

## **HACIA UNA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO EN EL CONTEXTO DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR: EL E-PORTAFOLIO**

Adriana Gewerc Barujel  
Universidade de Santiago de Compostela

### **RESUMEN**

La llamada sociedad de la información está imponiendo una concepción de escuela diferente. Las condiciones del contexto social requieren una institución educativa que pueda adaptarse a los ambientes complejos que nos toca vivir y que asuma su lugar como espacio para la construcción del conocimiento y de las nuevas identidades interpeladas por las TIC. Una escuela diferente requiere profesores que también lo sean. En la formación se definen los contenidos y los métodos que los profesores/as tienen que poseer para un desarrollo del trabajo profesional acorde con las características de nuestra sociedad.

Pero una formación entendida como el aprendizaje de destrezas es importante pero no suficiente. En el contexto de la sociedad informatizada significa un cambio de enfoque en relación a lo que tiene que ser la educación, la enseñanza, el aprendizaje y la función del profesor/a. Cuestiones éstas que deben abordarse en un proceso **en** Nuevas Tecnologías y no sólo **con** Nuevas Tecnologías, si no queremos quedarnos en una concepción técnica tanto de la formación y de la enseñanza.

Lo sustantivo tendría que articularse en torno a tres ejes: conocimiento de la materia disciplinar, de la situación práctica y la experiencia en la práctica reflexiva. Con esto se refuerza la idea de una formación muy centrada en el contexto de la enseñanza y en el análisis del tejido organizativo donde se anudan un conjunto de normas (tanto explícitas como implícitas) prefigurando flujos de información y vías de comunicación y configurando los modos de hacer apropiados a ese contexto.

En este trabajo presentamos el portafolios digital como una herramienta que permite nuclear a su alrededor una propuesta de formación con estas características. La construcción del portafolio supone, al conjunto de futuros profesores, la posibilidad de enfrentarse a la aventura de su propio proceso de aprendizaje. Como en un viaje de aventura, nos preparamos para el camino. La forma en que arribemos al punto de llegada, dependerá de la riqueza que vayamos recolectando en el camino.

**Palabras claves:** formación del profesorado, alfabetización digital, Espacio Europeo de Educación Superior

### **ABSTRACT**

The so-called information society is gradually imposing a new concept of schools. Current social conditions require adaptation to the complex settings we live in. Schools must assume their role as a space for constructing knowledge as well as new identities mediated by ICT. Schools that are different require teachers that are also different. During training, the contents and methods that teachers in our society need to carry out their professional activity are defined.

Teacher education can be understood as a learning of skills. This view is important but not sufficient. Teacher education in the context of the computer society means a change in approach with respect to what education, teaching, learning and teachers' function should be. These are all issues that should be addressed in the process of training **in** New Technologies and not only **with** New Technologies. If not, we run the risk being limited to a technical conception of training and teaching.

The essence of training should be articulated around three axes: knowledge of the subject matter, the practical situation and the reflective experience. Thus reinforcing the concept of training centred on

the educational context, and in the analysis of the organizational fabric which interlaces a set of norms (both explicit and implicit) establishing flows of information and routes of communication and configuring the appropriate ways of doing things for a particular context.

Here we present the e-portfolio as a tool around which it is possible to build an educational proposal with these characteristics. The construction of the portfolio represents, for all future teachers, the opportunity to address the adventure of their own learning process. As in a journey of adventure, we must prepare the way. How we arrive at our destination depends on the wealth that we gather along the way.

**Keywords:** teacher training, digital literacy, European Higher Education Area.

## INTRODUCCIÓN

Hoy en día la problemática de la formación profesional es un reto y un desafío. El contexto social en el que vivimos reclama nuevas formas de encarar los procesos de enseñanza en la escuela. La formación inicial de profesores/as tiene que ser conciente de esas demandas y enfrentar el desafío de ayudar a construir nuevas identidades profesionales que permitan asumir los nuevos roles del profesorado.

El enfoque reflexivo sobre la práctica pretende un conocimiento que evite el carácter reproductor, a-crítico y conservador. Estamos obligados a concebir la formación de manera plástica y cambiante. Este mundo en que vivimos no nos permite establecer modelos de actuación con demasiada estabilidad y debemos acostumbrarnos a un nuevo ritmo, más reflexivo, que nos permita reconocer hacia dónde vamos y para qué y, en este sentido, cuál es la idea de escuela que tenemos y cuál es la que queremos tener

En la formación se definen los contenidos y los métodos que los profesores/as tienen que poseer para un desarrollo del trabajo profesional acorde con las características de nuestra sociedad (calificada como de la información, informatizada, tecnológica) y en torno a la influencia que la información y la comunicación tienen en los ámbitos de la actividad económica, en la gestión política, en el consumo, en el ocio, y, en definitiva, en la cultura. Si la información viene alterando el orden de los valores sociales, el estilo de vida de las colectividades, nuestras actividades cotidianas y las del conjunto de instituciones sociales en donde nos encontramos inmersos; la formación tiene que hacer frente a esta necesidad de adaptación a la complejidad creciente del mundo en que vivimos.

Esta formación puede ser entendida como el aprendizaje de destrezas que permitan la utilización de determinados aparatos en situaciones de enseñanza. Enseñar a utilizar los medios, y a partir de allí, analizar cuáles son los contenidos más adecuados,

Es decir aprender a usar adecuadamente las Nuevas Tecnologías integradas al currículum. Pero esta perspectiva, desde nuestro punto de vista, implicaría una idea de enseñanza “con aparatos”, que obvia la consideración de las condiciones sociales que generan las nuevas formas de procesar la información y el cambio fundamental que esto significa para la escuela y el profesorado.

Saber utilizar oportunamente un vídeo o un programa de ordenador para el desarrollo de los contenidos, sacándole el máximo de provecho, es importante pero, la formación para el contexto de la sociedad informatizada significa un cambio de enfoque en relación a lo que tiene que ser la educación, la enseñanza, el aprendizaje y la función del profesor/a. Cuestiones éstas que deben abordarse en un proceso de formación **en** Nuevas Tecnologías y no sólo **con** Nuevas Tecnologías, si no queremos quedarnos en una concepción técnica de la formación y de la enseñanza.

Si el futuro docente aprende a ser profesor/a cuando es alumno y reproduce en cierta medida condiciones o rituales que ha visto en su trayectoria a sus propios profesores, se hace necesario entender el cambio a que estamos sometidos en el contexto actual, cuestión que implica cambios en la enseñanza en su estructura más profunda.

Este cambio (que puede ser considerado un revulsivo) significa un tratamiento diferente de la información, de la secuencia, de los modos de búsqueda y de la función del profesor/a en ese contexto. Si la escuela y el profesorado están preparados para una enseñanza “de todo a todos”, donde el profesor/a es el que organiza la información, la transmite a sus alumnos, les ordena las tareas... tenemos que comenzar a preparar para un aula en la que cada alumno puede elegir el camino de su aprendizaje, así como las búsquedas más pertinentes; y el profesor/ra tiene que conocer cuál es su lugar en ese contexto.

Si fuese una cuestión de aprender a manejar los aparatos y a utilizarlos en el modo y en el momento adecuado, sería una tarea muy sencilla, pero se trata de la construcción de una nueva identidad profesional y también de una nueva escuela. Si se entiende como un trueque en el que las prácticas de pizarra se sustituyen por diferentes aparatos (ordenador, vídeo...) pero la estructura de la enseñanza se mantiene intacta, si los contenidos, las formas de acceder a ellos, la relación docente-alumno, la evaluación... no se modifican, estamos poniendo espejitos de colores en la escuela, la hacemos más “moderna”, más “divertida”, pero no se han modificado los procesos que están en juego en ella.

En nuestro contexto se aplica sobre el profesorado y su ejercicio profesional un papel primordial en el desarrollo de las nuevas propuestas curriculares y por lo tanto se descarga en ellos un amplio margen de responsabilidad en el logro de la deseada “calidad”, proponiendo un nuevo perfil profesional del docente que se concreta en “un profesor/a con autonomía profesional y responsable ante todos los miembros de la comunidad interesada en la educación.” ¿Cuál es el enfoque de formación (inicial y continua) adecuado? Creemos que de nada serviría enseñarle a un profesor/a estrategias metodológicas para utilizar el vídeo en el aula si considera que lo que el alumno debe aprender está en los libros o que la cultura audiovisual es sólo para los momentos de ocio.

Esto requiere pensar en modelos de formación que vayan más allá de la repetición de planteamientos teóricos. Necesitamos que los futuros docentes vivan experiencias de aprendizaje significativo, que vuelvan a sentir el placer por aprender, que recuperen sus ansias de investigar y de indagar. Para esto tenemos que plantearnos estrategias mucho más comprometidas que las situaciones tradicionales de formación. Estrategias que nos involucren como personas con la biografía que llevamos a cuestas y que nos comprometan con los procesos de cambio. Primero internos, para luego pensar en lo que nos rodea.

Creemos que lo sustantivo de la formación debe articularse en torno a tres ejes: conocimiento de la materia disciplinar, de la situación práctica y la experiencia en la práctica reflexiva. Con esto se refuerza la idea de una formación muy centrada en el contexto de la enseñanza y en el análisis del tejido organizativo donde se anudan un conjunto de normas (tanto explícitas como implícitas) prefigurando flujos de información y vías de comunicación y configurando los modos de hacer apropiados a ese contexto.

Compartimos la expresión de (Ferry, 1990) cuando expresa que “formarse es reflexionar para sí, para un trabajo sobre sí mismo, sobre situaciones, sobre sucesos, sobre ideas”. La formación en

el campo tecnológico estaría comprendida en la reconstrucción social y dialéctica del entorno, en donde se indaguen sobre las relaciones posibles, explícitas e implícitas entre la cultura que impone la tecnología y la académica, así como sobre las nuevas relaciones organizativas y sociales que imponen los artefactos tecnológicos en los contextos e enseñanza.

El profesor/a y el futuro profesor/a se han formado en una cultura centrada en la aproximación lecto-escritura al texto, a través del cual interpretan y transmiten el conocimiento. Esto conlleva formas de hacer y de valorar el hacer muy estructuradas a través de la historia personal, que es importante revisar. La modificación de estas formas de pensamiento y acción que resultan de la identidad construida no se producen solamente porque los futuros profesores/as aprendan a manejar una cámara de vídeo o se empapen de cuál es el mejor momento para introducir una película en su diseño curricular. Requiere un trabajo de reflexión más a fondo sobre las cuestiones que son lo sustantivo del problema, situando al profesorado en el entramado de relaciones que existe entre la cultura, la producción y distribución del conocimiento y la escolarización institucionalizada.

## **LA FORMACIÓN DE PROFESORES COMO CAPACITACIÓN TECNOLÓGICA**

El contexto de la tecnología requiere de una formación más cercano al “life-long learning” el aprendizaje a lo largo de la vida (Spector y Anderson, 2000). Si por alfabetización tecnológica se entiende el saber utilizar determinados aparatos, o a algún software en particular, estamos restringiendo una formación que debería contemplar también: aprender a diseñar, estructurar, guiar y evaluar el progreso del aprendizaje centrado en los proyectos de los alumnos; ayudar a los estudiantes a diseñar proyectos que incluyan contenidos relevantes y a superar los posibles estancamientos en su trabajo; asumir las propias limitaciones permitiendo que los alumnos aborden contenidos que ellos mismos no dominan; poner en juego su propio proceso de aprendizaje o su capacidad para seguir aprendiendo; coordinar con otros colegas recursos y servicios; y ser creativos para integrar la evaluación de los aprendizajes en ese contexto (Kozma y Schank, 2000).

Todo esto requiere un cambio de enfoque en los contenidos y los métodos de la formación de los profesores/as. Ya en las conclusiones generales del Seminario “Perspectivas de aplicación y desarrollo de las nuevas tecnologías en la educación” (Mec, 2002) lo expresan de la misma manera:

“... la alfabetización tecnológica debe ser entendida como algo más que la mera capacitación instrumental básica para el manejo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.... Debe, por tanto, implicar el desarrollo de competencias específicas, como el conocimiento de lenguajes visuales; la adquisición de conocimientos, competencias y habilidades adecuadas para la selección y elaboración de información o la posibilidad de participación cooperativa en tareas en una red compleja. Flexibilidad, autonomía y creatividad deberán ser los elementos centrales de la alfabetización tecnológica” (Mec, 2002):

La formación del profesorado necesaria para conseguir una educación adaptada a las exigencias de un nuevo mundo es uno de nuestros más importantes desafíos educativos. Los profesionales de la enseñanza han sido educados en un marco de valores y normas institucionales con frecuencia inflexibles y reacias al cambio. Además de estar saturados por las sobre-demandas y normativas contradictorias que devienen de los diferentes organismos estatales.

Según (Lowther, Jones y Plants, 2000), el profesor debe manejar determinadas herramientas para poder llevar adelante un proceso de enseñanza utilizando tecnologías que se sintetizan en la siguiente tabla.

Habilidades y descripción	Fundamentos
<p><b>Manejo del disco</b> La habilidad de identificar y acceder a archivos, carpetas, directores y a discos</p> <p><b>Creación y edición de gráficos</b> La habilidad de usar, capturar y modificar imágenes. Facilidades con el scanners, cámaras digitales y software de manipulación de imagen</p> <p><b>Códigos de estilo</b> La habilidad de encontrar, analizar y emplear diferentes códigos</p> <p><b>Html</b> La habilidad para reconocer el código y utilizarlo en un editor de páginas web para la creación de páginas</p>	<p>Es lo básico pero comúnmente no se enseña</p> <p>La Experiencia básica con el scanner y las cámaras digitales proveen al profesor de una fuerte base que utilizarán cuando creen sus propias páginas</p> <p>Conocer y analizar cómo está hecha una página Web, permite luego replicarla, ello requiere un conocimiento básico de html</p> <p>Esto es esencial para que los profesores puedan crear sus propias páginas Web y colocarlas en Internet</p>
<p><b>Alfabetización visual</b> La habilidad para leer el mensaje de una imagen, y para crear fondos apropiados y visualmente placenteros</p>	<p>Una página está bien creada cuando es fácil para ver y fácil para utilizar. Los profesores necesitan crear páginas con estas características.</p>

*Habilidades básicas para el manejo de Nuevas tecnologías (Lowther et al., 2000)*

Pero, este mismo autor plantea que no es posible quedarse en una alfabetización tecnológica básica, el profesorado tiene que ir más allá de ella, asumiendo su tarea de enseñante, avanzando hacia la *competencia tecnológica*, es decir, aprender a usar el ordenador como herramienta para la enseñanza.

Sus ideas al respecto se sintetizan en la siguiente tabla:

Componente	Descripción
<p><b>Mas allá de la alfabetización tecnológica</b></p> <p><b>Comprender las relaciones entre las funciones básicas del computador y el aprendizaje del alumno</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alfabetización tecnológica (como operar con un ordenador)                         <ul style="list-style-type: none"> <li>o Competencia tecnológica (como usar el computador como herramienta de aprendizaje y enseñanza)</li> <li>o Identificación de las funciones básicas del ordenador (ordenar, calcular, creación de tablas, de gráficos, imágenes, búsquedas, etc.)</li> <li>o Relacionar las funciones con los objetivos deseados para con los alumnos</li> <li>o Utilizar la función para procesar la información y con ello intensificar el aprendizaje</li> </ul> </li> </ul>
<p><b>Comprender cuando y como crear ambientes para el uso tecnológico efectivo</b></p>	<p>Determinar cuando es apropiado integrar tecnología</p> <p>Determinar los métodos apropiados de integración</p> <p>Determinar como crear en la clase una cultura que resulte positivo para el logro de los objetivos actitudinales y cognitivos</p>

*Competencias tecnológicas para la enseñanza (Lowther et al., 2000)*

Ir más allá de la alfabetización tecnológica, significa apuntar a que el profesorado tenga criterios para decidir cuándo es apropiado utilizar la tecnología y qué tecnología es la educada en cada momento. Conociendo a fondo las potencialidades y debilidades de cada, integrando por lo tanto diferentes recursos. Esto requiere un profundo análisis en relación a los fines que se propone, los contenidos que están en juego, y las metodologías que permitirá que los alumnos se apropien de esos contenidos.

Para llegar a crear ambientes en donde se desarrollen aprendizajes, en donde prime el deseo de aprender por sobre el deseo de aprobar o recibir aprobación, es necesaria una comprensión cabal de lo que significa el conocimiento hoy en día en relación directa con la realidad social que nos toca vivir haciéndonos cargo también de los desfases generacionales como plantea Follari.

“La formación docente deberá hacerse cargo del tema de los desfases entre la cultura en que se formó el docente, y aquella en la que se ubican hoy los alumnos. Habría que superar el miedo a las tecnologías visuales y trabajar en la temática de interpretación de los mensajes. Será necesario cuestionar el propio imaginario y la base inconsciente de los roles y actitudes que se asumen en el aula. Revisar (haciéndolos auto conscientes) los esquemas prácticos del docente, que obviamente tienen mucha mayor influencia que los conocimientos formalmente adquiridos a fin de remover en lo que resulte posible” (Follari, 1998).

Pretendemos que los alumnos/as vivan en las aulas de la universidad situaciones semejantes a las que podrían llevar a las escuelas. Es decir, “vivir”, el trabajo en relación a técnicas, procedimientos y recursos que estudian desde la teoría, además de la posibilidad de reflexionar sobre esas vivencias.

Las identidades que como alumnos/as han construido en relación al conocimiento dan cuenta de relaciones superficiales, establecidas a partir de la formalidad del examen. Romper con esto significaría pensar en un alumno (y futuro maestro) motivado por aprender y conocer, que no se conforma con la visión que el profesor/a le concede a las disciplinas. La construcción de estas nuevas identidades requiere también modificaciones de los roles de los profesor/as y del diseño curricular vigente en las titulaciones de maestros pero, sin esperar que esto se produzca totalmente, merece la pena realizar propuestas que tiendan a ello, pensando que estas modificaciones también influirán en las identidades profesionales que se conformen en sus procesos de socialización profesional en las escuelas.

En la propuesta que desarrollamos, es posible encontrar rastros, huellas de ideas no tan nuevas, ideas reconocibles en Dewey, con su concepción de la escuela pública y democrática, Freinet y la pedagogía cooperativa y popular; Dècroly y los centros de interés con sus múltiples derivaciones y evoluciones del enfoque globalizado, como proyectos de trabajos; la escuela de Barbiana como una manera de luchar contra el fracaso escolar; Bruner y el conocimiento integrado; Gardner y las inteligencias múltiples; Piaget y la pedagogía operatoria; Stenhouse y sus aportaciones en torno a la investigación en la acción; Freire, con la pedagogía crítica. En alguna medida, o en algún aspecto, todos ellos están presentes en la filosofía del proyecto en que estamos involucradas.

Son múltiples los aspectos a analizar de la experiencia y de la propuesta metodológica que llevamos adelante: la manera como se utilizan las herramientas de comunicación (foros, chats, correos electrónicos) y como se involucran contenidos que interrelacionan las asignaturas; el proceso

de elaboración de los proyectos y los apoyos a través de tutorías virtuales y presenciales; el tipo de trabajo que está realizando el alumnado y las dificultades con las que se encuentra en esta búsqueda de autonomía; las limitaciones institucionales que encontramos en el desarrollo del trabajo... Destacamos, en este artículo, el análisis del *portafolio* como elemento nuclear explicativo de la totalidad del proceso.

## EL E-PORTAFOLIO COMO ELEMENTO NUCLEAR DE LA PROPUESTA: LA BITÁCORA Y EL VIAJE

La inserción activa del alumnado en el mundo tecnológico que les toca vivir requiere que se asuma un papel activo y crítico. Por eso, el planteamiento que realizamos en la formación de maestros, en el área de tecnología educativa, es aprender *sobre* tecnología, *con* tecnología intentado ir más allá de lo técnico y apuntando a la idea de entorno en donde se producen las interacciones (Burbules y Callister, 2001). Lo tecnológico en sí, es lo de menos, lo que desde nuestra perspectiva vale la pena, son las propuestas que nos permite realizar.

La realización de portafolios documenta el proceso de aprender a enseñar de profesores e alumnos, pero además obliga a participar en un proceso abierto que impulsa a reconsiderar las estrategias que se fueron adquiriendo y a expresarlas de una manera personalmente significativa. En los portafolios, la reflexión consciente sobre las propias experiencias sirve como un vehículo para el desarrollo profesional.

En segundo lugar, cada portafolio es una creación única, porque cada autor decide como construir su narrativa personal, aquellos elementos que prefiere incluir, las evidencias documentales que va a incorporar. Lo que lo enfrenta, pues, es a encontrar una manera personal de expresar y explicar **su** proceso. El valor del portafolios radica en su capacidad de estimular la investigación, la reflexión, la experimentación... (Agra, Gewerc Barujel y Montero Mesa, 2002). En el proceso de ayudar a los alumnos a reflexionar a partir de las evidencias que lo componen identificamos las cuestiones claves para el proceso, sobre aquellas líneas más interesantes para desarrollos posteriores. Intentando, en la medida de lo posible, conservar esa clase de *reflexión natural y conversación informal* que se produce en el transcurso de cualquier aprendizaje práctico, como señala Gardner (1993), o esa *conversación reflexiva* con los materiales de la situación, en palabras de Schön (1992).

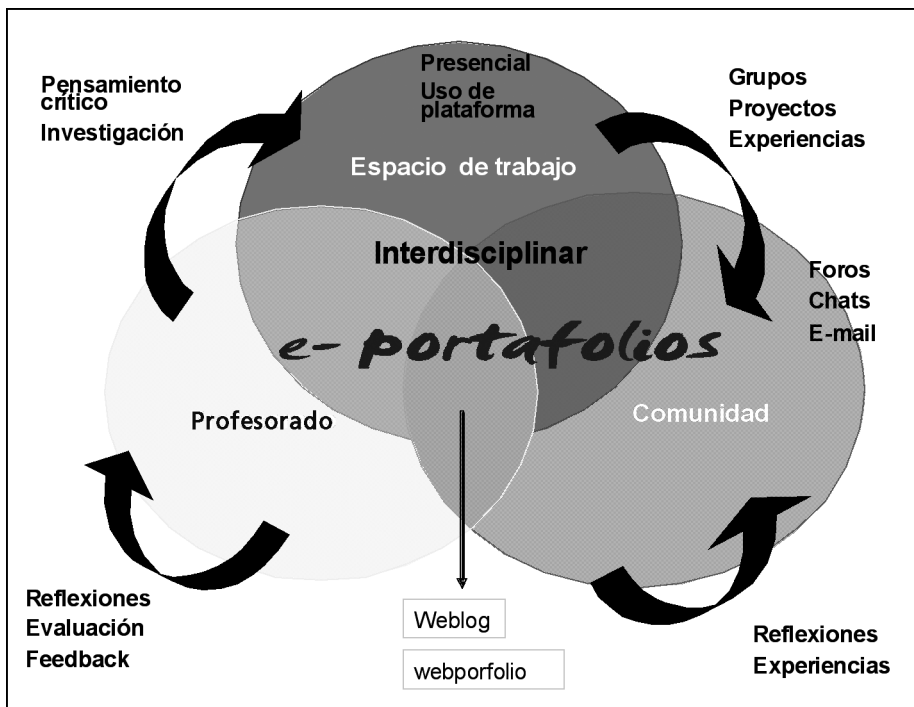
Esto significa prestar atención seriamente al conocimiento, las creencias y a las expectativas que los futuros profesores traen consigo a los programas de formación de profesorado, ideas que adquieren a través de su historia educativa. Estas ideas previas –o pre-juicios- sobre las personas que aprenden y el aprendizaje están implícitas y sirven de filtros a través de los cuales los futuros profesores interpretan y aprenden los nuevos enfoques de docencia. En este sentido, Shulman (1999) se refiere al portafolios como un acto teórico, como una metáfora que cobra vida en la medida que la incluimos dentro de la orientación teórica, o ideológica, que resulta más valiosa para nuestra práctica educativa.

La teoría que sustenta los portafolios concuerda con la idea básica de que el aprendizaje comprende un continuo de experiencias que facilitan a los alumnos oportunidades para construir su propia visión artística-educativa a través de un compromiso activo con su proceso de aprender.



El portafolio se transforma en ese espacio que da cuenta del recorrido y de los productos. De las producciones individuales y colectivas, de las reflexiones que se van desarrollando durante el camino.

Durante el cuatrimestre de formación en la asignatura “Nuevas tecnologías aplicadas a la educación” los alumnos realizan web-portafolios. Para preparar el proceso de construcción se trabaja con dos metáforas: el viaje y la bitácora. La última da cuenta de lo personal, de la mano de cada uno. Muestra su punto de vista, y también su forma de ser, su manera particular de estar en este contexto, de pensar y de sentir. Y el viaje del aprendizaje muestra el recorrido, el camino que hace cada uno y el camino andado de manera conjunta.



Como podemos ver en el gráfico. Se pretende una retroalimentación permanente entre lo que se realiza en los diferentes espacios de trabajo, la construcción de una comunidad de aprendizaje, y el trabajo académico. El portafolio es el elemento que aglutina la experiencia, la expresión de la síntesis. Tiene un formato de web-portafolios, de tal manera que pueda visualizarse en ella una estructura de interrelación entre las partes y no una suma de carpetas y archivos. Sino un conjunto, un objeto que se ha construido para dar cuenta del proceso vivido.

El blog es la bitácora que narra el día a día, el proceso y forma parte del portafolio. Es la voz del autor que acompaña y es testimonio, evidencia de la construcción de la propia web.

Tanto en uno como en otro producto, el alumno se muestra como persona en su totalidad. Analizando su propio proceso, visualizando los avances y retrocesos, mostrando un recorrido de aprendizaje que se parece al vuelo de una mariposa como acertadamente describió Jackson (1991).



El portafolios se plantea como puntos de partida:

- Incorporar elementos de la investigación narrativa a la práctica de la formación: modo cualitativo de conocer y una forma de expresión. Narrativa-en-acción (Clandinin y Connelly, 2000)
- Desarrollo de habilidades meta-cognitivas: reflexión de la acción
- Tomar conciencia del proceso de aprendizaje.
- Relacionar la vida académica con la vida, con lo que les pasa a los alumnos, lo que sienten y piensan
- Utilizar lenguajes contemporáneos. Multimedias, hipermedias para expresar sentimientos, pensamientos...
- Iniciar en los procesos de auto-evaluación y hetero-evaluación

## PARA CONCLUIR

La formación inicial del profesorado es un proceso complejo que requiere de continuidad y de múltiples replanteamientos. La identidad profesional que ha ido construyendo a lo largo de la vida escolar cada uno de los futuros profesores, marca un punto de partida que es necesario romper, reestructurar o reconstruir. La identidad como alumno pasivo-receptivo requiere transformarse en reflexiva-crítica. El trabajo no es sencillo, se requieren andamios suficientemente fuertes y seguros que permitan ir escalando posiciones durante el proceso. Se requiere que se vaya adquiriendo compromiso con la propia formación y con el propio proceso de aprendizaje. El aprendizaje de que este proceso se tiene que mantener durante toda la vida y para ese camino se necesitan habilidades metacognitivas sólidas. En ese sentido el portafolio se transforma en una herramienta que permite tener una visión holística del proceso que hasta el momento los alumnos ven desarticulado, al mismo tiempo que implica un proceso autoevaluativo para aprender a comprender las propias limitaciones y a cómo superarlas, así como una oportunidad única para conocer a los alumnos y a rectificar el propio proceso.

Ahora bien, este camino no es sencillo y muestra también sus puntos débiles. La utilización del portafolio como herramienta implica un compromiso con el proceso que requiere de tiempos y espacios institucionales que no siempre están accesibles. La falta de correlación entre las diferentes asignaturas/áreas del conjunto del plan de estudios vigente y la compartimentalización que esto implica en el propio proceso de conocimiento del alumno generan agobio ante el trabajo que implica la construcción del portafolios. Al alumno le implica mucho más tiempo que cualquier otro trabajo y siente que es un tiempo que le “roba” a otras cuestiones. Indudablemente, la valoración de la oportunidad que representa un tiempo y un espacio para la reflexión requiere de la maduración intelectual suficiente y de un proceso autónomo previo. Por eso, es necesario retomar estrategias de pensamiento y habilidades de reflexión que quizás estén olvidadas y volver a hacerlas propias.

Sin embargo, la experiencia vale la pena, porque el sentimiento de ser dueño del proceso los devuelve la alegría y placer de aprender, que es la base del placer por enseñar.

Según palabras de alumnos en su proceso de formación inicial:

“Este portafolio es un compendio visual y reflexivo dentro de una misma colectividad en la que hemos sido individuos interiorizando cosas diferentes según nuestras habilidades e inquietudes...”  
Mónica -2006

“...en la que más consciente estoy siendo de la evolución de mi proceso de aprendizaje. Todos los elementos de trabajo han colaborado en ello, y aunque este cuaderno de bitácora sea un lugar de reflexiones más profundas, no podría decir que es el más importante sino un eslabón más de la cadena. Me quedo con muchos elementos valiosos de esta asignatura. En primer lugar, he aprendido una cantidad impresionante de “cosas”; no sólo contenidos, sino básicamente formas de organización de trabajo, de planteamiento de actividades, de nuevas metodologías, de colaboración, de reflexión, de búsqueda de información, de participación, de intercambio de ideas y comunicación, etc. Pero sobre todo he aprendido que hablando aprendo más; entiendo por hablar, no sólo la comunicación con mis compañeros (que fue permanente en todo el cuatrimestre gracias a los medios que teníamos a nuestra disposición: el foro, el chat, el correo electrónico, etc.), sino también la reflexión, el monólogo interno para el cual también tuvimos soporte: esta Weblog.” Marina 2004

## Bibliografía

- AGRA, M. J.; GEWERC BARUJEL, A. y MONTERO MESA, L. (2002).** *El portafolios como herramienta de análisis en experiencias de formación on line y presenciales*. Comunicación presentada en el TIEC. II Congreso Europeo sobre Tecnologías de la Información en a educación y la ciudadanía. Una visión crítica, Barcelona. Junio 2002.
- BURBULES, N., y CALLISTER, T. (2001).** *Educación: Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Barcelona: Granica.
- CLANDININ, Y. y CONNELLY, M. (2000).** *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- FERRY, G. (1990).** *El trayecto de la formación*. México: Paidós.
- FOLLARI, R. A. (1998).** La crisis de la escuela y los cambios culturales de este fin de siglo. En A. Birgin, I. Dussel, S. Duschatzky y G. Tiramonti (Eds.), *La formación docente. Cultura, escuela y política. Debates y experiencias* (39-44). Buenos Aires: Troquel.
- GARDNER, H. (1993).** *La mente no escolarizada: cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Barcelona: Paidós.
- JACKSON, P. W. (1991).** *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- KOZMA, R. y SCHANK, P. (2000).** Conexión con el siglo XXI: La tecnología como soporte de la reforma educativa. En C. Dedé (Ed.), *Aprendiendo con tecnología* (25-55). Buenos Aires: Paidós.
- LOWTHER, D. L.; JONES, M. G. y PLANTS, R. T. (2000).** Preparing Tomorrow's teachers to use web-based Education. En A. B. (Ed.), *Instructional and cognitive impacts of web-based education* (129-146). USA: Idea Group Publishing.
- MEC. (2002).** *Conclusiones generales provisionales del Seminario “Perspectivas de Aplicación y Desarrollo de las nuevas tecnologías en la Educación. Unión Europea, América Latina y Caribe”*. Comunicación presentada en el Perspectivas de Aplicación y Desarrollo de las nuevas tecnologías en la Educación. Unión Europea, América Latina y Caribe, Murcia.
- SCHÖN, D. (1992).** *La formación de profesionales reflexivos (Trad. En cast. Montero, L. Y Vez, J.M.)*. Barcelona/Madrid: Paidós/MEC.
- SPECTOR, J. M. y ANDERSON, T. (2000).** *Integrated and holistic perspectives on learning, Instruction and technology. Understanding complexity*. Netherlands: Kluwer Academic Publishers.