, necesitan más estar solos reflexionando y escribiendo a su ritmo y desde la privacidad.</p> <p>Tal vez gracias a este sencillo ejercicio hemos comenzado a vivir el proceso de acompañamiento y se ha sembrado la primera semilla de cercanía en todos nosotros, estudiantes y orientadora. Este factor emocional-motivacional de implicación y visión prospectiva será analizado durante toda la experiencia porque me aventuro a creer que puede ser un núcleo de interés importante, tanto en los estudiantes como en mí misma.</p>

Nombre	Descripción	Texto codificado
Acompañamiento	Proceso de tutorización, seguimiento y apoyo a los estudiantes durante la construcción de sus portafolios. Incluye distintos niveles: resolución de dudas sobre los contenidos, reconducción de procesos, facilitación de la reflexión, provocación al desempeño, apoyo emocional y motivacional.	<p>También debo dejar constancia en mis observaciones de que las dos estudiantes que se han adelantado asignaturas han empezado a completar el Plan de Carrera y me han pedido que más adelante les ayude con la elección de las menciones. Les he hablado, como en otras ocasiones, de que si pretenden opositar, pueden ir preparando un planning con los años hipotéticos en los que pueden convocar oposición, para preverlo y empezar a acumular los puntos que puedan de cursos. Es una idea que les ha interesado a todos y ya me empezaban a hacer preguntas sobre esto, aunque les he dicho que lo hablaríamos al terminar.</p> <p>o si sería mejor programar una sesión de acompañamiento cuando se estimase que van avanzando en la carpeta 1 y es el momento de que inicien la 2.</p> <p>comprendiendo que mi baja maternal ha influido en gran medida, me quedo con una observación importante para mi análisis respecto a la importancia y trascendencia del acompañamiento, pues incluso de los imprevistos negativos se puede obtener algo positivo, al menos para el enriquecimiento de los datos de la investigación.</p> <p>del primer curso:</p> <p>He citado a las 6 que vinieron el 19 de octubre, al anterior grupo de discusión. Han venido 5 y la que ha faltado tenía causa justificada. El objetivo de esta reunión era hacer un seguimiento de cómo van avanzando y responder a sus demandas, dudas, etc.</p> <p>En estos casos, observo que la formación de comienzo de curso no es suficiente para que se inicie el proceso orientador. Es preciso un acompañamiento continuo, aunque físicamente nos veamos poco, pero que sepan que estoy ahí, para que se involucren en sus procesos de autodeterminación.</p> <p>Como conclusión al respecto, creo que habría que incrementar el acompañamiento en algunos momentos fundamentales, pero tampoco se trata de aumentar excesivamente la carga para el profesor-tutor porque uno de mis propósitos es analizar si el portafolio estimula un proceso orientador autodeterminado en el que cada estudiante vaya avanzando según sus necesidades. Además, no sería viable, si se quisiera institucionalizar, pedirle demasiadas horas de dedicación al profesorado. ¿Y tú qué me aconsejas que ponga?"</p>

Nombre	Descripción	Texto codificado
Acompañamiento	Proceso de tutorización, seguimiento y apoyo a los estudiantes durante la construcción de sus portafolios. Incluye distintos niveles: resolución de dudas sobre los contenidos, reconducción de procesos, facilitación de la reflexión, provocación al desempeño, apoyo emocional y motivacional.	<p>2) Ha emergido acompañamiento entre estas dos estudiantes, de manera espontánea, pero intuyo que se basa en la amistad que tienen, por lo que no es tanto acompañamiento entre iguales en torno al portafolio, sino una relación de confianza estrecha que mantienen desde antes.</p> <p>Algunas de las estudiantes, dos concretamente, no han avanzado nada en el verano, pero han venido por no perder el contacto y motivarse para retomar el portafolio durante este curso. Dicen que antes de venir a la reunión han ojeado lo que habían escrito el curso anterior y me han preguntado alguna duda sobre si tenían que incluir todos los trabajos que habían estado haciendo y las calificaciones de las asignaturas finalizadas. De todos modos, percibo que son preguntas con poco contenido y que las han hecho por participar un poco y, como decían ellas, por no desengancharse del todo.</p> <p>Hay una excepción a lo de la colaboración entre ellas, o lo que llamaría acompañamiento entre iguales, y son las dos estudiantes que son técnicas de infantil y que ahora se han matriculado de todo segundo más dos asignaturas de tercero. Hasta eso lo tienen en común. Son dos jóvenes muy especiales que están muy motivadas, tienen vocación, hacen piña entre ellas y seguro que se retroalimentan en las buenas prácticas, como adelantarse asignaturas y esforzarse más.</p> <p>He ido quedando con los 9 participantes, uno a uno, a las 13:00h durante distintos días, para mantener con ellos entrevistas individuales. Además de plantear ciertos temas sobre los que me interesaba recoger datos, he ido aconsejándoles sobre las dudas que tenían respecto a los contenidos que van adjuntando.</p> <p>La pequeña aclaración formativa que les hice en la última sesión que habíamos tenido parece que les ha facilitado este avance y han comenzado a perderle el miedo al balance reflexivo.</p> <p>Has estado pendiente de nosotros</p>

prácticamente para pedirme si se podría seguir más adelante en el programa, pero no ahora porque están muy ocupadas. Además, como no habíamos tenido contacto desde octubre, casi se habían olvidado del portafolio y se han vuelto a acordar con el correo electrónico en el que les citaba para la entrevista.

Nombre	Descripción	Texto codificado
Acompañamiento	Proceso de tutorización, seguimiento y apoyo a los estudiantes durante la construcción de sus portafolios. Incluye distintos niveles: resolución de dudas sobre los contenidos, reconducción de procesos, facilitación de la reflexión, provocación al desempeño, apoyo emocional y motivacional.	Este acompañamiento, tanto si es el seguimiento que yo pueda ir haciendo, como la percepción que los estudiantes vayan teniendo de mi presencia (presencial o a distancia) parece ser clave y decisivo para que se genere el proceso orientador que se pretende. Ambos por tanto, portafolio (operativizado en la guía) y acompañamiento necesitan ir unidos y dedicarles el mismo interés. Nos hemos ido despidiendo individualmente reiterándoles mi compromiso a responderles cualquier cuestión relativa a su desarrollo profesional, si lo desean, hasta que terminen la carrera. Este análisis me lleva a reflexionar sobre otro de mis núcleos de interés, distinto del formato: el acompañamiento.
Apertura del instrumento	Grado de estructuración del portafolio en el momento de su diseño. Significa cerrar más o menos las demandas a los estudiantes de manera explícita o implícita, condicionando o flexibilizando las construcciones de sus portafolios. El nivel de apertura se decide cuando se diseña el portafolio y se refleja en los contenidos (la guía), la elección del soporte y el acompañamiento.	Me parece útil que, aunque hay ejercicios que te hacen pensar sobre cosas concretas, también puedes improvisar y añadir lo que quieres, es bastante flexible porque se puede escribir y ordenar las cosas como prefieres. Respecto a la evaluación del formato, les he planteado el tema de distintos modos y no han profundizado en nada nuevo, excepto en un detalle: que se debería de explicar cómo hacer el balance de competencias en la guía, porque hasta que no les hablé en la otra reunión sobre cómo autoevaluarse, no lo veían posible hasta tener más experiencia. Y por eso necesito que esté todo bien señalado, dónde tengo que escribir y de qué cosas en cada sitio, ..., yo prefiero que esté todo concretado y luego, si se me ocurriera algo más, lo añades debajo...

Nombre	Descripción	Texto codificado
Apertura del instrumento	Grado de estructuración del portafolio en el momento de su diseño. Significa cerrar más o menos las demandas a los estudiantes de manera explícita o implícita, condicionando o flexibilizando las construcciones de sus portafolios. El nivel de apertura se decide cuando se diseña el portafolio y se refleja en los contenidos (la guía), la elección del soporte y el acompañamiento.	El debate ha surgido al analizar el formato general del portafolio respecto a su nivel de concreción. Me parece un aspecto fundamental y me alegro de que surgiese dicho debate. Hay opiniones totalmente encontradas al respecto. Algunos estudiantes (mayoría) prefieren el formato más concreto, tal y como está por ejemplo en la carpeta de autoconocimiento, y creen que lo necesitarían más concreto de lo que está en el balance de competencias de la titulación. Dicen necesitar una guía muy concreta para poder ordenar sus pensamientos, saber qué itinerario seguir a la hora de pensar (algo similar a lo que percibo en el portafolio de evaluación de las asignaturas). Sin embargo, algunas también se han posicionado a favor de tener espacios libres para añadir libremente, improvisar, etc. Es decir, que no se cierre demasiado el formato para permitir su adaptación a las diferencias individuales. Esta postura tiene mucho sentido pedagógico y enlaza con la filosofía pretendida para el portafolio profesional, por lo que se mejorará el formato del portafolio manteniendo un equilibrio adecuado en el nivel de concreción. "Pues yo no sé cómo añadir cosas, sólo contesto a las preguntas concretas y relleno las tablas que hay tal cual. A mí me gustaría que hubiese un espacio en cada punto donde añadir cosas, personalizar apartados, ..., no sé si me explico." "Sí, estoy de acuerdo, no se me ocurren más cosas, porque también se nos tiene que dejar algo a la imaginación y no cargar demasiado la guía. Al principio, reconozco que me pareció demasiado trabajo." "Yo creo, vamos que es lo que me parece, que las cosas importantes salen cuando te dejas llevar, sin que te digan lo que tienes que poner."

Nombre	Descripción	Texto codificado
Cajón de sastre	Espacio donde cabe lo que no he podido ubicar en los otros temas: contenido con poca trascendencia como para hacer un nuevo nodo.	Sería interesante indagar si los resultados de esta muestra son representativos y qué porcentaje de estudiantes de nuestra facultad son vocacionales. También, saber cuáles eran sus primeras opciones

		frustradas, porque nos llevaría a conocerles mejor y saber a qué personas estamos formando como profesionales de la educación. A este respecto, el análisis nos derivaría hacia el proceso orientador que se desarrolla en la educación secundaria, cuestionando su sentido y consecuencias.
		ellas que tuvo el curso anterior en otra asignatura. Aún no las conozco como estudiantes, excepto a una de
Constitución de los grupos de participantes	Proceso de información, propuesta de participación y recogida de interesados.	Propuesta de participación en el programa a los estudiantes de: 2º Ed. Infantil - Grupo 2 En el aula de docencia, al finalizar la clase de "Maestro en la Escuela Infantil", siendo jueves a las 17:45h., les he invitado a quedarse a una sesión informativa para apuntarse al programa de orientación profesional. Los puntos tratados han sido los mismos que el curso anterior: 1) Presentarme profesionalmente como orientadora 2) Presentar el sentido y propósito del programa de elaboración del portafolio profesional como instrumento de orientación 3) Enseñarles mi google site como ejemplo de apariencia digital del portafolio 4) Concretar la inversión de tiempo que tendrán que
		Recuento de bajas: - 1 baja por dejar la facultad - 1 baja disculpándose por falta de tiempo - 1 baja sin dar contestación

Nombre	Descripción	Texto codificado
Constitución de los grupos de participantes	Proceso de información, propuesta de participación y recogida de interesados.	Propuesta de participación en el programa a los estudiantes de: 1º Ed. Infantil - Grupo 1 1º Ed. Primaria - Grupo 2 2º Ed. Infantil - Grupo 1 En sus respectivas aulas, a mitad de mañana, les he invitado a asistir a una sesión informativa para apuntarse al programa de orientación profesional. Les he citado a la salida de clase a todos juntos: Citación en el aula 8 a las 13h, para tratar los siguientes puntos: 1) Presentarme profesionalmente como orientadora 2) Presentar el sentido y propósito del programa de elaboración del portafolio profesional como instrumento de orientación 3) Enseñarles mi google site como ejemplo de apariencia digital del portafolio 4) Concretar la inversión de tiempo que tendrán que hacer: reuniones grupales, tutoría individual y dedicación personal flexible y autodirigida. Resultados de participación: Asisten 15 y deciden participar en el programa 12 estudiantes. Son 11 mujeres y 1 varón. Distribución por cursos: 9 son de 1º de Ed. Infantil - G1 3 son de 2º de Ed. Infantil - G1 Todos son o han sido estudiantes a los que la investigadora les imparte docencia.
		Desde que les expliqué la guía didáctica se han dado de baja del programa 3 estudiantes. Los actuales participantes que continúan son 9. hacer: reuniones grupales, tutoría individual y dedicación personal flexible y autodirigida. Resultados de participación: Asisten 8 y deciden participar en el programa 5 estudiantes. Son todo mujeres.

Contenidos del portafolio	Tipos, áreas temáticas y características de los materiales narrativos y documentales que se incluyen en los portafolios. Se incluyen ejemplos de lo que han escrito los estudiantes en respuesta a los ejercicios propuestos.	La autoevaluación respecto a competencias y aptitudes transversales no ha sido tan profunda como yo esperaba. Han tenido dudas sobre cómo hacer este ejercicio y percibo que es porque excede lo evidente, no son datos objetivos, sino reflexiones más elaboradas sobre procesos de desarrollo personal complejos. Ante la posibilidad de elegir trabajar los apartados que quieren han evitado este, en general, por su dificultad. Intencionadamente, no se habían incluido en la tabla de la guía algunos valores que son comunes y característicos para la profesión educativa. La idea era saber quiénes reflexionan más allá de lo fácil y añaden sus propios valores a los de la lista. Cuatro de los nueve han dicho que no se habrían sentido completamente identificados si no añadían valores a los de la tabla, considerando por tanto que sus jerarquías tienen mayor proximidad con sus realidades personales y están más trabajadas. El sentido de realizar bien este ejercicio se considera básico para la construcción de la identidad profesional.
---------------------------	---	--

Nombre	Descripción	Texto codificado
Contenidos del portafolio	Tipos, áreas temáticas y características de los materiales narrativos y documentales que se incluyen en los portafolios. Se incluyen ejemplos de lo que han escrito los estudiantes en respuesta a los ejercicios propuestos.	hipótesis si es contraproducente para sus estados de ánimo este análisis en el portafolio, por subrayar la casuística tan negativa del contexto sociolaboral actual, o siempre es positivo que, aunque no sea algo motivador, sí permita construir el plan de carrera sobre la realidad que les toca vivir. A ver si en futuras experiencias obtengo respuestas... La mayoría se proponen como meta sacarse una plaza de maestro en las

oposiciones pero no han elaborado todavía el plan para llegar a ello. Hay un chico que igual deja la carrera. Otra estudiante dice que le gustaría seguir estudiando algún máster y entonces opositar a secundaria o a otras plazas que no conoce aún, tal vez otros tipos de trabajos.

mejora de la autoestima en sus narraciones. Han destacado lo importante que les ha parecido analizar a qué dedican su tiempo libre y cómo se organizan para valorar si realmente aprovechan bien su tiempo.

más, porque creo que de lo demás aún no puedo completar nada."

Les echa hacia atrás el tener que realizar autoevaluación de procesos de adquisición de competencias cuando están en estadios de iniciación.

En líneas generales, he observado que lo primero que hicieron fue actualizar la carpeta 2 con las asignaturas del segundo cuatrimestre. Faltan referencias competenciales y análisis más profundos, pero sí han hecho reflexiones de autoevaluación bastante elaboradas y con mucho sentido. Se nota que encuentran mucho más significado a las competencias que durante el curso pasado, lo cual demuestra su cambio de perspectiva.

En las ocupaciones sólo han puesto: oposiciones, colegios privados, empresas de extraescolares y asociaciones.

El sentido formativo de esta sesión y la cercanía respecto a la reunión anterior, con las fiestas del Pilar en medio, ha supuesto que no hubiesen avanzado tan apenas en los contenidos del portafolio. Por lo que veo, sí han leído la guía y han comenzado a hacer algunos ejercicios de autoconocimiento, porque les parecerían más curiosos o interesantes, pero nada más.

En menos de una hora han creado las carpetas, han elegido cómo personalizar el espacio y han escrito la introducción haciendo mención a sus necesidades personales y profesionales, así como a sus expectativas de desarrollo mediante el portafolio digital.

Han coincidido, no sé si de un modo influenciado por mí, o porque todos los profesores que van teniendo estamos coincidiendo en el enfoque teórico, en elegir el socioconstructivismo como teoría que les gustaría tener de base en su futuro trabajo.

Nombre	Descripción	Texto codificado
Contenidos del portafolio	Tipos, áreas temáticas y características de los materiales narrativos y documentales que se incluyen en los portafolios. Se incluyen ejemplos de lo que han escrito los estudiantes en respuesta a los ejercicios propuestos.	<p>Ha emergido como tema fundamental en sus reflexiones de autoconocimiento la valoración sobre cómo han ido tomando sus decisiones, de quien han sido influenciados, y qué les ha llevado a empezar magisterio. La historia de vida que han ido redactando hasta el momento se ha centrado generalmente en eso, cómo han llegado hasta aquí, hasta decidirse por ser maestros.</p> <p>Esta sección de la carpeta 2 les ha parecido similar a un curriculum, no llegando a profundizar lo suficiente en la descripción cualitativa que en la guía se propone realizar sobre cada evidencia, excepto alguna excepción. Respecto a los primeros pasos dados en la creación de los Planes de Carrera (balances de síntesis), fundamentalmente han reflejado que deseaban dejarse para el último curso sólo alguna asignatura, más las prácticas y el TFG. Su intención, acordada por ambas, dedicarle más tiempo al perfeccionamiento en inglés, a hacer algún otro curso o a trabajar de algo que les salga.</p> <p>Respecto a las preguntas sobre estilo de aprendizaje, potencial, necesidades formativas, etc. más o menos han contestado todos, con diferentes profundidades como en todo. Algunas chicas se han implicado bastante al analizar qué les gusta aprender, qué potencial y herramientas poseen para estudiar, cuál es su estilo, etc. Otros no han superado el análisis más básico y han contestado de manera muy simple, dándole más importancia a la tabla sobre la red de contactos.</p> <p>Respecto a la valoración de utilidad que hacen sobre carpetas concretas en las que se exponen los logros, metas conseguidas, puntos débiles o pendientes, etc., destacan la claridad de organización que permite el portafolio a este respecto. Consideran útil analizar los aspectos en los que se sienten más o menos capaces a lo largo de toda una línea de continuidad, lo que les permite plantear retos futuros coherentes.</p> <p>Sí les ha parecido atractivo el ejercicio sobre la jerarquía de valores, lo han hecho todos. Sin embargo, la profundidad ha sido distinta entre ellos, como en todo,</p> <p>y me parece que los ejercicios están bien porque te hacen pensar en todo, incluso en cosas que nunca había pensado sobre mí misma</p> <p>unánime que los referentes propuestos son las competencias a las que aspiran y están de acuerdo con ellos.</p>

También he observado cierta madurez al ordenar sus logros que no había visto antes. En algunos casos, han relacionado contenidos de las asignaturas que han cursado con las competencias que tienen en la guía como referentes para el balance reflexivo.

Nombre	Descripción	Texto codificado
Contenidos del portafolio	Tipos, áreas temáticas y características de los materiales narrativos y documentales que se incluyen en los portafolios. Se incluyen ejemplos de lo que han escrito los estudiantes en respuesta a los ejercicios propuestos.	<p>Respecto a la carpeta 1, de autoconocimiento, el análisis y las reflexiones han sido en general positivas. A pesar de que tienen que reflexionar sobre su historia personal, tanto respecto a sus aciertos como a sus errores, prevalece un sentido positivo y de</p> <p>Por otro lado, me cuestiono ahora como otra hipótesis si estos factores son coherentes con mis referentes y con el sentido real del portafolio profesional, o exceden las reflexiones que considero fundamentales para construir la identidad profesional y el proyecto, aumentando la carga de trabajo al estudiante sin clara justificación.</p> <p>No han profundizado suficiente porque no tenían narrativas sobre el balance reflexivo, que era previo. La cuestión que sí han contestado en mayor o menor medida es la que se refiere a la elección del modelo teórico docente.</p> <p>Respecto a la carpeta 2, de colección de evidencias y balance reflexivo, han empezado a coleccionar evidencias respecto a su formación hasta el momento, centrándose de manera mayoritaria en los trabajos realizados durante lo que llevan de la carrera. Sin embargo, hay diferencias sustanciales entre ellos pues son un grupo muy heterogéneo respecto a sus trayectorias formativas previas al comienzo de los estudios en la facultad de educación.</p> <p>Respecto a la carpeta 6, en la que se les propone realizar su Plan de Carrera como balance de síntesis, poco puedo observar porque no han avanzado en ella</p> <p>Respecto a la carpeta 5, de conocimiento y valoración del mundo laboral, casi todos, concretamente siete, han realizado el ejercicio de ordenar los valores que nos condicionan a elegir profesión. Les ha parecido algo interesante, sencillo y curioso, por lo que le han dedicado tiempo a la actividad.</p> <p>Respecto a la carpeta 3, de construcción del Personal Learning Environment (PLE), han trabajado de distinto modo, emergiendo de nuevo la diversidad dentro del grupo. Lo común ha sido que les ha parecido un espacio interesante, para ir haciendo poco a poco. Pero cada uno lo ha enfocado de forma distinta, según sus historias personales y profesionales previas.</p> <p>"Lo que he dejado muy abandonado es lo del PLE, al principio me motivó ir agrupando todos mis contactos y me propuse organizarme la bibliografía..., pero eso de escribirla me ha dado siempre mucha pereza, y tampoco me acuerdo de pegar los links que uso para los trabajos, la verdad."</p>

Nombre	Descripción	Texto codificado
Contenidos del portafolio	Tipos, áreas temáticas y características de los materiales narrativos y documentales que se incluyen en los portafolios. Se incluyen ejemplos de lo que han escrito los estudiantes en respuesta a los ejercicios propuestos.	<p>"Lo del plan de carrera, la verdad es que el curso pasado no nos llamó la atención pero luego, M. y yo estuvimos hablando de en qué matricularnos este curso por lo de adelantar la convocatoria del TFG y bueno, ... yo me quería ir unos meses a Inglaterra, y por eso, sí que utilizamos esta idea de la última carpeta para organizarnos y calcular las asignaturas que teníamos que adelantarnos. (...) Yo he ampliado algo la tabla para meter una especie de agenda."</p> <p>"he puesto que me identifico con el socioconstructivismo porque desde el primer día de clase cuando nos hablaste de esta teoría me he querido convertir en una maestra así"</p> <p>"lo voy teniendo claro, aunque tampoco conozco muchas teorías (...) me gustaría ser una maestra que aplique el constructivismo para trabajar con los niños, hacer que participen, que hagan actividades en grupos,..."</p> <p>"me parece muy difícil este ejercicio, no tiene nada que ver con los del autoconocimiento, y no creo que supiera hacerlo, por eso lo he saltado y he pasado a hacer lo del PLE"</p> <p>"me gustaría ser voluntaria en alguna asociación de tipo de las de autismo o no sé, también sé que hay para los niños con hiperactividad en Zaragoza, y he buscado sus páginas web pero todavía tengo que organizar los datos para completar esta sección"</p>

"Me gustaría haberlo ampliado más durante este tiempo, como si fuese un diario, pero no he hecho mucho la verdad. Sólo he completado un poco los mismos apartados que ya tenía."

"creo que al elegir los criterios laborales lo he tenido bastante claro, porque hay algunos de sentido común me parece, como lo del contenido de trabajo interesante"

"...no tengo nada que poner en experiencia, tampoco sabía que colgar en los apartados de idiomas, otros cursos y demás (...). He puesto algunos de los trabajos, porque dijiste que sólo los que considerara mejores, y he escrito un poco sobre la reflexión"

"... y como el ejercicio decía que tenía que elegir aquellos valores sin los que la vida no tendría sentido para mí, he tenido que añadir algunos que no estaban. Por ejemplo, he añadido mi pasión por la música y por las artes en general; también, la convivencia y poner mi granito de arena para favorecerla"

"Cuando terminamos los exámenes, para no dejar que se me olvidaran las cosas, subí los portafolios de las asignaturas que más me habían gustado, la memoria de prácticas y algún otro trabajo. ¿Ves?, he escrito algunos comentarios..."

Nombre	Descripción	Texto codificado
Contenidos del portafolio	Tipos, áreas temáticas y características de los materiales narrativos y documentales que se incluyen en los portafolios. Se incluyen ejemplos de lo que han escrito los estudiantes en respuesta a los ejercicios propuestos.	<p>"he metido los datos de empresas del sector educativo que se dedican a las extraescolares y a contratar monitores de comedor (...) para este curso no he podido buscar trabajo por mis circunstancias familiares, pero espero poder hacer algo más al curso que viene y repartiré curriculums"</p> <p>"He hecho cinco apartados para dividir mi autoevaluación del balance, mira, no sé si está bien así..., he hablado del desarrollo evolutivo de los alumnos en uno de los apartados, poniendo cosas de las que escribí en un epígrafe de la memoria de prácticas y un trabajo de psicología del desarrollo, también, de cómo he aprendido un modelo de enseñanza basado en la intervención hacia toda la comunidad educativa, de trabajar con los padres (...), de cómo programar en las distintas didácticas y de lo que podemos usar de las tics,... aún me falta también añadir lo del código deontológico y otras cosas"</p> <p>"Esta parte la he visto como un curriculum, así que he copiado lo que tengo en el mío de experiencia y formación. Luego he subido los trabajos de este curso en formación psicopedagógica"</p> <p>"Todo lo demás está bien, y yo, sinceramente, si no había hecho más antes, era por falta de tiempo, no porque fuese difícil"</p> <p>"Sí, el balance es difícil, pero claro, igual ahora si lo viésemos por primera vez, después de haber pasado por más asignaturas y por las prácticas, sí que lo comprenderíamos mejor."</p> <p>"sí la verdad es que me ha parecido útil lo de poder hacerme una agenda de los compañeros de la universidad para conservarla en el futuro y, no sé, ... poner también las páginas más interesantes para hacer trabajos"</p> <p>"Yo estuve pensando qué subir y me parece que lo más importante era la memoria de prácticas, para poder escribir algo de las competencias del balance, porque después de hacer las prácticas sí que le encontraba más sentido a lo que nos pedías hacer."</p> <p>Al valorar las carpetas por separado han destacado sólo aspectos positivos.</p> <p>"Yo también pienso lo mismo, ...y me gusta mucho la parte esa donde puedes ir juntando los trabajos que vas haciendo, los contactos de profesores y compañeros, ..., creo que me servirá para el futuro.</p> <p>"Yo he hecho algunos ejercicios del autoconocimiento y he subido los trabajos del primer cuatrimestre, pero no lo tengo terminado (...) Me gustaría dedicarle más tiempo en verano."</p>

Nombre	Descripción	Texto codificado
Contenidos del portafolio	Tipos, áreas temáticas y características de los materiales narrativos y documentales que se incluyen en los portafolios. Se incluyen ejemplos de lo que han escrito los estudiantes en respuesta a los ejercicios propuestos.	<p>"Nosotras sí que estamos utilizando lo del planning, bueno, la última carpeta, me parece que a nivel de práctica es muy útil, por lo menos cuando ya te estás organizando con temas de futuro."</p> <p>"no me veo que vaya mucho conmigo, (...) me parece irreal lo que tendría que escribir y cuando empiezo lo dejo pronto, no entiendo mucho qué tengo que poner, excepto en la carpeta de autoconocimiento"</p> <p>"no me ha dado mucho tiempo a esta parte, cuando termine el curso"</p>

subiré los trabajos"

"opino que los niños y niñas serán lo más importante en mi trabajo, todo lo que tenemos que hacer es por su bien, por eso yo creo que una buena maestra tiene que ser socioconstructivista"

"sé que hay bastantes recursos para aprender mejor y algunos los utilizo, como la biblioteca, pero la mayoría de las veces busco en internet y ya está porque es lo más rápido (...) igual sí necesitaría algo de ayuda para aprovechar mejor esos recursos o aprender técnicas distintas"

"pues a ver... (lee), sí las leí pero no sabía por dónde empezar a escribir (...)
¿Qué debería poner en este apartado?"

"Puedes copiar y pegar de la bibliografía de los trabajos, yo eso he puesto en esa carpeta, borrando luego los que se repiten."

Descripción de los participantes

Características de los participantes y de la relación entre ellos (subgrupos de amistad), previa a su participación en el proceso de orientación.

Por otro lado, aprecio que de las cinco participantes, al menos tres tienen algo de experiencia laboral, tanto

Recuento de asistentes que continúan y han venido al grupo de discusión:
- 2 alumnas de las que procedían de bachillerato, ahora en segundo curso
- 2 alumnas que eran bastante amigas entre sí, procedentes de la formación profesional, actualmente en segundo con algunas asignaturas también de tercero en las que se han matriculado

para adelantar - 2 alumnas que ya están en tercero del Grado, las que procedían de tener ciertas experiencias universitarias y laborales previas

Nombre	Descripción	Texto codificado
Descripción de los participantes	Características de los participantes y de la relación entre ellos (subgrupos de amistad), previa a su participación en el proceso de orientación.	<p>en el campo educativo o infantil, como fuera de él. Además, no tienen 18 ó 19 años, sino mayor edad. Esto me lleva de nuevo a pensar que, con respecto a la proporción de estudiantes de esta condición que hay actualmente en las aulas, si en la experiencia que estoy desarrollando el porcentaje de estudiantes que no proceden directamente de bachillerato es cercano a la mitad, claramente supera al del aula. El hecho de proponer la participación voluntaria lleva a que estén principalmente interesados estudiantes con cierta experiencia tanto vital como profesional fuera de los institutos de secundaria. Otras participantes sí proceden directamente del instituto o del colegio, aumentando la diversidad del grupo, lo cual les hace partir de una visión distinta, como vi el curso anterior, aunque no tiene por qué ser menos madura, depende de cada persona individual.</p> <p>Hay tres subgrupos en los que han asistido a esta sesión: dos amigas de 19 y 20 años que van a la misma clase de infantil y procedían del grado superior de técnico en E.I.; otras dos chicas y un chico del mismo aula que las anteriores, que también están siempre juntos y formaban grupo de trabajo en la asignatura que les he impartido, procedentes directamente del bachillerato y que se han conocido en la universidad; y por último, dos estudiantes de otro aula que también han desarrollado cierta amistad entre ellas y que tienen más edad, procedían de otras diplomaturas y una de ellas tiene familia con un hijo.</p>
El rol del estudiante	Características del discurso del estudiante, de la perspectiva y los referentes desde los que participa en el proceso orientador y construye su portafolio profesional.	<p>Hay casos de algunas participantes que nunca habían manejado el ordenador para nada más que hacer los trabajos, el correo y las redes sociales, colgar fotos, etc. En general, les veo motivadas y que la experiencia les ha ayudado a descubrir lo sencillo que es construir un espacio tipo web gratuito en el que compartir lo que quieran. Incluso le encuentran usos como docentes, de manera espontánea.</p> <p>En relación con su nivel de motivación e implicación para continuar trabajando el portafolio, después de esta primera experiencia, la mayoría concluyen que les parece importante y que tratarán de dedicarle más tiempo a partir de ahora. Les parece fundamental sacar tiempo para reflexionar sobre sí mismos y sobre sus carreras, en lugar de estar siempre ocupados en hacer los trabajos y en lo "obligatorio". Pero luego, a la hora del día a día, ven problemas para poder organizarse y dicen que se van olvidando hasta que yo se lo recuerdo y hacemos alguna sesión.</p> <p>Hay estudiantes (las que vienen de otras diplomaturas y del grado superior de infantil) que tienen una clara vocación y han tomado la decisión con total autonomía y motivación. Entre los demás, hay diferencias, pero se percibe menos consistencia.</p>
El rol del estudiante	Características del discurso del estudiante, de la perspectiva y los referentes desde los que	Observo que los que se han apuntado están interesados y desean implicarse. Sobre todo, se aprecia curiosidad por su parte.

participa en el proceso orientador y construye su portafolio profesional.

Mayoritariamente son buenos estudiantes, no sólo respecto a calificaciones, sino a la asistencia e implicación en clase.

Mi hipótesis de trabajo para volver a enfocar esta carpeta en la vuelta al campo es que cuando se tiene experiencia y mayor base como una vía de escape"

Algunos de los estudiantes ya ha dejado clara su afición por escribir (a modo de diario personal) sobre sus vidas, pero otros, sin embargo, reconocen que les cuesta mucho el hecho de tener que narrar cualquier cosa por escrito, mucho más si es sobre aspectos introspectivos.

De todos modos, sus intenciones, aunque no muy concretas, son buenas y sí veo que se mantiene el interés, por eso han venido

En general, sin embargo, noto que se perciben controladores de su éxito durante el periodo formativo y que tienen claro a qué aspiran durante el mismo. Sin embargo, hay un agujero bastante negro en torno a sus expectativas profesionales cuando terminen. El miedo y pesimismo se ha apoderado de ellos y considero que está limitando sus recursos y su motivación por buscar salidas. Todos han establecido un muro separador entre la formación y el trabajo, de momento, insalvable.

De todos modos, todos son conscientes de que estos criterios pueden cambiar y de que se tendrán que adaptar a las condiciones del mercado de trabajo, en el que no se puede elegir lo que quieres la mayoría de las veces. He percibido cierto tono pesimista, como de indefensión, al narrar cómo se han enfrentado a este ejercicio.

para la construcción del plan de carrera pensando en la inserción laboral, se recopilan lugares físicos a los que ir a buscar trabajo, empresas, instituciones, asociaciones, etc. y personas que pueden servir de enlace a los mismos. Estas estudiantes observan el mercado de trabajo desde otra perspectiva, están en otra fase de desarrollo de su proyecto. Los demás todavía están muy anclados a la facultad como el contexto en el que se mueven y que ha sustituido al instituto de secundaria. Están empezando a desarrollar ahora, y con actividades como estas en las que les doy ideas o ven lo que hacen sus compañeras, una visión que les acerque a lo que hay fuera de su círculo más próximo.

También encuentro significativo o, al menos, sorprendente, que muchos de nuestros estudiantes se hayan matriculado en los Grados de Maestro como una opción no tan vocacional como sería deseable.

Nombre	Descripción	Texto codificado
El rol del estudiante	Características del discurso del estudiante, de la perspectiva y los referentes desde los que participa en el proceso orientador y construye su portafolio profesional.	<p>Se nota que se han ido quedando cada vez más por el camino hasta este punto y que necesitan más tiempo, más acompañamiento.</p> <p>También, sin duda, creo que influye su escalada por la titulación y la madurez. En general, estoy bastante satisfecha porque se aprecia cómo van evolucionando, aunque sean muy pocas estudiantes y de manera poco constante hasta ahora.</p> <p>y la verdad es que me está costando más de lo que esperaba, pero me gusta más también..."</p> <p>y hay quienes se han dejado llevar (intuyo) por la deseabilidad social. pero no ven mucha proyección real en lo que están escribiendo porque encuentran muy negro el futuro. Siempre hay un "sí pero..."</p> <p>Pero es que a mí me cuesta mucho escribir, me quedo en blanco. Podría decir, como hipótesis, que el interés que demuestran y la dedicación al portafolio están en relación con su motivación y rendimiento en la carrera. Pero esto no es ninguna conclusión porque no tiene suficiente apoyo en los datos.</p> <p>Respecto a sus planes para este curso, aquí sí que han coincidido todas en que van a continuar, algunas donde lo dejaron antes de las vacaciones, en parte motivadas por ver que a sus compañeras de grupo les está sirviendo. Ahora bien, temen que de nuevo les pase lo mismo y terminen por estar saturadas con los trabajos y el estudio. Me parece que siguen igual, percibiendo la balanza descompensada a favor de la carga de dedicación en comparación con los beneficios.</p> <p>que hacer de manera obligatoria y se van pasando los días que no te das cuenta"</p> <p>"creo que era una estudiante del montón, nunca he tenido mucha memoria ni me gustaba estudiar (...) elegí magisterio pensando que sería una carrera muy práctica y que me defendería mejor que en el instituto</p> <p>"Como yo vengo de haber hecho terapia ocupacional y tenía muy claro</p>

que lo que quería era ser maestra, después de que me costara mucho sacarme la carrera porque no me gustaba, ahora me doy cuenta de que tendría que haber analizado mucho antes estas cosas y que me hubieran orientado bien en el instituto. Bueno, lo tengo claro ahora lo de ser maestra, hasta que terminé la otra carrera estaba bastante perdida y fue a decidir si buscar trabajo o seguir estudiando cuando decidí meterme en magisterio"

Nombre	Descripción	Texto codificado
El rol del estudiante	Características del discurso del estudiante, de la perspectiva y los referentes desde los que participa en el proceso orientador y construye su portafolio profesional.	<p>"Cuando puedas, Carolina, nos cuentas algo más de las oposiciones, es un tema importante y nadie nos explica nada... No sé, no es del portafolio, ya me perdonarás abusar un poco de tu confianza, pero lo hemos estado hablando y no sabemos a quién preguntarle."</p> <p>"Lo siento Carolina, pero con tantos trabajos que tenemos que hacer, se me ha ido acumulando todo y no le he dedicado suficiente tiempo como para poder enseñarte cosas."</p> <p>"de momento no me preocupan las ventajas sociales y pensar ya en pensiones y demás, creo que a nosotros ya no nos tocará vivir como los jubilados de ahora, así que lo más importante es trabajar de lo que te gusta"</p> <p>"...me habría gustado, echando la vista atrás, dedicar más tiempo a muchas cosas que no he hecho, no sé ..., como este portafolio, porque siempre están otras cosas que tienes"</p> <p>"...creo que es importante hacer mi portafolio profesional en esta época de mi vida, pues ya tengo una experiencia laboral, y he podido tratar con niños de las edades comprendidas del periodo que estoy estudiando."</p> <p>"...tener éxito en mi carrera para mí es conseguir el trabajo que quiero y ser feliz trabajando"</p> <p>"Aunque no he avanzado tanto como me habría gustado, estoy bastante satisfecha con el google site y con haber empezado este trabajo que espero continuar en el futuro. Me costó al principio, porque no sabía que con tan poco tiempo y sin conocimientos se podía crear una web, o algo similar, y gratis. Me gustaría conservarla, la verdad."</p> <p>"¿Se puede empezar otra vez al año que viene?"</p> <p>"me considero una persona creativa, aunque no sé si lo puedo expresar en los estudios (...) trato de evadirme en mi tiempo libre con la música, haciendo fotografías y con mi blog,</p> <p>"Yo creo que me queda bien y que he aprendido pronto a manejar el programa, la verdad es que estoy orgullosa porque pensaba que me costaría más. No se me ha dado nunca bien lo del ordenador."</p> <p>"ya sabes que tengo familia, así que en mi situación lo más importante es la seguridad y el horario, creo que lo demás lo puedes buscar o te lo puedes crear poco a poco, pero es complicado..."</p> <p>"Yo soy a veces poco responsable"</p>

Nombre	Descripción	Texto codificado
El rol del estudiante	Características del discurso del estudiante, de la perspectiva y los referentes desde los que participa en el proceso orientador y construye su portafolio profesional.	<p>"... y ahora me parece que muchas de las decisiones que he ido tomando han sido al tun tun, así como si no fuesen a ser tan importantes, y luego te das cuenta de que vas perdiendo el tiempo y las oportunidades... Además, hay muchas cosas que ahora cambiaría, de las que me arrepiento. Por eso no me atrevería a enseñarlo ni a mi madre, porque hay cosas de las que no me siento orgullosa, como la pereza que he tenido muchas veces para estudiar, que me ha llevado a suspender aún sabiendo el esfuerzo que hacían mis padres para pagarme los estudios."</p> <p>"Yo ya estoy agobiándome con las asignaturas de este año y con el inglés, y eso que acaban de pasar los pilares, pero intentaré hacer lo que pueda."</p> <p>"me prepararé oposiciones, aunque hay mucha competencia y gente que lleva años intentándolo, no sé, de momento no quiero deprimirme porque me quedan años de estar aquí"</p> <p>"Me parece que es interesante y estoy de acuerdo en que tendríamos que dedicarle más tiempo a este tipo de actividades, pero siempre me pasa igual, no sé si no me sé organizar, o es que lo he olvidado un poco también..."</p> <p>"mis expectativas respecto a cuando termine la carrera son algo confusas, no sé qué haré. Como ya tengo una edad, tampoco voy a seguir estudiando mucho, no creo que haga máster ni nada eso. Pero tampoco sé si conseguiré trabajo pronto porque es casi imposible..."</p> <p>"Tengo 22 años, y ya tengo bastante claro o eso pienso que es lo que"</p>

quiero en un futuro y como lo quiero conseguir. (...) Aunque yo crea que lo tengo bastante claro en algunos momentos me siento muy negativa, respecto a todo lo que rodea la educación, ya sea infantil o de otro tipo."
 "nunca me había sentido una persona optimista, pero al pensar si me defino más por buscar éxitos o evitar fracasos, me he dado cuenta de que siempre veo el vaso medio lleno y me marco objetivos constantemente"

El rol del profesor-orientador profesional	Descripción de las funciones asumidas por el profesor cuando actúa como orientador en el proceso definido en torno al portafolio profesional. Análisis de su perspectiva, discurso e interpretaciones.	Hemos quedado en que, cuando termine mi baja maternal y me incorpore a trabajar, contactaré con ellas. Hasta entonces, les he animado a continuar con autonomía y a ir recogiendo las cuestiones que vayan surgiéndoles.
--	--	--

La lectura de sus narraciones sobre las expectativas y motivaciones con las que afrontan la experiencia me ha llevado a apreciar claramente sus niveles de implicación y, en varios de los casos, he llegado incluso a emocionarme.

Por tanto, como hipótesis me planteo acentuar el acompañamiento para esta sección y pensar en cambiar la guía para hacer más accesible este proceso de balance reflexivo.

Nombre	Descripción	Texto codificado
El rol del profesor-orientador profesional	Descripción de las funciones asumidas por el profesor cuando actúa como orientador en el proceso definido en torno al portafolio profesional. Análisis de su perspectiva, discurso e interpretaciones.	Espero que sean totalmente sinceras al realizarlo en su propio beneficio y no traten de construirlo pensando en que me guste a mí, mezclando sus aspiraciones a nota en la asignatura con esta actividad. Creo que ha quedado claro y que las cinco, incluyendo a estas dos estudiantes, comprenderán el sentido propio del portafolio cuando lo comiencen. Estaré atenta de todos modos a posibles contaminaciones de los datos.

Al final les he pedido que me envíaran por correo un texto breve sobre las expectativas que tienen al apuntarse a este proyecto de trabajo con el portafolio profesional. Quiero saber, al igual que el curso anterior, qué les ha movido a interesarse por este proceso, cómo definen su desorientación (si la tienen) y qué esperan lograr.

Considero que era una actividad con la que, además de recoger los primeros datos, pretendía implicar a mis estudiantes, aumentar su motivación y organizar sus ideas sobre lo que habíamos hablado en las dos primeras sesiones. Había diseñado el material, la presentación, etc. pensando en la repercusión que todo ello iba a tener en ellos, pero no me había dado cuenta de que, con el mismo grado de profundidad, los que han conseguido que me implique emocionalmente (y no sólo profesionalmente como lo estaba hasta ahora) han sido ellos.

De todos modos, esta sesión espero que haya aumentado su implicación y les anime a avanzar. Ahora, pueden subir directamente sus narraciones y documentos al espacio digital.

El soporte electrónico del portafolio (GoogleSites) (Asociado) La privacidad en torno a los contenidos del portafolio		
---	--	--

El soporte electrónico del portafolio (GoogleSites)	Características del soporte electrónico seleccionado para construir los portafolios en línea, en relación con su accesibilidad, atractivo y funcionalidad.	En relación con el uso y pertinencia de google sites, el soporte digital, todos lo han visto sencillo y asequible, aunque no todos le han dedicado el mismo interés a organizar el espacio y a personalizarlo con originalidad.
---	--	---

Nombre	Descripción	Texto codificado
El soporte electrónico del portafolio (GoogleSites)	Características del soporte electrónico seleccionado para construir los portafolios en línea, en relación con su accesibilidad, atractivo y funcionalidad.	En general, su percepción de la herramienta digital es que resulta más sencilla de utilizar de lo que creían. En poco tiempo siguen mis pasos y crean las carpetas, personalizan el espacio, comienzan a escribir, ...

Por otro lado, además de su sencillez, valoran que con poco trabajo tiene una apariencia muy buena, pareciendo que se le ha dedicado mucho más tiempo a su configuración, selección de fuentes, colores, etc. El aspecto estético de sus producciones en la red les preocupa sin duda. Algunas estudiantes dicen que en casa le dedicarán más tiempo a ver qué imágenes ponen, qué fondos hay disponibles, etc. En definitiva, la opción de customizar el espacio parece ser importante para ellos porque hace que el portafolio sea coherente con su personalidad. Viendo sus elecciones, ya se intuye quienes son más risueños,

Para esto, google sites no sirve porque su constitución es la de una web normal, con un árbol jerárquico de subpáginas todas procedentes de la

misma raíz y con las mismas condiciones de privacidad

Los permisos de acceso se gestionan a nivel de sitio, no por partes. Estuve indagando en posibilidades para salvar este inconveniente (clonando la página y separándola en dos sitios) pero ahora me parecen demasiado complejas y, al contarles la estrategia, se asustan un poco y no veo que fueran a hacerlo. Yo estoy de acuerdo en que no es nada operativo. Seguiré buscando soporte, aunque para el próximo curso continuaremos igual y ya veremos...

"yo creo que cuando lo tuviera terminado,

"me ha parecido mucho más fácil de lo que esperaba porque el día que nos reuniste para explicarnos lo del google site yo estaba algo nerviosa pensando que no me iba a enterar de nada y que no podría seguir el ritmo a las jóvenes"

Al igual que en la primera experiencia, ven la herramienta digital más sencilla de utilizar de lo que creían.

creativos, sobrios o elegantes en sus diseños, algo que puede estar en concordancia con sus narraciones y decisiones, ya veremos...

como se puede borrar lo que se quiera, sí lo abriría para que se pudiera ver, pero claro también me da pena borrar lo que he hecho hasta ahora. Igual podría mejor hacerme un curriculum y copiar y pegar lo que me interese"

Nombre	Descripción	Texto codificado
Expectativas respecto al proceso orientador	Creencias suscitadas en los estudiantes respecto al proceso orientador con el portafolio profesional. Han sido elaboradas a partir del periodo de formación e implican sus expectativas, motivaciones, necesidades, ...	<p>Como resumen, los estudiantes valoran la experiencia a priori como una oportunidad para reflexionar sobre sí mismos y sobre su carrera, algo que consideran importante pero a lo que no le suelen dedicar tiempo. También consideran el valor formativo del portafolio digital como una ayuda para analizar mejor sus pensamientos y conocimientos, redactar mejor, utilizar las TICs, etc.</p> <p>Al final hemos hablado brevemente sobre expectativas que tienen antes de comenzar a trabajar el portafolio profesional. La cuestión de fondo es por qué se han sentido atraídos por este programa y qué esperan lograr. Mi objetivo es conocer qué esperan del proyecto y de mí como orientadora, qué han percibido en la información que les he dado hasta este momento y si ya hay indicios de encaminamiento.</p> <p>aclarar mis ideas, que están en constante cambio."</p> <p>"De ti como orientadora espero comprensión, ser una especie de guía, tanto ahora como en los próximos 3 años que faltan, una especie de tutora con la que poder compartir logros y dificultades que me puedan ir surgiendo a lo largo de la carrera."</p> <p>"Como orientadora creo y espero que nos aclares y nos ayudes con las dudas en todo momento..."</p> <p>"Yo creo que es muy positivo el saber que en este caso el docente no solo se va a ceñir a dar su clase sino que le preocupa el futuro y la formación que va a recibir el alumnado."</p>

Nombre	Descripción	Texto codificado
Expectativas respecto al proceso orientador	Creencias suscitadas en los estudiantes respecto al proceso orientador con el portafolio profesional. Han sido elaboradas a partir del periodo de formación e implican sus expectativas, motivaciones, necesidades, ...	<p>Expectativas descritas por los participantes: (transcripción de algunos extractos de los correos)</p> <p>"...creo que me va a ser de gran utilidad para tener un conocimiento más profundo de mí misma y de mis conocimientos..."</p> <p>"...es más fácil si tienes ayuda."</p> <p>"A largo plazo, puede ser un material que me sirva a modo de "diario" en el cual podré ver mis progresos personales y competencias."</p> <p>"...también me parece interesante el poder responder a preguntas que nos hagan reflexionar sobre nosotros mismos, ya que en muchas ocasiones, si no es mediante esto, no nos paramos a pensar en cómo somos realmente y creo que es importante conocernos a nosotros mismos para poder enseñar a nuestros futuros alumnos."</p> <p>"La orientación profesional es algo que a veces he echado de menos."</p> <p>"...muchas veces me pregunto: Y cuando termine mis estudios...¿Qué hago con mi vida? ¿Sigo estudiando? ¿Me voy a trabajar?"</p> <p>"...nos va ayudar a la autoexpresión y el autoanálisis..."</p> <p>"...empezar con tu propuesta es una forma de "obligarme" a invertir ese tiempo que considero importante para reflexionar sobre mis pasos en la carrera y de cara al futuro profesional..."</p> <p>"...lo que me gustaría conseguir es tener una pequeña memoria en la que se recojan todos los conocimientos, actividades, trabajos y guías que he</p>

ido elaborando y adquiriendo desde que empecé mis estudios del grado superior de Educación Infantil hasta que finalice mis estudios en Magisterio."

"Tal como planteaste el programa, me animaron varias cosas a apuntarme: -El hecho de que es algo que has pensado en concreto para los estudiantes de los grados de educación -Que además es una "ayuda" para crecer en varios sentidos -Las palabras "currículum del futuro" -Y, no menos importante, que nos vamos a apoyar en un soporte digital..."

"...al escribir podré mejorar mi redacción..."

"...conseguiré entenderme a mi mismo, mas intimamente, seria como una introspeccion personal, en definitiva

Por otro lado, consideran que el instrumento les puede servir como un espacio donde organizar todos sus conocimientos, actividades, trabajos, etc. y como un recurso de futuro.

Esperan de mí, como orientadora, que les apoye en el proceso, resuelva sus dudas, les ofrezca información y mantenga su motivación inicial para seguir formándose y mejorando como personas y profesionales.

Agradecen que se haya pensado en ellos para una actividad de este tipo, especialmente diseñada para profesionales de la educación. También valoran positivamente tener a una figura profesional de referencia (en este caso a una de sus profesoras) que esté más cercana a ellos. Consideran que la cercanía y la confianza pueden motivarles para seguir con sus estudios y tener más éxito.

Nombre	Descripción	Texto codificado
Expectativas respecto al proceso orientador	Creencias suscitadas en los estudiantes respecto al proceso orientador con el portafolio profesional. Han sido elaboradas a partir del periodo de formación e implican sus expectativas, motivaciones, necesidades, ...	<p>Observo que las que se han apuntado están interesadas y casi no necesitan ni esperar a la sesión formativa para confirmar que quieren participar.</p> <p>Hay una participante a la que principalmente le ha atraído el soporte digital y contempla la participación como una oportunidad para aprender algo más de tics. Ella detecta que tiene un vacío respecto a lo que la sociedad le demanda actualmente y ve que aprovechando esta propuesta, puede soltarse en el mundo digital.</p> <p>"...espero poder encontrarme a mi misma, conocerme realmente y que incluso me pueda ayudar a tener contacto con empresas o incluso a conocer a gente de mi misma área profesional."</p> <p>"...es el mejor momento para ser crítico con uno mismo, es decir este es el mejor momento para ORGANIZAR TUS IDEAS."</p> <p>"...considero que es una forma de conocerte a ti mismo, además, este es un buen momento de nuestra formación profesional para empezar a plantearte muchas cuestiones, de proponerte que es lo que pretendes conseguir en tu futuro, como lo quieres hacer, a donde quieres llegar, cuáles son tus metas."</p> <p>"...una gran oportunidad para introducirme al mundo profesional pero de manera online."</p> <p>"yo soy muy negada con los ordenadores y la informática y me pareció muy bien para manejar el portafolio profesional (...) con la guía y con la ayuda del tutor podría desenvolverme mejor a la hora de manejarlo."</p> <p>"Porque tengo muy claro cómo NO quiero que sea mi futuro, tengo una proyección de mi misma, de aquí a unos años, que difiere bastante de la de ahora y de la profesión que estoy ejerciendo ahora mismo, y para ello necesito orientación, seguir unas pautas, buscar y encontrar el camino correcto para lograrlo."</p> <p>"Creo que también me servirá para conocerme a mí misma, saber que cualidades tengo y cuáles no. (Es una manera de abrir tu mente y explorarla)."</p>

Nombre	Descripción	Texto codificado
Formación	Características, contenidos y potencial de las actividades de formación para la construcción del portafolio profesional.	<p>Participan en la sesión formativa para abrir los espacios web las 5 estudiantes.</p> <p>El objetivo, igual que en el curso anterior, es mostrarles la herramienta digital que vamos a utilizar como soporte para el portafolio profesional: google sites. Les envío, además, al correo electrónico un tutorial que he seleccionado para facilitar el trabajo.</p> <p>Les había indicado que trajeran los contenidos que hubieran podido preparar almacenados en sus memorias usb respecto a los ejercicios de la</p>

guía y que se abrieran una cuenta de correo electrónico de gmail para adelantar. Los pasos que hemos seguido, tomados del curso anterior, son:

5. Creación de los portafolios digitales con google sites.
6. Creación de las distintas carpetas y subcarpetas para generar la estructura básica.
7. Redacción de la introducción personal que cada estudiante le da a su portafolio (les recomiendo incluir sus expectativas, hablar de su "encaminamiento" en el sentido expuesto en la guía, etc.).
8. Primeros pasos en la introducción de contenidos en las carpetas.

Como ejemplo, mientras explico, les voy enseñando el espacio "Orientación Profesional 2012" creado para el grupo del curso anterior, pero esta vez no abro uno nuevo para ellas porque los del curso anterior no lo utilizaron y, además, como voy a estar de baja, no me planteo hacer el seguimiento.

Por estas razones, he dedicado un paréntesis en la sesión con fines formativos a explicarles el sentido que tienen los referentes y cómo deberían de autoevaluarse en referencia a ellos, poco a poco, durante toda la carrera, y también, durante su posterior desarrollo profesional.

La sesión formativa se ha enfocado prioritariamente al manejo de la guía, haciendo mayor énfasis aclaratorio respecto a la carpeta del balance de competencias, por ser la parte que el curso anterior peor habían comprendido y que menos habían intentado realizar.

Les he enseñado a gestionar las opciones de visibilidad y de momento han elegido limitarlas. Para más adelante, les he explicado que puede mostrarse una parte al público general y reservar otra en privado.

Nombre	Descripción	Texto codificado
Formación	Características, contenidos y potencial de las actividades de formación para la construcción del portafolio profesional.	<p>Primera sesión formativa y de intercambio de expectativas con las nuevas participantes de este curso. Asistentes: las 5 alumnas.</p> <p>He adoptado el mismo guión que utilicé al curso anterior para esta sesión, siguiendo los siguientes puntos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. He explicado la guía "paso a paso" para la realización del portafolio. 2. Les he encargado que hasta la próxima sesión, después de las fiestas del Pilar, vayan elaborando una carpeta digital con todos los documentos que puedan recoger, incluyendo documentos de texto con sus narraciones respecto a las actividades de la guía, evidencias de formación y experiencia, trabajos y otros artefactos que deseen reflejar en el portafolio, como recursos, bibliografía, contactos, curriculum vitae en formato tradicional, etc. 3. Hemos quedado para la próxima sesión el 25/10/2012, pendiente de confirmar por correo. Les citaré en sala de informática para enseñarles a construir el google site y volcar los documentos que tengan recogidos en la carpeta digital. 4. Les he pedido que me escriban en un correo electrónico las necesidades y expectativas que tienen.
		<p>Se cerró la sesión invitándoles a que siguieran trabajando sus portafolios. La siguiente reunión ya no sería formativa sino de reflexión y discusión respecto a su experiencia hasta el momento.</p> <p>Valoran como muy necesaria la fase formativa, habiendo más opiniones a favor de que es muy importante para empezar con una estructura clara y comprendida.</p> <p>Primera sesión: formativa y de intercambio de expectativas. Asistentes: los 12 participantes.</p> <p>Se han tratado los siguientes puntos: 1. He explicado la guía "paso a paso" para la realización del portafolio.</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Les he encargado que hasta la próxima sesión, después de los exámenes de la primera convocatoria, vayan elaborando una carpeta digital con todos los documentos que puedan recoger, incluyendo documentos de texto con sus narraciones respecto a las actividades de la guía, evidencias de formación y experiencia, trabajos y otros artefactos que deseen reflejar en el portafolio, como recursos, bibliografía, contactos, curriculum vitae en formato tradicional, etc. 3. Hemos quedado para la próxima sesión el 07/03/2012, pendiente de confirmar por correo. Les citaré en sala de informática para enseñarles a construir el google site y volcar los documentos que tengan recogidos en la carpeta digital. 4. Hemos hablado sobre las expectativas que tienen antes de comenzar y les he pedido que me las escriban en un correo electrónico. <p>Así pues, lo que hemos hecho ha sido abrir los espacios de portafolio</p>

digital mientras aprenden a manejar la herramienta informática, siguiendo el tutorial y mis explicaciones.

Nombre	Descripción	Texto codificado
Formación	Características, contenidos y potencial de las actividades de formación para la construcción del portafolio profesional.	<p>En esta sesión participan 7 de los 9. El objetivo es mostrarles la herramienta digital que vamos a utilizar como soporte para el portafolio profesional: google sites. Les envío, además, al correo electrónico un tutorial que he seleccionado para facilitar el trabajo.</p> <p>Como traen contenidos almacenados en sus memorias usb respecto a los ejercicios de la guía, comienzan en esta sesión, mediante mis orientaciones respecto a la creación y desarrollo del espacio digital, a construir sus portafolios.</p> <p>Los pasos que seguimos son: 1. Creación de los portafolios digitales con google sites.</p> <p>2. Creación de las distintas carpetas y subcarpetas para generar la estructura básica.</p> <p>3. Redacción de la introducción personal que cada estudiante le da a su portafolio (les recomiendo incluir sus expectativas, hablar de su "encaminamiento" en el sentido expuesto en la guía, etc.).</p> <p>4. Primeros pasos en la introducción de contenidos en las carpetas.</p> <p>Mientras trabajan, les hago fotografías individuales para constituir la orla del grupo y crear implicación.</p> <p>Para explicarles el desarrollo del google site voy creando por mi parte un espacio similar al que llamo "Orientación Profesional 2012".</p> <p>"Pues yo creo que si nos la hubiese enviado sin explicarla, yo no habría sabido cómo empezar..."</p> <p>A mí me parece que nos has explicado bien lo que teníamos que hacer, aunque igual el día que nos explicaste la guía se me hizo un poco pesado."</p> <p>En este espacio doy de alta a todos los participantes como gestores del sitio, lo que permite a cualquiera de los 9 participar en sus distintos apartados y gestionarlos. Las carpetas de este espacio son:</p> <ul style="list-style-type: none">• Introducción: sentido del espacio• Cuaderno de bitácora: blog• Orla• Espacio de sugerencias, dudas, etc. <p>he insistido en que no se trata de un portafolio de evaluación, que es algo totalmente libre, voluntario y personal.</p> <p>Esta sesión es también formativa, aunque con la diferencia de que no sólo han recibido información y han preguntado dudas, sino que también han participado activamente en la construcción de sus espacios de portafolio digital mientras aprenden a manejar la herramienta informática.</p> <p>Esta sesión se programa para atender a las 2 estudiantes que no habían asistido el 07/03. El orden del día es el mismo que el de la semana anterior.</p>

Nombre	Descripción	Texto codificado
La comunicación	Características de la relación comunicativa surgida entre estudiantes y profesora-orientadora, en relación con los roles asumidos en los distintos momentos del proceso vivido.	<p>He tratado de romper el hielo hablando de otras cosas informales mientras se iban incorporando todos. Les ha constado un poco comenzar a hablar sobre el primer tema, intuyo que no era una reflexión que se esperaban tener que hacer. Pero aprecio que son un grupo bastante colaborador.</p> <p>Han estado atentas y han participado activamente, tomaban notas e iban haciendo preguntas sobre el orden en el que había que responder, si había plazos de entrega, si les iba a corregir los ejercicios. Viendo la línea que iba tomando la conversación especialmente con dos de las alumnas y qué les preocupaba más,</p> <p>Percibo en este pequeño grupo que se ha generado bastante confianza hacia mí fundamentalmente, pero también entre ellas. Aunque no trabajan como grupo, sino siempre individualmente, sí demuestran tener mayor espontaneidad a la hora de comunicarse en este tipo de encuentros porque ya se van conociendo más.</p> <p>Observaciones:</p> <p>Es una sesión básicamente informativa por lo que tan apenas hay interacción.</p> <p>Plantean algunas preguntas referentes a lo que les preocupa sobre:</p> <ul style="list-style-type: none">• La privacidad de lo que escriban• La dificultad de los ejercicios propuestos• El tiempo de dedicación, es decir, la carga que les va a añadir <p>Ha sido una sesión básicamente formativa respecto al manejo de la guía. Han estado interesados, con preguntas respecto a la profundidad de los ejercicios, al orden que tenían que seguir para realizarlos, a cómo expresar</p>

determinadas cuestiones personales, etc.

Es, como en la otra ocasión, una sesión básicamente informativa. Las preguntas que hacen son sobre:

- El tiempo que van a tener que dedicarle, ya que aún no saben si van a poder con todos los trabajos de segundo curso
- Si es un portafolio como el de evaluación, en qué se diferencian

Debido a que he notado que estaban cansados por la explicación y tenían poco nivel de participación, les he pedido que con más tranquilidad me las envíen por correo electrónico

Finalmente, les he hablado de que no volveré hasta finales de marzo o abril, por si tenían dudas o propuestas que hacerme, pero no han dicho nada más. Hemos terminado hablando un poco por el pasillo sobre lo de las oposiciones.

Este grupo de 6 alumnas parece estar bastante motivado por seguir en contacto conmigo y continuar avanzando, aunque muy lentamente por lo que observo, en el portafolio profesional.

Nombre	Descripción	Texto codificado
La guía	Características y potencial de la guía para la elaboración del portafolio profesional con autonomía. Valoración de sus contenidos, estructura, accesibilidad para la comprensión, carga de trabajo, ...	1) Me cuestiono a mí misma si sería más positivo incluir una explicación lo más sintética posible en la guía sobre cómo hacer el balance reflexivo explicando y desglosando los referentes, Seguro que con más tiempo para cogerlo de seguido se puede hacer todo casi sin ayuda "Me parece que lo único que se podría mejorar es darnos las explicaciones más detalladas sobre cómo interpretar las competencias." "No sé... a mí me parece bien todo así."
La multirreferencialidad en la construcción del portafolio profesional	La complejidad del escenario en el que los estudiantes desarrollan sus portafolios en relación a la construcción de significados, la individualidad de cada proceso, la linealidad vs. el desorden, las dificultades encontradas, el análisis diferencial, etc.	Las preguntas que han respondido sobre motivación de logro, expectativas de éxito y grado de incentivo me llevan a la conclusión de la profunda diversidad que hay entre el pequeño grupo de participantes y de la relación que veo tan estrecha entre estas cuestiones y sus personalidades, ahora que voy conociéndoles algo mejor. la han buscado, con los conocimientos y las habilidades que reflejan en sus autoevaluaciones. Me han relatado de manera generalizada que es sencillo saber si tienes una competencia cuando tienes que llevarla a la práctica, cuando ya tienes experiencia que te ha servido de prueba, pero en el sentido de dictaminar un "sí" o un "no" como resultado de dicha autoevaluación. Es mucho más complicado y les he visto reacios a intentarlo cuando les he hablado de la autoevaluación de procesos. No están acostumbrados, como ocurre en la autoevaluación de las asignaturas, y les da miedo, pereza, no saben por dónde empezar... Por tanto, percibo que mantienen cierto interés, o lo ven positivo para ellas en el futuro, pero no tienen actualmente la suficiente motivación intrínseca ni la autonomía necesaria como para avanzar en su proceso de auto-orientación con la herramienta.

Nombre	Descripción	Texto codificado
La multirreferencialidad en la construcción del portafolio profesional	La complejidad del escenario en el que los estudiantes desarrollan sus portafolios en relación a la construcción de significados, la individualidad de cada proceso, la linealidad vs. el desorden, las dificultades encontradas, el análisis diferencial, etc.	Para aquellos que no habían trabajado aún de modo suficiente la guía, esta sesión aumenta su implicación y les anima a avanzar. Ahora, pueden subir directamente sus narraciones y documentos al espacio digital. Aquellos otros que sí traían bastantes materiales narrativos, trabajos realizados en el primer cuatrimestre y otros archivos, han avanzado bastante y han visto cómo podían organizarlos en las carpetas del portafolio formando su propia web. entre nosotras sí nos hemos preguntado ¿qué crees que hay que poner aquí?, ..., o ves lo que la otra a escrito y se te ocurren más cosas. En relación con dicha tabla, que se considera el espacio a construir a lo largo de toda la carrera y después de salir de la universidad sobre todo, he encontrado muchas diferencias entre ellos que podría agrupar diciendo que le han encontrado dos sentidos distintos. Por un lado, están los estudiantes que vienen de bachillerato directamente y una chica del ciclo superior de infantil que han acumulado principalmente contactos personales de compañeros y profesores de la facultad y enlaces a webs que les sirven para hacer los trabajos. Por otro lado, están las estudiantes

que tenían otra trayectoria profesional o formativa previa y más experiencia en la vida, que han reunido sus contactos, webs profesionales, links a asociaciones y a alguna empresa privada. También una de ellas me ha preguntado si podría facilitarle más recursos de empresas u otras ideas sobre lugares que incluir.

Han estado llenando de contenidos con narraciones y algunas fotografías la carpeta de autoconocimiento, la llevan bastante avanzada excepto dos de los participantes que no han hecho mucho desde la última vez que nos reunimos en el grupo de discusión. Una de las chicas porque dice estar muy agobiada con las asignaturas. El otro es el único chico que participa, que se ha planteado dejar la carrera.

Hemos hablado al respecto y aprecio cierto nivel de diálogo fundamentado que no había surgido antes. Me refiero a que son capaces de descomponer los referentes (a los que les otorgamos un sentido final) en partes más pequeñas de proceso. Y estas partes sí tienen relación directa, o al menos se

Han ordenado los criterios laborales priorizando de manera bastante generalizada "contenido de trabajo interesante", "posibilidades de poner en marcha tus iniciativas" y "lugar y ambiente agradables". Sin embargo, emergen aquellos casos individuales que valoran más la seguridad y el horario, es decir, que priorizarían estas condiciones al contenido del trabajo, debido a circunstancias personales. Coinciden ser aquellas participantes con mayor experiencia y familia a cargo.

Nombre	Descripción	Texto codificado
La multirreferencialidad en la construcción del portafolio profesional	La complejidad del escenario en el que los estudiantes desarrollan sus portafolios en relación a la construcción de significados, la individualidad de cada proceso, la linealidad vs. el desorden, las dificultades encontradas, el análisis diferencial, etc.	<p>tiempo...</p> <p>Tenía la esperanza de que en este grupo se notara menos mi ausencia durante estos meses, y así ha sido, porque es un grupo más autónomo y hay alumnas muy competentes que son trabajadoras. Sin embargo, también se nota que, con el paso de los meses, se van desinflando los buenos propósitos. Es parecido a lo que ocurre cuando muchas personas se proponen hacer deporte, dieta o dejar el tabaco, por ejemplo, que son conscientes de que sería saludable pero cuesta ponerse a ello y siempre se va dejando, se priorizan otras cosas que se utilizan como "excusas".</p> <p>y yo por lo menos no tengo dudas, aunque sí que es verdad que me falta tiempo para poder hacer más cosas y luego igual me surgen las dudas."</p> <p>Yo tampoco he llegado al final, por eso no puedo opinar de los últimos apartados."</p> <p>Yo creo que como es tan fácil de ir pensando y escribiendo, y como el programa se maneja también muy pronto, que en realidad tampoco tengo dudas que comentarte, ..., lo que hay que hacer es ponerse y dedicarle</p> <p>Porque tiene que apetecerte pensar y escribir y estar bien cuando te pones. Si te obligas a tener algo para mañana, a lo mejor te pones la tarde de antes y lo haces mal."</p> <p>Por último, es representativo de la diversidad existente cómo se perciben a sí mismos cuando reflexionan sobre los valores de sus familias y en qué les influyen. Por regla general, comienzan relatando que sus decisiones son propias al 100% pero, poco a poco, conforme avanzan en el análisis, van dándose cuenta de cómo los valores que han elegido en la jerarquía, sus intereses y expectativas, su modo de relacionarse y su actitud ante la vida, al fin y al cabo, tiene muchas semejanzas con las personas de sus grupos de referencia primaria.</p> <p>profesional en el centro donde trabajo y que me gustaría potenciar siendo maestra, no sé, como la honestidad, el altruismo, el crecimiento personal, ... que son también lo que me define como persona y que quiero perfeccionar... todo va junto."</p>
La multirreferencialidad en la construcción del portafolio profesional	La complejidad del escenario en el que los estudiantes desarrollan sus portafolios en relación a la construcción de significados, la individualidad de cada proceso, la linealidad vs. el desorden, las dificultades encontradas, el análisis	Sin embargo, al leerlos y tratar de ponerse en perspectiva a sí mismos para poder adoptarlos ya como referentes de autoevaluación, veo que no enlazan su proceso de aprendizaje en los primeros cursos de la carrera con dichas competencias. Las ven en relación con la práctica profesional del maestro, y esto ha sido una respuesta muy generalizada, pero no se

diferencial, etc.

autoevaluarían ahora respecto a ellas porque "no tienen experiencia".

Realmente, lo que más he avanzado es en la parte de autoconocimiento, En la entrevista le he animado a trabajar la carpeta de conocimiento del mundo laboral para estudiar sus alternativas y elaborar un plan de decisiones, saltando a la última fase del portafolio.

"he empezado la historia de vida por lo que me hizo decidirme por magisterio y luego he ido hacia atrás, añadiendo las cosas importantes que me han pasado y que han ido condicionando mi futuro. Por ejemplo, mis padres adoptaron a un niño con discapacidad cuando era muy pequeña y el haber vivido siempre con mi hermano creo que me ha marcado la vocación y por eso quiero ser maestra de educación especial"

"estoy de acuerdo con todo esto, es a lo que aspiro creo cuando termine la carrera y sea maestra"

"la verdad es que en un principio lo he visto fácil pero luego hay otros criterios que creo que el día de mañana sí pueden interesarme, como la seguridad en el trabajo y las posibilidades de promoción (...) no sabría seguro qué poner porque no sé qué buscaré el día de mañana"

"me doy cuenta de que he ido priorizando las cosas "obligatorias" (y además con un importante grado de exigencia por mi parte) a otras como esta, que no son menos importantes, desde luego, pero que me suponen restar tiempo a las primeras"

"lo que pasa es que hasta que no tienes experiencia como maestra no puedes saber si eres capaz de estas cosas y si trabajas así"

"...ahora hablando sobre todo esto me doy cuenta de lo relacionado que está todo en la vida, cuando tienes que tomar decisiones importantes y cuando no puedes hacer todo lo que te apetece porque no tienes suficiente dinero o no te puedes ir fuera (...) yo quería ser bióloga marina, luego profesora de ciencias, pero al final, me recomendaron no meterme en ciencias porque no tenía muy buenas notas y decidí hacer primero magisterio y luego ya veré"

Nombre	Descripción	Texto codificado
La multirreferencialidad en la construcción del portafolio profesional	La complejidad del escenario en el que los estudiantes desarrollan sus portafolios en relación a la construcción de significados, la individualidad de cada proceso, la linealidad vs. el desorden, las dificultades encontradas, el análisis diferencial, etc.	"... yo no tengo claro qué poner, ... leo una competencia y no sé cómo debería de responder para que estuviese bien, ... qué se supone que tengo que haber hecho hasta ahora en estos dos cursos. (...)" "Al leer estas preguntas he pensado en mis técnicas de estudio, que han cambiado bastante durante este curso" "En mi caso es totalmente diferente de lo de ellas, en lugar de adelantarme, yo voy más despacio y me sacaré la carrera en un año más, con mis hijos y todo no puedo más. Pero sí quiero continuar el portafolio y ver si me hago el planning, para pensar ya qué buscaré después." "Al pensar en los valores, primero he destacado todo lo que tiene que ver con la familia, mi marido y mi hijo, y los sueños que tenemos, porque todo lo demás es secundario, pero luego he pensado también en los valores que me definen como De todos modos, percibo buenas intenciones y valores bastante claros en dicha elección pero cierta inmadurez al justificarse. No saben expresar todavía por qué este modelo y no otros. Quedaría pendiente que relacionasen la perspectiva teórica con las aptitudes y competencias que están desarrollando y tienen que perfeccionar. configuración del currículum formativo, ordenación de recursos, etc. Todos han comenzado por el autoconocimiento y por la organización del PLE, encontrándole un sentido de autoayuda, motivación, mejora de la autoestima, etc. El balance reflexivo, por otro lado, se ha quedado en diversos análisis que no han superado lo evidente. En general, han avanzado más en el autoconocimiento y algunos de ellos en la

Nombre	Descripción	Texto codificado
La multirreferencialidad en la construcción del portafolio profesional	La complejidad del escenario en el que los estudiantes desarrollan sus portafolios en relación a la construcción de significados, la individualidad de cada proceso, la linealidad vs. el desorden, las dificultades encontradas, el análisis	El resumen de lo que se ha hablado me lleva a la conclusión de que le encuentran mucho sentido y les parece importante, pero siguen sin dedicarle suficiente tiempo, al menos respecto a una continuidad para mantenerlo actualizado, a pesar de que algunas estaban bastante avanzadas. Hay momentos en los que, analizando los casos individuales, sí

diferencial, etc.

retoman lo que han ido empezando y actualizan el espacio con nuevos trabajos que van haciendo, algún curso, etc. Subir documentos o referencias cortas es sencillo y resta poco tiempo, pero elaborar narraciones más extensas y reflexivas, sobre todo lo que está relacionado con el balance de competencias, se les presenta aún como cuesta arriba.

"sí que veo que en algunas asignaturas hemos estudiado cosas que están en estos apartados, como en psicología del desarrollo y en tics, también en curriculum, ..."

"me gustaría en verano poder trabajarlo más, volverme a leer lo que escribí al principio y retomararlo, porque creo que me servirá"

"Yo no lo he hecho por apartados, sino que me he copiado un referente y luego he escrito lo que hemos dado en las asignaturas sobre ese tema, ... Así con varios pero no todos tampoco. Los trabajos no los he colgado en esta página, sino en la de la formación psicopedagógica."

Antes de empezar con esta experiencia me imaginaba que precisamente lo de mostrar sus creaciones en la red social sería uno de los incentivos del portafolio, siendo que la mayoría de participantes se consideran nativos digitales, pero parece que es más un freno para la mayoría de ellas. Sí les gusta el soporte digital como un espacio en el que puedes organizar muchos datos y borrar o añadir lo que quieras cuando quieras, pero no le ven todavía el sentido social.

Absolutamente todos han coincidido en que gestionan mal su tiempo y tienen carencias respecto a su competencia para organizarse. Les gustaría llegar a hacer más cosas, no dejar tareas sin terminar, avanzar más en aquello que en determinados momentos consideran importante (han mencionado varios este portafolio) pero que como son cosas "no prioritarias" o "no obligatorias" terminan siempre por postergarlas. Les preocupa este ritmo que llevan en sus vidas, creyendo que desaprovechan oportunidades, pero no saben cómo cambiar...

Nombre	Descripción	Texto codificado
La privacidad en torno a los contenidos del portafolio	Análisis de la demanda de privacidad (recelo) en torno a sus productos en el portafolio, tanto los que proceden de la reflexión personal, como los que incluyen trabajos de clase, contactos, etc., y los planes de futuro.	<p>porque no me atrevo a abrirlo y publicarlo para que lo vea todo el mundo.</p> <p>Otra cosa que les preocupa es que no se publique en la red abiertamente de momento. Han preferido mantener el acceso limitado a su contraseña hasta que consideren que está terminado y se vean capaces de "mostrarlo al mundo".</p> <p>Les parece la opción ideal, considerando que están reflexionando sobre aspectos muy personales en el "Autoconocimiento".</p> <p>Yo no se lo he enseñado a nadie porque creo que hace falta mucha confianza para enseñar cosas tan personales, prefiero hacerlo sola en casa y no enseñarlo. De no ser así, no podría ser sincera y estaría perdiendo el tiempo."</p> <p>También han preguntado si podían escribir sobre temas privados y luego no enseñarlo a nadie. Parece que, como se constató ya en la sesión informativa, la privacidad es una necesidad básica y un requisito que consideran imprescindible para avanzar en el portafolio. Lo comprendo perfectamente y tiene todo el sentido si lo que se pretende es que sea una herramienta de autodeterminación. Tendré que ir valorando con prudencia cuál es mi rol en todo esto para no determinar negativamente sus procesos ni coartarles.</p> <p>Tal vez, me planteo como hipótesis, es un formato con demasiado contenido personal repartido en todas las carpetas, lo que impide que lo valoren como apto para mostrarlo socialmente. Si se eliminara contenido personal o se agrupara en una sección separada, tal vez sí verían posibilidad o incluso oportunidad en compartirlo.</p> <p>Intuyo, como hipótesis, que la privacidad será un aspecto importante en el análisis relacionado con su implicación, sinceridad y aprovechamiento.</p> <p>"Yo sólo se lo he enseñado a (...) porque tengo más confianza con ella, "a lo mejor si viera lo de otras personas también me animaría a dejar que se viera lo mío, pero aun así, no sé..."</p> <p>"... no veo que me atreviera a enseñar esto a nadie, de hecho me da vergüenza ahora incluso hablarlo contigo, aunque sé que es para ayudarme"</p>

Nombre	Descripción	Texto codificado
La privacidad en torno a los contenidos del portafolio	Análisis de la demanda de privacidad (recelo) en torno a sus productos en el portafolio, tanto los que proceden de la reflexión personal, como los que incluyen trabajos de clase, contactos, etc., y los planes de futuro.	<p>Intuyo de nuevo, como hipótesis que se reafirma, que la privacidad será un aspecto importante también para estas participantes en beneficio de su aprovechamiento.</p> <p>He aprovechado la ocasión para preguntarles por el tema de la privacidad. Me he adelantado a algunas que me han dicho que ya lo habían pensado y les inquietaba bastante. De hecho, una de las alumnas me ha propuesto que, aunque se abriera el sitio en google por hacerlo igual que todas, no se fiaba nada de colgar cosas personales en internet y que prefería trabajar el portafolio en un cuaderno o en un documento de word.</p> <p>En una cosa sí coinciden y es algo totalmente básico: su privacidad. Me comentan que este tipo de página no quieren enseñarla ni colgarla en la red como espacio abierto. Sólo tiene, por tanto, la función exclusiva de uso personal tal cual está actualmente diseñado.</p>
La recogida de datos	Diseño, características y contenidos de las acciones destinadas a recogida de datos de autoinforme, mediante grupos de discusión o entrevistas,	<p>Me he entrevistado con 4 de las 5 estudiantes, porque una de ellas se ha disculpado diciendo que está muy ocupada y que no sigue con el programa.</p> <p>Lo primero de todo les he preguntado por sus avances y me han enseñado lo que han ido haciendo.</p> <p>Lo primero de todo hemos hablado 5 minutos de las vacaciones y me han dado la enhorabuena porque me han visto con muchísima tripa (no sabían de mi embarazo). Después, les he planteado por orden los siguientes temas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Avances en el portafolio durante el periodo de vacaciones • Aspectos que quisieran destacar libremente del contenido y del formato, con el sentido de evaluarlos • Propuestas de continuación durante este curso, considerando que yo no estaré disponible hasta abril • Dudas que se estén encontrando, necesidades de apoyo y tutoría <p>Segundo grupo de discusión con los participantes del primer curso: He citado a los 9 que mantuvieron contacto conmigo hasta mayo. Han respondido a mi correo 7, todo mujeres, de las que 6 confirmaban su asistencia al grupo de discusión. La otra participante me contesta disculpándose por dejar el portafolio para cuando tenga más tiempo, en otra ocasión si puede ser.</p> <p>Cuando nos hemos visto, el día 19, dos chicas me han comentado que su compañero, el único varón que venía al grupo, ha dejado la carrera.</p>

Nombre	Descripción	Texto codificado
La recogida de datos	Diseño, características y contenidos de las acciones destinadas a recogida de datos de autoinforme, mediante grupos de discusión o entrevistas,	<p>Primer grupo de discusión (asisten 7 de los 9 participantes). Se ha programado para después de Semana Santa con la intención de darles más tiempo. Por recomendación de Ana, mi directora de tesis, he propuesto tres temas abiertos para generar la conversación espontánea, en lugar de plantearles preguntas concretas. Los tres temas tratados han sido:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qué sentido le han encontrado al portafolio, es decir, cómo podrían describir su utilidad, si les sirve, si lo ven significativo en el momento en que se encuentran. • Tutorización/acompañamiento por mi parte, es decir, valoración de mi actuación hasta el momento respecto a la formación y guía que les he dado, disponibilidad y seguimiento (si ha sido escaso, adecuado o demasiado). • Adecuación del formato: pertinencia de las distintas carpetas de contenido que hay propuestas, de los ejercicios planteados, del orden lineal en el que se ha organizado. <p>Por tanto, respecto a este grupo del curso 2012-13, no he obtenido suficientes datos y el guión de las entrevistas no se ha podido seguir, por muy abierto que fuese. En este momento de frustración</p> <p>Entrevistas individuales con las participantes que han iniciado sus portafolios este curso 12/13, a la salida de sus clases, para recoger información sobre los mismos aspectos del curso anterior y añadir datos. Los objetivos eran:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Indagar en los aspectos que podría mejorar del formato, tanto a nivel general como por carpetas; también respecto al orden lineal en el que está organizado. • Conocer qué les ha parecido el uso de google sites como soporte digital para sus portafolios profesionales

- Valorar su grado de implicación y de motivación después de tener esta primera experiencia con el e-portafolio

De todos modos, de las 4 que han venido, sólo 1 ha avanzado un poco completando la carpeta 1 de autoconocimiento y coleccionando las primeras evidencias, aunque intuyo que lo ha hecho todo esta semana antes de venir a la entrevista, por tener algo.

De la otra participante que no contestó mi email lo único que me han dicho es que la han visto por clase alguna vez pero que no han comentado nada con ella. Esta chica es la que más se relacionaba con la que ha disculpado su abandono del portafolio.

Estoy bastante satisfecha con la asistencia al grupo de discusión, porque siete estudiantes han venido y me parece un buen número para debatir y obtener aportaciones interesantes. Las otras dos estudiantes, que no coinciden con las que no pudieron acudir a la primera sesión de google sites, han disculpado su ausencia pero siguen con el portafolio.

Nombre	Descripción	Texto codificado
La recogida de datos	Diseño, características y contenidos de las acciones destinadas a recogida de datos de autoinforme, mediante grupos de discusión o entrevistas,	<p>Espero que durante el próximo curso puedan profundizar algo más en este sentido para tener más datos sobre cómo la colección de evidencias influye en sus autoestimas y en sus balances.</p> <p>Entrevistas individuales con los participantes a la salida de las clases para:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Indagar en los aspectos que podría mejorar del formato, tanto a nivel general como por carpetas; también respecto al orden lineal en el que está organizado. • Conocer qué les ha parecido el uso de google sites como soporte digital para sus portafolios profesionales • Valorar su grado de implicación y de motivación después de tener esta primera experiencia con el e-portafolio
Sentido del portafolio	Conjunto de utilidades y posibilidades del portafolio profesional, respecto a lo que significa y aporta como instrumento de orientación.	<p>Hay casos en los que no se ven reflejados lo suficiente como para que les motive, creo que no tienen clara su identidad como futuros docentes, y les parece muy abstracto tener que autoevaluarse respecto a los referentes indicados. Concretamente hay dos casos, el participante masculino y una de las más jóvenes.</p> <p>Otro aspecto destacado, con bastante unanimidad, ha sido el potencial de la narración como medio para hacer explícito aquello que sientes, deseas, sabes sobre ti mismo, ..., pero de lo que no eres suficientemente consciente.</p> <p>El principal sentido que le encuentran al portafolio profesional es que se convierte en una herramienta- guía para poder ordenar sus pensamientos, a su ritmo personal, con sus particulares necesidades como línea de base. Han destacado de modo generalizado que les obliga a pensar y a escribir sobre cosas que, en realidad, ya sabían sobre ellos mismos de modo implícito, pero a las que no habían dedicado tiempo de reflexión. Otras cuestiones les han sorprendido porque han dicho que no se habían parado antes a reflexionar sobre ellas. Principalmente me refiero al tema de las influencias recibidas a lo largo de la vida, de cómo las personas que nos rodean pueden influir en las decisiones tomadas. Otro tema que les ha cuestionado y hecho narrar desde la reflexión sobre temas fundamentales es el de la elección de los valores que dirigen la propia vida. El portafolio actuaría, por tanto, como un instrumento para trabajar mediante el método socrático o "mayéutica".</p>

Nombre	Descripción	Texto codificado
Sentido del portafolio	Conjunto de utilidades y posibilidades del portafolio profesional, respecto a lo que significa y aporta como instrumento de orientación.	<p>Han destacado también, como aspecto positivo, que la reflexión realizada sobre sí mismos les ha hecho caer en la cuenta de todo lo positivo que hay en ellos, de los logros pasados, de lo que van consiguiendo poco a poco. En definitiva, yo destacaría por lo que he percibido en las estudiantes que han sacado este tema, que es un instrumento que potencia la autoestima positiva y la motivación por la superación. Se quejan de que la sociedad destaca más lo que todavía tienes pendiente, lo que no tienes, lo que te falta. Pero que anima bastante hacer listados y clasificar lo que sí has conseguido, tus logros.</p> <p>para hacer un plan,</p> <p>Respecto a la carpeta 4, de reflexión sobre los significados construidos hasta el momento, la intención con la que se había diseñado este apartado era que comenzaran a concretar su identidad profesional pensando en dos aspectos: el modelo teórico docente de referencia y las competencias</p>

Nombre	Descripción	Texto codificado
Sentido del portafolio	Conjunto de utilidades y posibilidades del portafolio profesional, respecto a lo que significa y aporta como instrumento de orientación.	<p>Respecto al sentido del portafolio...</p> <p>"El portafolio lo que hace es que te permite recoger, ... quiero decir almacenar todo junto, los pensamientos, acciones, sentimientos, ... todo eso que siempre tienes en la cabeza y que sabes que tienes pero que no lo ordenas normalmente."</p> <p>"Es una manera de centrar en un mismo sitio todo lo que piensas y de poder leerlo cuando quieres, porque se trata de que te obliga a pensar y a escribir. Y cuando escribes, tienes que pensar, ..."</p> <p>"Hace pensar, reflexionar, ... sobre lo que te importa, lo que te fijas de los demás y de las cosas, ...pasas de hacer las cosas por impulsos a como más despacio, pensando."</p> <p>"A mí me ha servido de estímulo para exponer cosas que tenía en la cabeza o que escribía en papeles sueltos cuando se me ocurrían, ...pero que no me había parado a pensar profundamente y a escribirlas todas seguidas. También eso de tener las cosas escritas te ayuda a mejorar aspectos porque te das cuenta de lo que estás haciendo mal."</p> <p>"Creo que al escribir sobre esto te permite comparar lo que quieres ser y cómo quieres ser, con lo que estás haciendo realmente ahora, en la universidad, con el tiempo que le dedico a estudiar, ..."</p> <p>"Yo pienso que es bueno poder ordenar los puntos que tengo a favor y en contra para lo que deseo conseguir, y así poder cambiar los puntos débiles."</p> <p>"También, explotar los puntos fuertes más, repetir más cosas que sabes que se te dan bien, ... Yo me he sentido orgullosa de darme cuenta de que hay bastantes cosas que hago bien y se me dan bien, que igual no me había dado cuenta hasta que lo piensas."</p> <p>"Eso es porque la sociedad te recalca los aspectos negativos que tienes, los defectos, lo que no puedes hacer porque no hay posibilidades, ..."</p> <p>"Y pensar en todo, tanto en lo bueno como en lo malo, te hace darte cuenta de lo que haces bien, te sube la autoestima porque te lo crees más."</p> <p>"Yo creo que es bueno tener oportunidades de reconocimiento, de reconocerte que puedes hacer cosas bien."</p> <p>"Además, normalmente piensas y te paras a escribir sólo cuando estás triste, porque parece que lo necesitas más, pero no en general..., así, sólo porque es importante escribir sobre lo que piensas de ti misma y de lo que te pasa."</p> <p>Por sus respuestas, tras la formación inicial tienen claro que el portafolio profesional es un instrumento para facilitarles que identifiquen mejor su camino, se conozcan con mayor detalle y puedan ir diseñando qué desean para su futuro.</p> <p>Realmente transmiten la idea de que esta carpeta es útil como base</p>

Nombre	Descripción	Texto codificado
Sentido del portafolio	Conjunto de utilidades y posibilidades del portafolio profesional, respecto a lo que significa y aporta como instrumento de orientación.	<p>"A mí lo que me preocupa es que al tratar temas tan personales, luego no me sirva para darme a conocer a la hora de buscar trabajo"</p> <p>"Creo que es un buen instrumento para buscar trabajo el día de mañana y me gustaría hacerlo más adelante, pero ahora mismo no llego a todo y lo voy dejando."</p> <p>"...el portafolio es una herramienta sumamente práctica, ¿por qué no aprovechar, captar todo aquello que se crea para facilitar y mejorar nuestras vidas (en este caso vida profesional y académica)?"</p> <p>"...por distintas circunstancias me parece interesante el valorarme hasta el día de hoy y ver qué es lo que quiero conseguir en el futuro y como lo voy a orientar."</p> <p>"me ha ayudado a perderle el miedo al ordenador y a lo mejor me hago un blog cuando tenga tiempo o cuando sea profesora, me apetece bastante ahora que veo lo fácil que es..., creo que los de primaria hacen uno en clase de tics"</p> <p>Como conclusión, valoro que la emergencia de gran diversidad dentro del grupo de participantes es una prueba de que el instrumento hace su papel y estimula la reflexión que nos lleva a caer en la cuenta de que todos somos únicos y complejos en nuestras circunstancias personales.</p> <p>De momento, quedará como un portafolio personal y privado, porque si</p>

elimino contenidos perdería su sentido reflexivo y formativo. No puedo perder de vista que su esencia es diferenciarse de los portafolios que únicamente coleccionan evidencias para convertirse en una herramienta de formación en competencias de autodeterminación. Pero claro, de este modo perdemos su sentido social y seguirá sin emerger el acompañamiento entre iguales.

"Me ha parecido muy útil lo de pensar en mis valores. He elegido los diez que me identifican más en el presente, como el respeto, la justicia, la libertad, ..."

"Yo, al hacer la historia de vida, creo que me he sentido orgullosa de muchas cosas la verdad, que no me acordaba ya que había conseguido, y eso es super positivo, pero claro, también te das cuenta de lo que te lleva tiempo apeteciendo y no haces nunca..., cosas que tienes pendientes en la cabeza y no sabes cómo organizarte para llegar a todo"

ANEXO IV

Segunda categorización de datos en la primera fase

Nombre

Texto codificado

Actitud del estudiante hacia el portafolio

En relación con su nivel de motivación e implicación para continuar trabajando el portafolio, después de esta primera experiencia, la mayoría concluyen que les parece importante y que tratarán de dedicarle más tiempo a partir de ahora. Les parece fundamental sacar tiempo para reflexionar sobre sí mismos y sobre sus carreras, en lugar de estar siempre ocupados en hacer los trabajos y en lo "obligatorio". Pero luego, a la hora del día a día, ven problemas para poder organizarse y dicen que se van olvidando hasta que yo se lo recuerdo y hacemos alguna sesión.

Espero que sean totalmente sinceras al realizarlo en su propio beneficio y no traten de construirlo pensando en que me guste a mí, mezclando sus aspiraciones a nota en la asignatura con esta actividad. Creo que ha quedado claro y que las cinco, incluyendo a estas dos estudiantes, comprenderán el sentido propio del portafolio cuando lo comiencen. Estaré atenta de todos modos a posibles contaminaciones de los datos.

Han estado atentas y han participado activamente, tomaban notas e iban haciendo preguntas sobre el orden en el que había que responder, si había plazos de entrega, si les iba a corregir los ejercicios.

En general, ha sido una semana bastante frustrante. Algunas han acudido prácticamente para pedirme si se podría seguir más adelante en el programa, pero no ahora porque están muy ocupadas. Además, como no habíamos tenido contacto desde octubre, casi se habían olvidado del portafolio y se han vuelto a acordar con el correo electrónico en el que les citaba para la entrevista. Por tanto, percibo que mantienen cierto interés, o lo ven positivo para ellas en el futuro, pero no tienen actualmente la suficiente motivación intrínseca ni la autonomía necesaria como para avanzar en su proceso de auto-orientación con la herramienta.

Algunas de las estudiantes, dos concretamente, no han avanzado nada en el verano, pero han venido por no perder el contacto y motivarse para retomar el portafolio durante este curso. Dicen que antes de venir a la reunión han ojeado lo que habían escrito el curso anterior y me han preguntado alguna duda sobre si tenían que incluir todos los trabajos que habían estado haciendo y las calificaciones de las asignaturas finalizadas. De todos modos, percibo que son preguntas con poco contenido y que las han hecho por participar un poco y, como decían ellas, por no desengancharse del todo.

De todos modos, de las 4 que han venido, sólo 1 ha avanzado un poco completando la carpeta 1 de autoconocimiento y coleccionando las primeras evidencias, aunque intuyo que lo ha hecho todo esta semana antes de venir a la entrevista, por tener algo.

El resumen de lo que se ha hablado me lleva a la conclusión de que le encuentran mucho sentido y les parece importante, pero siguen sin dedicarle suficiente tiempo, al menos respecto a una continuidad para mantenerlo actualizado, a pesar de que algunas estaban bastante avanzadas. Hay momentos en los que, analizando los casos individuales, sí retoman lo que han ido empezando y actualizan el espacio con nuevos trabajos que van haciendo, algún curso, etc. Subir documentos o referencias cortas es sencillo y resta poco tiempo, pero elaborar narraciones más extensas y reflexivas, sobre todo lo que está relacionado con el balance de competencias, se les presenta aún como cuesta arriba.

la llevan bastante avanzada excepto dos de los participantes que no han hecho mucho desde la última vez que nos reunimos en el grupo de discusión. Una de las chicas porque dice estar muy agobiada con las asignaturas. El otro es el único chico que participa, que se ha planteado dejar la carrera.

Otras participantes, sin embargo, sí que han avanzado durante las vacaciones y han venido incluso con sus portátiles, como les sugerí en el correo de citación, para preguntarme cosas y compartir su desarrollo. Son 4 de las estudiantes, las que menciono en el segundo y tercer guión de estas observaciones en el recuento de asistentes. Podría decir, como hipótesis, que el interés que demuestran y la dedicación al portafolio están en relación con su motivación y rendimiento en la carrera. Pero esto no es ninguna conclusión porque no tiene suficiente apoyo en los datos.

Plantean algunas preguntas referentes a lo que les preocupa sobre:

La privacidad de lo que escriban

La dificultad de los ejercicios propuestos

El tiempo de dedicación, es decir, la carga que les va a añadir

Respecto a sus planes para este curso, aquí sí que han coincidido todas en que van a continuar, algunas donde lo dejaron antes de las vacaciones, en parte motivadas por ver que a sus compañeras de grupo les está sirviendo. Ahora bien, temen que de nuevo les pase lo mismo y terminen por estar saturadas con los trabajos y el estudio. Me parece que siguen igual, percibiendo la balanza descompensada a favor de la carga de dedicación en

comparación con los beneficios.

De todos modos, sus intenciones, aunque no muy concretas, son buenas y sí veo que se mantiene el interés, por eso han venido al grupo.

Observo que los que se han apuntado están interesados y desean implicarse. Sobre todo, se aprecia curiosidad por su parte. Mayoritariamente son buenos estudiantes, no sólo respecto a calificaciones, sino a la asistencia e implicación en clase.

Las preguntas que hacen son sobre:

El tiempo que van a tener que dedicarle, ya que aún no saben si van a poder con todos los trabajos de segundo curso

Si es un portafolio como el de evaluación, en qué se diferencian

Les echa hacia atrás el tener que realizar autoevaluación de procesos de adquisición de competencias cuando están en estadios de iniciación.

Observo que las que se han apuntado están interesadas y casi no necesitan ni esperar a la sesión formativa para confirmar que quieren participar.

"Yo ya estoy agobiándome con las asignaturas de este año y con el inglés, y eso que acaban de pasar los pilares, pero intentaré hacer lo que pueda."

"Has estado pendiente de nosotros y yo por lo menos no tengo dudas, aunque sí que es verdad que me falta tiempo para poder hacer más cosas y luego igual me surgen las dudas."

"Lo siento Carolina, pero con tantos trabajos que tenemos que hacer, se me ha ido acumulando todo y no le he dedicado suficiente tiempo como para poder enseñarte cosas."

"me doy cuenta de que he ido priorizando las cosas "obligatorias" (y además con un importante grado de exigencia por mi parte) a otras como esta, que no son menos importantes, desde luego, pero que me suponen restar tiempo a las primeras"

"Aunque no he avanzado tanto como me habría gustado, estoy bastante satisfecha con el google site y con haber empezado este trabajo que espero continuar en el futuro. Me costó al principio, porque no sabía que con tan poco tiempo y sin conocimientos se podía crear una web, o algo similar, y gratis. Me gustaría conservarla, la verdad."

"Yo creo que como es tan fácil de ir pensando y escribiendo, y como el programa se maneja también muy pronto, que en realidad tampoco tengo dudas que comentarte, ..., lo que hay que hacer es ponerse y dedicarle tiempo..."

"...creo que es importante hacer mi portafolio profesional en esta época de mi vida, pues ya tengo una experiencia laboral, y he podido tratar con niños de las edades comprendidas del periodo que estoy estudiando."

"...me habría gustado, echando la vista atrás, dedicar más tiempo a muchas cosas que no he hecho, no sé ..., como este portafolio, porque siempre están otras cosas que tienes que hacer de manera obligatoria y se van pasando los días que no te das cuenta"

"me gustaría en verano poder trabajar más, volverme a leer lo que escribí al principio y retomarlo, porque creo que me servirá"

"Yo creo que me queda bien y que he aprendido pronto a manejar el programa, la verdad es que estoy orgullosa porque pensaba que me costaría más. No se me ha dado nunca bien lo del ordenador."

"Yo he hecho algunos ejercicios del autoconocimiento y he subido los trabajos del primer cuatrimestre, pero no lo tengo terminado (...) Me gustaría dedicarle más tiempo en verano."

"¿Se puede empezar otra vez al año que viene?"

"Creo que es un buen instrumento para buscar trabajo el día de mañana y me gustaría hacerlo más adelante, pero ahora mismo no llego a todo y lo voy dejando."

"Yo sólo se lo he enseñado a (...) porque tengo más confianza con ella, entre nosotras sí nos hemos preguntado ¿qué crees que hay que poner aquí?, ..., o ves lo que la otra a escrito y se te ocurren más cosas."

"Yo no se lo he enseñado a nadie porque creo que hace falta mucha confianza para enseñar cosas tan personales, prefiero hacerlo sola en casa y no enseñarlo. De no ser así, no podría ser sincera y estaría perdiendo el tiempo."

"Todo lo demás está bien, y yo, sinceramente, si no había hecho más antes, era por falta de tiempo, no porque fuese difícil"

"Me parece que es interesante y estoy de acuerdo en que tendríamos que dedicarle más tiempo a este tipo de actividades, pero siempre me pasa igual, no sé si no me sé organizar, o es que lo he olvidado un poco también..."

"No sé... a mí me parece bien todo así."

"Seguro que con más tiempo para cogerlo de seguido se puede hacer todo casi sin ayuda, pero vamos que seguiré viniendo si quedamos el curso que viene."

Apertura del portafolio

"Sí, estoy de acuerdo, no se me ocurren más cosas, porque también se nos tiene que dejar algo a la imaginación y no cargar demasiado la guía. Al principio, reconozco que me pareció demasiado trabajo."

Como conclusión, valoro que la emergencia de gran diversidad dentro del grupo de participantes es una prueba de que el instrumento hace su papel y estimula la reflexión que nos lleva a caer en la cuenta de que todos somos únicos y complejos en nuestras circunstancias personales.

Respecto a la evaluación del formato, les he planteado el tema de distintos modos y no han profundizado en nada nuevo, excepto en un detalle: que se debería de explicar cómo hacer el balance de competencias en la guía, porque hasta que no les hablé en la otra reunión sobre cómo autoevaluarse, no lo veían posible hasta tener más experiencia.

El debate ha surgido al analizar el formato general del portafolio respecto a su nivel de concreción. Me parece un aspecto fundamental y me alegro de que surgiese dicho debate.

Hay opiniones totalmente encontradas al respecto. Algunos estudiantes (mayoría) prefieren el formato más concreto, tal y como está por ejemplo en la carpeta de autoconocimiento, y creen que lo necesitarían más concreto de lo que está en el balance de competencias de la titulación. Dicen necesitar una guía muy concreta para poder ordenar sus pensamientos, saber qué itinerario seguir a la hora de pensar (algo similar a lo que percibo en el portafolio de evaluación de las asignaturas).

Sin embargo, algunas también se han posicionado a favor de tener espacios libres para añadir libremente, improvisar, etc. Es decir, que no se cierre demasiado el formato para permitir su adaptación a las diferencias individuales. Esta postura tiene mucho sentido pedagógico y enlaza con la filosofía pretendida para el portafolio profesional, por lo que se mejorará el formato del portafolio manteniendo un equilibrio adecuado en el nivel de concreción.

"Me parece útil que, aunque hay ejercicios que te hacen pensar sobre cosas concretas, también puedes improvisar y añadir lo que quieres, es bastante flexible porque se puede escribir y ordenar las cosas como prefieres."

"Pues yo no sé cómo añadir cosas, sólo contesto a las preguntas concretas y relleno las tablas que hay tal cual. A mí me gustaría que hubiese un espacio en cada punto donde añadir cosas, personalizar apartados, ..., no sé si me explico."

"Pero es que a mí me cuesta mucho escribir, me quedo en blanco. Y por eso necesito que esté todo bien señalizado, dónde tengo que escribir y de qué cosas en cada sitio, ..., yo prefiero que esté todo concretado y luego, si se me ocurriera algo más, lo añades debajo..."

"Me parece que lo único que se podría mejorar es darnos las explicaciones más detalladas sobre cómo interpretar las competencias."

Apoyo emocional

Mientras trabajan, les hago fotografías individuales para constituir la orla del grupo y crear implicación.

Percibo en este pequeño grupo que se ha generado bastante confianza hacia mí fundamentalmente, pero también entre ellas. Aunque no trabajan como grupo, sino siempre individualmente, sí demuestran tener mayor espontaneidad a la hora de comunicarse en este tipo de encuentros porque ya se van conociendo más. Hay una excepción a lo de la colaboración entre ellas, o lo que llamaría acompañamiento entre iguales, y son las dos estudiantes que son técnicas de infantil y que ahora se han matriculado de todo segundo más dos asignaturas de tercero. Hasta eso lo tienen en común. Son dos jóvenes muy especiales que están muy motivadas, tienen vocación, hacen piña entre ellas y seguro que se retroalimentan en las buenas prácticas, como adelantarse asignaturas y esforzarse más.

Tal vez gracias a este sencillo ejercicio hemos comenzado a vivir el proceso de acompañamiento y se ha sembrado la primera semilla de cercanía en todos nosotros, estudiantes y orientadora. Este factor emocional-motivacional de implicación y visión prospectiva será analizado durante toda la experiencia porque me aventuro a creer que puede ser un núcleo de interés importante, tanto en los estudiantes como en mí misma.

"Cuando puedas, Carolina, nos cuentas algo más de las oposiciones, es un tema importante y nadie nos explica nada... No sé, no es del portafolio, ya me perdonarás abusar un poco de tu confianza, pero lo hemos estado hablando y no sabemos a quién preguntarle."

2) Ha emergido acompañamiento entre estas dos estudiantes, de manera espontánea, pero intuyo que se basa en la amistad que tienen, por lo que no es tanto acompañamiento entre iguales en torno al portafolio, sino una relación de confianza estrecha que mantienen desde antes.

Me planteo como hipótesis si es contraproducente para sus estados de ánimo este análisis en el portafolio, por subrayar la casuística tan negativa del contexto sociolaboral actual, o siempre es positivo que, aunque no sea algo motivador, sí permita construir el plan de carrera sobre la realidad que les toca vivir.

Construcción de los contenidos del portafolio

La mayoría se proponen como meta sacarse una plaza de maestro en las oposiciones pero no han elaborado todavía el plan para llegar a ello. Hay un chico que igual deja la carrera. Otra estudiante dice que le gustaría seguir estudiando algún máster y entonces opositar a secundaria o a otras plazas que no conoce aún, tal vez otros tipos de trabajos.

La autoevaluación respecto a competencias y aptitudes transversales no ha sido tan profunda como yo esperaba. Han tenido dudas sobre cómo hacer este ejercicio y percibo que es porque excede lo evidente, no son datos objetivos, sino reflexiones más elaboradas sobre procesos de desarrollo personal complejos. Ante la posibilidad de elegir trabajar los apartados que quieren han evitado este, en general, por su dificultad.

Ha emergido como tema fundamental en sus reflexiones de autoconocimiento la valoración sobre cómo han ido tomando sus decisiones, de quien han sido influenciados, y qué les ha llevado a empezar magisterio. La historia de vida que han ido redactando hasta el momento se ha centrado generalmente en eso, cómo han llegado hasta aquí, hasta decidirse por ser maestros.

Otras cuestiones les han sorprendido porque han dicho que no se habían parado antes a reflexionar sobre ellas. Principalmente me refiero al tema de las influencias recibidas a lo largo de la vida, de cómo las personas que nos rodean pueden influir en las decisiones tomadas. Otro tema que les ha cuestionado y hecho narrar desde la reflexión sobre temas fundamentales es el de la elección de los valores que dirigen la propia vida.

No han profundizado suficiente porque no tenían narrativas sobre el balance reflexivo, que era previo. La cuestión que sí han contestado en mayor o menor medida es la que se refiere a la elección del modelo teórico docente. Han coincidido, no sé si de un modo influenciado por mí, o porque todos los profesores que van teniendo estamos coincidiendo en el enfoque teórico, en elegir el socioconstructivismo como teoría que les gustaría tener de base en su futuro trabajo.

Lo primero de todo les he preguntado por sus avances y me han enseñado lo que han ido haciendo. Han estado llenando de contenidos con narraciones y algunas fotografías la carpeta de autoconocimiento

En líneas generales, he observado que lo primero que hicieron fue actualizar la carpeta 2 con las asignaturas del segundo cuatrimestre. Faltan referencias competenciales y análisis más profundos, pero sí han hecho reflexiones de autoevaluación bastante elaboradas y con mucho sentido. Se nota que encuentran mucho más significado a las competencias que durante el curso pasado, lo cual demuestra su cambio de perspectiva.

"Yo, al hacer la historia de vida, creo que me he sentido orgullosa de muchas cosas la verdad, que no me acordaba ya que había conseguido, y eso es super positivo, pero claro, también te das cuenta de lo que te lleva tiempo apeteciendo y no haces nunca..., cosas que tienes pendientes en la cabeza y no sabes cómo organizarte para llegar a todo"

"Sí, el balance es difícil, pero claro, igual ahora si lo viésemos por primera vez, después de haber pasado por más asignaturas y por las prácticas, sí que lo comprenderíamos mejor."

"sí que veo que en algunas asignaturas hemos estudiado cosas que están en estos apartados, como en psicología del desarrollo y en tics, también en curriculum, ..."

"me parece muy difícil este ejercicio, no tiene nada que ver con los del autoconocimiento, y no creo que supiera hacerlo, por eso lo he saltado y he pasado a hacer lo del PLE"

En las ocupaciones sólo han puesto: oposiciones, colegios privados, empresas de extraescolares y asociaciones.

El balance reflexivo, por otro lado, se ha quedado en diversos análisis que no han superado lo evidente. Consideran de forma unánime que los referentes propuestos son las competencias a las que aspiran y están de acuerdo con ellos. Sin embargo, al leerlos y tratar de ponerse en perspectiva a sí mismos para poder adoptarlos ya como referentes de autoevaluación, veo que no enlazan su proceso de aprendizaje en los primeros cursos de la carrera con dichas competencias. Las ven en relación con la práctica profesional del maestro, y esto ha sido una respuesta muy generalizada, pero no se autoevaluarían ahora respecto a ellas porque "no tienen experiencia".

Al valorar las carpetas por separado han destacado sólo aspectos positivos. En general, han avanzado más en el autoconocimiento y algunos de ellos en la configuración del currículum formativo, ordenación de recursos, etc. Todos han comenzado por el autoconocimiento y por la organización del PLE, encontrándole un sentido de autoayuda, motivación, mejora de la autoestima, etc.

Sí les ha parecido atractivo el ejercicio sobre la jerarquía de valores, lo han hecho todos. Sin embargo, la profundidad ha sido distinta entre ellos, como en todo, y hay quienes se han dejado llevar (intuyo) por la deseabilidad social. Intencionadamente, no se habían incluido en la tabla de la guía algunos valores que son comunes y característicos para la profesión educativa. La idea era saber quiénes reflexionan más allá de lo fácil y añaden sus propios valores a los de la lista. Cuatro de los nueve han dicho que no se habrían sentido completamente identificados si no añadían valores a los de la tabla, considerando por tanto que sus jerarquías tienen mayor proximidad con sus realidades personales y están más trabajadas. El sentido de realizar bien este ejercicio se considera básico para la construcción de la identidad profesional.

Respecto a los primeros pasos dados en la creación de los Planes de Carrera (balances de síntesis), fundamentalmente han reflejado que deseaban dejarse para el último curso sólo alguna asignatura, más las prácticas y el TFG. Su intención, acordada por ambas, dedicarle más tiempo al perfeccionamiento en inglés, a hacer algún otro curso o a trabajar de algo que les salga.

Respecto a la carpeta 6, en la que se les propone realizar su Plan de Carrera como balance de síntesis, poco puedo observar porque no han avanzado en ella.

También, sin duda, creo que influye su escalada por la titulación y la madurez. En general, estoy bastante satisfecha porque se aprecia cómo van evolucionando, aunque sean muy pocas estudiantes y de manera poco constante hasta ahora.

También he observado cierta madurez al ordenar sus logros que no había visto antes. En algunos casos, han relacionado contenidos de las asignaturas que han cursado con las competencias que tienen en la guía como referentes para el balance reflexivo. Hemos hablado al respecto y aprecio cierto nivel de diálogo fundamentado que no había surgido antes. Me refiero a que son capaces de descomponer los referentes (a los que les otorgamos un sentido final) en partes más pequeñas de proceso. Y estas partes sí tienen relación directa, o al menos se la han buscado, con los conocimientos y las habilidades que reflejan en sus autoevaluaciones.

También debo dejar constancia en mis observaciones de que las dos estudiantes que se han adelantado asignaturas han empezado a completar el Plan de Carrera y me han pedido que más adelante les ayude con la elección de las menciones.

Respecto a la carpeta 5, de conocimiento y valoración del mundo laboral, casi todos, concretamente siete, han realizado el ejercicio de ordenar los valores que nos condicionan a elegir profesión. Les ha parecido algo interesante, sencillo y curioso, por lo que le han dedicado tiempo a la actividad. Han ordenado los criterios laborales priorizando de manera bastante generalizada "contenido de trabajo interesante", "posibilidades de poner en marcha tus iniciativas" y "lugar y ambiente agradables". Sin embargo, emergen aquellos casos individuales que valoran más la seguridad y el horario, es decir, que priorizarían estas condiciones al contenido del trabajo, debido a circunstancias personales. Coinciden ser aquellas participantes con mayor experiencia y ...

Por último, es representativo de la diversidad existente cómo se perciben a sí mismos cuando reflexionan sobre los valores de sus familias y en qué les influyen. Por regla general, comienzan relatando que sus decisiones son propias al 100% pero, poco a poco, conforme avanzan en el análisis, van dándose cuenta de cómo los valores que han elegido en la jerarquía, sus intereses y expectativas, su modo de relacionarse y su actitud ante la vida, al fin y al cabo, tiene muchas semejanzas con las personas de sus grupos de referencia primaria.

Por otro lado, me cuestiono ahora como otra hipótesis si estos factores son coherentes con mis referentes y con el sentido real del portafolio profesional, o exceden las reflexiones que considero fundamentales para construir la identidad profesional y el proyecto, aumentando la carga de trabajo al estudiante sin clara justificación.

Pero que anima bastante hacer listados y clasificar lo que sí has conseguido, tus logros.

Respecto a la carpeta 3, de construcción del Personal Learning Environment (PLE), han trabajado de distinto modo, emergiendo de nuevo la diversidad dentro del grupo. Lo común ha sido que les ha parecido un espacio interesante, para ir haciendo poco a poco. Pero cada uno lo ha enfocado de forma distinta, según sus historias personales y profesionales previas.

Respecto a las preguntas sobre estilo de aprendizaje, potencial, necesidades formativas, etc. más o menos han contestado todos, con diferentes profundidades como en todo. Algunas chicas se han implicado bastante al analizar qué les gusta aprender, qué potencial y herramientas poseen para estudiar, cuál es su estilo, etc. Otros no han superado el análisis más básico y han contestado de manera muy simple, dándole más importancia a la tabla sobre la red de contactos.

Respecto a la carpeta 2, de colección de evidencias y balance reflexivo, han empezado a coleccionar evidencias respecto a su formación hasta el momento, centrándose de manera mayoritaria en los trabajos realizados durante lo que llevan de la carrera. Sin embargo, hay diferencias sustanciales entre ellos pues son un grupo muy heterogéneo respecto a sus trayectorias formativas previas al comienzo de los estudios en la facultad de educación. Esta sección de la carpeta 2 les ha parecido similar a un currículum, no llegando a profundizar lo suficiente en la descripción cualitativa que en la guía se propone realizar sobre cada evidencia, excepto alguna excepción.

Respecto a la carpeta 1, de autoconocimiento, el análisis y las reflexiones han sido en general positivas. A pesar de que tienen que reflexionar sobre su historia personal, tanto respecto a sus aciertos como a sus errores, prevalece un sentido positivo y de mejora de la autoestima en sus narraciones. Han destacado lo importante que les ha parecido analizar a qué dedican su tiempo libre y cómo se organizan para valorar si realmente aprovechan bien su tiempo.

"sí la verdad es que me ha parecido útil lo de poder hacerme una agenda de los compañeros de la universidad para conservarla en el futuro y, no sé, ... poner también las páginas más interesantes para hacer trabajos"

"Cuando terminamos los exámenes, para no dejar que se me olvidaran las cosas, subí los portafolios de las asignaturas que más me habían gustado, la memoria de prácticas y algún otro trabajo. ¿Ves?, he escrito algunos comentarios..."

"Yo estuve pensando qué subir y me parece que lo más importante era la memoria de prácticas, para poder escribir algo de las competencias del balance, porque después de hacer las prácticas sí que le encontraba más sentido a lo que nos pedían hacer."

"creo que al elegir los criterios laborales lo he tenido bastante claro, porque hay algunos de sentido común me parece, como lo del contenido de trabajo interesante"

"Al pensar en los valores, primero he destacado todo lo que tiene que ver con la familia, mi marido y mi hijo, y los sueños que tenemos, porque todo lo demás es secundario, pero luego he pensado también en los valores que me definen como profesional en el centro donde trabajo y que me gustaría potenciar siendo maestra, no sé, como la honestidad, el altruismo, el crecimiento personal, ... que son también lo que me define como persona y que quiero perfeccionar... todo va junto."

"He hecho cinco apartados para dividir mi autoevaluación del balance, mira, no sé si está bien así..., he hablado del desarrollo evolutivo de los alumnos en uno de los apartados, poniendo cosas de las que escribí en un epígrafe de la memoria de prácticas y un trabajo de psicología del desarrollo, también, de cómo he aprendido un modelo de enseñanza basado en la intervención hacia toda la comunidad educativa, de trabajar con los padres (...), de cómo programar en las distintas didácticas y de lo que podemos usar de las tics,... aún me falta también añadir lo del código deontológico y otras cosas más, porque creo que de lo demás aún no puedo completar nada."

"Yo no lo he hecho por apartados, sino que me he copiado un referente y luego he escrito lo que hemos dado en las asignaturas sobre ese tema, ... Así con varios pero no todos tampoco. Los trabajos no los he colgado en esta página, sino en la de la formación psicopedagógica."

"he empezado la historia de vida por lo que me hizo decidirme por magisterio y luego he ido hacia atrás, añadiendo las cosas importantes que me han pasado y que han ido condicionando mi futuro. Por ejemplo, mis padres adoptaron a un niño con discapacidad cuando era muy pequeña y el haber vivido siempre con mi hermano creo que me ha marcado la vocación y por eso quiero ser maestra de educación especial"

"Esta parte la he visto como un currículum, así que he copiado lo que tengo en el mío de experiencia y formación. Luego he subido los trabajos de este curso en formación psicopedagógica"

"Al leer estas preguntas he pensado en mis técnicas de estudio, que han cambiado bastante durante este curso"

Otro aspecto destacado, con bastante unanimidad, ha sido el potencial de la narración como medio para hacer explícito aquello que sientes, deseas, sabes sobre ti mismo, ..., pero de lo que no eres suficientemente consciente. Algunos de los estudiantes ya ha dejado clara su afición por escribir (a modo de diario personal) sobre sus vidas, pero otros, sin embargo, reconocen que les cuesta mucho el hecho de tener que narrar cualquier cosa por escrito, mucho más si es sobre aspectos introspectivos.

Respecto a la valoración de utilidad que hacen sobre carpetas concretas en las que se exponen los logros, metas conseguidas, puntos débiles o pendientes, etc., destacan la claridad de organización que permite el portafolio a este respecto. Consideran útil analizar los aspectos en los que se sienten más o menos capaces a lo largo de toda una línea de continuidad, lo que les permite plantear retos futuros coherentes.

"me prepararé oposiciones, aunque hay mucha competencia y gente que lleva años intentándolo, no sé, de momento no quiero deprimirme porque me quedan años de estar aquí"

"me considero una persona creativa, aunque no sé si lo puedo expresar en los estudios (...) trato de evadirme en mi tiempo libre con la música, haciendo fotografías y con mi blog, como una vía de escape"

"...no tengo nada que poner en experiencia, tampoco sabía que colgar en los apartados de idiomas, otros cursos y demás (...). He puesto algunos de los trabajos, porque dijiste que sólo los que considerara mejores, y he escrito un poco sobre la reflexión"

"...ahora hablando sobre todo esto me doy cuenta de lo relacionado que está todo en la vida, cuando tienes que tomar decisiones importantes y cuando no puedes hacer todo lo que te apetece porque no tienes suficiente dinero o no te puedes ir fuera (...) yo quería ser bióloga marina, luego profesora de ciencias, pero al final, me recomendaron no meterme en ciencias porque no tenía muy buenas notas y decidí hacer primero magisterio y luego ya veré"

"... y como el ejercicio decía que tenía que elegir aquellos valores sin los que la vida no tendría sentido para mí, he tenido que añadir algunos que no estaban. Por ejemplo, he añadido mi pasión por la música y por las artes en general; también, la convivencia y poner mi granito de arena para favorecerla"

"nunca me había sentido una persona optimista, pero al pensar si me defino más por buscar éxitos o evitar fracasos, me he dado cuenta de que siempre veo el vaso medio lleno y me marco objetivos constantemente"

"no me veo que vaya mucho conmigo, (...) me parece irreal lo que tendría que escribir y cuando empiezo lo dejo pronto, no entiendo mucho qué tengo que poner, excepto en la carpeta de autoconocimiento"

"no me ha dado mucho tiempo a esta parte, cuando termine el curso subiré los trabajos"

"Realmente, lo que más he avanzado es en la parte de autoconocimiento, y me parece que los ejercicios están bien porque te hacen pensar en todo, incluso en cosas que nunca había pensado sobre mí misma."

"Yo también pienso lo mismo, ...y me gusta mucho la parte esa donde puedes ir juntando los trabajos que vas haciendo, los contactos de profesores y compañeros, ..., creo que me servirá para el futuro. Yo tampoco he llegado al final, por eso no puedo opinar de los últimos apartados."

"pues a ver... (lee), sí las leí pero no sabía por dónde empezar a escribir (...) ¿Qué debería poner en este apartado?"

"... yo no tengo claro qué poner, ... leo una competencia y no sé cómo debería de responder para que estuviese bien, ... qué se supone que tengo que haber hecho hasta ahora en estos dos cursos. (...) ¿Y tú qué me aconsejas que ponga?"

"opino que los niños y niñas serán lo más importante en mi trabajo, todo lo que tenemos que hacer es por su bien, por eso yo creo que una buena maestra tiene que ser socioconstructivista"

"lo voy teniendo claro, aunque tampoco conozco muchas teorías (...) me gustaría ser una maestra que aplique el constructivismo para trabajar con los niños, hacer que participen, que hagan actividades en grupos,..."

"mis expectativas respecto a cuando termine la carrera son algo confusas, no sé qué haré. Como ya tengo una edad, tampoco voy a seguir estudiando mucho, no creo que haga máster ni nada eso. Pero tampoco sé si conseguiré trabajo pronto porque es casi imposible..."

"Lo del plan de carrera, la verdad es que el curso pasado no nos llamó la atención pero luego, M. y yo estuvimos hablando de en qué matricularnos este curso por lo de adelantar la convocatoria del TFG y bueno, ... yo me quería ir unos meses a Inglaterra, y por eso, sí que utilizamos esta idea de la última carpeta para organizarnos y calcular las asignaturas que teníamos que adelantarnos. (...) Yo he ampliado algo la tabla para meter una especie de agenda."

"la verdad es que en un principio lo he visto fácil pero luego hay otros criterios que creo que el día de mañana sí pueden interesarme, como la seguridad en el trabajo y las posibilidades de promoción (...) no sabría seguro qué poner porque no sé qué buscaré el día de mañana"

"he metido los datos de empresas del sector educativo que se dedican a las extraescolares y a contratar monitores de comedor (...) para este curso no he podido buscar trabajo por mis circunstancias familiares, pero espero poder hacer algo más al curso que viene y repartiré currículums"

"Me ha parecido muy útil lo de pensar en mis valores. He elegido los diez que me identifican más en el presente, como el respeto, la justicia, la libertad, ..."

"me gustaría ser voluntaria en alguna asociación de tipo de las de autismo o no sé, también sé que hay para los niños con hiperactividad en Zaragoza, y he buscado sus páginas web pero todavía tengo que organizar los datos para completar esta sección"

"he puesto que me identifico con el socioconstructivismo porque desde el primer día de clase cuando nos hablaste de esta teoría me he querido convertir en una maestra así"

"Me gustaría haberlo ampliado más durante este tiempo, como si fuese un diario, pero no he hecho mucho la verdad. Sólo he completado un poco los mismos apartados que ya tenía."

"Nosotras sí que estamos utilizando lo del planning, bueno, la última carpeta, me parece que a nivel de práctica es muy útil, por lo menos cuando ya te estás organizando con temas de futuro."

"Lo que he dejado muy abandonado es lo del PLE, al principio me motivó ir agrupando todos mis contactos y me propuse organizarme la bibliografía..., pero eso de escribirla me ha dado siempre mucha pereza, y tampoco me acuerdo de pegar los links que uso para los trabajos, la verdad."

"Puedes copiar y pegar de la bibliografía de los trabajos, yo eso he puesto en esa carpeta, borrando luego los que se repiten."

Creencias del estudiante

Absolutamente todos han coincidido en que gestionan mal su tiempo y tienen carencias respecto a su competencia para organizarse. Les gustaría llegar a hacer más cosas, no dejar tareas sin terminar, avanzar más en aquello que en determinados momentos consideran importante (han mencionado varios este portafolio) pero que como son cosas "no prioritarias" o "no obligatorias" terminan siempre por postergarlas. Les preocupa este ritmo que llevan en sus vidas, creyendo que desaprovechan oportunidades, pero no saben cómo cambiar...

Agradecen que se haya pensado en ellos para una actividad de este tipo, especialmente diseñada para profesionales de la educación. También valoran positivamente tener a una figura profesional de referencia (en este caso a una de sus profesoras) que esté más cercana a ellos. Consideran que la cercanía y la confianza pueden motivarles para seguir con sus estudios y tener más éxito.

"... y ahora me parece que muchas de las decisiones que he ido tomando han sido al tun tun, así como si no fuesen a ser tan importantes, y luego te das cuenta de que vas perdiendo el tiempo y las oportunidades... Además, hay muchas cosas que ahora cambiaría, de las que me arrepiento.

"Yo creo que es muy positivo el saber que en este caso el docente no solo se va a ceñir a dar su clase sino que le preocupa el futuro y la formación que va a recibir el alumnado."

"Yo creo, vamos que es lo que me parece, que las cosas importantes salen cuando te dejas llevar, sin que te digan lo que tienes que poner."

De todos modos, percibo buenas intenciones y valores bastante claros en dicha elección pero cierta inmadurez al justificarse. No saben expresar todavía por qué este modelo y no otros. Quedaría pendiente que relacionasen la perspectiva teórica con las aptitudes y competencias que están desarrollando y tienen que perfeccionar.

Se quejan de que la sociedad destaca más lo que todavía tienes pendiente, lo que no tienes, lo que te falta.

También encuentro significativo o, al menos, sorprendente, que muchos de nuestros estudiantes se hayan matriculado en los Grados de Maestro como una opción no tan vocacional como sería deseable. Sería interesante indagar si los resultados de esta muestra son representativos y qué porcentaje de estudiantes de nuestra facultad son vocacionales. También, saber cuáles eran sus primeras opciones frustradas, porque nos llevaría a conocerles mejor y saber a qué personas estamos formando como profesionales de la educación.

Me han relatado de manera generalizada que es sencillo saber si tienes una competencia cuando tienes que llevarla a la práctica, cuando ya tienes experiencia que te ha servido de prueba, pero en el sentido de dictaminar un "sí" o un "no" como resultado de dicha autoevaluación. Es mucho más complicado y les he visto reacios a intentarlo cuando les he hablado de la autoevaluación de procesos. No están acostumbrados, como ocurre en la autoevaluación de las asignaturas, y les da miedo, pereza, no saben por dónde empezar...

En general, sin embargo, noto que se perciben controladores de su éxito durante el periodo formativo y que tienen claro a qué aspiran durante el mismo. Sin embargo, hay un agujero bastante negro en torno a sus expectativas profesionales cuando terminen. El miedo y pesimismo se ha apoderado de ellos y considero que está limitando sus recursos y su motivación por buscar salidas. Todos han establecido un muro separador entre la formación y el trabajo, de momento, insalvable.

Hay casos en los que no se ven reflejados lo suficiente como para que les motive, creo que no tienen clara su identidad como futuros docentes, y les parece muy abstracto tener que autoevaluarse respecto a los referentes indicados. Concretamente hay dos casos, el participante masculino y una de las más jóvenes.

"creo que era una estudiante del montón, nunca he tenido mucha memoria ni me gustaba estudiar (...) elegí magisterio pensando que sería una carrera muy práctica y que me defendería mejor que en el instituto y la verdad es que me está costando más de lo que esperaba, pero me gusta más también..."

"de momento no me preocupan las ventajas sociales y pensar ya en pensiones y demás, creo que a nosotros ya no nos tocará vivir como los jubilados de ahora, así que lo más importante es trabajar de lo que te gusta"

"...tener éxito en mi carrera para mí es conseguir el trabajo que quiero y ser feliz trabajando"

De todos modos, todos son conscientes de que estos criterios pueden cambiar y de que se tendrán que adaptar a las condiciones del mercado de trabajo, en el que no se puede elegir lo que quieres la mayoría de las veces. He percibido cierto tono pesimista, como de indefensión, al narrar cómo se han enfrentado a este ejercicio. Realmente transmiten la idea de que esta carpeta es útil como base para hacer un plan, pero no ven mucha proyección real en lo que están escribiendo porque encuentran muy negro el futuro. Siempre hay un "sí pero..."

"...muchas veces me pregunto: Y cuando termine mis estudios...¿Qué hago con mi vida? ¿Sigo estudiando? ¿Me voy a trabajar?"

"Eso es porque la sociedad te recalca los aspectos negativos que tienes, los defectos, lo que no puedes hacer porque no hay posibilidades, ..."

"Tengo 22 años, y ya tengo bastante claro o eso pienso que es lo que quiero en un futuro y como lo quiero conseguir. (...) Aunque yo crea que lo tengo bastante claro en algunos momentos me siento muy negativa, respecto a todo lo que rodea la educación, ya sea infantil o de otro tipo."

"ya sabes que tengo familia, así que en mi situación lo más importante es la seguridad y el horario, creo que lo demás lo puedes buscar o te lo puedes crear poco a poco, pero es complicado..."

"sé que hay bastantes recursos para aprender mejor y algunos los utilizo, como la biblioteca, pero la mayoría de las veces busco en internet y ya está porque es lo más rápido (...) igual sí necesitaría algo de ayuda para aprovechar mejor esos recursos o aprender técnicas distintas"

"estoy de acuerdo con todo esto, es a lo que aspiro creo cuando termine la carrera y sea maestra"

"lo que pasa es que hasta que no tienes experiencia como maestra no puedes saber si eres capaz de estas cosas y si trabajas así"

"La orientación profesional es algo que a veces he echado de menos."

Cuestiones organizativas del acompañamiento

Por estas razones, he dedicado un paréntesis en la sesión con fines formativos a explicarles el sentido que tienen los referentes y cómo deberían de autoevaluarse en referencia a ellos, poco a poco, durante toda la carrera, y también, durante su posterior desarrollo profesional.

Por tanto, como hipótesis me planteo acentuar el acompañamiento para esta sección y pensar en cambiar la guía para hacer más accesible este proceso de balance reflexivo.

Les he hablado, como en otras ocasiones, de que si pretenden opositar, pueden ir preparando un planning con los años hipotéticos en los que pueden convocar oposición, para preverlo y empezar a acumular los puntos que puedan de cursos. Es una idea que les ha interesado a todos y ya me empezaban a hacer preguntas sobre esto, aunque les he dicho que lo hablaríamos al terminar.

La lectura de sus narraciones sobre las expectativas y motivaciones con las que afrontan la experiencia me ha llevado a apreciar claramente sus niveles de implicación y, en varios de los casos, he llegado incluso a emocionarme.

Considero que era una actividad con la que, además de recoger los primeros datos, pretendía implicar a mis estudiantes, aumentar su motivación y organizar sus ideas sobre lo que habíamos hablado en las dos primeras sesiones. Había diseñado el material, la presentación, etc. pensando en la repercusión que todo ello iba a tener en ellos, pero no me había dado cuenta de que, con el mismo grado de profundidad, los que han conseguido que me implique emocionalmente (y no sólo profesionalmente como lo estaba hasta ahora) han sido ellos.

La pequeña aclaración formativa que les hice en la última sesión que habíamos tenido parece que les ha facilitado este avance y han comenzado a perderle el miedo al balance reflexivo.

Por tanto, respecto al proceso de tutorización, mi observación fundamental es que hace falta dedicarles bastante tiempo para elaborar una buena relación de acompañamiento durante todo el curso académico, pero tampoco sería positivo agobiarles quedando demasiado. En este punto de la investigación todavía tengo muchas dudas sobre esta cuestión, no sé si es mejor proponerles más citas o que ellos tengan la libertad de solicitar la tutoría cuando quieran. Pienso que algunos no se acordarían ni de que han comenzado el proyecto de no ser por mis propuestas de reunión. Ha sido bastante común el comentario de que se han puesto con el portafolio porque sabían que íbamos a quedar, pero que normalmente, con tantos trabajos y las clases, no se ponen... Me preocupa cómo establecer cuál es el equilibrio ideal en este rol de acompañante para que los estudiantes obtengan el mayor beneficio.

Tendré que enfatizar en esta sección con alguna sesión de acompañamiento para ayudarles a iniciarse en la colección reflexiva de evidencias.

Espero que durante el próximo curso puedan profundizar algo más en este sentido para tener más datos sobre cómo la colección de evidencias influye en sus autoestimas y en sus balances.

Tenía la esperanza de que en este grupo se notara menos mi ausencia durante estos meses, y así ha sido, porque es un grupo más autónomo y hay alumnas muy competentes que son trabajadoras. Sin embargo, también se nota que, con el paso de los meses, se van desinflando los buenos propósitos. Es parecido a lo que ocurre cuando muchas personas se proponen hacer deporte, dieta o dejar el tabaco, por ejemplo, que son conscientes de que sería saludable pero cuesta ponerse a ello y siempre se va dejando, se priorizan otras cosas que se utilizan como "excusas".

Se nota que se han ido quedando cada vez más por el camino hasta este punto y que necesitan más tiempo, más acompañamiento.

Primer grupo de discusión (asisten 7 de los 9 participantes). Se ha programado para después de Semana Santa con la intención de darles más tiempo.

Por recomendación de Ana, mi directora de tesis, he propuesto tres temas abiertos para generar la conversación espontánea, en lugar de plantearles preguntas concretas. Los tres temas tratados han sido:

Qué sentido le han encontrado al portafolio, es decir, cómo podrían describir su utilidad, si les sirve, si lo ven significativo en el momento en que se encuentran.

Tutorización/acompañamiento por mi parte, es decir, valoración de mi actuación hasta el momento respecto a la formación y guía que les he dado, disponibilidad y seguimiento (si ha sido escaso, adecuado o demasiado).

Adecuación del formato: pertinencia de las distintas carpetas de contenido que hay propuestas, de los ejercicios planteados, del orden lineal en el que se ha organizado.

Respecto a la fijación de entregas por fechas, no creo que sea lo adecuado, aunque algunos lo han sugerido. Otros, sin embargo, afirman que si se hubiesen marcado plazos se habrían salido del programa.

He ido quedando con los 9 participantes, uno a uno, a las 13:00h durante distintos días, para mantener con ellos entrevistas individuales. Además de plantear ciertos temas sobre los que me interesaba recoger datos, he ido aconsejándoles sobre las dudas que tenían respecto a los contenidos que van adjuntando.

"Yo creo que tendrías que habernos marcado más las tareas para ponernos fechas y así yo me habría puesto más en serio. Es que cuando veo que tengo tiempo por delante ..., me cuesta ponerme..."

Al final les he pedido que me enviaran por correo un texto breve sobre las expectativas que tienen al apuntarse a este proyecto de trabajo con el portafolio profesional. Quiero saber, al igual que el curso anterior, qué les ha movido a interesarse por este proceso, cómo definen su desorientación (si la tienen) y qué esperan lograr.

Valoran como muy necesaria la fase formativa, habiendo más opiniones a favor de que es muy importante para empezar con una estructura clara y comprendida. Por tanto, sería necesaria una primera fase de orientación y guía pormenorizada al principio hasta que se "enganchan" al programa, para ir dejando paso poco a poco a la tutoría menos evidente, puntual.

"Pues yo no. Yo prefiero ir a mi ritmo como nos dijo Carolina el primer día y que no me controlen. Porque tiene que apetecerte pensar y escribir y estar bien cuando te pones. Si te obligas a tener algo para mañana, a lo mejor te pones la tarde de antes y lo haces mal."

"Yo soy a veces poco responsable, pero también prefiero ir a mi marcha y que no me controlen."

Como conclusión al respecto, creo que habría que incrementar el acompañamiento en algunos momentos fundamentales, pero tampoco se trata de aumentar excesivamente la carga para el profesor-tutor porque uno de mis propósitos es analizar si el portafolio estimula un proceso orientador autodeterminado en el que cada estudiante vaya avanzando según sus necesidades. Además, no sería viable, si se quisiera institucionalizar, pedirle demasiadas horas de dedicación al profesorado.

Este acompañamiento, tanto si es el seguimiento que yo pueda ir haciendo, como la percepción que los estudiantes vayan teniendo de mi presencia (presencial o a distancia) parece ser clave y decisivo para que se genere el proceso orientador que se pretende. Ambos por tanto, portafolio (operativizado en la guía) y acompañamiento necesitan ir unidos y dedicarles el mismo interés.

Este análisis me lleva a reflexionar sobre otro de mis núcleos de interés, distinto del formato: el acompañamiento.

1) Me cuestiono a mí misma si sería más positivo incluir una explicación lo más sintética posible en la guía sobre cómo hacer el balance reflexivo explicando y desglosando los referentes, o si sería mejor programar una sesión de acompañamiento cuando se estimase que van avanzando en la carpeta 1 y es el momento de que inicien la 2. En la entrevista le he animado a trabajar la carpeta de conocimiento del mundo laboral para estudiar sus alternativas y elaborar un plan de decisiones, saltando a la última fase del portafolio.

El sentido formativo de esta sesión y la cercanía respecto a la reunión anterior, con las fiestas del Pilar en medio, ha supuesto que no hubiesen avanzado tan apenas en los contenidos del portafolio. Por lo que veo, sí han leído la guía y han comenzado a hacer algunos ejercicios de autoconocimiento, porque les parecerían más curiosos o interesantes, pero nada más.

En estos casos, observo que la formación de comienzo de curso no es suficiente para que se inicie el proceso orientador. Es preciso un acompañamiento continuo, aunque físicamente nos veamos poco, pero que sepan que estoy ahí, para que se involucren en sus procesos de autodeterminación. Por tanto, respecto a este grupo del curso 2012-13, no he obtenido suficientes datos y el guión de las entrevistas no se ha podido seguir, por muy abierto que fuese. En este momento de frustración, comprendiendo que mi baja maternal ha influido en gran medida, me quedo con una observación importante para mi análisis respecto a la importancia y trascendencia del acompañamiento, pues incluso de los imprevistos negativos se puede obtener algo positivo, al menos para el enriquecimiento de los datos de la investigación.

Expectativas previas del estudiante

"De ti como orientadora espero comprensión, ser una especie de guía, tanto ahora como en los próximos 3 años que faltan, una especie de tutora con la que poder compartir logros y dificultades que me puedan ir surgiendo a lo largo de la carrera."

"Porque tengo muy claro cómo NO quiero que sea mi futuro, tengo una proyección de mí misma, de aquí a unos años, que difiere bastante de la de ahora y de la profesión que estoy ejerciendo ahora mismo, y para ello necesito orientación, seguir unas pautas, buscar y encontrar el camino correcto para lograrlo."

"Creo que también me servirá para conocerme a mí misma, saber que cualidades tengo y cuáles no. (Es una manera de abrir tu mente y explorarla)."

"A largo plazo, puede ser un material que me sirva a modo de "diario" en el cual podré ver mis progresos personales y competenciales."

"Como orientadora creo y espero que nos aclares y nos ayudes con las dudas en todo momento..."

"Tal como planteaste el programa, me animaron varias cosas a apuntarme:

- El hecho de que es algo que has pensado en concreto para los estudiantes de los grados de educación
- Que además es una "ayuda" para crecer en varios sentidos
- Las palabras "currículum del futuro"
- Y, no menos importante, que nos vamos a apoyar en un soporte digital..."

Esperan de mí, como orientadora, que les apoye en el proceso, resuelva sus dudas, les ofrezca información y mantenga su motivación inicial para seguir formándose y mejorando como personas y profesionales.

Hay una participante a la que principalmente le ha atraído el soporte digital y contempla la participación como una oportunidad para aprender algo más de tics. Ella detecta que tiene un vacío respecto a lo que la sociedad le demanda actualmente y ve que aprovechando esta propuesta, puede soltarse en el mundo digital.

Como resumen, los estudiantes valoran la experiencia a priori como una oportunidad para reflexionar sobre sí mismos y sobre su carrera, algo que consideran importante pero a lo que no le suelen dedicar tiempo.

"yo soy muy negada con los ordenadores y la informática y me pareció muy bien para manejar el portafolio profesional (...) con la guía y con la ayuda del tutor podría desenvolverme mejor a la hora de manejarlo."

"...es más fácil si tienes ayuda."

"...conseguiré entenderme a mi mismo, mas intimamente, seria como una introspeccion personal, en definitiva aclarar mis ideas, que están en constante cambio."

"...considero que es una forma de conocerte a ti mismo, además, este es un buen momento de nuestra formación profesional para empezar a plantearte muchas cuestiones, de proponerte que es lo que pretendes conseguir en tu futuro, como lo quieres hacer, a donde quieres llegar, cuáles son tus metas."

"...al escribir podré mejorar mi redacción..."

"...es el mejor momento para ser crítico con uno mismo, es decir este es el mejor momento para ORGANIZAR TUS IDEAS."

Al final hemos hablado brevemente sobre expectativas que tienen antes de comenzar a trabajar el portafolio profesional. La cuestión de fondo es por qué se han sentido atraídos por este programa y qué esperan lograr. Mi objetivo es conocer qué esperan del proyecto y de mí como orientadora, qué han percibido en la información que les he dado hasta este momento y si ya hay indicios de encaminamiento.

"...creo que me va a ser de gran utilidad para tener un conocimiento más profundo de mí misma y de mis conocimientos..."

"...por distintas circunstancias me parece interesante el valorarme hasta el día de hoy y ver qué es lo que quiero conseguir en el futuro y como lo voy a orientar."

"...una gran oportunidad para introducirme al mundo profesional pero de manera online."

"...nos va ayudar a la autoexpresión y el autoanálisis..."

"...espero poder encontrarme a mi misma, conocerme realmente y que incluso me pueda ayudar a tener contacto con empresas o incluso a conocer a gente de mi misma área profesional."

"...lo que me gustaría conseguir es tener una pequeña memoria en la que se recojan todos los conocimientos, actividades, trabajos y guías que he ido elaborando y adquiriendo desde que empecé mis estudios del grado superior de Educación Infantil hasta que finalice mis estudios en Magisterio."

Formación sobre la guía y el soporte

Para aquellos que no habían trabajado aún de modo suficiente la guía, esta sesión aumenta su implicación y les anima a avanzar. Ahora, pueden subir directamente sus narraciones y documentos al espacio digital. Aquellos otros que sí traían bastantes materiales narrativos, trabajos realizados en el primer cuatrimestre y otros archivos, han avanzado bastante y han visto cómo podían organizarlos en las carpetas del portafolio formando su propia web.

Los pasos que seguimos son:

Creación de los portafolios digitales con google sites.

Creación de las distintas carpetas y subcarpetas para generar la estructura básica.

Redacción de la introducción personal que cada estudiante le da a su portafolio (les recomiendo incluir sus expectativas, hablar de su "encaminamiento" en el sentido expuesto en la guía, etc.).

Primeros pasos en la introducción de contenidos en las carpetas.

La sesión formativa se ha enfocado prioritariamente al manejo de la guía, haciendo mayor énfasis aclaratorio respecto a la carpeta del balance de competencias, por ser la parte que el curso anterior peor habían comprendido y que menos habían intentado realizar.

Para explicarles el desarrollo del google site voy creando por mi parte un espacio similar al que llamo "Orientación Profesional 2012".

En este espacio doy de alta a todos los participantes como gestores del sitio, lo que permite a cualquiera de los 9 participar en sus distintos apartados y gestionarlos. Las carpetas de este espacio son:

Introducción: sentido del espacio

Cuaderno de bitácora: blog
Orla
Espacio de sugerencias, dudas, etc.

Viendo la línea que iba tomando la conversación especialmente con dos de las alumnas y qué les preocupaba más, he insistido en que no se trata de un portafolio de evaluación, que es algo totalmente libre, voluntario y personal.

Se han tratado los siguientes puntos:

He explicado la guía "paso a paso" para la realización del portafolio.

Les he encargado que hasta la próxima sesión, después de los exámenes de la primera convocatoria, vayan elaborando una carpeta digital con todos los documentos que puedan recoger, incluyendo documentos de texto con sus narraciones respecto a las actividades de la guía, evidencias de formación y experiencia, trabajos y otros artefactos que deseen reflejar en el portafolio, como recursos, bibliografía, contactos, curriculum vitae en formato tradicional, etc.

Hemos quedado para la próxima sesión el 07/03/2012, pendiente de confirmar por correo. Les citaré en sala de informática para enseñarles a construir el google site y volcar los documentos que tengan recogidos en la carpeta digital.

Hemos hablado sobre las expectativas que tienen antes de comenzar y les he pedido que me las escriban en un correo electrónico.

Por sus respuestas, tras la formación inicial tienen claro que el portafolio profesional es un instrumento para facilitarles que identifiquen mejor su camino, se conozcan con mayor detalle y puedan ir diseñando qué desean para su futuro.

He adoptado el mismo guión que utilicé al curso anterior para esta sesión, siguiendo los siguientes puntos:

He explicado la guía "paso a paso" para la realización del portafolio.

Les he encargado que hasta la próxima sesión, después de las fiestas del Pilar, vayan elaborando una carpeta digital con todos los documentos que puedan recoger, incluyendo documentos de texto con sus narraciones respecto a las actividades de la guía, evidencias de formación y experiencia, trabajos y otros artefactos que deseen reflejar en el portafolio, como recursos, bibliografía, contactos, curriculum vitae en formato tradicional, etc.

Hemos quedado para la próxima sesión el 25/10/2012, pendiente de confirmar por correo. Les citaré en sala de informática para enseñarles a construir el google site y volcar los documentos que tengan recogidos en la carpeta digital.

Les he pedido que me escriban en un correo electrónico las necesidades y expectativas que tienen.

Así pues, lo que hemos hecho ha sido abrir los espacios de portafolio digital mientras aprenden a manejar la herramienta informática, siguiendo el tutorial y mis explicaciones.

De todos modos, esta sesión espero que haya aumentado su implicación y les anime a avanzar. Ahora, pueden subir directamente sus narraciones y documentos al espacio digital.

"A mí me parece que nos has explicado bien lo que teníamos que hacer, aunque igual el día que nos explicaste la guía se me hizo un poco pesado."

"Pues yo creo que si nos la hubiese enviado sin explicarla, yo no habría sabido cómo empezar..."

Ha sido una sesión básicamente formativa respecto al manejo de la guía.

Han estado interesados, con preguntas respecto a la profundidad de los ejercicios, al orden que tenían que seguir para realizarlos, a cómo expresar determinadas cuestiones personales, etc.

Como ejemplo, mientras explico, les voy enseñando el espacio "Orientación Profesional 2012" creado para el grupo del curso anterior, pero esta vez no abro uno nuevo para ellas porque los del curso anterior no lo utilizaron y, además, como voy a estar de baja, no me planteo hacer el seguimiento.

Esta sesión es también formativa, aunque con la diferencia de que no sólo han recibido información y han preguntado dudas, sino que también han participado activamente en la construcción de sus espacios de portafolio digital mientras aprenden a manejar la herramienta informática.

El objetivo, igual que en el curso anterior, es mostrarles la herramienta digital que vamos a utilizar como soporte para el portafolio profesional: google sites.

Les envío, además, al correo electrónico un tutorial que he seleccionado para facilitar el trabajo.

Les había indicado que trajeran los contenidos que hubieran podido preparar almacenados en sus memorias usb respecto a los ejercicios de la guía y que se abrieran una cuenta de correo electrónico de gmail para adelantar.

Los pasos que hemos seguido, tomados del curso anterior, son:

Creación de los portafolios digitales con google sites.

Creación de las distintas carpetas y subcarpetas para generar la estructura básica.

Redacción de la introducción personal que cada estudiante le da a su portafolio (les recomiendo incluir sus expectativas, hablar de su "encaminamiento" en el sentido expuesto en la guía, etc.).

Primeros pasos en la introducción de contenidos en las carpetas.

El objetivo es mostrarles la herramienta digital que vamos a utilizar como soporte para el portafolio profesional: google sites.

Les envío, además, al correo electrónico un tutorial que he seleccionado para facilitar el trabajo.

Como traen contenidos almacenados en sus memorias usb respecto a los ejercicios de la guía, comienzan en esta sesión, mediante mis orientaciones respecto a la creación y desarrollo del espacio digital, a construir sus portafolios.

Perfiles

Las preguntas que han respondido sobre motivación de logro, expectativas de éxito y grado de incentivo me llevan a la conclusión de la profunda diversidad que hay entre el pequeño grupo de participantes y de la relación que veo tan estrecha entre estas cuestiones y sus personalidades, ahora que voy conociéndoles algo mejor.

Hay tres subgrupos en los que han asistido a esta sesión: dos amigas de 19 y 20 años que van a la misma clase de infantil y procedían del grado superior de técnico en E.I.; otras dos chicas y un chico del mismo aula que las anteriores, que también están siempre juntos y formaban grupo de trabajo en la asignatura que les he impartido, procedentes directamente del bachillerato y que se han conocido en la universidad; y por último, dos estudiantes de otro aula que también han desarrollado cierta amistad entre ellas y que tienen más edad, procedían de otras diplomaturas y una de ellas tiene familia con un hijo.

Por otro lado, aprecio que de las cinco participantes, al menos tres tienen algo de experiencia laboral, tanto en el campo educativo o infantil, como fuera de él. Además, no tienen 18 ó 19 años, sino mayor edad. Esto me lleva de nuevo a pensar que, con respecto a la proporción de estudiantes de esta condición que hay actualmente en las aulas, si en la experiencia que estoy desarrollando el porcentaje de estudiantes que no proceden directamente de bachillerato es cercano a la mitad, claramente supera al del aula. El hecho de proponer la participación voluntaria lleva a que estén principalmente interesados estudiantes con cierta experiencia tanto vital como profesional fuera de los institutos de secundaria. Otras participantes sí proceden directamente del instituto o del colegio, aumentando la diversidad del grupo, lo cual les hace partir de una visión distinta, como vi el curso anterior, aunque no tiene por qué ser menos madura, depende de cada persona individual.

Mi hipótesis de trabajo para volver a enfocar esta carpeta en la vuelta al campo es que cuando se tiene experiencia y mayor base para la construcción del plan de carrera pensando en la inserción laboral, se recopilan lugares físicos a los que ir a buscar trabajo, empresas, instituciones, asociaciones, etc. y personas que pueden servir de enlace a los mismos. Estas estudiantes observan el mercado de trabajo desde otra perspectiva, están en otra fase de desarrollo de su proyecto. Los demás todavía están muy anclados a la facultad como el contexto en el que se mueven y que ha sustituido al instituto de secundaria. Están empezando a desarrollar ahora, y con actividades como estas en las que les doy ideas o ven lo que hacen sus compañeras, una visión que les acerque a lo que hay fuera de su círculo más próximo.

"En mi caso es totalmente diferente de lo de ellas, en lugar de adelantarme, yo voy más despacio y me sacaré la carrera en un año más, con mis hijos y todo no puedo más. Pero sí quiero continuar el portafolio y ver si me hago el planning, para pensar ya qué buscaré después."

"Como yo vengo de haber hecho terapia ocupacional y tenía muy claro que lo que quería era ser maestra, después de que me costara mucho sacarme la carrera porque no me gustaba, ahora me doy cuenta de que tendría que haber analizado mucho antes estas cosas y que me hubieran orientado bien en el instituto. Bueno, lo tengo claro ahora lo de ser maestra, hasta que terminé la otra carrera estaba bastante perdida y fue al decidir si buscar trabajo o seguir estudiando cuando decidí meterme en magisterio"

Hay estudiantes (las que vienen de otras diplomaturas y del grado superior de infantil) que tienen una clara vocación y han tomado la decisión con total autonomía y motivación. Entre los demás, hay diferencias, pero se percibe menos consistencia.

En relación con dicha tabla, que se considera el espacio a construir a lo largo de toda la carrera y después de salir de la universidad sobre todo, he encontrado muchas diferencias entre ellos que podría agrupar diciendo que le han encontrado dos sentidos distintos. Por un lado, están los estudiantes que vienen de bachillerato directamente y una chica del ciclo superior de infantil que han acumulado principalmente contactos personales de compañeros y profesores de la facultad y enlaces a webs que les sirven para hacer los trabajos. Por otro lado, están las estudiantes que tenían otra trayectoria profesional o formativa previa y más experiencia en la vida, que han reunido sus contactos, webs profesionales, links a asociaciones y a alguna empresa privada. También una de ellas me ha preguntado si podría facilitarle más recursos de empresas u otras ideas sobre lugares que incluir.

Privacidad del portafolio

Intuyo, como hipótesis, que la privacidad será un aspecto importante en el análisis relacionado con su implicación, sinceridad y aprovechamiento.

Intuyo de nuevo, como hipótesis que se reafirma, que la privacidad será un aspecto importante también para estas participantes en beneficio de su aprovechamiento.

Otra cosa que les preocupa es que no se publique en la red abiertamente de momento. Han preferido mantener el acceso limitado a su contraseña hasta que consideren que está terminado y se vean capaces de "mostrarlo al mundo".

Les he enseñado a gestionar las opciones de visibilidad y de momento han elegido limitarlas. Para más adelante, les he explicado que puede mostrarse una parte al público general y reservar otra en privado. Les parece la opción ideal, considerando que están reflexionando sobre aspectos muy personales en el "Autoconocimiento".

También han preguntado si podían escribir sobre temas privados y luego no enseñarlo a nadie. Parece que, como se constató ya en la sesión informativa, la privacidad es una necesidad básica y un requisito que consideran imprescindible para avanzar en el portafolio. Lo comprendo perfectamente y tiene todo el sentido si lo que se pretende es que sea una herramienta de autodeterminación. Tendré que ir valorando con prudencia cuál es mi rol en todo esto para no determinar negativamente sus procesos ni coartarles.

Por eso no me atrevería a enseñarlo ni a mi madre, porque hay cosas de las que no me siento orgullosa, como la pereza que he tenido muchas veces para estudiar, que me ha llevado a suspender aún sabiendo el esfuerzo que hacían mis padres para pagarme los estudios."

En una cosa sí coinciden y es algo totalmente básico: su privacidad. Me comentan que este tipo de página no quieren enseñarla ni colgarla en la red como espacio abierto. Sólo tiene, por tanto, la función exclusiva de uso personal tal cual está actualmente diseñado. Tal vez, me planteo como hipótesis, es un formato con demasiado contenido personal repartido en todas las carpetas, lo que impide que lo valoren como apto para mostrarlo socialmente. Si se eliminara contenido personal o se agrupara en una sección separada, tal vez sí verían posibilidad o incluso oportunidad en compartirlo.

"... no veo que me atreviera a enseñar esto a nadie, de hecho me da vergüenza ahora incluso hablarlo contigo, aunque sé que es para ayudarme"

"yo creo que cuando lo tuviera terminado, como se puede borrar lo que se quiera, sí lo abriría para que se pudiera ver, pero claro también me da pena borrar lo que he hecho hasta ahora. Igual podría mejor hacerme un curriculum y copiar y pegar lo que me interese"

"a lo mejor si viera lo de otras personas también me animaría a dejar que se viera lo mío, pero aun así, no sé..."

He aprovechado la ocasión para preguntarles por el tema de la privacidad. Me he adelantado a algunas que me han dicho que ya lo habían pensado y les inquietaba bastante. De hecho, una de las alumnas me ha propuesto que, aunque se abriera el sitio en google por hacerlo igual que todas, no se fiaba nada de colgar cosas personales en internet y que prefería trabajar el portafolio en un cuaderno o en un documento de word. Antes de empezar con esta experiencia me imaginaba que precisamente lo de mostrar sus creaciones en la red social sería uno de los incentivos del portafolio, siendo que la mayoría de participantes se consideran nativos digitales, pero parece que es más un freno para la mayoría de ellas. Sí les gusta el soporte digital como un espacio en el que puedes organizar muchos datos y borrar o añadir lo que quieras cuando quieras, pero no le ven todavía el sentido social.

"A mí lo que me preocupa es que al tratar temas tan personales, luego no me sirva para darme a conocer a la hora de buscar trabajo, porque no me atrevo a abrirlo y publicarlo para que lo vea todo el mundo."

Sentido del portafolio

El principal sentido que le encuentran al portafolio profesional es que se convierte en una herramienta-guía para poder ordenar sus pensamientos, a su ritmo personal, con sus particulares necesidades como línea de base. Han destacado de modo generalizado que les obliga a pensar y a escribir sobre cosas que, en realidad, ya sabían sobre ellos mismos de modo implícito, pero a las que no habían dedicado tiempo de reflexión.

Otras cuestiones les han sorprendido porque han dicho que no se habían parado antes a reflexionar sobre ellas. Principalmente me refiero al tema de las influencias recibidas a lo largo de la vida, de cómo las personas que nos rodean pueden influir en las decisiones tomadas. Otro tema que les ha cuestionado y hecho narrar desde la reflexión sobre temas fundamentales es el de la elección de los valores que dirigen la propia vida. El portafolio actuaría, por tanto, como un instrumento para trabajar mediante el método socrático o "mayéutica".

Han destacado también, como aspecto positivo, que la reflexión realizada sobre sí mismos les ha hecho caer en la cuenta de todo lo positivo que hay en ellos, de los logros pasados, de lo que van consiguiendo poco a poco. En definitiva, yo destacaría por lo que he percibido en las estudiantes que han sacado este tema, que es un instrumento que potencia la autoestima positiva y la motivación por la superación. Se quejan de que la sociedad destaca más lo que todavía tienes pendiente, lo que no tienes, lo que te falta. Pero que anima bastante hacer listados y clasificar lo que sí has conseguido, tus logros.

Han destacado también, como aspecto positivo, que la reflexión realizada sobre sí mismos les ha hecho caer en la cuenta de todo lo positivo que hay en ellos, de los logros pasados, de lo que van consiguiendo poco a poco. En definitiva, yo destacaría por lo que he percibido en las estudiantes que han sacado este tema, que es un instrumento que potencia la autoestima positiva y la motivación por la superación.

De momento, quedará como un portafolio personal y privado, porque si elimino contenidos perdería su sentido reflexivo y formativo. No puedo perder de vista que su esencia es diferenciarse de los portafolios que únicamente coleccionan evidencias para convertirse en una herramienta de formación en competencias de autodeterminación. Pero claro, de este modo perdemos su sentido social y seguirá sin emerger el acompañamiento entre iguales.

"Yo, al hacer la historia de vida, creo que me he sentido orgullosa de muchas cosas la verdad, que no me acordaba ya que había conseguido, y eso es super positivo, pero claro, también te das cuenta de lo que te lleva tiempo apeteciendo y no haces nunca..., cosas que tienes pendientes en la cabeza y no sabes cómo organizarte para llegar a todo"

"Yo pienso que es bueno poder ordenar los puntos que tengo a favor y en contra para lo que deseo conseguir, y así poder cambiar los puntos débiles."

De momento, quedará como un portafolio personal y privado, porque si elimino contenidos perdería su sentido reflexivo y formativo. No puedo perder de vista que su esencia es diferenciarse de los portafolios que únicamente coleccionan evidencias para convertirse en una herramienta de formación en competencias de autodeterminación. Pero claro, de este modo perdemos su sentido social y seguirá sin emerger el acompañamiento entre iguales.

Como conclusión, valoro que la emergencia de gran diversidad dentro del grupo de participantes es una prueba de que el instrumento hace su papel y estimula la reflexión que nos lleva a caer en la cuenta de que todos somos únicos y complejos en nuestras circunstancias personales.

Respecto a la carpeta 4, de reflexión sobre los significados construidos hasta el momento, la intención con la que se había diseñado este apartado era que comenzaran a concretar su identidad profesional pensando en dos aspectos: el modelo teórico docente de referencia y las competencias evaluadas en el balance reflexivo.

Respecto a la carpeta 4, de reflexión sobre los significados construidos hasta el momento, la intención con la que se había diseñado este apartado era que comenzaran a concretar su identidad profesional pensando en dos aspectos: el modelo teórico docente de referencia y las competencias evaluadas en el balance reflexivo.

También consideran el valor formativo del portafolio digital como una ayuda para analizar mejor sus pensamientos y conocimientos, redactar mejor, utilizar las TICs, etc. Por otro lado, consideran que el instrumento les puede servir como un espacio donde organizar todos sus conocimientos, actividades, trabajos, etc. y como un recurso de futuro.

Respecto al sentido del portafolio...

"El portafolio lo que hace es que te permite recoger, ... quiero decir almacenar todo junto, los pensamientos, acciones, sentimientos, ... todo eso que siempre tienes en la cabeza y que sabes que tienes pero que no lo ordenas normalmente."

"Es una manera de centrar en un mismo sitio todo lo que piensas y de poder leerlo cuando quieres, porque se trata de que te obliga a pensar y a escribir. Y cuando escribes, tienes que pensar, ..."

"Hace pensar, reflexionar, ... sobre lo que te importa, lo que te fijas de los demás y de las cosas, ...pasas de hacer las cosas por impulsos a como más despacio, pensando."

"A mí me ha servido de estímulo para exponer cosas que tenía en la cabeza o que escribía en papeles sueltos cuando se me ocurrían, ...pero que no me había parado a pensar profundamente y a escribirlas todas seguidas. También eso de tener las cosas escritas te ayuda a mejorar aspectos porque te das cuenta de lo que estás haciendo mal."

"Creo que al escribir sobre esto te permite comparar lo que quieres ser y cómo quieres ser, con lo que estás haciendo realmente ahora, en la universidad, con el tiempo que le dedico a estudiar, ..."

"Yo pienso que es bueno poder ordenar los puntos que tengo a favor y en contra para lo que deseo conseguir, y así poder cambiar los puntos débiles."

"También, explotar los puntos fuertes más, repetir más cosas que sabes que se te dan bien, ... Yo me he sentido orgullosa de darme cuenta de que hay bastantes cosas que hago bien y se me dan bien, que igual no me había dado cuenta hasta que lo piensas."

"Eso es porque la sociedad te recalca los aspectos negativos que tienes, los defectos, lo que no puedes hacer porque no hay posibilidades, ..."

"Y pensar en todo, tanto en lo bueno como en lo malo, te hace darte cuenta de lo que haces bien, te sube la autoestima porque te lo crees más."

"Y ... Realmente transmiten la idea de que esta carpeta es útil como base

Otro aspecto destacado, con bastante unanimidad, ha sido el potencial de la narración como medio para hacer explícito aquello que sientes, deseas, sabes sobre ti mismo, ..., pero de lo que no eres suficientemente consciente.

Hay casos en los que no se ven reflejados lo suficiente como para que les motive, creo que no tienen clara su identidad como futuros docentes, y les parece muy abstracto tener que autoevaluarse respecto a los referentes indicados. Concretamente hay dos casos, el participante masculino y una de las más jóvenes.

Por sus respuestas, tras la formación inicial tienen claro que el portafolio profesional es un instrumento para facilitarles que identifiquen mejor su camino, se conozcan con mayor detalle y puedan ir diseñando qué desean para su futuro.

"Yo creo que es bueno tener oportunidades de reconocimiento, de reconocerte que puedes hacer cosas bien."

"...también me parece interesante el poder responder a preguntas que nos hagan reflexionar sobre nosotros mismos, ya que en muchas ocasiones, si no es mediante esto, no nos paramos a pensar en cómo somos realmente y creo que es importante conocernos a nosotros mismos para poder enseñar a nuestros futuros alumnos."

"...por distintas circunstancias me parece interesante el valorarme hasta el día de hoy y ver qué es lo que quiero conseguir en el futuro y como lo voy a orientar."

"A mí me ha servido de estímulo para exponer cosas que tenía en la cabeza o que escribía en papeles sueltos cuando se me ocurrían, ...pero que no me había parado a pensar profundamente y a escribirlas todas seguidas. También eso de tener las cosas escritas te ayuda a mejorar aspectos porque te das cuenta de lo que estás haciendo mal."

"A mí lo que me preocupa es que al tratar temas tan personales, luego no me sirva para darme a conocer a la hora de buscar trabajo

"...empezar con tu propuesta es una forma de "obligarme" a invertir ese tiempo que considero importante para reflexionar sobre mis pasos en la carrera y de cara al futuro profesional..."

"me ha ayudado a perderle el miedo al ordenador y a lo mejor me hago un blog cuando tenga tiempo o cuando sea profesora, me apetece bastante ahora que veo lo fácil que es..., creo que los de primaria hacen uno en clase de tícs"

"Hace pensar, reflexionar, ... sobre lo que te importa, lo que te fijas de los demás y de las cosas, ...pasas de hacer las cosas por impulsos a como más despacio, pensando."

"...el portafolio es una herramienta sumamente práctica, ¿por qué no aprovechar, captar todo aquello que se crea para facilitar y mejorar nuestras vidas (en este caso vida profesional y académica)?"

"...el portafolio es una herramienta sumamente práctica, ¿por qué no aprovechar, captar todo aquello que se crea para facilitar y mejorar nuestras vidas (en este caso vida profesional y académica)?"

"Me ha parecido muy útil lo de pensar en mis valores. He elegido los diez que me identifican más en el presente, como el respeto, la justicia, la libertad, ..."

"me ha ayudado a perderle el miedo al ordenador y a lo mejor me hago un blog cuando tenga tiempo o cuando sea profesora, me apetece bastante ahora que veo lo fácil que es..., creo que los de primaria hacen uno en clase de tícs"

"Y pensar en todo, tanto en lo bueno como en lo malo, te hace darte cuenta de lo que haces bien, te sube la autoestima porque te lo crees más."

"También, explotar los puntos fuertes más, repetir más cosas que sabes que se te dan bien, ... Yo me he sentido orgullosa de darme cuenta de que hay bastantes cosas que hago bien y se me dan bien, que igual no me había dado cuenta hasta que lo piensas."

"Es una manera de centrar en un mismo sitio todo lo que piensas y de poder leerlo cuando quieres, porque se trata de que te obliga a pensar y a escribir. Y cuando escribes, tienes que pensar, ..."

"Creo que al escribir sobre esto te permite comparar lo que quieres ser y cómo quieres ser, con lo que estás haciendo realmente ahora, en la universidad, con el tiempo que le dedico a estudiar, ..."

"Además, normalmente piensas y te paras a escribir sólo cuando estás triste, porque parece que lo necesitas más, pero no en general..., así, sólo porque es importante escribir sobre lo que piensas de ti misma y de lo que te pasa."

"El portafolio lo que hace es que te permite recoger, ... quiero decir almacenar todo junto, los pensamientos, acciones, sentimientos, ... todo eso que siempre tienes en la cabeza y que sabes que tienes pero que no lo ordenas normalmente."

"Creo que es un buen instrumento para buscar trabajo el día de mañana y me gustaría hacerlo más adelante, pero ahora mismo no llego a todo y lo voy dejando."

Soporte del portafolio

En relación con el uso y pertinencia de google sites, el soporte digital, todos lo han visto sencillo y asequible, aunque no todos le han dedicado el mismo interés a organizar el espacio y a personalizarlo con originalidad. Hay casos de algunas participantes que nunca habían manejado el ordenador para nada más que hacer los trabajos, el correo y las redes sociales, colgar fotos, etc. En general, les veo motivadas y que la experiencia les ha ayudado a descubrir lo sencillo que es construir un espacio tipo web gratuito en el que compartir lo que quieran. Incluso le encuentran usos como docentes, de manera espontánea.

Para esto, google sites no sirve porque su constitución es la de una web normal, con un árbol jerárquico de subpáginas todas procedentes de la misma raíz y con las mismas condiciones de privacidad. Los permisos de acceso se gestionan a nivel de sitio, no por partes. Estuve indagando en posibilidades para salvar este inconveniente (clonando la página y separándola en dos sitios) pero ahora me parecen demasiado complejas y, al contarles la estrategia, se asustan un poco y no veo que fueran a hacerlo. Yo estoy de acuerdo en que no es nada operativo. Seguiré buscando soporte, aunque para el próximo curso continuaremos igual y ya veremos...

En general, su percepción de la herramienta digital es que resulta más sencilla de utilizar de lo que creían. En poco tiempo siguen mis pasos y crean las carpetas, personalizan el espacio, comienzan a escribir, ...

Por otro lado, además de su sencillez, valoran que con poco trabajo tiene una apariencia muy buena, pareciendo que se le ha dedicado mucho más tiempo a su configuración, selección de fuentes, colores, etc. El aspecto estético de sus producciones en la red les preocupa sin duda. Algunas estudiantes dicen que en casa le dedicarán más tiempo a ver qué imágenes ponen, qué fondos hay disponibles, etc. En definitiva, la opción de customizar el espacio parece ser importante para ellos porque hace que el portafolio sea coherente con su personalidad. Viendo sus elecciones, ya se intuye quienes son más risueños, creativos, sobrios o elegantes en sus diseños, algo que puede estar en concordancia con sus narraciones y decisiones, ya veremos...

"me ha parecido mucho más fácil de lo que esperaba porque el día que nos reuniste para explicarnos lo del google site yo estaba algo nerviosa pensando que no me iba a enterar de nada y que no podría seguir el ritmo a las jóvenes"

Al igual que en la primera experiencia, ven la herramienta digital más sencilla de utilizar de lo que creían. En menos de una hora han creado las carpetas, han elegido cómo personalizar el espacio y han escrito la introducción haciendo mención a sus necesidades personales y profesionales, así como a sus expectativas de desarrollo mediante el portafolio digital.

ANEXO V

Categorización de datos en la segunda fase de estudio empírico

Nombre	Descripción	Texto codificado
AFRONTAMIENTO DEL PORTAFOLIO POR LOS ESTUDIANTES	Progresiva adaptación del estudiante a las demandas del portafolio (reflexión, deconstrucción y reconstrucción de narrativas personales) y a la carga de trabajo asociada, fundamentalmente de tiempo.	<p>Algunos estudiantes han modificado sensiblemente los apartados del autoconocimiento personalizándolos y uniéndolos a la carpeta sobre valores y salidas laborales. Creo que ha influido enormemente en esta decisión el hecho de que yo les propusiera agrupar dichas carpetas en una misma colección dentro de mahara. Este hecho, unido a que el balance reflexivo sigue costándoles bastante, ha significado un cambio en el afrontamiento del portafolio, dejando totalmente de lado su linealidad y trabajándolo de manera más desordenada, transversal diría. Desarrolla más cada uno, o antes, las secciones que más les apetecen, atraen o necesitan.</p> <hr/> <p>Afrontamiento mayoritario del portafolio desde enfoques personales, en respuesta a sus necesidades particulares. No sólo se refiere este aspecto al orden en el trabajo de los distintos ejercicios (que ya no ha sido lineal), sino a la profundidad, el tipo de documentos y materiales adjuntados, la apariencia, la publicidad o privacidad, el interés suscitado por ciertos contenidos, ...</p> <hr/> <p>"Pues sí que vais algunos avanzados ... Yo no he hecho casi nada. Sí he leído la guía y he estado pensando, pero no he empezado a escribir, como dijiste que siguiésemos nuestro ritmo. Sí que pienso, ahora viendo lo que han hecho mis compañeros, que empezaré por el autoconocimiento y luego me marcaré unos objetivos a largo plazo para calcular también lo que me queda de carrera y si puedo ir haciendo algunas otras cosas a la vez."</p> <hr/> <p>Así, las estudiantes que tienen que tomar decisiones de tipo vocacional sobre continuar en unos u otros estudios, han pasado muy rápido al balance de síntesis, por iniciativa propia y de modo espontáneo. Otra estudiante que ya había tenido una experiencia en otra carrera y tiene muy clara ahora su vocación, sí se ha detenido más en el balance reflexivo y ha analizado las competencias propuestas para ser una buena maestra. Además, supongo que por mi influencia, ha relacionado dichas competencias con las que trabajamos en la asignatura "Maestro y relación educativa", llegando a conclusiones bastante elaboradas respecto a la autodeterminación, el afrontamiento, el comportamiento dialógico y la dialéctica en nuestra profesión.</p> <hr/> <p>Por otro lado, por primera vez no han comenzado todos por el autoconocimiento, sino que han afrontado el portafolio como una herramienta global, no lineal, y han elegido por dónde empezar, qué saltarse por no encontrarle mucho sentido de momento, etc. El grado de libertad y autonomía ha sido mayor.</p> <hr/>

Le he preguntado por qué ha saltado el balance de competencias y dice que lo ha leído pero no se ha sentido para nada atraída por esos referentes, ni tampoco ha completado nada del espacio para coleccionar las evidencias de su formación.

En nuestra anterior entrevista, ya había terminado el autoconocimiento y los apartados de conocimiento del mundo laboral, disponiéndose entonces a elaborar su Plan de Carrera. Lo que le urgía era tomar decisiones entre ser maestra o cambiar de carrera, por un lado, y entre enfocarse más en profundidad al campo de la educación o al de la música y el arte.

También había subido los trabajos que había realizado este curso, aunque me dijo no sentirse suficientemente satisfecha con todos ellos porque no había estado motivada para trabajar según sus posibilidades.

En esta reunión me muestra que ha realizado el Plan de Carrera con unas metas claras y temporalizadas. No ha entrado en ninguna otra carpeta del portafolio.

El balance reflexivo, como claramente está orientado a autoevaluarse en función de aquellos referentes que definen a un buen maestro, no le ha llamado la atención en absoluto. Ella me dice que está completamente de acuerdo con dichos referentes, que ojalá todos los maestros fueran así, pero que no se siente identificada con ese ejercicio, que no va dirigido a ella. Tampoco ha invertido tiempo en la carpeta de PLE, no la ha visto prioritaria, pero dice que cuando continúe sus estudios y vaya avanzando en una clara dirección que le motive, sí ve interesante dicho espacio para organizar todos sus recursos.

Podría ser que el abandono del proceso orientador cuando han visto que tenían que traer ya contenidos de la guía trabajados se deba a que no han podido invertir tiempo en ello. Tal vez haya influido el hecho de comenzar a mitad de curso, en lugar de en octubre como en las ocasiones anteriores. Cuando se apuntaron acababan de terminar los exámenes y la percepción de tiempo disponible era mayor. Seguramente, como el segundo cuatrimestre es muy corto, ahora ven que se les acumula el trabajo y han decidido no continuar. Además, debido a que la plataforma no estaba disponible, ha pasado bastante tiempo desde la formación inicial y a la sesión que programé como acompañamiento para no perder el contacto sólo vinieron cinco.

El tema más interesante de esta sesión ha sido la relación que han comenzado a establecer entre su autoconocimiento (valores, personalidad, estilo, metas, competencias, ...) y lo que están aprendiendo en la carrera. Han retomado y ampliado el ejercicio de la identidad profesional que les propuse al comenzar y están integrando muy bien en su perfil docente todo su saber respecto a las ciencias de la educación hasta la fecha. En la misma línea de lo que escribí el día 4 de marzo respecto a sus narraciones sobre la identidad profesional, me han sorprendido gratamente en sus reflexiones después de tener este primer contacto con sus portafolios profesionales.

"Yo he dejado mi espacio abierto para que veáis cómo lo he hecho, por si a alguien le puede dar ideas o le sirve..."

Por otro lado, ha encontrado mucho sentido a explorarse a sí misma con orden y siguiendo un enfoque múltiple de pasado, presente y futuro. Ha sido sintética en sus narraciones y profunda al mismo tiempo. Y, finalmente, después de buscar mucha información y de enlazar su autoconocimiento con su visión de futuro profesional, ha trazado su camino.

"Para mí lo más fácil ha sido empezar subiendo documentos de mis trabajos y también he subido algunas fotografías que representan, no sé, todo lo que yo soy fuera de la universidad y mi pasión por las artes, ... yo sin el arte no podría vivir porque me ayuda a desconectar y a expresar lo que siento. Creo que todo está muy enlazado con las preguntas del autoconocimiento (...). He añadido algunos valores que no estaban en la tabla y que sin ellos no puedo definirme actualmente, y también he hecho la tabla de las competencias, creo que estoy en casi todas en el nivel dos, ... y he subido otras cosas, pero no he hecho lo del balance, no sé... no sabría qué poner porque no me identifico. Sí que estoy de acuerdo con todo, pienso que un maestro tiene que ser así, pero yo no... vamos que no sé..."

"He empezado por el autoconocimiento y sólo me ha dado tiempo de hacer los primeros ejercicios, (...) yo creo que ya es bastante difícil responder a algunas cosas de estas que nos propones en la guía y que hay que pensar bien, como lo de las decisiones en las que creo que he fallado a lo largo de mi vida. (...) Me he sentido algo frustrada y por eso es una de las cosas por las que decidí apuntarme a hacer el portafolio, porque siento que he perdido el tiempo en el pasado. De todos modos, y aunque ahora lo tengo más claro, con tanto estrés que llevamos ahora a final de curso, no puedo hacerlo bien como me gustaría y prefiero dejarlo hasta el verano para no dar más pasos en falso, no sé ..."

Respecto a los objetivos que se proponen, han enfocado la cuestión desde perspectivas distintas. Hay estudiantes que han abordado la propuesta de objetivos desde la tabla del proyecto de carrera, por lo que sus metas son relacionadas con opciones laborales y con las condiciones que preferirían conseguir de estabilidad, sueldo, lugar de trabajo, etc. Una estudiante se ha atrevido incluso a hablar de su proyecto de vida respecto a tener una familia y una vivienda; creo que otros también lo piensan aunque es un tema personal y que en estas edades suele dar vergüenza sacar entre compañeros de estudios si no hay una relación de amistad entre ellos. Les he recomendado que, en la privacidad de sus narraciones dentro del portafolio, sí deberían de incluir todos estos propósitos personales, cuando los vayan teniendo claros, porque reconducen totalmente las metas profesionales. Sin embargo, estas son de esas recomendaciones que, por lo que vengo observando desde que comencé con esta experiencia de orientación, no obtienen respuesta, sino que cada uno se las guarda y, supongo, que les quedan para más adelante. Yo siempre soy muy respetuosa con estos temas personales y no les pregunto, sólo escucho y doy alguna pequeña recomendación sobre temas de interés para la reflexión, evitando "dar consejos".

Otros participantes, al narrar sus metas profesionales, han enfocado la cuestión desde los valores que persiguen y que consolidan su identidad profesional. Es otro modo de enfocar el tema, compatible con el anterior.

CARACTERÍSTICAS DEL INSTRUMENTO

Características de la guía y del soporte electrónico seleccionado para construir los portafolios en línea, en relación con su accesibilidad, atractivo y funcionalidad.

"He maqueado un poco lo que nos pedías en la guía, cambiando cosillas como me ha parecido, ves, porque yo me expreso mejor sin escribir tanto, con guiones más esquemáticos."

"Eso suena poco fino, lo de maquear, yo diría customizar... o aportarle un toque personal, porque lo que no me gusta de mahara en comparación con otras webs es que no se puede elegir la presentación. Parece demasiado como el blackboard, como una página de asignatura. Pero bueno, es fácil y siempre se podrían poner fotos o algo..."

" A mí me parece que la guía es suficiente para marcarte tus objetivos y empezar a pensar. De momento no tengo dudas, pero siempre es bueno saber que te tenemos de apoyo por si acaso."

"Yo creo que esto está todo muy claro y completo, porque yo el año pasado hice un curso del cepyme que me recomendó mi hermano cuando me vio con tantas dudas y había preguntas para conocerte mejor también, algunas cosas parecidas, pero no era tan completo, ... como más estándar."

"La guía está bien. No, no tengo ninguna duda. (...) y se puede seguir el orden que se quiera y como se quiera, porque lo tienes todo explicado."

CONSTRUCCIÓN DE NARRATIVAS

Proceso de reflexión, autoevaluación e interpretación reconstructiva de las características personales y profesionales, a partir de los ejercicios propuestos para la elaboración del portafolio

Me ha llamado la atención la exposición que han realizado algunos estudiantes de su visión de la educación a nivel humano y social, con un sentido moral.

Han hablado de escuela comprensiva, del paradigma socio-crítico, de ser un "investigador apasionado", de evaluación, tutoría, intervención comunitaria, socialización, etc. El hecho de que hayan salido todos estos términos en sus narraciones sobre simulación de futuro e identidad profesional me sitúa en un plano de sorpresa, si soy sincera. Les conozco por la asignatura "Maestro y relación educativa" y sé que algunos han interiorizado bastante bien estos conceptos. Además, hicieron buenas autoevaluaciones demostrando madurez y perspectiva. Pero, aún así, creo que fuera del contexto del aula y, lo que considero ahora más importante, en un sentido distinto al de ser evaluados para obtener una calificación, su sinceridad y la calidad de sus narraciones ha aumentado.

"En pensamiento dialéctico he explicado que hay que repensar el pensamiento y contrastar diferentes ideas paradójicas, se trata de dudar para así reflexionar sobre diferentes aspectos. Del comportamiento dialógico me quedo con que para enseñar a nuestros niños debemos primero saber comunicarnos y realizar diálogos de aprendizaje con nuestros iguales. También necesito tener recursos y estrategias de afrontamiento, y sobre todo autodeterminación para planificarme y cooperar con el resto y así conseguir la autonomía. Veo que la competencia de estrategias de afrontamiento es la que supone un mayor desafío porque esos recursos y estrategias las voy a ir adquiriendo con la experiencia, pero tampoco podré siempre utilizarlos tal cual, sino que los tendré que ir adaptando..."

Su decisión hasta el momento es que no quiere, como ella dice "estar enseñando los ríos o a sumar y restar todos los años". Se le ha despertado interés por psicología, pedagogía y por la investigación sobre los distintos sistemas educativos. También le gustaría salir de Europa y trabajar en África, al menos durante una etapa de su vida, con algún colectivo de ayuda. También duda mucho si su carrera debería de avanzar más a título profesional hacia la música o hacia la docencia, porque compagina el conservatorio con la universidad y se siente muy atraída por el mundo del arte.

Respecto a este último punto que acabo de tratar, me he encontrado a lo largo de estos tres años de experiencia con estudiantes muy diversos en cuanto a sensibilidad emocional y tipo de personalidad. Me parece un factor muy importante a la hora de analizar qué procesos de desarrollo competencial y profesional van emergiendo en ellos. También es un aspecto que se revela en sus estilos narrativos e, incluso, en si les resulta atractiva la propuesta de reflexionar y narrar introspectivamente. Aquellas estudiantes (hasta ahora mujeres) que se describen más sensibles y que, incluso, presentan cierta timidez, tienen narrativas más elaboradas y profundas respecto al autoconocimiento, profundizan más en el análisis de su identidad profesional y han mostrado mayor interés de contribución al bienestar social en sus metas. Respecto al resto, no puedo establecer un perfil de nada, sino que la diversidad es mayor en cuanto a preferencias, descripciones, estilos narrativos más o menos sintéticos, etc.

Extractos de su portafolio (la única estudiante hasta la fecha que lo ha configurado de acceso libre dando todos los permisos de visita):

"...enseguida muestro sensibilidad por el entorno porque soy una persona muy empática."

"...soy una persona muy crítica (constructivista) y con unos valores morales muy claros que aplico o intento aplicar diariamente."

"Considero que soy una persona que, a pesar de que tiene mucha imaginación, con los temas que me incumben, como en este caso en cuanto a tener una visión futura de mi profesión, me cuesta bastante. (...) Necesito desarrollar principalmente la competencia narrativa para tener una visión de futuro más clara y así poder completar mi formación adquiriendo las competencias necesarias. Considero que tengo que ver primero qué objetivos quiero conseguir."

"Mis expectativas girarían en torno a terminar la carrera relacionada con la educación realizando un año ERASMUS, después trabajar como voluntaria fuera de Europa para así aprender de los países que no se encuentran europeizados y huir de esta gran influencia, trabajar en algún centro escolar en Zaragoza y, si puedo, no me importaría acabar en la universidad."

"La realización de este portafolio, documento único e intransferible, se debe a la necesidad de adoptar un camino profesional teniendo en cuenta las capacidades y habilidades que he desarrollado hasta ahora y mis preferencias para así poder planificar unos objetivos a años vista y, en ese tiempo, desarrollar aquellas competencias de las que carezco, aprender a sacar partido a mis habilidades presentes y, en definitiva, formarme lo mejor posible para ser eficaz en mi trabajo como futura profesional de la educación."

"Como puse en mi historia de vida, no siempre siento que he tenido el control de mi vida, pero me gustaría poder tenerlo, al menos sin contar con lo que depende de la suerte."

"A día de hoy, me sitúo en lo que podría llamar una ideología de respeto. Respeto por el otro, por sus ideas, por mí misma, y me gustaría seguir así y enseñar esto a mis futuros alumnos."

"Soy de la opinión de que los maestros no sólo enseñamos contenidos, nuestra labor no se limita a dar la lección y corregir exámenes, ya que trabajamos con personas, pero no personas adultas o de ideas claras, sino niños que están creciendo y están aprendiendo a ver el mundo, así que el maestro tendría que ayudar a formar a esas personas a un nivel más moral y humano."

"Actualmente, seguiría unos valores de perseverancia, igualdad, tener un pensamiento crítico, valores ecológicos (respetando el medioambiente). Paciencia, respeto de culturas, opiniones, ... (...) Me situaría en el paradigma socio-crítico, opino que es el más apropiado para llevar a la praxis los valores."

"Tengo presente las dificultades que puedan presentar los alumnos y la interculturalidad que existe en las escuelas"

"Los valores que considero como docente son aceptación, tolerancia, integración, ayuda al alumno, implicación"

"Creo que es importante saber cómo soy yo para saber cómo seré cuando sea profesora. A día de hoy me considero sincera, generosa, vital y responsable."

"En el futuro, me gustaría realizar una práctica docente innovadora dentro de los límites y condicionantes de la sociedad en que vivimos. La creciente implicación y compromiso conmigo misma, con la docencia y con el resto de la sociedad me capacitará para ser una buena profesional cuando me incorpore al mundo laboral, en el que me gustaría ejercer como tutora y dedicarme a elaborar programas para la resolución de conflictos en el aula y la convivencia pacífica, clave para el éxito de la escuela comprensiva."

"A mí, me gustaría trabajar el día de mañana con los niños y ser"

el "investigador apasionado" que detalla el paradigma interpretativo, conocer y formar parte de las situaciones que se den en el aula, para así saber reaccionar y tratarlas. Me gustaría evaluar desde el minuto uno del curso, hacer un seguimiento de los niños, trabajar con todos ellos, sin generalizar, promover la socialización de estos niños y sobre todo hacer que su formación sea la correcta y además de ser correcta, me gustaría que fuera lúdica, y sobre todo que aprendieran todo lo que yo pudiera enseñarles."

"(...) actuar para que nuestros alumnos alcancen el mayor éxito posible con nuestra ayuda y acompañarles en el desarrollo del proceso y por último participar dentro de la propia comunidad, en este caso la comunidad educativa."

" Mi concepción acerca de la docencia ha cambiado un poco, he comprendido que subestimamos nosotros mismos, igual que la sociedad, a los profesores, y realmente hay un gran trabajo y proceso detrás de todo lo que sucede en las escuelas, y que todo está bastante determinado y medido en los procesos educativos."

"Ser maestro no es solo vocación y tener soltura con los niños (cosas que obviamente son fundamentales), sino que requiere tener unos determinados conocimientos y saber ejercer una gran responsabilidad en todos los sentidos, tanto para saber hacerte cargo de otras personas como para ser consciente de que el futuro de ellas está en tus manos."

"El 16 de septiembre yo llegue a la Universidad, recién salida del Instituto, y con las dudas aún de si esto era lo quería. Al igual que yo, supongo que a muchos de mis compañeros se les pasaría por la cabeza lo mismo. (...)lo que yo quiero es trabajar en esto, aceptando todas las condiciones que supone."

De momento, lo que está concretando es qué no quiere ser, y ha tomado la decisión firme de que no quiere ser maestra. Como ella dice, se ha visto condicionada a empezar esta carrera porque de todo lo que había disponible en Zaragoza, era lo que más se acercaba al campo educativo, área en la que sí tiene claro que desea ejercer. Sus aspiraciones son muy concretas y tienen mucho valor, pues se orienta con gran motivación a realizar alguna labor social de ayuda, tanto a nivel laboral como de colaboración altruista. Tiene muy claros los valores que quiere en su vida y el estilo de actividad que le haría feliz. Estos aspectos los ha narrado muy bien en el autoconocimiento y ha hecho una estructura ordenada de pretensiones para su vida orientada a la autorrealización. De esto hemos estado hablando, tratando desde mi postura de que emergieran discursos cada vez más ordenados.

"Entre mis objetivos está claro que quiero encontrar un trabajo como maestra, que sea estable, como para poder dedicarme a ser cada día mejor docente pero llegando un día que no me preocupe lo mal que están las cosas."

"A mí no me importaría descubrir nuevas opciones a parte de las oposiciones, pero a corto plazo, veo que las oposiciones son mi primer objetivo..."

"Para mí tener éxito en mi carrera implicaría conseguir que mis futuros alumnos sean quienes quieran ser, consiguiendo su emancipación y enseñándoles a aceptar la diversidad como la riqueza, el respeto y la igualdad, formando por tanto personas críticas que les guste aprender."

"He destacado valores como la igualdad, la justicia, la inclusividad,

la tolerancia, (...) y sí que veo coherencia con mi proyecto de vida y profesional porque pretendo aportar mi granito de arena allí donde pueda conseguir que la gente se forme opiniones propias, que sean críticos..."

"...me defino como una persona que quiere experimentar éxitos, asumiendo cualquier fracaso para poco a poco ir dando lugar a la articulación de circunstancias que me permita llegar a la experimentación de éxitos en su mayor plenitud posible."

"Considero que para ser la docente que quiero ser tengo que trabajar duro durante la carrera, aprender lo máximo posible durante esos años de formación y seguir trabajando duro cuando ya esté ejerciendo para mejorar aún más. (...) Creo que me va a requerir un esfuerzo hasta llegar a lo que quiero ser, pero como me gusta, compensa bastante."

CUESTIONES ORGANIZATIVAS DEL ACOMPañAMIENTO

Pautas generales para el enfoque y diseño del acompañamiento y actividades desempeñadas por el profesor-tutor durante la construcción de los portafolios. Se analiza ampliando el horizonte a la institucionalización del proceso de orientación profesional mediante portafolio durante toda la carrera.

En las anteriores experiencias con los estudiantes de otros cursos no les había propuesto dicho ejercicio, sino una relación de sus expectativas respecto a participar en el proceso orientador en torno al portafolio profesional. Aquel ejercicio no resultó tan significativo porque, aunque aportaba información interesante, no parecía dejar en ellos ninguna base sobre la que construir nada. Esto lo veo ahora, al hablar con los estudiantes que participan este curso. Les propuse el ejercicio de la identidad profesional para poder establecer comparaciones con estudiantes que no hacían el portafolio profesional, con fines exclusivos de indagación para la tesis, pero ha resultado ser un ejercicio de reflexión que les ha hecho abordar el portafolio ya desde una perspectiva totalmente diferente. Ha supuesto un cimiento sobre el que construir el portafolio profesional de manera integrada, más profunda y con mucho más sentido. Estos estudiantes, habría que valorar si efectivamente no ha sido por cuestiones de azar, no responden a los ejercicios de manera separada ni están abordando el portafolio como una sucesión lineal de actividades. Más bien al contrario, lo han tomado ya desde su comienzo como un proceso de ampliación y concreción de lo que narraron en el primer ejercicio que les propuse sobre su identidad profesional.

Me pregunto, como hipótesis, si ese ejercicio que en principio tenía

para mí otros propósitos, ha podido implicar una diferencia tan significativa en el desarrollo de sus portafolios profesionales por haberlos enfocado hacia su sentido final desde el principio. ¿Sería posible que el "simple" hecho de pararse a reflexionar sobre sus identidades profesionales a la par que reciben la formación básica para iniciar el portafolio cambie totalmente su enfoque del mismo? ¿Podría implicar una diferencia sustancial que, en lugar de preguntarles abiertamente por sus expectativas, les haya propuesto yo misma el sentido final hacia el que caminar, es decir, la construcción de su identidad profesional?, y además, ¿sería el ejercicio de reflexión activa sobre su identidad profesional lo que les facilita el darse cuenta de que están al comienzo de unos caminos propios por definir pero con un claro sentido final de ser "buenos maestros"?

Volví a citar a los participantes para que tuviesen una nueva opción de abrir sus espacios en Mahara nada más terminar la sesión de ayer, considerando el enorme fracaso de convocatoria. Les escribí a todos excepto a los tres que vinieron y a dos que me contestaron diciendo que abandonaban por motivos de carga de trabajo, estudio, etc.

De los 8 correos enviados, he recibido 6 respuestas: 3 para confirmarme que asistirían y 3 para decir que sentían no poder asumir este trabajo y que estarían interesadas en participar al curso que viene si les daba la oportunidad.

Debido a estos resultados, he celebrado la sesión con las tres asistentes que han venido y he trabajado del mismo modo que el día anterior.

Una vez concluido el periodo de exámenes, cito a los estudiantes que iniciaron sus portafolios este curso y que continúan en el proceso, con la intención de tener una tutoría individual con cada uno de ellos y poder preguntarles sobre:

Identidad profesional: percepción de evolución y sentido
Procesos de autodeterminación generados a partir de la construcción del portafolio profesional.

Potencial del proceso orientador para la toma de decisiones respecto al proyecto profesional (Plan de Carrera)

Pertinencia de Mahara como soporte digital

Para esta fecha estaba previsto que pudieran registrarse en mahara para iniciar sus portafolios digitales los participantes de este curso, pero por problemas técnicos en el servidor de la universidad, mahara ha quedado inutilizable hasta dentro de unos días. Para conservar la cita que teníamos prevista desde el día de la formación en el que se apuntaron 12 estudiantes, he decidido aprovechar el tiempo para acentuar el acompañamiento y proponerles dos ejercicios reflexivos:

Les he pedido que escribieran y comentáramos cuál es su identidad profesional en este momento, después de haber recibido la formación respecto al portafolio profesional pero antes de iniciarlo en profundidad por sí mismos.

He propuesto un ejercicio de simulación de su situación personal y profesional en unos 4 años cuando previsiblemente hayan terminado el Grado y en unos 10 años, cuando se supone que habrán pasado ya por un proceso de inserción y socialización profesional.

He citado a los seis participantes de este curso para tener una sesión de trabajo compartido respecto a sus portafolios profesionales. También tengo el objetivo de obtener más datos para el análisis de la experiencia abriendo el debate sobre estos temas:

Puesta en común de experiencias hasta el momento con el portafolio y con mahara.

Concreción de objetivos para sus proyectos profesionales.

Reflexión sobre la coherencia entre sus narraciones de autoconocimiento y sus metas profesionales.

Visión holística de sus vidas: en busca de análisis coherentes, viables y operativos.

Ha sido un fracaso de convocatoria. Cuando he visto que sólo venían tres, después de haberles convocado expresamente para iniciar sus usuarios en mahara y haber preparado la sesión, me he sentido bastante frustrada y sin entender el por qué de la ausencia de algunos estudiantes a los que veía muy interesados. Mi directora de tesis me ha dicho que estos son los imprevistos del trabajo de campo, pero que hay que aprovecharlos como oportunidades de análisis. Creo que, además de hacerlo, programaré otra oportunidad para la semana que viene y así doy una nueva opción por si algunos no podían venir pero sí están interesados en seguir.

Son sesiones breves e informativas para anunciarles la posibilidad de venir a la formación y apuntarse, por lo que tan apenas ha habido interacción, excepto para dudas que les han surgido sobre la carga de tiempo principalmente y sobre los horarios en los que tendríamos que quedar.

En primer lugar, observo que han trabajado sus portafolios con mayor sentido que en cursos anteriores y sigue siendo patente la influencia de la búsqueda de identidad profesional. Les he propuesto analizar sus objetivos, perspectivas, expectativas y viabilidad para saber cómo van construyendo sus proyectos. En definitiva, me interesa conocer sus procesos de reflexión y cómo el portafolio les estimula en dicho camino. El tema de los valores tanto personales como profesionales ha emergido de nuevo en este grupo como meta a la hora de proyectarse en un futuro a medio y largo plazo.

En la formación les hablo de que deberían de empezar a reflexionar desde los primeros cursos de su formación en los valores y fundamentos teóricos que sustentarán su ejercicio profesional. De ese modo, podrán ir analizando con conciencia crítica las distintas metodologías, estrategias, técnicas e instrumentos que tienen a su disposición y elegir los que sean más coherentes con sus principios. Les motivo a encaminarse, marcarse un norte para su carrera y leer mucho, formarse, para poder elegir.

He observado que en sus narraciones, al finalizar la sesión, hay claras influencias de lo que les explico durante la formación: definen los valores que, en la actualidad, adoptarían si fueran maestros y también hacen una simulación de futuro y explican cómo se ven a sí mismos ejerciendo de maestros. Por tanto, la formación para la construcción del portafolio profesional ya juega un importante papel a la hora de hacerles conscientes del sentido que tiene proyectar su futuro y autodefinirse con coherencia en todas las áreas personales.

El objetivo ha sido mostrarles la herramienta digital que vamos a utilizar como soporte para el portafolio profesional en esta nueva etapa: MaharaZar.

Los que asisten tiene algunos contenidos almacenados en sus memorias usb o portátiles respecto a los ejercicios de la guía.

Los pasos que seguimos son:

1. Introducción de su usuario y contraseña de unizar en mahara.unizar.es para darse de alta por primera vez.
2. Les explico la estructura de la plataforma y las opciones que tiene. Como es muy sencillo, pasamos a crear vistas y colecciones para los distintos contenidos del portafolio.
3. Les dejo todo el tiempo restante para que construyan su estructura y vayan subiendo documentos.

Para que vean cómo queda el espacio cuando ya tiene una organización en varias colecciones con sus respectivas vistas, les enseño el portafolio que yo he creado en mi usuario y añadido en ese momento apartados nuevos.

La estructura que les propongo crear, haciendo un esfuerzo por aunar la nomenclatura de la nueva guía (por carpetas) con las posibilidades de mahara (colecciones y vistas) es:

Carpeta 1	Presentación del portafolio
Carpetas 2 y 5	Colección 1
Carpetas 4 y 6	Colección 2
Carpeta 3	Colección 3

Se cerró la sesión invitándoles a que siguieran trabajando sus portafolios. La siguiente reunión ya no sería formativa sino de reflexión y discusión respecto a su experiencia hasta el momento.

Sesiones formativas y para apuntarse. Al día siguiente les envío por correo electrónico la guía en PDF.

Han asistido los 15 estudiantes, 8 del grupo de primaria y 7 del grupo de infantil, pero he enviado la guía a 12 participantes, quedando 3 (del grupo 2 de 2º de infantil que han decidido no empezar el portafolio). Por tanto, para esta fase de la investigación tengo 12 participantes que, tras haber recibido la formación, sí quieren iniciar el portafolio profesional.

Los puntos abordados, de manera muy similar pero con un discurso mejorado respecto a las otras ocasiones, han sido:

He explicado la guía "paso a paso" para la realización del portafolio. Les he encargado que hasta la próxima sesión, a finales de marzo, vayan elaborando una carpeta digital con todos los documentos que puedan recoger, incluyendo documentos de texto con sus narraciones respecto a las actividades de la guía, evidencias de formación y experiencia, trabajos y otros artefactos que deseen reflejar en el portafolio, como recursos, bibliografía, contactos, curriculum vitae en formato tradicional, etc.

Hemos quedado para darse de alta todos juntos en mahara.unizar.es el 24/03/2014, pendiente de confirmar por

correo. Les citaré en sala de informática.

Hemos hablado sobre las expectativas que tienen antes de comenzar y les he pedido que me las escriban en un correo electrónico, sirviéndoles luego ese texto como material de presentación del portafolio.

Propuesta de participación en el programa justo después de finalizar el primer cuatrimestre a los estudiantes de:

2º Ed. Infantil - Grupo 2 (17:00h; aula 2)

1º Ed. Primaria - Grupo 2 (17:45h; aula 0.1)

En sus respectivas aulas, antes o después de sus clases y pidiendo permiso previamente a los profesores con los que les tocaba, les he invitado a participar en el programa de orientación profesional. Les he citado a una sesión formativa a la semana que viene para ampliar la información y que puedan apuntarse. De momento, he recogido un listado de posibles interesados.

Los puntos tratados de manera muy breve han sido:

- 1) Presentarme profesionalmente como orientadora.
 - 2) Presentar el sentido y propósito del proceso orientador para la elaboración del portafolio profesional, mencionando que este es el tercer curso en el que se va a desarrollar.
 - 3) Hablarles de que tenemos un nuevo soporte digital específico para portafolios que mejora mucho nuestras expectativas.
 - 4) Informarles aproximadamente de la inversión de tiempo que se debería de hacer: reuniones grupales, tutoría individual y dedicación personal flexible en función de lo que cada uno necesite.
-

He abierto dos temas de debate: 1) Qué les ha parecido trabajar hasta ahora el portafolio respecto al sentido que le encuentran, los contenidos que les resultan más útiles y las dificultades o dudas que tienen; y 2) Qué necesidades de acompañamiento, es decir, de apoyo y seguimiento, tienen una vez concluido el periodo formativo y si se ven capaces de trabajar el portafolio poco a poco desde la autonomía.

Después de estos dos temas de análisis, he dado una breve explicación sobre cómo realizar el balance reflexivo de competencias. Esto lo he hecho cumpliendo con lo que me propuse en las múltiples observaciones que hice en cursos anteriores de incrementar la formación sobre ese punto, llegados a este momento del acompañamiento, y sobre todo, siguiendo mi propia decisión adoptada durante el periodo de reflexión que tuve antes de comenzar esta tercera entrada al campo. En general, han tenido buena recepción a estas explicaciones, diciendo que eran oportunas.

CULTURA DEL ESTUDIANTE

Modo personal de construir los significados sobre el mundo, la realidad individual, las vivencias, etc. Aglutina el perfil del estudiante, su historia, sus creencias y valores.

Los valores que más destacan son de carácter social y tienen relevancia de cara al compromiso ético que deberían asumir según el código deontológico del maestro. Los estudiantes que participan en esta experiencia, tanto por cómo se describen a sí mismos, como por sus actitudes, parecen ser "buena gente", es decir, personas con buenos sentimientos e intenciones. Coinciden, por tanto, con las características básicas para dedicarse a la labor educativa, según

mi opinión. Hay muchísimas cosas en esta profesión que deben aprenderse, pero también hay una base de personalidad, valores y disposición que es fundamental para ser un "buen maestro" comprometido. El portafolio les puede hacer reflexionar sobre todo ello, no sólo al autoevaluarse, sino también, al realizar el balance de competencias teniendo como referentes los criterios competenciales que hemos seleccionado por integrar competencias técnicas y éticas en el mismo listado.

Los participantes que están trabajando sus portafolios este curso, como he dicho anteriormente, son buenos estudiantes y tienen actitudes muy adecuadas, parecen elegidos, y en cierta medida lo son aunque no haya sido intencionado, porque ¿quiénes se sienten motivados por este tipo de actividades y continúan en el proceso a pesar de tener trabajos y exámenes pendientes?

Precisamente los que desean participar en este tipo de actividades como el proceso de construcción del portafolio profesional, ya sean estudiantes que destacan en algo, motivación y/o rendimiento.

Observo que se han quedado a escucharme más que otros años y que se han apuntado bastantes como posibles interesados. Sobre todo, se aprecia curiosidad por su parte. Además, como les conozco de clase, valoro que incluso hay varios a los que dejado para septiembre con la asignatura suspendida, otros que han sacado notas brillantes y aprobados más justos; es decir, se han interesado por lo que les he venido a contar hoy estudiantes de distintos niveles de rendimiento, edades y género.

Los estudiantes que finalmente deciden participar son los 8 de primaria y 4 de infantil. Sin embargo, no percibo un interés muy firme en algunos de ellos. La mayoría, al menos en la asignatura que yo les he impartido en el primer cuatrimestre, son buenos estudiantes y algunos destacaban en clase por su madurez y sentido de la responsabilidad. Hay diferencias de edad entre ellos, como en todos los grupos que llevan trabajando con el portafolio a lo largo de esta investigación, con casuísticas diversas, algunas procedencias de otras carreras universitarias o grados de formación profesional, etc. y también del bachillerato.

Sin embargo, los que sí han venido y continúan he de decir que son estudiantes muy implicados, "seleccionados", con casuísticas personales relevantes para un proceso orientador:

Hay una estudiante que duda de su vocación como maestra, aunque sí se vería como docente de otras etapas.

Otra estudiante realizó el año pasado el primer curso de otra titulación (Historia del Arte) y se ha matriculado en el Grado de Maestro de Primaria dejando su primera opción por no sentirse realizada con aquella elección.

El tercer participante que ha acudido hoy es un estudiante que no procede directamente del bachillerato, al menos por edad, pero desconozco aún su trayectoria previa. Lo que sí sé es que en "Maestro y relación educativa" fue el alumno más brillante que he tenido hasta ahora.

La estudiante que he recibido hoy en tutoría está muy interesada en recibir orientación para poder tomar ciertas decisiones trascendentales para su futuro profesional. Dice que no está asistiendo casi a clase en este segundo cuatrimestre por tener una

gran desmotivación respecto a la carrera. Sin embargo, sí tiene claro que quiere trabajar en el campo educativo y social. Es una estudiante muy especial por lo que he podido conocerla en sólo una entrevista que hemos mantenido. Está profundamente convencida, por principios, en que quiere trabajar bajo la cosmovisión del paradigma socio-crítico. Tiene valores muy profundos y arraigados, muchas inquietudes y expectativas admirables, pero le falta madurez y organización de ideas debido a su edad (18) y al tremendo proceso de duda que está atravesando. Sin embargo, es muy trabajadora: compagina la carrera con los estudios de piano en el conservatorio, tiene una destacada vocación por las artes y bastante talento, por lo que he comprobado en unas fotografías.

A veces, creo que infravaloramos su potencial, al menos de algunos de ellos que, si los grupos no fuesen tan grandes en la docencia, y pudiéramos conocerles mejor en su diversidad, nos demostrarían que tienen mucho valor dentro de sí mismos cuando comienzan la titulación, buenos deseos e inquietudes vocacionales. Espero que luego, con la formación que reciben, no estemos matando esas primeras motivaciones y esos valores de los que parten, como sucede habitualmente en las escuelas con la creatividad infantil.

"Yo lo tuve claro cuando A. me lo dijo, que necesitaba a alguien que me ayudara porque estoy muy perdida. Ahora sigo algo perdida, pero tengo más ideas y creo que estoy avanzando como más segura."

DISCURSO DE LA ORIENTADORA

Referentes y fundamentos en los que se apoya la práctica profesional de la orientadora y profesora. Ha implicado la reflexión y renovación de su discurso durante el proceso de la investigación, en respuesta a las necesidades emergentes y a la relación comunicativa.

Yo puedo haber ido cambiando mi discurso sin ser demasiado consciente, por mi madurez tanto docente como orientadora. Las sesiones formativas han sido iguales, con la misma base y la misma presentación en los tres años, pero tal vez añadido matices nuevos y hago ahora mayor énfasis en el aspecto de la complejidad en la perspectiva profesional. Este nuevo discurso también lo he adoptado y lo voy perfeccionando en mi docencia, que sin duda ha madurado en estos años.

Se me ocurre que emerge en estas reflexiones un hecho fundamental: que el rol doble de orientador y docente se retroalimentan y crecen juntos cuando la meta de acompañar en la construcción de identidades profesionales fundamentadas está clara. Este propósito, adoptando ese doble rol, es muy superior al

de formar en las competencias de una asignatura particular, excede la docencia tradicional, hablemos de Bolonia o de los planes anteriores. Es una perspectiva de trabajo docente para el profesor universitario que se asemeja a las funciones del docente de otras etapas como maestro o profesor de secundaria y tutor. Sin embargo, en la universidad, habría un matiz fundamental a la hora de hablar de tutoría. Nos estaríamos restringiendo al ámbito profesional y utilizaríamos procedimientos de poca carga para el profesor y fomento de la autonomía en el estudiante.

Bajo mi punto de vista, y por lo que observo en estos estudiantes, sí son claramente influenciados respecto a la teoría de referencia y al sentido de la profesión, al menos, aquellos que reflexionan. Podría parecer que, paradójicamente, la reflexión crítica tendría que ser un antídoto para las influencias, jugando un papel de filtro, pero yo he observado que aquellos estudiantes que no reflexionan y no traspasan la línea de lo evidente en los contenidos de esta profesión, tampoco llegan a interiorizar el componente ético de nuestras actuaciones docentes, les pasa de largo. Sin embargo, los estudiantes que alcanzan cierta madurez de reflexión, sí llegan a analizar con mayor profundidad el componente ético y lo asimilan para elaborar su identidad profesional, porque concuerda con su estilo de pensamiento. Evidentemente, parto de que, como dije en otra página de este diario, los estudiantes con los que trabajo son "buena gente", tienen valores adecuados para dedicarse a la educación y cierto grado de madurez; yo no les elijo para participar, pero está claro que "se elijen solos".

Esto me conduce a una reflexión final clara: al igual que en la profesión de orientador, en la de maestro hay y debe haber un perfil ético claro para dedicarse a ello. Me reafirmo en que hay que enseñar valores y hay que hacer mayor énfasis en ellos cuando se trabajan instrumentos como este portafolio profesional. La generalización del portafolio profesional a más estudiantes del Grado podría cubrir ese vacío que hay, bajo mi punto de vista, respecto a la formación en valores del maestro, mediante influencia fundamentada en la reflexión, porque esa es la esencia del portafolio: reflexionar y reconstruirse personal y profesionalmente.

FUNCIONES DEL ACOMPANIAMIENTO

El acompañamiento ha respondido a tres funciones diferenciadas y complementarias: el apoyo emocional, la información/formación y la dinamización. Son los sentidos con los que se ha abordado el proceso de acompañamiento, unas veces conscientemente y otras emergiendo procesos no planeados.

Finalmente, me ha mostrado lo que está analizando respecto a los planes de estudios de Pedagogía y Psicología en la UNED. Me ha planteado algunas dudas sobre esas carreras y, como yo conozco muy bien la UNED y ambas titulaciones, he podido orientarla respecto a lo que supone estudiar según ese modelo a distancia,

cómo son los libros, las guías, los profesores y tutores, los exámenes de ambas carreras, etc. Debido a una recomendación de sus padres muy insistente de no dejar magisterio ni la universidad presencial, tiene la tarea de decidir si podría compaginar estos estudios del Grado de Maestro con los de la UNED que elija. Le he propuesto establecer paralelismos entre las distintas asignaturas pendientes de magisterio con las de las otras carreras para analizar varias variables a la vez: interés, amortización de esfuerzo, complementariedad, etc. No se lo he dicho, y he tratado de ser absolutamente imparcial para que sea ella la que se dé cuenta sola, pero claramente es más acorde a su perfil y más asequible compatibilizar magisterio con pedagogía.

Tal vez, es importante que se encaminen por sí mismos, pero era necesario que detectasen el norte con ayuda porque, si no narran de manera explícita cuál es la meta desde la perspectiva de la multirreferencialidad, lo que perciben al final del portafolio es encontrar trabajo, venderse mejor, aprender a manejar un entorno digital, conocerse mejor, etc. Todo eso es cierto, pero son las partes que conducen a una visión mucho más compleja del proceso orientador. Nos planteábamos en las primeras fases del estudio de caso, como fin emergente del portafolio profesional, que previsiblemente debería de surgir de manera espontánea esa perspectiva de conjunto hacia el final de su construcción, y que dicha perspectiva terminaría conformando su identidad profesional. Seguramente será así, pero la diferencia sustancial está en que el encaminamiento debe de comenzar dirigiéndose hacia ese destino desde el principio. De no ser así, parece que se subían a trenes paralelos que, no sabemos si más adelante, dejando de ser paralelos, habrían desembocado en el destino común previsto. En cualquier caso, el ejercicio de ha facilitado los procesos.

He visto, al hablar con ellos en un contexto fuera del aula y unos meses después de haber terminado la asignatura, que realmente han llegado a encontrarle un sentido ético a los tres bloques de contenido que trabajamos en la materia: la investigación, la tutoría y la evaluación educativa, que no se han quedado sólo en lo evidente, en el aprendizaje superficial, sino que ahora, poniendo todo ello en perspectiva y junto a los contenidos de otras asignaturas, encuentran más sentido a ciertos ejercicios del portafolio profesional como el autoconocimiento o el balance de competencias.

Insisto, me ha llamado poderosamente la atención, que el concepto "identidad profesional" haya promovido en ellos semejante cambio de perspectiva, les ha trasladado a un enfoque que podría acercarse a la complejidad a la hora de analizar lo que van aprendiendo, cómo son, quiénes quieren ser, ... Y no sólo lo veo en sus palabras textuales, sino en su manera de expresarse y en su actitud.

se ha abordado el tema de si se les están enseñando valores en la facultad, es decir, si están siendo influenciados directamente por los profesores. Hemos hablado de las diferencias entre el adoctrinamiento, la influencia, el código ético. Creen que a casi todos los profesores se nos nota mucho cuáles son los valores que queremos transmitirles, pero que algunos lo hacemos de manera más explícita llegando a influenciarles y a que los valores sean contenido propio de la asignatura, y otros no entran en esos temas con tanta profundidad.

Por mi parte, diría que realmente no ha necesitado casi de mi ayuda (si entendemos ayuda por consejo), sino que he desarrollado el papel de apoyo, escucha y estímulo ante sus narraciones. Le he guiado sólo con preguntas cuando veía que ella debía profundizar más en algún camino de reflexión, le he orientado hacia cuestiones a las que quizá ella no habría llegado sola por estar en un "mar de dudas" y porque es muy joven pero, en definitiva, ha tenido muchísima iniciativa y ha sido la auténtica protagonista del proceso.

Respecto al sentido de preguntarles por su identidad profesional, se trata de indagar cuál es la simulación de futuro que van construyendo respecto a su concepción de la profesión docente. El propósito investigador es poder analizar si el proceso orientador (formativo hasta ahora) influye de algún modo en la construcción de sus identidades profesionales y si van comprendiendo qué aspectos constituyen su perfil profesional como maestros, asumiendo cierta madurez en dicho proceso. Básicamente, me interesa tener estos datos ahora que han tenido un contacto a nivel de formación con el portafolio profesional y han decidido embarcarse en su construcción, para comparar este grupo con otros grupos ajenos a la investigación.

Ha sido una actividad que me ha sorprendido gratamente porque me ha demostrado que, si introducimos a los estudiantes con unas pequeñas indicaciones en la reflexión sobre sí mismos y sobre sus carreras, identifican perfectamente el sentido de la identidad profesional y se definen en cuanto a principios muy sólidos y adecuados respecto a la vocación educativa.

"A mí lo que realmente me hizo apuntarme fue que tú fueses la tutora, porque me parece importante tener a un profesor que conoces y que se preocupa por algo más que por ponerte la nota, es un apoyo creo yo, que puedo necesitar en estos años."

Realmente sí aprecio que esta estudiante ha evolucionado mucho desde la primera vez que hablamos, cuando empezó el portafolio. Entonces, no sólo tenía dudas concretas, sino que presentaba un discurso algo desordenado, con muchas pausas y suspiros, algo vacío de contenido. Observo que el avance por los distintos ejercicios de reflexión le ha servido al menos para llegar a tener contenidos sobre los que ir tomando decisiones y la he encontrado muy cambiada. De todos modos, sigue muy preocupada y con urgencia por tomar decisiones.

La he encontrado, desde el momento que ha entrado por la puerta, con otra actitud totalmente distinta a la de las reuniones anteriores. Estaba contenta y más relajada.

Su decisión me ha parecido ambiciosa, pero parece que lo tiene todo muy bien estructurado y está muy motivada.

Respecto al sentido que el portafolio ha tenido para ella, valoro que se ha generado en toda su complejidad el proceso orientador que yo pretendía cuando diseñé esta experiencia, aunque en una

dirección diferente y con un final también distinto. En el caso de J., el portafolio y mi acompañamiento han servido para que ella tomara una decisión de reorientación vocacional y asumiera un proyecto de futuro orientado a la educación y a la música. Sin embargo, no ha construido los contenidos específicos que conducen al desarrollo de un perfil competencial idóneo para ser maestro, porque no es su vocación. Precisamente, tenía dudas sobre cuál era la profesión a la que quería dedicarse antes de conocerla y, después de abordar el portafolio con total autonomía, elección de actividades y complejidad, le ha servido para decidir que no quiere ser maestra. Ha visto más claro que el camino tomado por sus compañeros y que los referentes competenciales de la guía no son aquello a lo que ella aspira.

POTENCIAL DEL PORTAFOLIO

Estimulación de los procesos reflexivos y decisorios individuales en los estudiantes. Desde un punto de vista complejo, se incluyen la clarificación de valores, las decisiones vocacionales, la planificación de la carrera y la toma de actitud ante la profesión. Se ha contemplado esta categoría desde la dinamización del instrumento mediante el acompañamiento.

El portafolio ayuda a clarificar los procesos de toma de decisiones, tanto vocacionales como de construcción de los planes de carrera. El portafolio se ha definido claramente como un instrumento que les estimula a la reflexión y a pensar en prospectiva. Es generalizada la percepción de que habían ido tomando decisiones a lo largo de sus vidas basadas exclusivamente en sus presentes y valorando sólo parte de los factores importantes. Ahora sienten que "no se dejan llevar" sino que tienen asumido más control al decidir.

La percepción de control mejora sus expectativas de éxito y su autoestima, además de que clarifica sus metas y las dirige "hacia donde quieren llegar".

Es generalizado igualmente el sentido que le encuentran a seguir construyendo sus portafolios. Los interpretan como instrumentos de desarrollo a largo plazo.

Les ha preocupado a algunos de ellos cómo publicar sus CV en mahara, es decir, cómo aprovechar todo lo que están escribiendo para que lo vean posibles empleadores en el futuro.

"Yo también he pensado estos días que el tiempo pasará pronto y que debo empezar a planificarme cuanto antes respecto a lo de las oposiciones porque tengo claro que quiero opositar. (...) Por lo que me dijiste el otro día a la salida de que suelen salir cada dos años, he estado echando cuentas y lo primero que he hecho del portafolio ha sido la tabla del final para planificarme las asignaturas que tengo que ir adelantándome si quiero hacer las últimas prácticas y defender el TFG a tiempo para tener el título y poder presentarme en 2017."

"Lo que he estado pensando respecto a la guía del portafolio ha hecho que me cuestione qué tipo de profesional quiero ser, ha hecho que me pregunte cómo serán mis clases, qué métodos utilizaré, desde qué paradigmas, cómo evaluaré... (...) teniendo en cuenta que nuestra decisión sobre todas estas cuestiones van a tener repercusiones de algún modo en nuestros futuros alumnos, no solo en cómo serán evaluados y en cómo aprenderán, sino también en su forma de ser tras haber pasado por nuestras manos. (...) Es muy importante pararnos a pensar en todo esto, porque parece que queda muy lejos, pero los 4 años de carrera pasan muy rápido, y las asignaturas no hacen reflexionar tanto sobre el día de mañana, a la hora de ponernos delante de una clase."

Guía totalmente autodidacta, sin dudas, que lleva a comprender perfectamente qué contenidos hay que ir aportando y cómo estructurarlos siguiendo el formato propuesto para mahara.

Y respecto a aquellos casos, que los hay, en los que estudiantes de magisterio no están muy seguros de querer ser maestros y dudan de su vocación, el proceso orientador va ayudándoles a estructurar sus ideas, a organizar sus pensamientos, preparando un terreno propicio para que puedan tomar decisiones mucho más fundamentadas y, previsiblemente, más acertadas. Por primera vez desde que trabajo con este portafolio, estoy teniendo estudiantes que muestran estas dudas e inquietudes.

Por otro lado, han emergido algunos estudiantes, dos chicas concretamente, que pensando en la simulación han dicho que se reafirman en algunas dudas que hace tiempo que vienen experimentando sobre su vocación por ser maestras. No se ven con seguridad enseñando a niños las materias de primaria, y han encontrado en este ejercicio una prueba más de que necesitan orientación y seguir pensando qué hacer con sus vidas, aunque sí les gusta la educación y la docencia.

Mucha mayor clarificación de las identidades personales (buen instrumento para el autoconocimiento) e importantes avances en la construcción de la identidad profesional. Asunción de valores y objetivos claros al pensar en qué maestros/as quieren ser.

En respuesta a su petición de quedar para enseñarme lo que estaba haciendo del portafolio, hemos tenido una tutoría en la que me ha contado sus dudas y las pequeñas decisiones que está tomando a medida que avanza en el proceso. Ha realizado todas las actividades de autoconocimiento y también las de conocimiento del mundo laboral, llegando a conclusiones muy esclarecedoras, sobre todo mediante ciertas narraciones de su historia de vida y trayectoria.

Al menos una conclusión está clara respecto al proceso formativo que marca el inicio del portafolio: es un referente para sus reflexiones y les estimula a pensar cómo será su actividad profesional una vez terminen la titulación y puedan encontrar trabajo. Son conscientes de que necesitarán práctica, pero ya en este momento identifican que, además de la práctica, el aprendizaje reflexivo les está haciendo más competentes para la profesión.

"Yo también estoy de acuerdo, y la carrera está siendo más dura de lo que yo pensaba, o creo que va a serlo,... pero ahora tengo más claro que me gusta esto y que tengo muy claros mis objetivos, el portafolio me ha motivado al ver que aunque falta bastante, también es bonito ver una salida al esfuerzo y pensar ya en el futuro."

"Hasta ahora en lo que he escrito le doy muchas vueltas a todo, soy bastante creativa y, ... creo que dispersa, me cuesta centrarme sólo en un objetivo. Pero sí que veo coherencia en mi proyecto: he puesto que me gustaría tener una familia normal, con dos hijos, un trabajo de maestra de educación física en Zaragoza, casa propia, no sé, lo básico creo."

"Yo he planteado mis objetivos y mi proyecto con positividad, sin tener en cuenta que es difícil de conseguir todo lo que te propones (...). Por otra parte, en numerosas ocasiones me ha pasado que creía poder llegar a conseguir unos objetivos y luego poco a poco me he ido desmotivando y al final, los resultados han sido decentes pero me he dado cuenta de que podría haber hecho más. Evidentemente, esos resultados han dependido de mí, y sí creo que puedo cambiar para la próxima vez en un 60 ó 70%."

Por otro lado, llego de nuevo a la conclusión, varias veces repetida en este diario, de que trabajar el portafolio aumenta las expectativas de éxito, mejora la autoestima y potencia la motivación.

A veces he dudado de esto en aquellos casos en los que, por razones temporales de estado de ánimo o por tipo de personalidad, a algunos estudiantes les condujera precisamente a lo contrario: a escribir en sentido pesimista dándose cuenta de que han fallado en bastantes decisiones, se arrepienten de episodios de sus vidas, o no se describen a sí mismos con suficiente orgullo. Esta posibilidad existe, sin duda, porque la diversidad es total en la población, y tener estas narraciones para leerlas una y otra vez, podría ser contraproducente. Sin embargo, de momento, no me ha surgido ningún caso personal con esta tendencia. En cualquier caso, para adoptar un afrontamiento activo de cualquier circunstancia, hay que permitir que emerja al plano de lo consciente primero y, si hay problemas emocionales, podría detectarlos el orientador o profesor que tutorizase el proceso.

"Ahora no he visto que era el momento de dedicarme a esas cosas", me ha dicho, porque ahora lo que quería era tomar una decisión y ya la ha tomado. Ha decidido que va a estudiar Pedagogía por la UNED como carrera principal a la que va a dedicarle sus mayores esfuerzos, tratando de sacarse a curso por año. Por otro lado, quiere continuar con sus estudios de piano aunque le cueste un poco más terminarlos, y sus padres le han pedido que no deje la facultad de educación de Zaragoza, por lo que intentará continuar el Grado de Maestro con una dedicación justa para aprobar unas cuantas asignaturas por curso. Cree que organizándose bien podrá con todo, ha calculado las horas que tiene que tocar el piano,

cuándo estudiar, hacer los trabajos, etc.

Se ha despedido de mí dándome las gracias por todo, porque le ha ayudado mucho tener el portafolio como estímulo para pensar y organizarse. Dice que ha aprendido a ser más madura a la hora de tomar decisiones y que no lo habría podido hacer sin mi ayuda, tan pronto y con tanta satisfacción.

"... y leyendo antes de venir las preguntas del primer día sobre la identidad profesional me he acordado del tema que dimos sobre evaluación, cuando nos hablabas del doble componente de la evaluación técnico y ético. También en curriculum dimos algo parecido en el tema de atención a la diversidad. (...) He visto que en los referentes que hay en la carpeta 2 para hacer el balance de competencias se habla de estas formas de entender la evaluación y la atención a la diversidad, algo que yo entiendo, como escribí al hablar de mi identidad, que es mi ideología del respeto porque si eso la convivencia en el futuro será imposible tal y como están ya las cosas."

"... he estado incluso pensando que un portafolio de este tipo podría ser interesante hacerlo en el colegio, cuando los niños son más pequeños y están empezando a tomar decisiones, o en la eso, igual ... (...) yo he echado en falta siempre la orientación, bueno que en mi colegio ni siquiera conocimos al psicólogo hasta que vino un día a darnos una charla."

ANEXO VI

Categorización de datos en la segunda fase de estudio empírico procedentes de antiguas participantes

Nombre	Descripción	Texto codificado
	Adaptación del estudiante al proceso orientador	
	Progresiva adaptación del estudiante a las demandas del portafolio (reflexión, deconstrucción y reconstrucción de narrativas personales) y a la carga de trabajo asociada, fundamentalmente de tiempo.	"Ahora pienso que podría hacer mucho mejor el ejercicio del balance de competencias, tal cual está en la guía, porque leyéndolo ahora me doy cuenta de que he avanzado muchísimo, lo entiendo ya de otro modo. Y tiene mucho que ver con esto que estamos hablando. (...) Por ejemplo, me siento identificada con las competencias de preocupación y atención a todos los alumnos, la de fomentar la participación de padres y otros familiares, ahora se me ocurren formas de hacerlo, la de planificar la enseñanza, saber evaluar, y otras también."
		"Al comenzar con este proyecto, no tenía muy claro donde me estaba metiendo, en qué consistía esta labor. Los primeros días llegué a pensar que era un trabajo extra a realizar en un tiempo que no tenía. Sin embargo, y en seguida le encontré un significado muy beneficioso para mi tanto a nivel personal como la profesional que quería llegar a ser."
		pero también requiere de tiempo para llevarlo al día y de una gran implicación personal. La experiencia me gustó mucho iniciarla, porque para mi gusto es muy interesante, espero que las compañeras que se iniciaron conmigo puedan seguir con él, porque merece la pena."
		"Me rondan por la cabeza varias ideas y siento que no he tenido tiempo de planificarme para ver qué va a pasar después. O no he llegado a poder plantearme con la suficiente calma. Precisamente esto es algo que me recuerda a otras ocasiones que he vivido, y que fue uno de los motivos por los que me pareció interesante comenzar con el portafolio. Por esa parte quizá me vendría bien, dedicar un tiempo simplemente a retomar el portafolios, releer lo que ya escribí cuando no estaba tan aturrullada..."
		"... también es cierto que al comenzar con el programa me puse la "obligación personal", el compromiso de ir avanzando en el portafolio y que al principio me ayudaron bastante a hacerlo las reuniones que tuvimos, porque en cierta medida me aportaban una continuidad y el no perder de vista el programa."

Nombre	Descripción	Texto codificado
--------	-------------	------------------

Creencias sobre identidad profesional sin acompañamiento

Concepto que los estudiantes tienen de su identidad profesional después de haber participado en el proceso de orientación de la primera fase, pero sin actividades de acompañamiento específicas para su concreción.

Esta es la primera vez que les hablaba a las estudiantes de este grupo de la identidad profesional y que, por tanto, les cuestionaba sobre ella. He notado que a las de la entrevista colectiva les ha sonado como una doble pregunta de mayor amplitud y complejidad que las que suelo plantearles, dudando qué tenían que valorar para definir sus respectivas identidades pues han percibido que eran unas cuestiones de cierre, de clausura del programa por decirlo de algún modo. Echando la vista atrás y leyendo cosas de sus portafolios, han nombrado adjetivos de sus descripciones personales, de sus competencias y de los valores que esperan promover en sus alumnos cuando se dediquen a la docencia. Han enunciado varios términos de interés social y educativo, como "trabajar por la inclusividad", "promover el respeto", "basarse en perspectivas teóricas que le den prioridad a los alumnos y a las familias", "ser generosas en cuanto a su dedicación", etc. Aprecio, como siempre lo he hecho con estas estudiantes, que van a ser buenas profesionales, muy vocacionales y con interés por su trabajo. Ellas han visto cómo muchas de las cosas que tenían escritas en el portafolio van encontrando un sentido más global e integrador a medida que lo retoman y analizan cuestiones como la identidad profesional. Han reconocido que ahora, con esta pequeña puesta en común, han vuelto a motivarse por terminarlo y que en retrospectiva, estando cerca de terminar sus carreras, le ven mucho más sentido.

Al hablar entre las cuatro que estábamos sobre la identidad que están construyéndose y sobre el proceso de socialización profesional que han iniciado en la carrera, valoran que las experiencias que más les han ayudado en este proceso han sido dos: la primera, todas las prácticas realizadas en las escuelas y, la segunda, este portafolio y el contacto mantenido conmigo. Por tanto, después de las prácticas que suponen sin duda el mejor acercamiento a la realidad de la actividad profesional auténtica, el portafolio profesional es un instrumento que les exige reflexionar sobre procesos también auténticos en perspectiva de pasado, presente y futuro, en clave personal e integradora. Encuentran una diferencia notable entre estas actividades y las asignaturas que les aportan los conocimientos teóricos. Siguen valorando de ese modo las materias que cursan, a pesar de que tengan prácticas, trabajos, actividades tipo C, etc. Por su cultura de aprendizaje siguen observando esa dicotomía entre teoría y prácticas, asociando las prácticas sólo a las experiencias reales de convivencia en las aulas. Al portafolio profesional lo sitúan como algo extra, como una actividad que les ayuda a verle el sentido de futuro a lo que están estudiando, que les hace pensar en sí mismas, que les "obliga" a tomar decisiones y les ayuda en dichos procesos. Pero sobre todo, lo relacionan con la identidad profesional (ahora que la hemos puesto como concepto encima de la mesa) en el sentido de que es una herramienta motivadora y que les ayuda a mejorar su autoestima.

Hay varias estudiantes que relatan haber explorado su ideal a conseguir respecto al tipo de maestras que desean ser (valores, base teórica, actitudes, ...). Es decir, han averiguado en qué profesionales quieren convertirse y se lo han propuesto como meta para organizar sus caminos. Este hecho parece que les motiva y les hace encontrar en la carrera, a veces mucho más teórica de lo que esperaban, el sentido práctico que les motivó a matricularse por primera vez. Es una manera de reelaborar su vocación, lo que nosotras hemos definido desde el principio "identidad profesional". Somos conscientes, y así se lo he transmitido durante nuestros encuentros, de que dicha identidad continúa construyéndose durante la carrera cuando estén en ejercicio, pero que sin duda hay momentos clave para empezar a desarrollar una visión coherente y sostenible de la identidad profesional. Aprecio que, en general, han madurado el concepto de identidad tanto personal como profesional durante estos cursos.

Nombre	Descripción	Texto codificado
		<p>"Esto me suena como a examen final. Es como preguntarnos por algo a lo que tenemos que llegar o tendríamos que haber llegado al final del portafolio, ¿es así?"</p> <p>"Exactamente, ¿a qué te refieres con identidad profesional? Porque no entiendo cómo vamos a tener identidad profesional si no hemos trabajado nunca... Si lo entiendo bien, incluso mi identidad personal ha cambiado. (...) Es decir, yo entiendo que puedo decir qué me gusta de ser maestra, o cómo espero trabajar, pero no sé si lo haré bien, aunque espero que sí,... no sé si me entendéis"</p> <p>"Cuando sea maestra creo que lo más importante será saber estar en contextos con muchísima diversidad, como pude ver en las prácticas, así que me imagino que tendré que trabajar por la inclusividad."</p> <p>"Por mi parte, creo que lo más importante es transmitir y promover el respeto a todos y a todo lo que nos rodea, ese sería creo mi principal objetivo como educadora."</p> <p>"Si nos basamos en que tendremos que trabajar en una escuela de infantil comprensiva y que se trabaje como una comunidad educativa, lo que yo destacaría también es que hay que basarse en perspectivas teóricas que le den prioridad a los alumnos y a las familias."</p> <p>"Respecto a cómo me veo trabajando, tengo bastante claro que no quiero ser de esas que van siempre corriendo, escatimando en el tiempo que dedican a prepararse las clases y a corregir, etc. Además, al principio tendré que dedicarle más horas por la falta de experiencia y de materiales. Yo creo que sobre todo las novatas tenemos que ser generosas en cuanto a dedicación por el bien de los alumnos."</p> <p>"Mi identidad tanto como persona, como pensando en cuando seré maestra, irá cambiando... pero más o menos, hay cosas que tengo claras, sobre todo de mí misma y de lo que seguro que no quiero ser. Y eso no ha cambiado desde que empecé"</p>

Cuestiones organizativas del acompañamiento

Pautas generales para el enfoque y diseño del acompañamiento y actividades desempeñadas por el profesor-tutor durante la construcción de los portafolios. Se analiza ampliando el horizonte a la institucionalización del proceso de orientación profesional mediante portafolio durante toda la carrera.

Respecto al apoyo para realizar el portafolio, necesitan del acompañamiento a modo de recordatorios de vez en cuando. Tener la referencia de las reuniones les hace programarse para sacar tiempo que dedicar a esta tarea. Cuando el contacto conmigo se ha distanciado en el tiempo o se ha cortado, al no tener ninguna referencia que les mantuviera el portafolio "a la vista", han desconectado y lo han ido dejando. Por tanto, me planteo seguir indagando en posibles soluciones para este problema del abandono y la falta de implicación continuada. Si el instrumento está claro que es positivo y viable, entonces hay que reorganizar el contexto en el que se desarrolla.

Es necesario el acompañamiento para que el proceso orientador se mantenga, de un modo u otro. La pérdida de contacto con el orientador (como ausencia en la práctica de recordatorio) hace que el portafolio se deje de lado y se postergue indefinidamente. Si la motivación de los participantes era buena y el instrumento está claro que funciona tanto en este contexto como en todos los centros universitarios explorados durante el análisis del estado de la cuestión de esta investigación, entonces hay que mejorar la puesta en escena del proceso de orientación: programación, organización, personal e infraestructura.

Nombre	Descripción	Texto codificado
--------	-------------	------------------

Un factor que emerge como muy relevante, por las consecuencias negativas que tiene su ausencia en el proceso de desarrollo del portafolio, es el acompañamiento. A pesar de que ya habían avanzado bastante y podría parecer que debían seguir de manera autónoma, al dejar de tener contacto con las estudiantes se ha bloqueado el proceso de construcción de sus portafolios. El proceso orientador, que ahora debería de ser autodeterminado, en estas circunstancias en las que deben compaginarlo con sus estudios y no están en fases críticas de toma de decisiones, queda en un segundo plano en sus vidas y no lo retoman con periodicidad. Y eso a pesar de que insisten en que lo encuentran útil, arrepintiéndose de tomar decisiones de manera apresurada y errónea en múltiples ocasiones. Sin embargo, tal vez no es un problema de motivación, no lo creo ni es lo que transmiten. Reflexionando en todo esto, me surgen dos hipótesis:

Por un lado, me cuestiono si el proceso orientador, en lugar de continuo, debería de programarse para determinados momentos fijos a lo largo de la carrera universitaria. Es decir, indagar, en función de los datos recogidos en esta experiencia y con un sentido teórico que fundamente la elección, en qué momentos de la titulación serían los propicios para programar puntuales actuaciones que fuesen haciendo avanzar a todos los estudiantes al mismo tiempo, con una tutoría estructurada. Las actividades se distribuirían en función de las etapas competenciales y de madurez por las que pasan los estudiantes durante sus carreras universitarias, así como en función de las previsibles tomas de decisiones en determinados momentos (como cuando eligen mención). Así, a lo largo del proceso de la titulación, podrían ir acumulando estos momentos y construir sus portafolios profesionales como si de un portafolio de evaluación se tratase pero mucho más prolongado en el tiempo. Soy consciente de que con este sistema se pierde el sentido de autodeterminación desde el principio y de absoluta apertura y libertad en el proceso, pero se incrementaría mucho la eficacia del acompañamiento y también se facilitaría su organización de cara a la posible institucionalización. Por otro lado, también sería posible ofrecer todo el material en una misma entrega a aquellos estudiantes que lo demandasen de manera voluntaria y que quisieran emprender el camino con autonomía. Siempre pueden surgir personas interesadas por sus motivos personales.

Por otro lado, me pregunto si sería distinta su implicación en el caso de que una propuesta igual o muy similar a la que yo les he hecho, demandando la misma carga y autonomía, fuese respaldada a nivel de centro, con un espacio físico fijo (p.ej. un seminario de orientación profesional) y una infraestructura organizativa (jornadas de difusión, charlas, materiales y personal). En este caso, se conservaría la estructura del portafolio, como instrumento flexible y totalmente autodeterminado, y el acompañamiento se operativizaría en dichas charlas y jornadas (formación) más una disponibilidad a demanda en forma de tutorías individuales.

Desarrollos competenciales

Desarrollo de competencias tanto para los estudiantes como para la orientadora. Respecto a los primeros, las competencias asociadas al trabajo con portafolios digitales, al autoconocimiento, a la toma de decisiones y al balance de competencias para ser un buen profesional de la docencia. Respecto a la segunda, competencias comunicativa y de organización del acompañamiento, principalmente.

"Yo también lo veo (el portafolio) más cercano a las prácticas en cuanto a que te motiva a pensar en cómo vas a ser cuando trabajes en el aula. Pero por lo que ahora nos dices, claro que si no supiésemos más teoría habría cosas que no entenderíamos igual."

Han comenzado a ser conscientes de su desarrollo de competencias a nivel profesional a raíz de las prácticas, a partir de tener experiencias que relacionar con lo que están estudiando. Gracias al portafolio, pueden integrar dichas experiencias con lo que han narrado sobre sus valores, aspiraciones, proyectos, etc. Porque son conscientes de que les queda mucho por andar y de que no se sentirán competentes de verdad hasta que sean ellas las que trabajen.

"Es cierto que las competencias se ven ya como más cercanas, no tan abstractas. (...) El portafolio ayuda a pensar y a recordar todo lo que hemos aprendido, sobre todo en las prácticas."

"Las prácticas me han abierto mucho los ojos, por eso pienso que si en tan poco tiempo creo que he cambiado mucho mi manera de comprender el centro y cómo se trabaja en un aula, cuando tenga algo de experiencia me sentiré mucho más segura, aunque claro, la responsabilidad también estará ahí."

Dificultades

Son los inconvenientes que han surgido durante el proceso de orientación, llevando a reducir la construcción de contenidos, a abandonar el portafolio, a posponerlo, ... En definitiva, son las razones para postergar la dedicación de tiempo a esta tarea.

"Quizás con un mayor trabajo y más continuado podría haber aclarado más estos temas, sin embargo ante las condiciones que nos rodean por las pocas oportunidades reales que vamos a tener, me parece poco real y termino por frustrarme más que otra cosa."

Es necesaria una revisión de la demanda que se hace en las asignaturas de dedicación no presencial, respecto a la cantidad y calidad de trabajos solicitados a los estudiantes, para que un proceso de integración de competencias con sentido profesional y de construcción de la identidad profesional, que consideramos trascendental, no quede relegado a ser "un trabajo más" en la larga lista que tienen y, además, con el apellido "no obligatorio". Está claro que no es un portafolio evaluable, pero estamos firmemente convencidas, y así lo respalda la calidad de las universidades en las que se desarrolla, que es un ejercicio pertinente para todo profesional cualificado. Tal vez, la misma exigencia en las asignaturas pero mejor organizada (menos trabajos pero más integradores y de mayor calidad) facilitaría la participación tanto en este proceso de orientación como en otras actividades extracurriculares, aumentaría la visión global de su formación y mejoraría su gestión del tiempo.

"Ahora, repasando qué he hecho en estos cursos y por qué no le he dedicado todo el tiempo que me habría gustado a este portafolio, veo que he estado siempre hasta arriba de trabajos, clases, cursos y trabajo fuera de la facultad."

"Veo que es una buena herramienta a nivel personal aunque requiere bastante esfuerzo y cuando se tienen muchas otras cosas pendientes, a pesar de saber que puede ser útil, es fácil que quede abandonado. Me ha pasado algo así. De hecho, ahora estoy llegando al final de la carrera, ya solo me queda acabar este periodo de prácticas y el tfg y tengo bastante incertidumbre sobre lo que hacer al año que viene. (...)Al escribirte esta pequeña reflexión me doy cuenta de que he seguido priorizando las cosas "obligatorias" (y además con un importante grado de exigencia por mi parte) a otras como esta, que no son menos importantes, desde luego, pero que me suponen restar tiempo a las primeras."

"...pienso que el problema es el estrés y la cantidad de trabajos, prácticas y demás tareas que todas tenemos."

Nombre	Descripción	Texto codificado
--------	-------------	------------------

Funciones del acompañamiento

El acompañamiento ha respondido a tres funciones diferenciadas y complementarias: el apoyo emocional, la información/formación y la dinamización. Son los sentidos con los que se ha abordado el proceso de acompañamiento, unas veces conscientemente y otras emergiendo procesos no planeados.

"Yo sigo pensando que el sólo hecho de poder acumular aquí todos mis logros a lo largo de estos años, y lo contenta que he estado en todas mis prácticas, me hace pensar que sí puedo ser una buena maestra."

"yo me he sentido más protegida y amparada, además de escuchada y comprendida en los momentos en los que me han surgido dudas y tú en la medida de lo posible nos has intentado contestar y solucionar, aunque hay dudas de difícil solución debido a la situación en la que se encuentra la universidad por los malos tiempos que estamos viviendo."

Realmente podría concluir que, para ser buen profesor-tutor y que el acompañamiento dinamice el proceso orientador hacia la construcción del proyecto de carrera, es fundamental que los estudiantes perciban "simplemente" que estás ahí por ellos, implicado, con dedicación a sus intereses y perspectivas personales. Si se sienten escuchados y se dan cuenta de que un profesor universitario dedica parte de su tiempo a ellos para contribuir a que tengan un futuro mejor, el objetivo ya está sobradamente cumplido.

Es evidente que, como afirman todas las participantes, el hecho de recibir apoyo por parte de un profesor de la carrera es motivador pero, sobre todo, es un soporte para la estabilidad psicológica. Realmente, yo no he hecho nada que pueda cuantificarse, no les he dado casi nada de información y, la que he podido ofrecerles, ha sido a título informal. Por eso, si se midiera el acompañamiento en términos de eficacia, tal vez no se constataría más que un nivel mínimo de intervención además de la formación inicial. Mi acompañamiento ha sido un proceso facilitador del inicio y desarrollo de sus portafolios. El seguimiento que he realizado con estas estudiantes ha sido para canalizar sus construcciones personales, responder a pequeñas dudas y, en definitiva, estar ahí para recordarles que el portafolio es un instrumento que puede resultarles de ayuda.

"Valoro el apoyo de un docente puesto que veo necesario el apoyo y seguimiento de un profesional con experiencia. Quiero agradecer la cercanía aun con temas no directamente propios del proyecto, una guía, alguien en el que apoyarnos. Creo que son años muy importantes para nuestra formación y con ello las decisiones a tomar, donde nos encontramos bastante solos y perdidos. Así que por todo eso quiero sinceramente agradecer la ayuda."

"Mi tutora de prácticas también me lo decía, que confiara en mí misma y tuviese mucha paciencia. Y eso es uno de mis valores, la paciencia. (...) Ahora que hablamos de todo esto, me vuelvo a ir más motivada, como con más fuerza, porque últimamente es un palo detrás de otro con la mención, los trabajos, lo del inglés, ...(...) Menos mal que ya pronto vienen las vacaciones."

"...el hecho de seguir en contacto contigo durante este tiempo, es la seguridad de saber que tienes una profesora a la que le preocupa tanto tu futuro como tu presente como estudiante."

"Me ha resultado motivante y positivo que nos explicaras de manera realista las opciones que teníamos en nuestro futuro como maestras. Ha sido una de las grandes ventajas de estas sesiones porque anima bastante y es una fuerza extra para ponerse a estudiar saber de todo esto."

"Es una ventaja que una profesora se muestre de manera voluntaria a colaborar y a resolver pequeños interrogantes que nos puedan ir surgiendo a lo largo de nuestra formación. Ojalá lo hubiéramos tenido en el instituto."

Nombre	Descripción	Texto codificado
--------	-------------	------------------

Narrativas

Proceso de reflexión, autoevaluación e interpretación reconstructiva de las características personales y profesionales, a partir de los ejercicios propuestos para la elaboración del proyecto de carrera. Implican un trabajo intelectual profundo que necesita del orientador como formador-dinamizador y del portafolio como instrumento pedagógico.

Valoran muy positivamente, como siempre lo han hecho, la oportunidad que el portafolio les ha dado para reflexionar sobre sí mismas, siendo un estímulo para pararse y pensar en cosas que a veces sabemos o suponemos de manera inconsciente, pero que no nos dedicamos a relatar. Emerge fuertemente en este sentido la importancia de la narrativa personal como fuente de significados para los participantes. Y lo más sorprendente (o triste también podríamos decir) es que hasta este momento de sus vidas y por participar en una iniciativa de este tipo, no conocen la potencia que la reflexión y la narrativa tienen para el crecimiento personal. Se me ocurre un debate de peso sobre qué fundamentos y propósitos tiene la orientación que se desarrolla en los centros de educación en las etapas básicas. Pero este es otro tema o, tal vez, una nueva línea de trabajo e investigación que habría que plantearse.

"(...)seguía viendo muy lejano el momento de terminar la carrera y con ello enfrentarme a una vida laboral y profesional. En cambio, al comenzar a realizar la parte personal del portafolio me pareció muy interesante plasmar de alguna medida mis inquietudes y la maestra que me gustaría llegar a ser, mi ideal, me podía permitir marcármelo como objetivo a cumplir, mi máxima; una manera de no olvidar por qué estoy aquí, qué quiero conseguir. (...) También, poder conocerme mejor y ser capaz de expresar realmente lo que soy.(...) Hoy me doy cuenta que la meta no estaba tan lejos pero también de lo difícil que es llevar a cabo ese ideal. También han variado algo mis objetivos en la vida y quizás aunque siga teniendo claros mis principios y valores, puedo ser más flexible al conocer las condiciones actuales en el país, la sociedad y los centros."

Potencial del portafolio profesional

Posibilidades del formato de portafolio profesional digital, utilizado como herramienta de orientación desde los referentes de partida, para estimular los procesos individuales de autodeterminación en los estudiantes. Se ha contemplado esta categoría desde la dinamización del instrumento mediante el acompañamiento.

"Lo que más recuerdo del portafolio es que cuando lo trabajaba, han sido siempre momentos de parar y pensar, unos minutos de reflexión."

Que el hecho de haber reflexionado sobre sí mismas y sobre sus carreras en el portafolio, echando ahora la vista atrás a todo lo que han ido consiguiendo, les sube mucho la autoestima y les hace pensar que, aunque el mercado laboral esté complicado, ellas están bien preparadas y motivadas. Además, observo que el acompañamiento, sólo como referencia de apoyo para ellas, ya es muy positivo.

Todas, de manera unánime, han apreciado su utilidad a lo largo de la carrera y con un sentido final, viendo que también será útil el trabajo realizado cuando se titulen. Siguen en ellas vigentes algunas de las motivaciones por las que iniciaron el portafolio, habiéndose cumplido en parte sus expectativas. Y si no se han cumplido, reconocen también con unanimidad que ha sido por falta de dedicación.

"este instrumento me pareció de gran ayuda para organizar las ideas y conocimientos que tienes sobre ti misma, que sirve para tu futura inserción profesional al mundo laboral,

"El comienzo del portafolio profesional al inicio del primer curso si no recuerdo mal, hizo que nos parásemos a reflexionar sobre el tiempo que nos quedaba de formación, hacia donde enfocar nuestra especialidad y sobre todo a pensar en lo que realmente nos gustaría hacer al terminar la carrera sabiendo las opciones que tenemos una vez finalizada."

"El material que nos diste me parece una buena base para tenerlo como punto de referencia y a partir de ahí poder pensar y centralizar de alguna manera los aspectos relacionados con la carrera y más adelante con el ejercicio profesional."

"el portafolio profesional me parece una gran herramienta para nuestra futura búsqueda de empleo porque podremos afrontarla con más conocimiento de todo: de nosotras mismas, de las opciones que tenemos y de cómo presentarnos para demostrar más competencias"

© Universidad de Zaragoza
Servicio de Publicaciones

ISSN 2254-7606



Universidad
Zaragoza

Tesis Doctoral

EL PORTAFOLIO COMO HERRAMIENTA DE ORIENTACIÓN UNIVERSITARIA: UNA APROXIMACIÓN CUALITATIVA

Autor

Carolina Falcón Linares

Director/es

Arráiz Pérez, Ana María

UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA

Ciencias de la Educación

2016

