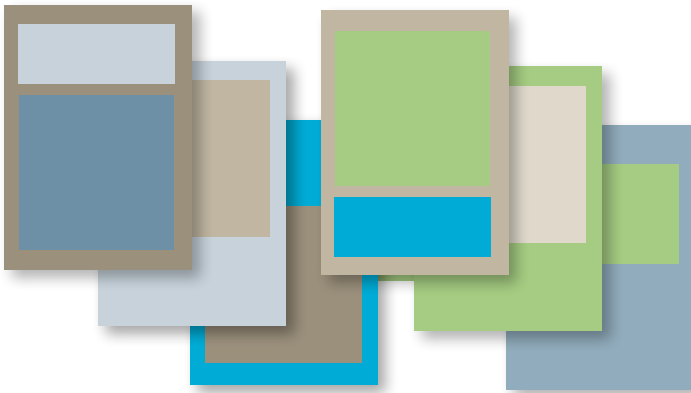


Joan-Tomàs Pujolà (ed.)

El portafolio digital en la docencia universitaria



Octaedro 
Editorial



Institut de Desenvolupament
Professional

CONSEJO EDITORIAL IDP/ICE-OCTAEDRO

Dirección

Teresa Pagès Costas (jefa de la Sección Universidad, IDP/ICE, Facultad de Biología, Universidad de Barcelona)

Coordinadora

Anna Forés Miravalles (Facultad de Educación, Universidad de Barcelona)

Editor

Juan León (director de la Editorial Octaedro)

Consejo Editorial

Dirección del IDP/ICE

Pedro Allueva Torres (Facultad de Educación, Universidad de Zaragoza)

Pilar Ciruelo Rando (Ed. Octaedro)

Mar Cruz Piñol (Facultad de Filología, Universidad de Barcelona)

Carmen Ferrándiz García (Facultad de Psicología, Universidad de Murcia)

Mercè Gracenea Zugarramurdi (Facultad de Farmacia, Universidad de Barcelona)

Virginia Larraz Rad (Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Andorra)

Miquel Martínez Martín (Facultad de Educación, Universidad de Barcelona)

Miquel Oliver Trobat (Facultad de Educación, Universidad de las Islas Baleares)

Joan Carles Ondategui Parra (Facultad de Óptica y Optometría, Universidad Politécnica de Cataluña)

Jordi Ortín Rull (Facultad de Física, Universidad de Barcelona)

Miguel A. Pereyra García-Castro (Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada)

Mireia Ribera Turró (Facultad de Matemática Aplicada y Análisis, Universidad de Barcelona)

Alicia Rodríguez Álvarez (Facultad de Filología, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria)

Antoni Sans Martín (Facultad de Educación, Universidad de Barcelona)

Carmen Saurina Canals (Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, Universidad de Gerona)

Marina Solé Català (Facultad de Derecho, Universidad de Barcelona)

Secretaría Técnica del Consejo Editorial

Lourdes Marzo Ruiz (IDP/ICE, Universidad de Barcelona), Ana Suárez Albo (Editorial Octaedro)

Normas presentación originales:

https://www.ub.edu/idp/web/sites/default/files/docs/Normas_presenta.pdf

Revisores:

https://www.ub.edu/idp/web/sites/default/files/docs/Revisores_Octaedro.pdf

Criterios de calidad:

<https://www.ub.edu/idp/web/sites/default/files/docs/criterios.pdf>

Joan-Tomàs Pujolà (ed.)

El portafolio digital en la docencia universitaria

OCTAEDRO - IDP/ICE

Colección Educación universitaria

Título: *El portafolio digital en la docencia universitaria*

Primera edición: noviembre de 2019

© Joan-Tomàs Pujolà Font (ed.)

© De esta edición:

Ediciones Octaedro, S.L.
Bailén, 5 - 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02
octaedro@octaedro.com
www.octaedro.com

Universitat de Barcelona
IDP/ICE
Passeig de la Vall d'Hebron, 171
Campus Mundet - 08035 Barcelona
Tel.: 93 403 51 75
idp.ice@ub.edu

La reproducción total o parcial de esta obra solo es posible de manera gratuita e indicando la referencia de los titulares propietarios del copyright: © Ediciones Octaedro S.L. - IDP/ICE.

ISBN: 978-84-17667-92-4

Diseño y producción: Servicios Gráficos Octaedro

SUMARIO

| | |
|--|-----|
| Presentación: el portafolio digital en la docencia universitaria | 7 |
| — JOAN-TOMÀS PUJOLÀ | |
| 1. Iniciarse en el ámbito de los portafolios digitales | 11 |
| — VICENTA GONZÁLEZ ARGÜELLO, BEGOÑA MONTMANY | |
| 2. Promover el aprendizaje reflexivo y la autonomía de aprendizaje a través del portafolio digital | 27 |
| — ROSA SAYÓS, FRANCINA TORRAS | |
| 3. El portafolio digital: el espejo de la competencia comunicativa | 43 |
| — DOLORS FONT-ROTHÉS, AGNÈS RIUS-ESCUDE, CARMEN FÉRRIZ | |
| 4. Multimodalidad, competencia digital y creatividad: las tres aristas del triángulo innovador del portafolio digital | 55 |
| — LIS COSTA, RAÚL ALFONSO, VANESA TOQUERO | |
| 5. El potencial del portafolio digital: plataformas y herramientas | 67 |
| — JOAN-TOMÀS PUJOLÀ, M. ^a DEL MAR SUÁREZ | |
| 6. El portafolio digital en acción: posibilidades para su puesta en práctica | 87 |
| — JAUME BATLLE RODRÍGUEZ | |
| 7. La evaluación como proceso compartido: el portafolio digital y el uso de las rúbricas | 105 |
| — NÚRIA SÁNCHEZ-QUINTANA, MIGUEL MATEO RUIZ | |
| 8. Consideraciones finales: la voz de los estudiantes | 127 |
| — NATALIA FULLANA, GLÒRIA BORDONS | |

PRESENTACIÓN: EL PORTAFOLIO DIGITAL EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

— Joan-Tomàs Pujolà

Es reconocido por diversos educadores e investigadores que el portafolio digital, también denominado *portafolio electrónico* e incluso *e-portafolio*, brinda grandes beneficios al permitir que el proceso de aprendizaje sea transparente, y que los estudiantes desarrollen su propio crecimiento profesional de acuerdo con sus intereses personales, desde el inicio de sus estudios universitarios y más allá. Además, es una valiosa herramienta para la enseñanza basada en el desarrollo de competencias como la capacidad de aprendizaje, la capacidad de autonomía e iniciativa personal, la capacidad creativa, el pensamiento reflexivo, el pensamiento crítico, la competencia comunicativa y la competencia digital.

Muchas son las definiciones que se han aportado de esta herramienta digital. Kunnari y Laurikainen¹ engloban los conceptos clave que los diferentes autores de este volumen irán desgranando a lo largo de los ocho capítulos del libro. Los destacamos aquí en **negrita**.

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

1. Kunnari, I.; Laurikainen, M. (2017). *Collection of engaging practices on e-Portfolio process* (página 7). Disponible en: <<https://drive.google.com/file/d/0BxEnFq7yUumMUG-V2V2VxVmNaNFU/view>>.

comunidades de aprendizaje y los diferentes agentes implicados en el proceso de aprendizaje.

El presente libro, *El portafolio digital en la docencia universitaria* se enmarca dentro de los numerosos proyectos de innovación docente y de investigación en docencia que se están llevando a cabo en el contexto universitario. Con la ayuda de programas como «Investigación, innovación y mejora de la docencia y el aprendizaje» (RIMDA) e «Investigación en docencia universitaria» (REDICE) del Instituto de Desarrollo Profesional IDP/ICE de la Universidad de Barcelona, y del Grupo de Innovación Docente Consolidado DIDAL_UB, se han destinado propuestas de innovación y mejora de la calidad docente a la implementación del portafolio digital en diversos grados y másteres de la Universidad de Barcelona desde el 2005. Asimismo, la experiencia acumulada en los años trabajando con el portafolio digital nos ha abierto fronteras para participar en proyectos de desarrollo profesional continuo como es el Erasmus+ ProPIC, en el que el portafolio digital es un instrumento central de trabajo. Todos los autores de los capítulos son miembros de este grupo de innovación y parten de su experiencia en la planificación, diseño, implementación y evaluación del portafolio digital para compartirla y ayudar así a los docentes que se inician en el uso de esta potente herramienta para el seguimiento del aprendizaje de sus estudiantes.

Este libro se inicia con el capítulo de **Vicenta González y Begoña Montmany**, quienes nos introducen en los conceptos fundamentales del portafolio digital. Por su parte, en el capítulo 2, **Rosa Sayós y Francina Torras** profundizan en la idea base del portafolio: el desarrollo de la práctica reflexiva y los procesos de autorregulación implicados. En el capítulo 3, **Dolors Font-Rotchés, Agnès Rius-Escudé y Carmen Ferriz** nos hablan de la importancia de la competencia comunicativa necesaria para una buena explicitación de lo expuesto y desarrollado en el portafolio. En esta misma línea, en el siguiente capítulo, **Lis Costa, Raúl Alfonso y Vanesa Toquero** van un paso más allá para ayudarnos a entender las características multimodales necesarias para una comunicación efectiva acorde al entorno del portafolio digital. Ya en el capítulo 5, **Joan-Tomàs Pujolà y M.ª del Mar Suárez** nos describen diversas plataformas digitales para la creación del portafolio digital y sus características para que los docentes pue-

dan seleccionar las que mejor se adapten a sus necesidades y objetivos. En el capítulo 6, **Jaume Batlle** repasa los diversos usos del portafolio digital en el ámbito de la educación superior en una asignatura, en varias asignaturas conectadas, en asignaturas de prácticas o en cursos completos. Y **Núria Sánchez-Quintana** y **Miguel Mateo** focalizan en el capítulo 7 el uso del portafolio digital para promover la evaluación entre pares con la ayuda de rúbricas. Por último, **Natalia Fullana** y **Glòria Bordons** cierran este volumen en el capítulo 8, a modo de conclusión, con la aportación de las voces de los estudiantes universitarios que nos ayudan a determinar aspectos positivos y dificultades sobre el uso del portafolio digital.

Queremos, finalmente, destacar que cada capítulo, excepto el último, termina con un apartado de consejos para que el profesorado que desee introducir el uso del portafolio digital en su docencia, en un contexto universitario presencial, semipresencial o en línea, los tenga en cuenta y se sirva de ellos para tomar las acciones pertinentes a la hora de integrarlo con más eficacia y mejor eficiencia.

Asimismo, queremos agradecer a Imma López la revisión de las primeras versiones del libro y las imágenes aportadas en *Consejos para el docente* en los apartados finales de los capítulos.

1. INICIARSE EN EL ÁMBITO DE LOS PORTAFOLIOS DIGITALES

— Vicenta González Argüello

— Begoña Montmany

Este capítulo se centrará en intentar dar respuesta a varias preguntas en torno al portafolio digital: empezaremos preguntándonos qué es un portafolio en el sentido clásico, de dónde surge y cuál es su aplicación en la formación universitaria (tanto en la formación semipresencial, como en la presencial o en línea); en segundo lugar, diferenciaremos el portafolio analógico del portafolio digital; a continuación, hablaremos del portafolio como herramienta de formación y de reflexión; después, presentaremos información sobre su estructura o partes que lo componen; seguiremos con una breve incursión en lo que significa escribir en la red, y, finalmente, se mostrarán las ventajas y posibles desventajas de la utilización del portafolio digital en la formación universitaria, así como cinco consejos a modo de guía para quienes deseen empezar a trabajar con esta herramienta en el futuro.

Cabe destacar que el portafolio es una herramienta que permite mostrar **el proceso de aprendizaje individual**, distinto en cada alumno, que este puede compartir con otros para construir su propio conocimiento. En este sentido, «durante el aprendizaje se constatan dos niveles de desarrollo: uno –el nivel actual–, que representa lo que el estudiante sabe y puede hacer, y el otro –el nivel potencial–, que representa lo que puede ser capaz de hacer mediante la ayuda que recibe de otros» (Esteve, 2004: 85).

1.1. Qué es un portafolio

Hablar de portafolios puede entenderse de muy distinta forma en función del contexto en el que se utilice el término. Así, si partimos de los objetivos de la definición de portafolio que nos ofrece la RAE: «cartera de mano para llevar libros, papeles, etc.», podemos entender que el portafolio sea una carpeta que, a modo de contenedor, sirve para llevar diferentes tipos de documentos, ya sean libros, dosieres de trabajo, cuadernos o papeles; pero en el ámbito profesional, el término se ha ido ampliando para dar cabida a todo tipo de documentos y trabajos específicos, recopilados por su autor para mostrar su desarrollo profesional. Así, el portafolio del arquitecto podría incluir tanto sus obras ya terminadas como sus proyectos documentados a través de fotografías o cualquier otro tipo de material audiovisual. En el contexto que nos ocupa, el de la formación universitaria, su significado también ha ido evolucionando hasta llegar a una definición mucho más amplia: deja de ser un contenedor de documentos para convertirse en una herramienta de formación global y de evaluación del proceso de aprendizaje y desarrollo profesional. Retomamos la definición de Atienza (2009: 3), que a su vez se hace eco de las ideas de Shulman (1998), y entendemos por portafolio una carpeta en la que se recoge una selección de materiales o actividades, llamados muestras o evidencias, cuyo objetivo es mostrar el aprendizaje realizado durante el proceso de formación a partir de reflexionar sobre las mismas (Atienza, 2009: 3).

Si bien Atienza (2009) circunscribe su definición para el portafolio a la formación universitaria del profesorado, esta se aplica a la formación de cualquier estudiante universitario. En estos momentos, pues, vemos que más que considerarse el contenedor de todo aquello que puede contemplarse como evidencia del proceso de formación en un momento determinado de la vida del estudiante, se ha de considerar como una herramienta que ayuda a desarrollar su competencia profesional a lo largo de su formación universitaria y de su trayectoria laboral. Esta carpeta se caracteriza por su carácter dinámico (se va armando a lo largo de la formación universitaria), reflexivo (toda evidencia de formación se acompaña con su respectiva reflexión) y, sobre todo, por no ser un currículum comentado. Así se espera que el alumno pueda informar de sus logros, fortalezas o carencias.

De dónde surge el portafolio

Hablar del origen en nuestro país del portafolio nos lleva a la España de la República y a cómo se consideraba que se debía evaluar el trabajo realizado por los alumnos. Así, Atienza (2009) recoge lo siguiente:

Para juzgar a estos alumnos se tendrá en cuenta la labor realizada durante el curso, los ejercicios prácticos y los escritos. Estos últimos se efectuarán al menos una vez al trimestre, sobre materias contenidas en los temas del cuestionario. Los ejercicios escritos trimestrales irán firmados: el profesor los sellará y archivará para presentarlos en el examen de la Junta de Profesores (*Gaceta de Madrid*, 242, pág. 1873, 30 de agosto de 1934. En: Atienza, 2009: 2).

No obstante, este uso nos queda muy alejado en tiempo y concepción. Más próximo al presente se puede mencionar a Lewin (1946) para entender el portafolio con el valor que le otorgamos en nuestros días como herramienta de formación. Es Lewin (1946) quien, al acuñar el término de *investigación-acción*, pone en relación la investigación en ciencias sociales con enfoques orientados a la acción para responder a problemas concretos. Stenhouse (1975), siguiendo esta línea social, aplica la investigación-acción a la educación, de modo que el docente deja de ser un mero técnico responsable de la transmisión de conocimiento para pasar a ser un investigador y observador de su propia práctica docente con el objetivo de mejorarla (Atienza, 2009).

Otros autores sitúan su uso generalizado en la formación superior en los inicios del siglo XXI en Estados Unidos (Wiedmer, 1998; Morris y Buckland, 2000, en Barberà, Gewerc y Rodríguez-Illera, 2009), debido a los cambios experimentados en la universidad. El paso de una formación que contemple, además de los contenidos teóricos, una formación de índole personal y profesional obliga a cambios metodológicos profundos tanto en la implicación del docente como en la del alumno. En este proceso de cambio, el portafolio se ve como una herramienta global que permite incluir las evidencias resultantes de los procesos de aprendizaje del alumnado, no solo contemplando contenidos, sino también competencias (Pérez, Alcaraz y Fernández, 2016), así como la reflexión argumentada sobre dicho proceso, con relación a la formación reglada llevada a cabo en los cen-

tros universitarios y con la formación no formal realizada a lo largo de toda la vida. Asimismo, su versión pública permite la evaluación de los aprendizajes del alumnado.

Como ya se ha mencionado, el portafolio de formación no ha de entenderse solo como la recolección de las evidencias de los logros alcanzados por el estudiante, sino que va más allá. Se debe considerar este tipo de portafolio como un dossier de trabajos en sentido amplio, en el que el alumno reúne sus evidencias de aprendizaje junto con la reflexión sobre las mismas.

El portafolio, ya sea analógico o digital, recoge los diferentes ciclos formativos del alumno, que pueden estar vinculados a una asignatura específica (portafolio de prácticas), a un grupo de estas (portafolio de lenguas), a un curso o a toda su formación (portafolio de grado), y aplicarse tanto en enseñanza presencial como no presencial. Estos ciclos se inician con una descripción del momento en el que se encuentra el alumno al empezar su elaboración, a modo de fotografía, que capta los logros alcanzados, las creencias y los objetivos de formación previsibles, y le servirá a este como punto de referencia para medir el progreso alcanzado. Tras esta fotografía inicial, se incorporan las evidencias que puedan confirmar ese proceso formativo y las reflexiones correspondientes para llegar al final del ciclo, cuando el alumno deberá revisar el grado de cumplimiento de los objetivos que se había propuesto al comenzarlo.

1.2. Portafolio analógico versus portafolio digital

Si hasta la década de los noventa hablar de portafolio era hablar de carpetas físicas, entendidas estas como una recopilación de material en papel, en estos momentos ya existen diferentes plataformas que facilitan poder armar un portafolio digital, con las ventajas que esto supone. Las definiciones que podemos encontrar sobre el portafolio digital no aportan nada nuevo en cuanto al contenido del mismo; las novedades se relacionan con la posibilidad de artefactos que estos nuevos soportes pueden llegar a contener (Soto, Barquín y Fernández, 2016: 142). Según Cassany (2011: 181), en Estados Unidos, donde existe más tradición de la pedagogía de portafolios (formulada con la conocida divisa de «colecciona, selecciona y reflexiona») y donde

algunas instituciones han adoptado este recurso como herramienta de evaluación, ya se publican estudios sobre portafolios digitales desde los años noventa. Estos estudios alertan de la dificultad tecnológica que a veces implica su utilización y para la cual muchas veces los alumnos no están preparados; a la vez, como aspectos positivos, incluyen la ampliación del abanico de posibilidades de artefactos que pueden llegar a contener. Es importante, pues, seleccionar la plataforma que mejor se adecue a las necesidades del grupo (véase capítulo 5) y tener capacidad para poder ofrecer al alumnado asesoramiento para su uso, además de formarles para lo que implica escribir en la red y para la red.

Qué aporta el portafolio digital

El portafolio digital se caracteriza, a diferencia de su homólogo analógico, por su potencial de interactividad y por la posibilidad de construir un texto multimodal e hipertextual que pueda compartirse en la red por parte de la comunidad formada por el grupo-clase o incluso por una comunidad mayor.

El potencial **interactivo** se traduce en la interacción que se establece entre el usuario y la interfaz, lo que le abre un potencial que puede repercutir en una mejora en la capacidad de expresión si posee una buena competencia digital (véase capítulo 4); también en las posibilidades de interactuar con otros usuarios.

Por **multimodalidad** se entiende la posibilidad de construir un discurso que comunique a través de diferentes modos o canales (Kress, 2010). La separación entre escritura, oralidad e imagen tanto estática como en movimiento pueden llegar a desaparecer para construir un texto en el que estos diferentes modos aparezcan interrelacionados (véase capítulo 4).

La **hipertextualidad** permite que la información se presente en el portafolio digital de forma no secuencial y en red, de modo que el lector pueda crear su propio recorrido de lectura. El hipertexto abre al autor la posibilidad de guiar al lector por diferentes itinerarios, tanto dentro del mismo portafolio como fuera de él, en el caso de que incluya hipervínculos externos a otros documentos de la red (Gilster, 1997, en Pujolà y Montmany, 2010).

Otro aspecto facilitado por los portafolios digitales es la creación de **comunidades de aprendizaje** (Coll, Bustos y Engel, 2008), ya que

algunas de las plataformas permiten compartir el trabajo realizado fácilmente con el resto de compañeros y con el profesor; casi a modo de una red social, es posible visitar los portafolios creados por los alumnos a los que se ha invitado previamente a dejar comentarios. Estas comunidades facilitan la tarea de actividades de evaluación entre iguales (como se verá en el capítulo 7) a través de plataformas como Mahara y Wix, o de plataformas para la creación de blogs.

1.3. El portafolio como herramienta de formación y de evaluación

El portafolio en sí mismo no está circunscrito a un enfoque determinado de enseñanza, pero sí es una herramienta vinculada con frecuencia a los enfoques constructivistas (véase capítulo 2). La decisión de implementar el portafolio digital en un determinado programa de formación también implica tomar decisiones sobre el uso que se va a hacer de él, ya que la herramienta por sí misma no determina la activación de todo su potencial. Se espera la participación del estudiante en su diseño, estructura y contenido, pero a la vez estos requieren ser coherentes con el currículo del programa de referencia (Díaz, Romero y Heredia, 2012: 106). Como afirman estos autores (Díaz *et al.*, 2012: 106), el portafolio electrónico, para activar todo su potencial de aprendizaje, ha de formar parte del proceso de instrucción, estar totalmente integrado en el proceso de enseñanza y no ser presentado como instrumento de evaluación aislado. Antes bien, dicha herramienta ha de adecuarse al desarrollo del estudiante y a su contexto cultural, entendido este de modo amplio. (Se ahondará más en esto en el capítulo 7).

1.4. Elementos que componen el portafolio

El portafolio, por tener una estructura que permite evidenciar el desarrollo o progreso del alumno a lo largo de su formación, se inicia con un punto de partida en el que dicho alumno ha de dejar constancia de su estado al comienzo de su formación (a modo de fotografía) y unas evidencias del progreso que va asumiendo. Estas pueden ser obli-

gatorias o libres. Se consideran obligatorias las que vienen marcadas por el profesor o las características de la materia, y son libres las que el alumno selecciona por su significatividad en su proceso formativo. Esa significatividad viene dada por lo que el alumno haya incluido en su punto de partida, ya sean objetivos de formación, intereses en relación con la asignatura, aficiones o actividades no propiamente formativas, pero que el alumno considera significativas para su proceso de formación.

Las evidencias no son una mera recopilación de actividades, sino una **selección** de las mismas acompañadas de una **reflexión** en la que se incide en por qué se han seleccionado esas y no otras, y en cómo han repercutido en su proceso formativo. Cabe destacar que ya el proceso de selección es en sí mismo un proceso cognitivo que tendrá consecuencias en su aprendizaje (véase capítulo 2). Además, el portafolio se distingue por su carácter **abierto**, ya que, a lo largo del proceso formativo, el alumno ha de poder ir incorporando evidencias que informen de su progreso hasta el momento en que decida cerrarlo, lo que puede ir más allá de su formación universitaria.

Punto de partida

El **punto de partida**, o documento inicial, tiene como objetivo que el alumno tome conciencia del momento en el que está al inicio de su formación. Consta de un apartado en el que el alumno evidencia sus conocimientos sobre la materia (a partir de cuestionarios, test, narraciones, etc.); sus creencias respecto a cómo se aprende la materia en cuestión, a cómo espera ser enseñado; a los objetivos de aprendizaje que se marca para el periodo de tiempo en el que será vigente su portafolio, así como un apartado en el que se incluyen los recursos que ya conoce para conseguir los objetivos que se ha propuesto. En resumen, es una toma de conciencia del lugar en el que se encuentra y cuáles son sus expectativas acerca de la materia al inicio de curso, a partir de los conocimientos y recursos que ya posee (véase capítulo 6 para más detalle).

Evidencias o muestras de aprendizaje formal y de aprendizaje informal, obligatorias y libres

Las **evidencias**, o muestras relacionadas con su proceso formativo, pueden ser tanto de aprendizaje formal (actividades de clase, resúmenes de lecturas, investigaciones realizadas, informes de prácticas, etc.) como de aprendizaje informal (cualquier actividad realizada fuera del ámbito académico que le aporte, desde su punto de vista, un aprendizaje para relacionar los objetivos de la materia cursada). Estas evidencias, además, pueden ser obligatorias o libres en función de las instrucciones fijadas por el profesor. Estas últimas suelen estar relacionadas con los objetivos de aprendizaje y de evaluación estipulados en el plan docente de la asignatura; en cambio, las evidencias libres son a menudo seleccionadas por el alumnado en relación con su punto de partida. Eso significa que estas evidencias libres suelen determinar el nivel de satisfacción respecto a las expectativas u objetivos que el alumno se marca al inicio de curso con las actividades que se van relacionando a lo largo del mismo. Además, estas muestras libres, no vinculadas a ninguna actividad de clase, ayudan a alumnos y alumnas a buscar la relación entre universidad y mundo ajeno al aula; a buscar, en su contexto, ejemplos que evidencien cómo incorporan los contenidos teóricos a su realidad cotidiana, esa conexión de conocimiento teórico con lo que puede ayudarles a desarrollar su autonomía de aprendizaje a lo largo de toda la vida (Sivan, 2017: 129). El motivo de la selección servirá, además, para poner de manifiesto el grado de consecución de los objetivos realmente significativos para el alumno.

La última evidencia del portafolio suele ser una actividad en la que el alumno vuelve a su punto de partida y a las evidencias seleccionadas para reflexionar sobre su proceso de aprendizaje comparando sus expectativas iniciales con los objetivos alcanzados.

La incorporación de la reflexión en cada una de sus evidencias obliga al alumnado a introducir, en su proceso formativo y de evaluación, textos personales que presenten los aprendizajes llevados a cabo. Esa reflexión explícita, reflejada en los textos del alumno ayuda a la incorporación de aspectos que en otro tipo de trabajos académicos o de evaluación es más difícil contemplar. Nos referimos a ir más allá de los contenidos teóricos de los programas de aprendizaje para incorporar las competencias incluidas en tales programas. Así, el portafolio,

a través de su vertiente reflexiva, permite al alumno analizar de forma crítica los contenidos asumidos, los procesos realizados, sus habilidades y competencias. La reflexión, pues, es el eje central del portafolio en formación (véase capítulo 2). De este modo, siguiendo a Perrenoud (2006: 23), «formar un practicante reflexivo es ante todo formar a un profesional capaz de dominar su propia evolución, construyendo competencias y saberes nuevos o más precisos a partir de lo que ha adquirido y de la experiencia».

1.5. Procesos de escritura en la elaboración del portafolio digital

Armar un portafolio digital implica poder usar la comunicación de diferentes modos. En la actualidad disponemos de diferentes plataformas o herramientas que nos permiten construir portafolios multimodales (véase capítulo 5), por lo que, además de dominar las características de la escritura para la red, también se ha de considerar la sintaxis que se llegue a establecer entre texto oral o escrito, imagen estática o en movimiento, sonidos, música, etc.

Escribir para la red

Como afirma Díaz (2006) (en Díaz, Romero y Heredia, 2012: 106), «el portafolio de aprendizaje no es únicamente un nuevo instrumento de evaluación del desempeño, también puede considerarse en sí mismo un nuevo género de «texto» académico». Esto es afirmado por el autor respecto a los procesos de enseñanza-aprendizaje-evaluación en los que se sitúa esta herramienta, pero si además añadimos su naturaleza digital, es más evidente todavía la necesidad de trabajar de forma explícita en el aula los procedimientos necesarios para armar un portafolio.

El alumno ha de tomar conciencia de que la construcción de su portafolio digital implica asumir un rol como usuario de la web 2.0 en calidad de generador de contenidos, para lo que ha de transferir las estrategias desarrolladas en las redes sociales. Esta web 2.0 contribuye a una nueva forma de comunicación que obliga a adquirir estrategias específicas para el desarrollo de una competencia comunicativa digi-

tal efectiva (Pujolà y Montmany, 2010). Para alcanzar este objetivo, es necesario que se trabaje explícitamente en el aula la inserción de hipervínculos en el texto, su función dentro del mismo (ampliación de información, ejemplificación, argumentación, etc.), sus características (específicamente, las cuestiones formales sobre la acotación del término o concepto) y, como consecuencia, los posibles itinerarios de lectura para el supuesto lector; todo ello sin olvidar la integración de la literacidad digital (Cassany, 2011). Esta es una de las competencias transversales incluidas en los diferentes planes docentes universitarios que han de adquirir los estudiantes al terminar su formación.

Cápsulas informativas

El autor de un portafolio digital, además de aprender a escribir en la red, también ha de asumir lo que supone **leer en pantalla**. Si, como hemos mencionado anteriormente, es importante hacerse con las características de la construcción de un texto multimodal, también lo es entender los procesos de su lectura multimodal (Zayas, 2010). La unidad de lectura deja de ser la página (de papel) para pasar a ser la pantalla, lo que implica que todo lo que se considere relevante ha de poder presentarse en una pantalla. Esta encapsulación de la información obliga al alumno a una toma de decisiones constante: de lo que quiere mostrar públicamente, de la incorporación del número adecuado de hipervínculos para ampliar la información cuando lo considere necesario y del modo como quiere presentarlo todo (composición y diseño de la pantalla).

Construcción de pantallas

El trabajo con portafolios digitales obliga al alumno a que considere la pantalla como su espacio de escritura. Esa pantalla deja de ser una página del procesador de textos para pasar a ser la plantilla de la plataforma seleccionada para armar su portafolio. Las diferentes plataformas ofrecen diferentes posibilidades de plantilla, como se verá en el capítulo 5.

Sea como sea la plantilla, el alumno ha de tomar conciencia de la disposición de los diferentes modos de comunicación posibles (imagen estática o en movimiento, tipo de letra, etc.) en la misma. Al igual que

en cualquier espacio web, su autor ha de tomar una serie de decisiones que pasan por buscar el equilibrio o resaltar los diferentes modos de comunicación empleados (García y Palomeque, 2012), además de desarrollar la **competencia digital** suficiente para poder interrelacionar los diferentes modos de comunicar; así, ha de familiarizarse con tareas como insertar imágenes o vídeos, incorporar documentos sonoros, jugar con las múltiples posibilidades ortotipográficas, etc.

Derechos de autor

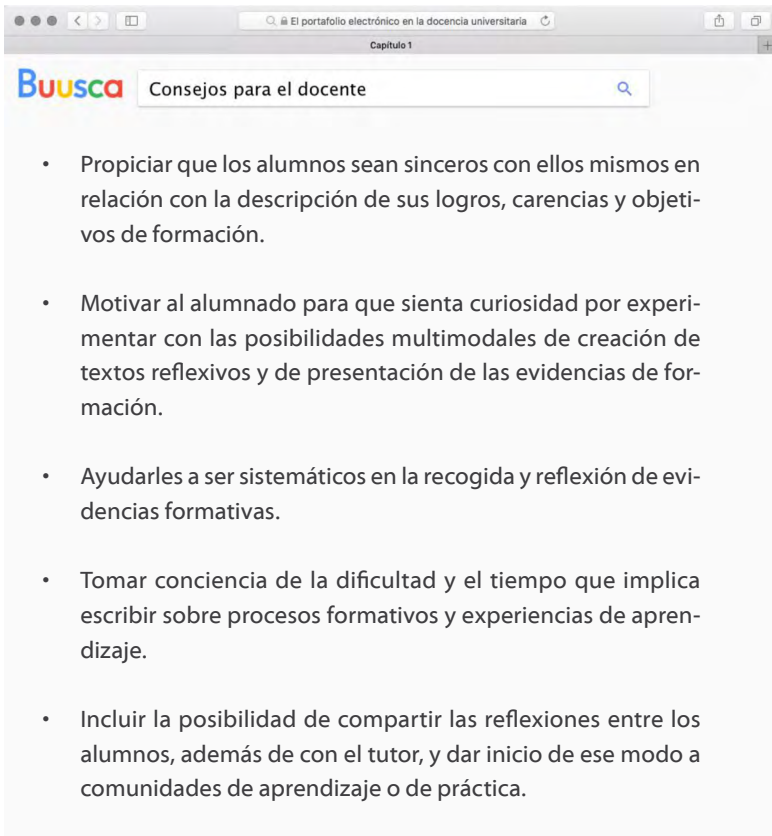
La facilidad con la que las diferentes plantillas permiten incrustar diferentes modalidades discursivas anima a los usuarios de portafolios digitales a usar imágenes o documentos de audio o vídeo. Por ello es tarea del docente avisar e informar a su alumnado de las restricciones de uso de lo que circula por la red. Al igual que en nuestras clases informamos de la obligatoriedad de evitar el plagio cuando usan documentación textual, también debemos ser estrictos en cuanto a preservar los derechos de autor de material visual o audiovisual. Por lo tanto, podemos animarlos a crear sus propias imágenes y darles a conocer **bancos de recursos audiovisuales** con el objetivo de evitar el uso indebido de documentos audiovisuales e informar de las posibilidades legales de uso del material existente en la red.

1.6. Ventajas e inconvenientes en la elaboración y uso del portafolio

Hablar de ventajas pasa por valorar el fomento de la reflexión de modo recurrente y, gracias a su uso, propiciar la necesaria imbricación entre proceso y producto de aprendizaje, así como institucionalizar normas de colaboración, reflexión y análisis, además de requerir en el estudiante que lo arma una actitud de valentía y humildad por lo de que exposición pública tiene. También el portafolio ayuda al desarrollo de la **autonomía de aprendizaje** gracias a la incorporación de la **reflexión como hábito** y a la obligación en la que se encuentra el estudiante de toma de decisiones en sus selecciones (Farell, 2004; Gebhard y Oprandy, 1999; González y Atienza, 2010). De igual modo, esta herramienta favorece la **transversalidad**, por lo que algunos planes de

estudio cuentan con portafolios de asignaturas o de ciclos completos de formación.

Si consideramos que el uso de portafolios digitales ofrece las ventajas anteriormente enumeradas, también somos conscientes de que puede presentar algunos inconvenientes, como la representación errónea de lo que es un portafolio (no es una colección de apuntes, ni un *curriculum vitae* comentado). También existe el peligro de confundir la reflexión con la autocrítica negativa (dificultad por parte de algunos estudiantes de saber ver sus logros para centrarse solo en los objetivos de formación que todavía no han cubierto); la dificultad para diferenciar entre descripción, análisis y reflexión (necesidad de guiar el proceso reflexivo, el trabajo de escritura sobre el proceso de aprendizaje, etc.); incomodidad en el uso del portafolio por lo que tiene de exhibición; resistencia a desarrollar un aprendizaje autónomo (adquisición de nuevos hábitos de trabajo y para la evaluación, dependencia del profesor, apego a formas tradicionales de evaluación, etc.), incompetencia digital (dificultades en el manejo de las plantillas para armar su portafolio o en la escritura en la red) y, por último, no olvidar la **excesiva dedicación** que implica armar un portafolio (a las actividades realizadas por parte del alumno se ha de sumar la reflexión de cada una de ellas, el punto de partida, o documento inicial, más el documento de cierre). Por todo ello, durante el proceso y, sobre todo, al inicio, es posible encontrarse con reticencias del alumnado o con problemas de comprensión sobre el objetivo o la dificultad de reflexionar. De aquí la necesidad de dedicar tiempo a guiar el proceso de confección y fomentar la colaboración entre compañeros/as.



The image shows a browser window with the address bar containing 'El portafolio electrónico en la docencia universitaria' and 'Capítulo 1'. The search engine is 'Buusca' and the search term is 'Consejos para el docente'. The results page displays a list of five bullet points.

- Propiciar que los alumnos sean sinceros con ellos mismos en relación con la descripción de sus logros, carencias y objetivos de formación.
- Motivar al alumnado para que sienta curiosidad por experimentar con las posibilidades multimodales de creación de textos reflexivos y de presentación de las evidencias de formación.
- Ayudarles a ser sistemáticos en la recogida y reflexión de evidencias formativas.
- Tomar conciencia de la dificultad y el tiempo que implica escribir sobre procesos formativos y experiencias de aprendizaje.
- Incluir la posibilidad de compartir las reflexiones entre los alumnos, además de con el tutor, y dar inicio de ese modo a comunidades de aprendizaje o de práctica.

Bibliografía

- Atienza Cerezo, E. (2009). «El portafolio del profesor como herramienta de autoformación». *marcoELE. Revista Didáctica Español Lengua Extranjera*, 9. Disponible en: <<http://marcoele.com/el-portafolio-del-profesor-como-instrumento-de-autoformacion>>.
- Barberà, E.; Gewerc, A.; Rodríguez-Illera, J. L. (2009). «Portafolios electrónicos y educación superior en España: situación y tendencias». *RED. Revista de Educación a Distancia*, 8: 4-13. Disponible en: <<http://www.um.es/ead/red/M8/intro.pdf>>.
- Cassany, D. (2011). *En línia. Llegir i escriure a la xarxa*. Barcelona: Graó.
- Coll, C.; Bustos, A.; Engel, A. (2008). «Las comunidades virtuales de aprendizaje». En: Coll, C.; Monereo, C. (eds.). *Psicología de la educación virtual* (págs. 299-320). Madrid: Morata.
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill.
- Díaz Barriga, F.; Romero, E.; Heredia, A. (2012). «Diseño tecnopedagógico de portafolios electrónicos de aprendizaje: una experiencia con estudiantes universitarios». *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2 (14): 103-117. Disponible en: <<https://redie.uabc.mx/redie/article/view/313/476>>.
- Esteve, O. (2004). «La observación en el aula como base para la mejora de la práctica docente». En: Sierra Plo, J. M.; Lasagabaster Herrarte, D. (coords.). *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas* (págs. 79-118). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació (ICE).
- Farell, T. S. C. (2004). *Reflective practice in action*. Thousand Claks: Corwin Press.
- García Asensio, M. A.; Palomeque, C. (2012). «El blog multimodal: la potencialidad comunicativa y de representación de la imagen en interacción con sonidos y texto». *Tonos Digital*, 22. Disponible en: <<http://www.tonosdigital.es/ojs/index.php/tonos/article/view/740/516>>.
- Gebhard, J.; Oprandy, R. (1999). *Language teaching awareness: a guide to exploring beliefs and practices*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Gilster, P. (1997). *Digital Literacy*. Canadá: John Wiley & Sons.
- González Argüello, M. V.; Atienza, E. (2010). «El docente reflexivo: ventajas e inconvenientes del portafolio docente». *Lenguaje*, 38, (1): 35-64. Disponible en: <<http://bibliotecadigital.univalle>>.

edu.co/bitstream/10893/2841/1/Lenguaje%2C38%281%29%-2Cp.35-64%2C2010.pdf>.

- Kress, G. R. (2010). *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. Londres/Nueva York: Routledge.
- Lewin, K. (1946). «Action research and minority problems». *Journal of Social Issues*, 2: 34-46. Disponible en: <http://www.cscd.osaka-u.ac.jp/user/rosaldo/K_Lewin_Action_research_minority_1946.pdf>.
- Morris, J.; Buckland, H. (2000). «Electronic portfolios for learning and assessment». En: Willis, D.; Price, J.; Willis, J. (eds.). *Proceedings: society for information technology & teacher education international conference* (págs. 1085-1090). Chesapeake, VA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Disponible en: <<https://www.learntechlib.org/primary/p/15838/>>.
- Pérez, L.; Alcaraz, N.; Fernández, M. (2016). «Revisión bibliográfica sobre el portafolios». En: Pérez, A. I. (dir.). *El portafolios educativo en educación superior* (págs. 17-38). Madrid: Akal.
- Perrenoud, P. (2006). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Pujolà, J. T.; Montmany, B. (2010). «Más allá de lo escrito: la hipertextualidad y la multimodalidad en los blogs como estrategias discursivas de la comunicación digital». En: Pérez Tornero, J. M.; Cabero Almenara, J.; Vilches, L. (coords.). *Congreso Euro-iberoamericano «Alfabetización mediática y culturas digitales»* (págs. 1642-1657). Sevilla: Universidad de Sevilla, Gabinete Comunicación y Educación (UAB). Disponible en: <<https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/57564>>.
- Shulman, L. S. (1998). «Course anatomy: The dissection and analysis of knowledge through teaching». En: Hutchings, P. (ed.). *The course portfolio: How faculty can examine their teaching to advance practice and improve student learning* (págs. 5-13). Washington, D. C.: American Association for Higher Education.
- Sivan, A. (2017). «The Use of E-Portfolios for Outside Classroom Learning». En: Chaudhuri, T.; Cabau, B. (eds.). *E-Portfolios in Higher Education. Multidisciplinary Approach* (págs. 117-130). Singapore, Springer.
- Soto, E.; Barquín, J.; Fernández, M. (2016). «Portafolios electrónico y educativo: el E-Portafolios». En: Pérez, A. (dir.). *El portafolios educativo en la educación superior* (págs. 141-162). Madrid, España.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. Londres: Heinemann.

- Wiedmer, T. L. (1998). «Digital portfolios: capturing and demonstrating skills and levels of performance». *Phi Delta Kappan*, 79 (8): 586-590.
Disponible en: <<http://www.jstor.org/stable/20439281>>.
- Zayas, F. (2010). «Nuevos objetivos para la alfabetización». *Cuadernos de Pedagogía*, 401: 60-62.

2. PROMOVER EL APRENDIZAJE REFLEXIVO Y LA AUTONOMÍA DE APRENDIZAJE A TRAVÉS DEL PORTAFOLIO DIGITAL

— Rosa Sayós
— Francina Torras

2.1. El portafolio digital en el actual paradigma universitario

Desde hace ya unos cuantos años, el panorama universitario ha tenido que afrontar cambios sustanciales derivados de la necesidad de adaptarse a las características de la sociedad actual. Estos cambios han sido recogidos en numerosos informes (en Inglaterra, el informe Dearing; en Francia, el informe Attalli; en España, el informe Universidad 2000), que han analizado el papel que debe tener la institución universitaria en este nuevo contexto.

Basándose en las aportaciones de *El Libro Blanco sobre la educación y la formación de la Comisión Europea*, el Informe 2000 precisa en su introducción que los grandes impactos de nuestro tiempo sobre el mundo de la educación han sido los siguientes:

1. la emergencia de la sociedad de la información, que está transformando la naturaleza del trabajo y de la organización de la producción;
2. el fenómeno de la mundialización, que incide sobre las posibilidades de creación de empleo;
3. la revolución científico-técnica, que crea una nueva cultura y plantea acuciantes cuestiones éticas y sociales.

El Espacio Europeo de Educación Superior, iniciado con la *Declaración de Bolonia* (1999), ha asumido estos retos e impulsado un cambio de gran trascendencia en el paradigma educativo universitario. Su

objetivo es plantear el aprendizaje desde una perspectiva integral, en la que las competencias que deben adquirir los estudiantes se conviertan en el eje vertebrador de un proceso, que ellos han de gestionar y del cual deben responsabilizarse.

Así pues, si tradicionalmente el docente era el agente principal en el proceso de enseñanza-aprendizaje, una fuente de autoridad y de saber, que elaboraba los contenidos de la materia que debía aprenderse, exponía sus conocimientos y los transmitía, ahora su función consiste en orientar la actividad de los estudiantes para que sean ellos quienes construyan su propio conocimiento. En este modelo, el rol del profesor es acompañar a los alumnos en su proceso de aprendizaje, convertirse en un puente entre la información disponible y el conocimiento que los estudiantes necesitan adquirir; fomentar la interacción entre ellos para que discutan problemas, aclaren dudas y compartan ideas, y crear espacios de aprendizaje con actividades bien diseñadas, contextualizadas y colaborativas. En definitiva, debe ayudarles a aprender, con el objetivo final de que sean capaces de continuar haciéndolo de forma autónoma a lo largo de la vida.

El estudiante, por su parte, deja de ser un observador pasivo, un receptor que solo interviene en el proceso cuando el profesor le plantea preguntas, y pasa a convertirse en un sujeto activo de aprendizaje. Eso significa que debe adoptar un papel dinámico, tener una predisposición favorable a aprender, participar activamente en las situaciones de interacción con los docentes y con sus iguales, y desarrollar estrategias metacognitivas que le permitan planificar y controlar la propia actividad de aprendizaje.

La relación entre el docente y el alumnado deja de ser de jerarquía vertical para convertirse en colaboración horizontal, ya que el docente debe situarse en el mismo plano que el alumno para aplicar sus conocimientos de experto y ayudarle a identificar errores, a establecer un método de trabajo, a conocer y utilizar estrategias; es decir, a facilitarle el aprendizaje.

En este paradigma, los objetivos prioritarios del proceso educativo son:

- Conseguir que el estudiante sea el centro del proceso y se implique en él de forma activa y responsable.
- Enfocar los proyectos formativos al desarrollo de competencias, tanto transversales como específicas.

- Dar más importancia a la utilización de las herramientas de aprendizaje que a acumulación de conocimientos.

La evaluación también se plantea desde una nueva perspectiva, se convierte en una pieza clave del sistema, se abre a distintos momentos e incorpora diferentes actores (Gibbs y Simpson, 2009). Deja de servir únicamente para comprobar que se han alcanzado los resultados de aprendizaje previstos (evaluación sumativa o certificativa) y pasa a ser protagonista a lo largo de todo el proceso (evaluación diagnóstica inicial y evaluación formativa continua). En palabras de Amparo Fernández (2004: 131), «se considera más como “un camino” que como “una meta”, y tiene, por tanto, como principal objetivo la mejora continua».

La evaluación formativa facilita que el profesorado pueda ajustar la ayuda educativa que necesita el estudiante para desarrollar habilidades reflexivas que le permitan ir autorregulando su proceso de aprendizaje e ir ganando autonomía de forma progresiva. Con la retroalimentación que reciben del profesorado, los estudiantes se hacen conscientes de lo que están aprendiendo, su aprendizaje cobra sentido, pueden valorar el proceso, detectar sus puntos débiles y proponerse objetivos de mejora. Así pues, la evaluación se pone al servicio del aprendizaje del estudiante y de su desarrollo profesional.

En esta perspectiva, se demuestra que el portafolio, y más concretamente el portafolio electrónico, es una herramienta de gran potencialidad para llevar a cabo tal evaluación formativa favorecedora del aprendizaje.

Como ya se ha dicho, el portafolio consiste en una selección de evidencias que el estudiante debe recoger a lo largo de un período de tiempo determinado y que responden a un objetivo concreto: demostrar los esfuerzos llevados a cabo para avanzar en su proceso de aprendizaje y reflexionar sobre dicho proceso.

Esta reflexión debe poner de manifiesto la relación de las evidencias presentadas con el alcance y la calidad del aprendizaje realizado. Asimismo, debe hacer hincapié en los procesos metacognitivos individuales y en los procesos socioafectivos grupales llevados a cabo, autoevaluar si se ha alcanzado el nivel de desarrollo competencial esperado y plantear objetivos futuros de progreso personal y profesional (Cole, Ryan, Kick y Mathies, 2000; Pérez Gómez, 2016).

Así pues, el uso del portafolio supone un giro metodológico que convierte al estudiante en el protagonista de su proceso de aprendizaje, le ayuda a tomar conciencia de cuál es su rol como aprendiz, de qué aprende y de cómo aprende, y le implica en el proceso de evaluación.

El portafolio electrónico, además, permite que los estudiantes puedan aprovechar la gran variedad de recursos que las tecnologías de la información y la comunicación les brindan para interactuar con sus compañeros y profesores, desarrollar la creatividad y adquirir unas competencias digitales absolutamente necesarias para desenvolverse con eficacia en la sociedad actual. El creciente papel de la tecnología en los entornos de aprendizaje provoca que la demostración de la competencia tecnológica sea ahora más importante que nunca.

Los portafolios digitales permiten que la trayectoria educativa de los estudiantes sea mucho más explícita y más completa, porque les ofrecen un espacio estructurado donde, a través del tiempo, pueden mostrar su desempeño, expresar sus reflexiones sobre las experiencias de aprendizaje llevadas a cabo y recibir *feedback* educativo, tanto de los profesores como de sus compañeros. Reflexión, retroalimentación y autorregulación son, pues, procesos básicos asociados al portafolio como estrategia de aprendizaje y de evaluación (Klenowski, 2007).

2.2. La reflexión, piedra angular del portafolio

El desarrollo del pensamiento reflexivo es una de las competencias que todos los títulos universitarios de grado y posgrado se plantean como objetivo, ya que empíricamente se ha demostrado que la práctica reflexiva es una estrategia que contribuye de forma muy eficiente a la mejora del aprendizaje (Watson, 2012). La reflexión es, pues, el elemento nuclear de las prácticas de portafolio digital en educación superior porque ayuda a los alumnos a establecer conexiones entre experiencias de aprendizaje y permite llevar a cabo una evaluación auténtica.

Pero ¿qué entendemos por reflexión?, ¿qué significa reflexionar?, ¿a qué nos referimos cuando hablamos de aprendizaje reflexivo o de práctica reflexiva?

Lyons (1999: 146) observa que la mayoría de las definiciones sobre el término *reflexión* han sido influidas por los trabajos de Dewey y Schön:

Dewey (1933) entendía que el pensamiento reflexivo comprende: «1) un estado de duda, vacilación, perplejidad, dificultad mental, en el que se origina el pensamiento, y 2) un acto de búsqueda, pesquisa, investigación, para encontrar material que disipe la duda, resuelva y ponga fin a la perplejidad» (p. 12). El pensamiento reflexivo es para Dewey «deliberación», un tipo de pensamiento parecido al científico.

En referencia a las aportaciones de Schön (1992), Lyons (1999: 146) resalta que para este autor «el pensamiento está encarnado en la acción. La práctica reflexiva se convierte en un pensamiento en acción, al convocar todo el conocimiento previo para ocuparse de la situación práctica concreta». Y concluye que «para algunos, la idea de Schön del “conocimiento en la acción” y la de Dewey de la “deliberación” se han convertido en componentes conceptuales fundamentales para el conocimiento de la reflexión».

Villa y Poblete (2008) plantean que, ante cualquier reto o problema, los seres humanos reaccionamos de maneras distintas y nos enfrentamos a ellos de una forma propia, concreta y determinada. Cuando debemos tomar decisiones priorizamos uno u otro elemento, aplicamos distintas formas de pensamiento y razonamos según nuestras experiencias y nuestras creencias. Nuestras formas de pensamiento pueden ser distintas en función del problema que debemos afrontar y del contexto en el que nos movemos. La capacidad de adaptación a cada situación es fundamental para actuar de forma eficiente tanto en el entorno personal como profesional.

El pensamiento reflexivo consiste en reconocer nuestro modo de pensar ante una situación determinada y planificar actuaciones que hagan avanzar nuestras formas de pensamiento.

Según estos autores, los elementos básicos del pensamiento reflexivo que más aparecen citados en la literatura y deberían desarrollarse en la educación superior son los siguientes:

- la identificación del problema y de los elementos clave que confluyen en él;
- la determinación de la importancia que tiene cada elemento en la situación o problema;
- la formulación de preguntas adecuadas que permitan definir el problema y apunten las primeras orientaciones para poderlo afrontar;

- la capacidad para identificar y superar las concepciones previas, que limitan nuestra comprensión e impiden la aplicación de razonamientos alternativos;
- la superación de las situaciones de bloqueo mental;
- la identificación de las formas de pensamiento que estamos utilizando;
- la capacidad para representar y verbalizar las formas de pensamiento;
- la capacidad para ajustar nuestra forma de pensamiento a una situación profesional o académica concreta;
- la conciencia sobre la importancia del contexto y de las implicaciones morales de los retos o problemas.

Rogers (2001) (citado en Landis, Scot y Khan, 2015), después de analizar distintos enfoques teóricos e identificar los puntos que tienen en común, define la reflexión como un proceso o actividad cognitiva con las siguientes características:

- Requiere un compromiso activo por parte del individuo.
- Se desencadena por una situación o experiencia inusual o desconcertante.
- Implica examinar las propias respuestas, creencias y premisas a la luz de la situación concreta.
- Tiene como consecuencia la integración de la nueva comprensión en la experiencia personal.

La reflexión se produce en un proceso que sigue diferentes fases sucesivas y que resulta iterativo:

1. Identificación del problema
2. Compromiso de buscar una solución
3. Búsqueda de información para respaldar una decisión
4. Acción

Para que la reflexión resulte eficiente y productiva hay que tener también presentes los antecedentes clave de la situación y los factores contextuales en los que se produce.

Los antecedentes clave incluyen el incidente desencadenante y la disposición del individuo para participar en el proceso reflexivo. El

portafolio digital proporciona el contexto ideal para facilitar la reflexión, pues permite equilibrar la dificultad del desafío que deben afrontar los estudiantes con un andamiaje adecuado que les sirva de apoyo.

El docente, por su parte, debe desplegar recursos para guiar a los estudiantes en el proceso de reflexión; una reflexión que, como se ha demostrado, contribuye a que los alumnos consigan los resultados de aprendizaje esperados y una mayor eficacia personal y profesional.

La formulación de preguntas puede ser una buena estrategia para incentivar a los estudiantes a dirigir la mirada hacia sí mismos, a cómo afrontan las tareas, a los logros que han conseguido y al contexto en el que se desenvuelve el proceso de aprendizaje. Los cuadros siguientes recogen algunos ejemplos.

Cuadro 2.1. Preguntas para fomentar la práctica reflexiva

¿Qué he hecho? ¿Qué he sentido?

¿Cuál es mi objetivo, mi contexto?

¿Qué ha pasado, cuál es mi lectura de la situación?

¿Cuáles son los principios teóricos que me permiten descodificar la situación?

¿Qué lecciones puedo extraer de la situación?

¿Habría podido hacer otra cosa?

¿Qué habría podido hacer y por qué? ¿Cuáles son los otros enfoques posibles?

¿Qué tengo la intención de hacer una próxima vez?

(Adaptado de Lecoq, 2018)

Cuadro 2.2. Preguntas para generar reflexión ante una actividad de aprendizaje concreta

Antes de iniciar una actividad

Después de realizar una actividad

¿Por qué y para qué voy a realizar esta actividad?

¿He alcanzado los objetivos previstos?

¿Cómo voy a abordarla? (estrategias)

¿Cómo ha funcionado el método utilizado?

¿Cuándo voy a hacerla? (pasos, tiempo)

¿He gestionado bien el tiempo?

¿Dónde? (entorno)

¿Qué incidencia ha tenido el contexto?

¿Con quién? (ayudas)

¿Cómo han funcionado las ayudas?

¿Qué? (acciones)

¿Cuál es tu valoración del resultado?

(Adaptado de Torre Puente, 2008)

Cuadro 2.3. Preguntas para reflexionar sobre el progreso en el aprendizaje

| |
|---|
| Antes de iniciar un tema |
| ¿Cuáles son los objetivos del tema que estudiaremos? |
| ¿Qué sabes sobre este tema? |
| ¿Sabes dónde puedes encontrar información? |
| ¿Qué puedes hacer para que la asimilación de los contenidos sea fácil? |
| Una vez finalizado el tema |
| ¿Has sido capaz de recoger y entender las ideas principales que se han expuesto en clase? |
| ¿Podrías explicar el tema a un compañero o a una compañera de clase? |
| ¿Con qué otros temas podrías relacionar la información recibida? |
| ¿Qué has aprendido? |

(Casanelas y Medir, 2013)

2.3. Acompañar al estudiante: la acción tutorial

Uno de los factores más importantes para asegurar el éxito del portafolio digital es que el profesor, a través de la acción tutorial, acompañe y supervise el proceso de aprendizaje de sus estudiantes. Para ello resulta imprescindible crear espacios de seguimiento donde el docente analice los avances que van consiguiendo los alumnos en el proceso de construcción de conocimiento y que le permitan proporcionarles la retroalimentación necesaria para que vayan ganando en seguridad y avanzando en autonomía.

Para que las retroacciones sean verdaderamente formativas y favorecedoras de la reflexión deben cumplir algunas condiciones (Lecoq, 2018):

- Ser constructivas y bien recibidas.
- Producirse con la rapidez suficiente.
- Ser regulares sin ser sistemáticas.
- Ser un comentario más que una nota numérica.
- Situarse en el plan cognitivo (calidad del trabajo), sin olvidar el afectivo (las posibilidades y expectativas de la persona y su buena disposición).

- Permitir identificar claramente las lagunas y los errores cometidos para que el estudiante tome conciencia de cuáles son sus progresos y en qué aspectos debe todavía mejorar.
- Proporcionar pistas de regulación que ayuden al estudiante a formularse sus propios objetivos de mejora y a encontrar los caminos o los medios para reducir la distancia entre su producto y el resultado esperado.

Debemos tener en cuenta que toda valoración comporta un impacto emocional que puede tener repercusiones negativas en la motivación de los estudiantes. Para que las retroacciones sean bien acogidas hay que desarrollar relaciones de confianza y crear un buen clima en el aula a través de la comunicación.

Por otra parte, si consideramos que la reflexión, contrariamente a la introspección y a la observación, no es nunca una empresa solitaria, sino que nace de la confrontación de una idea con otra, de la oposición de un sistema de creencias a la experiencia de una realidad, del choque entre posicionamientos teóricos contradictorios, entenderemos la importancia que la interacción entre iguales tiene en el proceso, en tanto que impulsa y facilita esta confrontación cognitiva y activa la reflexión que emerge de ella.

En efecto, en la construcción del portafolio digital es importante que los estudiantes, además de recibir la retroacción del profesor, reciban también la de sus compañeros (véase capítulo 7). En este contexto, el principio de cooperación y comunicación entre todos los miembros de la comunidad de aprendizaje adquiere una relevancia especial, debido a la influencia que la interacción social tiene en el proceso de aprendizaje. A través de esta interacción con sus compañeros, los estudiantes no solo pueden compartir preocupaciones y dudas, sino también beneficiarse del aprendizaje de los demás mediante la construcción social del conocimiento.

Una buena comunicación, empática y asertiva, de los estudiantes entre ellos y con el profesor les motivará a implicarse activamente en la construcción de su portafolio, facilitará que las reflexiones sean sinceras, que se expresen libremente y no tengan ningún recelo de compartirlas con los demás.

2.4. La autorregulación: un camino hacia el aprendizaje autónomo

La reflexión y la retroalimentación significativas son dos estrategias que facilitan la autorregulación. De esta forma, el estudiante puede ir ganando progresivamente en capacidad de aprendizaje hasta convertirse en un aprendiz autónomo.

La autorregulación del aprendizaje es la asunción progresiva de responsabilidad por parte del alumno en la planificación y el control de su proceso de aprendizaje, así como en la evaluación de su efectividad en la consecución de los objetivos deseados.

Un estudiante capaz de autorregularse hará los cambios adecuados para plantearse nuevos objetivos, para organizarse el tiempo y aplicar las estrategias necesarias con las que avanzar, será consciente de sus limitaciones y buscará la manera de superarlas.

En el proceso de autorregulación intervienen distintas capacidades:

- Capacidades cognitivas: saber qué es aprender y qué pasos u operaciones mentales se realizan, consciente o inconscientemente, para procesar e integrar los contenidos que se van adquiriendo.
- Capacidades metacognitivas: reconocer el propio proceso de aprendizaje y las estrategias que nos permitan asegurar el control sobre los conocimientos que se van construyendo, así como sobre los mismos procesos que se van realizando en el aprendizaje.
- Capacidades afectivas: identificar los sentimientos que nos produce una tarea, reconocer su valor o utilidad, saber afrontar los fracasos y confiar en la propia competencia.
- Capacidades de comunicación social: buscar la interacción con los demás para compartir información o pedir ayuda y ser capaz de formular peticiones de manera eficaz.

La autorregulación ayuda a controlar nuestros pensamientos, nuestras acciones, nuestras emociones y nuestra motivación para conseguir los objetivos previamente fijados a través de estrategias personales, entre las cuales destacan las metacognitivas, que tienen una importancia decisiva.

Como indica Klenowski (2007: 46), «la metacognición implica reflexionar sobre nuestro propio pensamiento o conocimiento, sobre

nuestro aprendizaje, así como sobre nosotros mismos en cuanto a aprendices». De esta forma, podremos conocer las circunstancias y los procedimientos mediante los cuales nuestra cognición es más eficaz, tener el control sobre nuestro pensamiento y supervisarlos.

El proceso de autorregulación obliga a poner en juego una serie de estrategias metacognitivas que se organizan en un proceso cíclico que contempla tres fases (Zimmerman, 2002; Torre Puente, 2008) que vemos a continuación:

- **Fase de planificación.** En primer lugar, el alumno analiza la tarea y valora su capacidad para realizarla con éxito en función de sus conocimientos y de las estrategias que es capaz de aplicar.

Después, establece los objetivos a partir de dos variables: los criterios de evaluación y el nivel de perfección que desea alcanzar.

A continuación, debe elaborar un plan estratégico que le permita ejecutar con éxito la tarea, teniendo en cuenta los recursos disponibles, así como las características del contexto.

- **Fase de ejecución y monitorización.** Es la fase en la que propiamente se realiza la actividad. El estudiante debe realizar autoobservación para controlar el desarrollo de la tarea y ver si lo que está haciendo es adecuado y de calidad. Esto le permitirá seguir adelante si lo está haciendo bien, o introducir las modificaciones oportunas en caso contrario.

En esta fase ha de utilizar estrategias metacognitivas para mantener la concentración y estrategias motivacionales para mantener el interés.

- **Fase de evaluación y comprobación de los resultados.** El alumno analiza su trabajo e intenta explicar las razones de los resultados obtenidos. La autoevaluación es el proceso que le permite valorar su trabajo a partir de criterios de calidad y del nivel de perfeccionamiento que se haya fijado. Estos criterios pueden ser objetivos (a partir del conocimiento de los requisitos que exige la competencia que se debe adquirir), de progreso (a partir de los niveles anteriores) y de comparación social (a partir de cómo lo han hecho los demás).

Todo este proceso de autorreflexión provoca una reacción emocional y cognitiva que afecta a las expectativas que tiene el alumno e influye en su motivación a la hora de ejecutar nuevas tareas. En defi-

nitiva, hace que el alumno sea capaz de valorar sus éxitos o fracasos como oportunidades para mejorar y controlar mejor sus emociones.

Los resultados de numerosas investigaciones (Cole, Ryan, Kick y Mathies, 2000; Rogers, 2001; Cambridge, 2010; Landis, Scot y Khan, 2015) han demostrado que los procesos asociados a la elaboración del portafolio digital contribuyen muy positivamente a fomentar la autorregulación del aprendizaje. Efectivamente:

- Promueven un aprendizaje significativo y funcional, basado en la indagación y en la búsqueda, en la interacción con las personas y con el contexto.
- Hacen que los estudiantes conozcan claramente los objetivos de aprendizaje de la materia, en general, y puedan plantarse los propios, en particular.
- Crean situaciones para la reflexión y potencian la verbalización oral y escrita de los procesos reflexivos.
- Obligan a los estudiantes a utilizar continuamente las estrategias metacognitivas de planificación, monitorización y evaluación; a tomar decisiones y asumir responsabilidades.

Otros beneficios para el estudiante asociados al uso del portafolio digital son los siguientes:

- la adquisición de una mayor autonomía en el desarrollo de las competencias metodológicas que le ayudarán a consolidar los conocimientos disciplinares;
- la mejora de la propia autoestima a través de las autoevaluaciones y del *feedback* formativo que le permiten identificar la calidad de sus producciones y las posibles vías para avanzar;
- la construcción de su identidad, primero como aprendiz, después como profesional.

Si el estudiante es responsable de sus acciones y controla su proceso de aprendizaje, podrá formarse una imagen positiva de sí mismo y de sus capacidades, confiar en sus propias posibilidades y afianzar las creencias de autoeficacia. Según Torre Puente (2008: 64):

El establecimiento de las creencias de autoeficacia depende fundamentalmente de la información proveniente de cuatro fuentes: las experiencias de dominio (logros), las experiencias de los demás, la persuasión verbal y el estado emocional. Haber conseguido realizaciones exitosas con anterioridad, observar que otros compañeros logran algo en condiciones similares a las nuestras, escuchar palabras de ánimo por parte de personas a quienes estimamos y encontrarse físicamente bien y emocionalmente a gusto tiende a incrementar la seguridad en las capacidades propias.

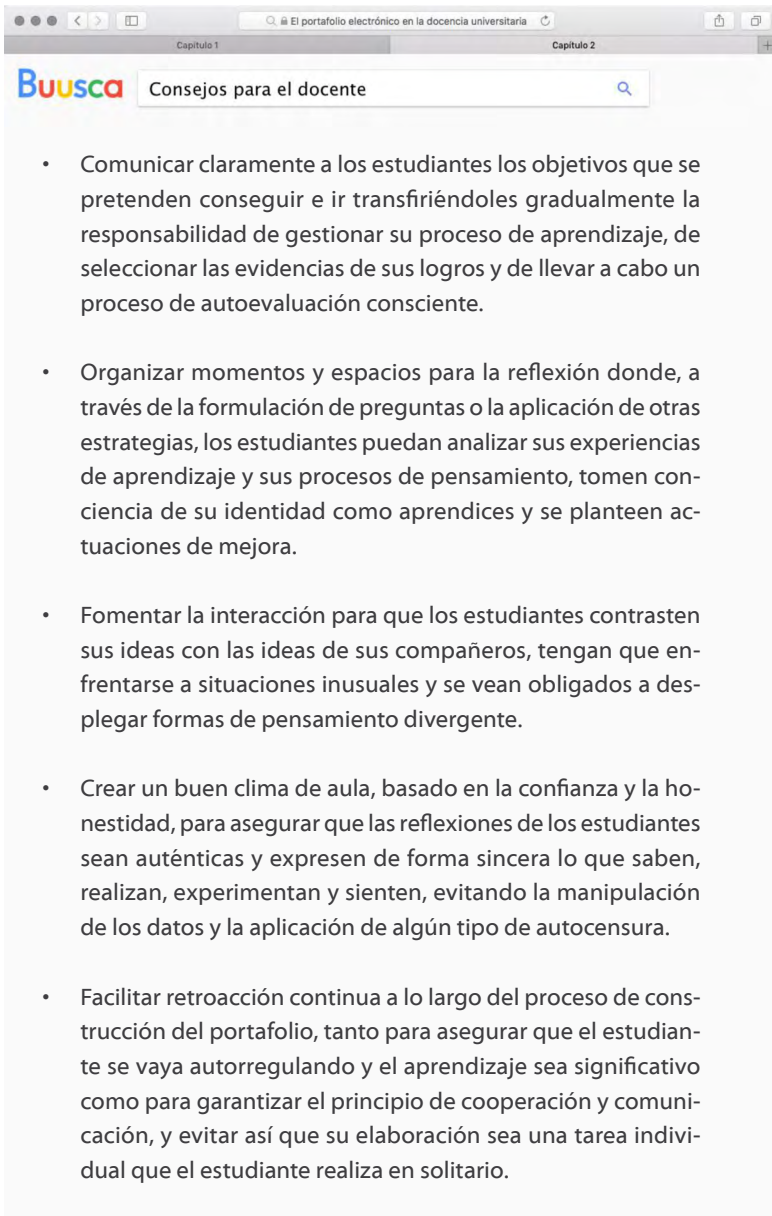
Como hemos visto en los apartados anteriores, todas estas fuentes de información se encuentran presentes en el proceso de desarrollo del portafolio electrónico.

Cambridge (2010: 52) señala:

[La integración del portafolio digital en el currículum] puede ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades esenciales para el éxito a largo plazo: las estrategias y la confianza para aprender de forma independiente, la comprensión de las propias fortalezas y predilecciones para permitir una colaboración más efectiva, la vinculación reflexiva de los valores y la aspiración con el conocimiento y la acción para permitir trazar trayectorias profesionales y cumplir con las responsabilidades como ciudadano.

Rowley y Munday (2014) ponen de manifiesto que los estudiantes que crean portafolios digitales en los que explican su valoración consciente del propio desempeño muestran un sentido de identidad cada vez mayor. Un portafolio diseñado para ser usado a lo largo del tiempo permite mostrar el crecimiento y desarrollo de su autor. Se ha demostrado que las reflexiones y las interacciones que se producen en cada etapa progresiva «aumentan la conciencia del posible yo multidimensional de los estudiantes» (*ibid*: 78).

Conducir al estudiante a ser el protagonista de su desarrollo profesional continuo es, pues, la ambición pedagógica del portafolio electrónico. El estudiante es el propietario de su portafolio, podrá conservarlo e ir alimentándolo a lo largo de su vida; será una pieza clave en el camino hacia la construcción de su identidad profesional.



El portafolio electrónico en la docencia universitaria

Capítulo 1 Capítulo 2

Buusca Consejos para el docente

- Comunicar claramente a los estudiantes los objetivos que se pretenden conseguir e ir transfiriéndoles gradualmente la responsabilidad de gestionar su proceso de aprendizaje, de seleccionar las evidencias de sus logros y de llevar a cabo un proceso de autoevaluación consciente.
- Organizar momentos y espacios para la reflexión donde, a través de la formulación de preguntas o la aplicación de otras estrategias, los estudiantes puedan analizar sus experiencias de aprendizaje y sus procesos de pensamiento, tomen conciencia de su identidad como aprendices y se planteen actuaciones de mejora.
- Fomentar la interacción para que los estudiantes contrasten sus ideas con las ideas de sus compañeros, tengan que enfrentarse a situaciones inusuales y se vean obligados a desplegar formas de pensamiento divergente.
- Crear un buen clima de aula, basado en la confianza y la honestidad, para asegurar que las reflexiones de los estudiantes sean auténticas y expresen de forma sincera lo que saben, realizan, experimentan y sienten, evitando la manipulación de los datos y la aplicación de algún tipo de autocensura.
- Facilitar retroacción continua a lo largo del proceso de construcción del portafolio, tanto para asegurar que el estudiante se vaya autorregulando y el aprendizaje sea significativo como para garantizar el principio de cooperación y comunicación, y evitar así que su elaboración sea una tarea individual que el estudiante realiza en solitario.

Bibliografía

- Cambridge, D. (2010). *Eportfolios for lifelong learning and assessment*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Casanellas, M.; Medir, L. (2013). «Capacidad de aprendizaje y responsabilidad». En: Sayós, R. (coord.). *Las competencias transversales en las titulaciones de grado de la Universidad de Barcelona. Orientaciones para su desarrollo* (págs. 21-33). Barcelona: Octaedro-ICE (Cuadernos de docencia universitaria, 27).
- Cole, D. J.; Ryan, C. W.; Kick, F.; Mathies, B. K. (2000). *Portfolios across the curriculum and beyond*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Dewey, J. (1933). *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Chicago: Henry Regnery. [Trad. cast.: *Cómo pensamos*, Barcelona: Paidós, 1989].
- Fernández March, A. (2004). «El portafolio docente como estrategia formativa y de desarrollo profesional». *Educación*, 33: 127-142. Disponible en: <<https://www.raco.cat/index.php/Educación/article/view/20792>>.
- Gibbs, G.; Simpson, C. (2009). *Condiciones para una evaluación continuada favorecedora del aprendizaje*. Barcelona: ICE/Octaedro (Cuadernos de docencia universitaria, 13).
- Klenowski, V. (2007). *Desarrollo de portafolios para el aprendizaje y la evaluación*. Madrid: Narcea.
- Landis, C. M.; Scot, S. B.; Khan, S. (2015). «Examining the role of reflection in ePortfolios: a case study». *International Journal of ePortfolio*, 5 (2): 107-12. Disponible en: <<http://www.theijep.com/pdf/IJEP168.pdf>>.
- Lecoq, J. (dir.) (2018). *Evaluer les compétences avec un (e)portfolio*. Louvain Learning Lab (LLL), Université Catholique de Louvain.
- Lyons, N. (comp.) (1999). *El uso de portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Pérez Gómez, A. I. (dir.) (2016). *El portafolios educativo en educación superior*. Madrid: Akal.
- Rogers, R. R. (2001). «Reflection in Higher Education: a concept analysis». *Innovative Higher Education*, 26 (1): 37-57. <<https://doi.org/10.1023/A:1010986404527>>.
- Rowley, J.; Munday, J. (2014). «A “sense of self” through reflexive thinking in ePortfolios». *International Journal of Humanities, Social Sciences and Education* 1 (7): 78-85. Disponible en: <<https://www.arcjournals.org/pdfs/ijhsse/v1-i7/9.pdf>>.

- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Torre Puente, J. C. (2008). «Estrategias para potenciar la autoeficacia y la autorregulación académica en los estudiantes universitarios». En: Prieto Navarro, L. (coord.). *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje* (págs. 61-90). Barcelona: Octaedro/ICE.
- Villa, A.; Poblete, M. (dir.) (2008). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Watson, C. E. (2012). «Current trends and future directions regarding ePortfolio research». En: Resta, P. (ed.). *Proceedings of SITE 2012. Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (págs. 3968-3970). Austin, Texas, USA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Disponible en: <<https://www.learntechlib.org/primary/p/40226/>>.
- Zimmerman, B. J. (2002). «Becoming a self-regulated learner: an overview». *Theory into Practice*, 41 (2): 64-70. <https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2>.

3. EL PORTAFOLIO DIGITAL: EL ESPEJO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

— Dolors Font-Rotchés

— Agnès Rius-Escudé

— Carmen Ferriz

En los distintos contextos en que tenemos que enfrentarnos a diario, sean personales, profesionales, socioculturales, etc., existe un interés creciente por conseguir eficacia comunicativa, bien en la lengua propia, bien en segundas lenguas o en lenguas extranjeras, para comprender y ser comprendidos; para comunicar de forma clara, concisa y adecuada al contexto y a nuestros interlocutores; para evitar los malentendidos y las ambigüedades; para conseguir los objetivos propuestos; para entender las intenciones de los otros; para desarrollar nuestra capacidad de empatía, de ser irónicos o corteses; o para usar o interpretar la comunicación no verbal. No se trata de una necesidad exclusiva de los profesionales de la lengua, de los educadores, de los periodistas o de las humanidades en general, sino de todos. Cualquier persona de cualquier ámbito se desenvolverá de forma más satisfactoria cuanto mejor se comunique.

En el contexto universitario, para la formación de cualquier profesional, esta es una necesidad evidente: una formación sólida, adaptable y flexible se debe acompañar del desarrollo de una buena competencia comunicativa que capacite al graduado a desenvolverse en su profesión. Así pues, en muchos de los grados universitarios de las distintas ramas (humanidades, sociales, científicas o tecnológicas) se ha introducido la competencia comunicativa en calidad de competencia transversal.

El portafolio digital ha demostrado ser muy indicado para este propósito, combinado con una metodología que concibe al estudiante como un sujeto activo e implicado en su aprendizaje, que aprende de su propio error, que reflexiona y autorregula su proceso de ense-

ñanza-aprendizaje; y al tutor/profesor como un guía que favorece el desarrollo de las estrategias que permiten al alumnado autodirigir su aprendizaje. En este sentido, el portafolio es un instrumento formativo, porque favorece la reflexión del estudiante sobre su propio proceso de aprendizaje y, más concretamente, sobre el desarrollo de sus competencias para que sea consciente de sus debilidades y fortalezas, y actúe acorde con sus necesidades. Es, además, un instrumento acreditativo, porque, a partir de la selección de los productos realizados por el estudiante, aquellos que considera más relevantes, se puede valorar el nivel de desarrollo de sus competencias.

Por consiguiente, en este capítulo, considerando la relevancia que supone obtener una buena competencia comunicativa por parte del alumnado universitario, vamos a tratar de ver cómo se incide en el desarrollo y mejora de esta competencia mediante el portafolio digital.

3.1. El portafolio digital y la competencia comunicativa

El portafolio digital es un instrumento formativo y acreditativo que implica al aprendiente en el proceso de aprendizaje, puesto que no es una simple carpeta para guardar sus producciones, sino una herramienta de reflexión y de análisis crítico. Como dicen Agra, Gewerc y Montero (2003), se trata de ir más allá de la mera compilación de datos y aprovechar esta herramienta tecnológica para presentar una colección de muestras del proceso de aprendizaje.

Las diversas producciones, las actividades, los proyectos, los experimentos o las actuaciones llevados a cabo en distintos contextos, junto con el análisis y la reflexión del proceso de aprendizaje va a favorecer el desarrollo de las distintas competencias y cualidades de cada individuo no solo para desenvolverse de forma más autónoma y eficaz en su contexto profesional, sino también en su vida personal y su entorno social.

Una de las competencias más relevantes, pues ofrece los saberes, las capacidades y los recursos para una comunicación adecuada y eficaz con otras personas, es la competencia comunicativa, la cual, según el *Marco común europeo de referencia* (MCER) (Instituto Cervantes, 2002), comprende distintas (sub)competencias:

- a) La **lingüística**, que incluye las dimensiones de la lengua como sistema (conocimientos y las habilidades léxicas, gramaticales, semánticas, fonológicas, ortográficas y de pronunciación).
- b) La **sociolingüística**, que se refiere al conocimiento y a las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua, las convenciones sociales, como las normas de cortesía, las normas que gobiernan las relaciones entre generaciones, sexos, clases y grupos sociales, la sabiduría popular o las diferencias de registro o dialectales, etc.
- c) La **pragmática**, que está relacionada con la adecuación de los recursos lingüísticos a los interlocutores del discurso y al contexto en que se produce la comunicación, y con el dominio del discurso, la cohesión y la coherencia, la identificación de tipos y formas de texto, la ironía y la parodia.

Asimismo, el MCER ofrece un modelo completo de actividades de la lengua que activan la competencia comunicativa del usuario, pues además de las que se refieren a la **comprensión** y a la **expresión**, orales y escritas, incluye la **interacción** y la **mediación**. La comprensión y la expresión, orales y escritas, son actividades primarias porque ambas se necesitan para interactuar. La interacción se consigue a partir del intercambio textual entre dos o más individuos, que no solo pone en juego la capacidad de comprensión y de expresión de los hablantes, sino también la de pronosticar lo que va a decir el interlocutor y preparar la respuesta. La actividad de mediación hace posible la comunicación entre personas incapaces de comunicarse entre sí. Serían actividades de mediación: la traducción, la paráfrasis, la reformulación de un texto, el resumen, etc.

Cabe añadir la competencia estratégica, presente en otros modelos como subcompetencia comunicativa, para los que, de forma general, se trata de la capacidad para hacer un uso efectivo de estrategias verbales (por ejemplo, la repetición) y no verbales (por ejemplo, la mímica) para favorecer la comunicación, para hacerla más efectiva. Aunque en el MCER no se menciona directamente la competencia estratégica, esta emerge cuando se trata el uso comunicativo del lenguaje y las estrategias propuestas son de índole más bien metacognitiva, como planificar, ejecutar, revisar, corregir.

Según Pérez Gómez (2007 y 2008) y Dolz y Ollagnier (2004), el portafolio es un instrumento que debe facilitar los procesos de enseñan-

za y aprendizaje que contribuyen al desarrollo en alumnado de distintas competencias y, entre ellas, las que forman parte de la competencia comunicativa. Ahora bien, ¿cómo puede el portafolio digital realizado por los estudiantes favorecer su competencia comunicativa? Las decisiones y actuaciones de planificación del aprendizaje, de creación, de organización del portafolio y selección de evidencias, y de análisis y reflexión que lleve a cabo el aprendiente, junto con el *feedback* que le proporcione el tutor deben encaminarse a llenar determinados huecos detectados en las distintas competencias para alcanzar el éxito comunicativo.

Para comprobar cómo el portafolio digital incide en la mejora de la competencia comunicativa en los estudiantes universitarios, este debe recoger las reflexiones propias del alumno –también las de los compañeros– sobre su práctica discente, sobre sus acciones y sobre su práctica y su experiencia antes, durante y al final de la realización de las diversas actividades que habrá ido realizando a lo largo del curso o del grado. El desarrollo de ese proceso reflexivo le permitirá generar estrategias que le ayuden a resolver problemas futuros que se le puedan plantear, y la explicitación de esas reflexiones, mediante diversas manifestaciones discursivas, darán cuenta del nivel de progreso de su capacidad comunicativa.

3.2. Dos instantes para el desarrollo de la competencia comunicativa en el portafolio electrónico

Para trabajar las habilidades de expresión oral y escrita, se han escogido dos instantes para reflexionar y comprobar el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado en el portafolio electrónico: la actividad inicial, que es el punto de partida de dicha reflexión, y la asignatura de prácticas, que es la reflexión retrospectiva.

La actividad inicial del portafolio

Una manera de comenzar el portafolio podría ser realizar una actividad inicial escrita y otra oral al inicio de los estudios del grado, para poder tener una fotografía comunicativa del punto de partida del alumno.

En cuanto a la actividad escrita, esta podría ser una reflexión del alumno sobre todo aquello que lo ha llevado a decidirse por los estu-

dios que va a cursar y qué espera de ellos. Se le puede proporcionar unas preguntas que lo ayuden o guíen a construir el texto:

- ¿Por qué has seleccionado el grado/la asignatura que estudias?
- ¿Qué relación tiene el grado/la asignatura con las actividades que realizas?
- ¿Qué crees que vas a aprender, qué expectativas tienes?
- ¿Qué puedes y piensas hacer para alcanzar tus objetivos?

En la planificación de ese texto, de carácter personal, el estudiante activará las (sub)competencias lingüística, pragmática y estratégica² cuando haya de seleccionar de manera reflexiva la información esencial que crea pertinente; es decir, cuando decida los elementos, la secuenciación de los mismos y el tipo textual –descriptivo o argumentativo– que va a utilizar para presentar la información, el cual debe estar de acuerdo con el género, ser coherente y presentar de una forma completa y adecuada una variedad de mecanismos de cohesión y un repertorio léxico amplio. Asimismo, en el desarrollo de la actividad, el alumno no solo pondrá en acción las competencias mencionadas, sino también la competencia sociolingüística, al tomar la decisión de un registro determinado y del seguimiento de unas normas sociales pensando en los interlocutores a quienes se dirige.

Esta actividad inicial se podría completar mediante la realización de otra actividad, esta vez oral, a partir, por ejemplo, de una imagen o de la lectura de un artículo relacionados con temas del grado, que servirían para planificar y producir un discurso oral semiespontáneo en un registro formal, de unos cuatro minutos de duración. Se trata, pues, de un ejercicio que activaría las competencias mencionadas en la actividad escrita, ahora concernientes a la oralidad.

El estudiante podría ayudarse de preguntas como las siguientes:

- ¿Qué me sugiere la imagen/la noticia...?
- ¿Cuál es la idea principal?
- ¿Qué relevancia tiene para mi aprendizaje?
- ¿Cuál es mi opinión sobre el tema?

2. Para las distintas (sub)competencias, utilizaremos la terminología del MCER (2002).

Debemos tener en cuenta que ambas actividades son de carácter **productivo** e individualizado, es decir, el alumno crea un texto escrito o un discurso oral. Cabe decir que, en el caso de la actividad oral, se activaría también la **comprensión**, si se parte de un artículo. Se trata, pues, de una muestra reducida de la capacidad comunicativa del aprendiente, un punto de partida para poner en práctica su competencia comunicativa en lengua escrita y lengua oral a la hora de reflexionar, y una oportunidad para proponerse unos objetivos que alcanzar durante el grado.

El portafolio digital y su planteamiento metodológico estimula la inclusión de un amplio abanico de actividades que contemplan las distintas (sub)competencias, su almacenamiento/grabación y posterior selección de las más adecuadas para dar cuenta del propio proceso de aprendizaje. Así pues, ante las actividades unidireccionales, que refuerzan la comprensión y la producción (por ejemplo, en lengua escrita, leer un artículo o escribir un trabajo; o en lengua oral, escuchar una conferencia o realizar una presentación oral), hoy en día también adquieren relevancia actividades bidireccionales que en el pasado han tenido una escasa o nula consideración, como:

- Saber gestionar la comunicación en un grupo de trabajo o en una discusión sobre un tema pertinente.
- Cambiar de registro cuando la situación lo requiere.
- Hacer comprensible un texto a otra persona.
- Facilitar la comprensión y la comunicación entre personas con diferencias socioculturales o sociolingüísticas, etc.

Todas ellas refuerzan la capacidad de interacción y de mediación del aprendiente y son importantes en la formación de su competencia comunicativa. En este contexto, las diversas actividades que pueda llevar a cabo el alumnado durante su grado tienen que contemplar hasta donde sea posible esta complejidad para desarrollar una buena capacidad comunicativa.

Las asignaturas de prácticas: la reflexión retrospectiva de la acción

Las asignaturas de prácticas, por el hecho de incidir en distintas competencias del alumnado, son candidatas a ser evidencias seleccionadas

para el portafolio, y serían la base para llevar a cabo una reflexión sobre su proceso de aprendizaje. Así pues, la competencia comunicativa del estudiante se mostraría cuando sus reflexiones revelaran que ha mejorado en aspectos como los siguientes:

- Comprender y expresar todo tipo de mensajes, orales y escritos, en todo el período (por ejemplo, cuando se dirige al tutor de la universidad o al responsable del centro de prácticas en las distintas fases de la actividad).
- Producir el tipo de discurso o texto requerido en cada situación, coherente y cohesionado (por ejemplo, en el informe se puede usar distintos tipos textuales, como el expositivo, el descriptivo y el argumentativo, o, en mayor medida, el texto narrativo si el aprendiente registra la experiencia en el diario de prácticas).
- Adecuarse a las normas sociales que se dan en distintos grupos sociales, en personas de sexos y edades distintas, etc., y adoptar un registro adecuado a cada situación (por ejemplo, usando un lenguaje formal en su interacción con sus tutores, o con sus superiores en empresas o instituciones, y uno más informal con sus compañeros de clase o de prácticas).
- Comprender lo que se lee (por ejemplo, libros o artículos especializados en el tema, documentos y normas de funcionamiento de las prácticas o del centro donde se realizan) y lo que se escucha (por ejemplo, instrucciones y consejos del tutor universitario y del responsable del centro de prácticas, los comentarios y experiencias de otros compañeros del grupo-clase...).
- Gestionar la comunicación con uno o más interlocutores. En este caso, el aprendiente podrá activarla en distintos momentos y contextos (por ejemplo, dependiendo del tipo de prácticas, puede mantener conversaciones con empresarios, pacientes, alumnos, clientes o compañeros del centro de prácticas y de la universidad; también hacer aportaciones en foros e intercambios de WhatsApp con el grupo-clase).
- Favorecer la comunicación entre personas (por ejemplo, con el parafraseo o la explicación, el alumno de prácticas puede hacer más comprensible el discurso de un médico a su paciente, de un maestro a unos padres, de un abogado a su cliente, de un científico a su público; tomar notas para el diario personal, resumir el contenido de una reunión, etc.).

Las actividades de la asignatura de prácticas son una muestra bastante completa para valorar el desarrollo de las competencias del aprendiente, esenciales para desenvolverse en su futuro profesional, puesto que son muy variadas, tienen lugar en un período de tiempo largo y contemplan la intervención de distintos interlocutores procedentes de contextos diversos.

Desde la presentación de la actividad al alumnado por parte del tutor de la universidad, pasando por la incorporación a un centro educativo, empresa, laboratorio, institución u organización de diversa índole, la actuación en estos contextos y la experiencia ganada en ellos, hasta la elaboración de un informe escrito y la defensa oral de todo ese proceso son el reflejo de manifestaciones escritas y orales retrospectivas que activan la reflexión de lo ocurrido durante el periodo de las prácticas.

Algunas de las funciones comunicativas con las que se pone de manifiesto la acción reflexiva retrospectiva, tal como ejemplifican González, Atienza y Pujolà (2015) son la descripción de una acción formativa, que implica seleccionar la información más relevante; la explicación de lo sucedido, que supone razonar los hechos presentados; la argumentación del punto de vista, en la que se contrasta los conocimientos que se tenían antes con los de ahora, y la valoración de dicha acción a modo de autoevaluación.

Además de este tipo de reflexión, que supone un procedimiento orientado hacia el pasado porque permite ser consciente de lo aprendido en el proceso de aprendizaje, según González, Atienza y Pujolà (2015), siguiendo a Akbari (2007), debe haber también una reflexión de tipo prospectivo, es decir, orientada al futuro y que sirva de base para que se marque unos objetivos en relación con un cambio o mejora, en nuestro caso de los distintos aspectos que abarca la competencia comunicativa.

3.3. Explicitar la reflexión de las muestras

Las producciones o muestras seleccionadas por el alumnado deben ir acompañadas de los procesos de reflexión sobre sus aprendizajes y del desarrollo de su conciencia sobre estos procesos. De esta manera, el estudiante podrá identificar lo que sabe, ser consciente de sus fortalezas y sus debilidades, planificar sus estrategias y objetivos para

continuar aprendiendo y evaluar el propio rendimiento y la capacidad intelectual.

Los apartados de reflexión inciden, desde dos puntos de vista, en la mejora de la competencia comunicativa. En primer lugar, la elaboración del documento de reflexión o de autoevaluación activa principalmente tres competencias generales: la lingüística, la pragmática y la sociolingüística; y dos específicas: la expresiva y la comprensiva, además de la estratégica. En segundo lugar, el contenido de la reflexión lleva a plantearse al estudiante su dominio de las distintas (sub)competencias, aunque se sabe que no siempre es fácil que vayan más allá de la selección y organización de las ideas, como constatan Rubio y Galván (2013: 64), «el nivel de metacognición es muy bajo, puesto que las reflexiones, cuando se incluyen, son muy superficiales y, con contadas excepciones, no reflejan procesos internos o estrategias de aprendizaje».

En la reflexión, el hecho de ser consciente de lo que se sabe y de lo que se tiene que aprender es la clave en la motivación para adquirir los nuevos aprendizajes. Si no se sabe que se tienen dificultades en la estructuración de las ideas o en mantener la mirada hacia su auditorio, por ejemplo, tampoco se planteará mejorar dichas carencias y plantearse las como un reto o un objetivo. Y ahí reside la virtud de la metodología aplicada en el portafolio: ayuda al alumno a identificar los aspectos que debe desarrollar y lo hace autónomamente, guiado por un tutor.

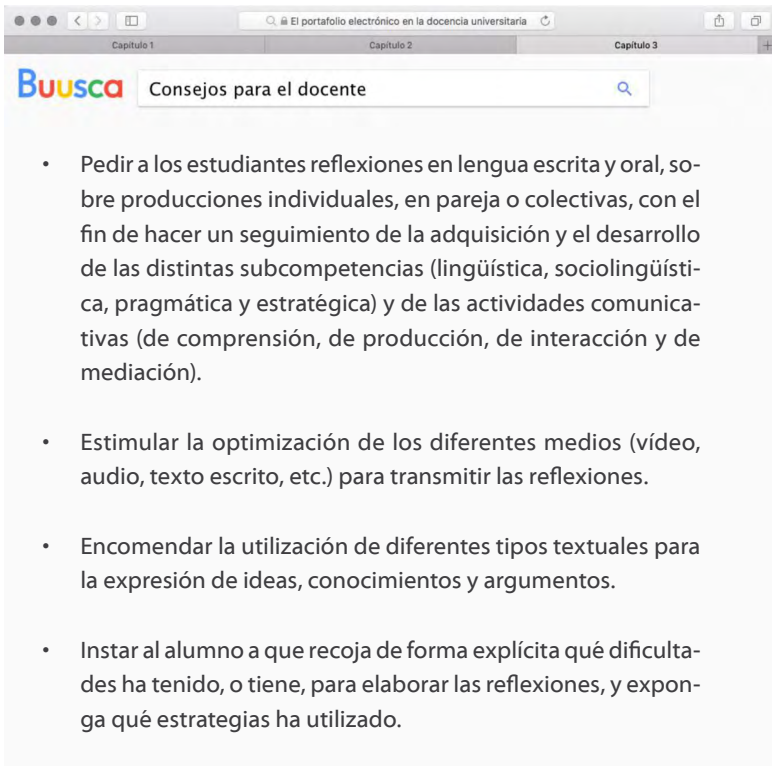
Se puede favorecer la reflexión y explicitarla en un texto a partir del planteamiento de cuestiones muy diversas, generales y específicas, a las que el aprendiente debería responder; cuestiones generales –en este caso, sobre lengua escrita– del tipo:

- ¿Tengo dificultades para expresar mis ideas?
 - ¿Reviso las reflexiones antes de presentarlas?
 - ¿Se comprenden bien mis textos?
 - ¿Son adecuados a los interlocutores a los que me dirijo?
- Y otras de carácter más específico:
- ¿Los textos presentan todas sus partes?
 - ¿Cometo errores gramaticales?
 - ¿Están bien puntuados?
 - ¿El léxico es preciso y variado?

La reflexión también puede realizarse oralmente y grabarse en vídeo o audio. En este caso, se activarían las mismas competencias. Asimismo, ayudarían a la reflexión sobre la expresión oral preguntas de carácter general como:

- ¿Me siento bien hablando?
- ¿Se captan bien las ideas que quiero expresar y se ha mantenido el interés?
- ¿He favorecido la comunicación entre personas? ¿En qué contexto?
- ¿Mis gestos han sido adecuados o me he movido demasiado?
Y también preguntas de carácter específico:
- ¿Vocalizo bien?
- ¿Hablo demasiado rápido/lento o alto/bajo?
- ¿He conseguido que mi discurso sea adecuado a la oralidad, en cuanto a la formalidad y corrección de la situación?
- ¿Había elementos expresivos, tales como ejemplos, repeticiones o paráfrasis?

A partir de la formulación de este tipo de preguntas, el aprendiente empezará a ser consciente de los cambios que ha sufrido en un período determinado de tiempo, a evidenciar y valorar lo que ha aprendido, a evaluar su nivel de satisfacción y plantearse qué debe hacer para continuar ampliando esa competencia en toda su complejidad. En este sentido, el portafolio digital (y la metodología que conlleva) se presenta como un instrumento muy adecuado para conseguirlo, porque tiene el potencial de reflejar la complejidad al aportar todo tipo de actividades seleccionadas, organizadas y planificadas, con una buena dosis de análisis y reflexión por parte del discente, que constituyen el espejo de su proceso de aprendizaje y de la adquisición de la competencia comunicativa.



The image shows a browser window with the address bar containing 'El portafolio electrónico en la docencia universitaria'. Below the address bar, there are three tabs labeled 'Capítulo 1', 'Capítulo 2', and 'Capítulo 3'. The main content area features the 'Buusca' logo on the left and a search bar on the right containing the text 'Consejos para el docente'. Below the search bar, there is a list of four bullet points.

- Pedir a los estudiantes reflexiones en lengua escrita y oral, sobre producciones individuales, en pareja o colectivas, con el fin de hacer un seguimiento de la adquisición y el desarrollo de las distintas subcompetencias (lingüística, sociolingüística, pragmática y estratégica) y de las actividades comunicativas (de comprensión, de producción, de interacción y de mediación).
- Estimular la optimización de los diferentes medios (vídeo, audio, texto escrito, etc.) para transmitir las reflexiones.
- Encomendar la utilización de diferentes tipos textuales para la expresión de ideas, conocimientos y argumentos.
- Instar al alumno a que recoja de forma explícita qué dificultades ha tenido, o tiene, para elaborar las reflexiones, y exponga qué estrategias ha utilizado.

Bibliografía

- Agra, M. J.; Gewerc, A.; Montero, M. L. (2003). «El portafolios como herramienta de análisis en experiencias de formación on-line y presenciales», *Enseñanza*, 21: 101-114. Disponible en: <<http://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/4028>>.
- Akbari, R. (2007). «Reflections on reflection. A critical appraisal of reflective in L2 teacher education». *System*, 35: 192-207. <<https://doi.org/10.1016/j.system.2006.12.008>>.
- Dolz, J.; Ollaganier, E. (2004). *O enigma de competencia em educação*. Porto Alegre: Artmed.
- González, M. V.; Atienza, E.; Pujolà, J. T. (2015). «La manifestación discursiva de la reflexión». *Lingvarum Arena*, 6: 29-44. Disponible en: <<http://ojs.letras.up.pt/index.php/LinguarumArena/article/view/1286/1128>>.
- Instituto Cervantes (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya. [Trad. cast.: Council for Cultural Cooperation. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, 2001. Strasbourg: Council of Europe]. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/>.
- Pérez Gómez, Á. I. (2007). *La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas*. Santander: Consejería de Educación.
- (2008). «¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción». En: Gimeno Sacristán, J. (comp.). *Educación por competencias. ¿Qué hay de nuevo?* (págs. 59-102). Madrid: Morata.
- Rubio, M. J.; Galván, C. (2013). «Portafolios digitales para el desarrollo de competencias transversales. Aportaciones principales de los estudios con carpeta digital en el marco del grupo de investigación Ensenyament i Aprenentatge Virtual». *Digital Education Review*, 24: 53-69. Disponible en: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4544817.pdf>>.

4. MULTIMODALIDAD, COMPETENCIA DIGITAL Y CREATIVIDAD: LAS TRES ARISTAS DEL TRIÁNGULO INNOVADOR DEL PORTAFOLIO DIGITAL

— Lis Costa

— Raúl Alfonso

— Vanesa Toquero

Hoy resulta imposible hablar de texto en el sentido clásico, es decir, el de tejido construido con palabras combinadas en los ejes sintagmático y paradigmático. Vivimos en un mundo que ha tomado la vista como el sentido principal de descodificación de la información, primero con la lectura de textos y, desde hace un tiempo, con la imagen fija y en movimiento que nos invade. Martin Jay (2007) habló del régimen escópico de la modernidad, en el sentido de que cada momento histórico en el que un grupo social interviene consagra una modalidad particular de mirar, un particular comportamiento de la percepción visual, que se construye, se modifica y se transforma a partir de las disponibilidades. Y ya en la posmodernidad, podemos decir que este ocularcentrismo ha pasado del plano puramente matérico de la pintura, escultura, etc., a la imagen fílmica secuencial y, finalmente, a la imagen electrónica, rizomática y radial que hoy nos domina, pero sin abandonar a las otras dos, con las que convive en paralelo, de forma que cada vez hay más capas de información que descodificar.

Cuesta comunicarnos únicamente con textos escritos. La lectura de «solo» palabras resulta pesada y obsoleta para gran parte de la sociedad y para los jóvenes en particular. Si hay una versión audiovisual de un tema, ¿por qué conformarse con la versión escrita? A esta hegemonía de la vista se refiere también Walter J. Ong, quien en su libro *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra* (1987) analiza la transición de la cultura oral a la escrita y su impacto en la conciencia humana. Ong apunta que el giro del lenguaje oral al escrito es, en esencia, un cambio del espacio sonoro al espacio visual, y que la imprenta fue una revolución tecnológica que reemplazó el predominio del oído por el

de la vista, a la vez que sustituyó la acción colectiva y compartida que suponía la escucha por la individualidad de la lectura. Pero después de esta revolución se ha dado otra con las nuevas tecnologías (desde el teléfono a internet) que, aunque ha fortalecido la hegemonía de la vista, ha contribuido a un reequilibrio de los sentidos y nos ha conducido hacia una nueva oralidad, que él llama oralidad secundaria.

4.1. Multimodalidad y competencia digital

Al hablar de la comunicación que se da en los espacios virtuales es necesario remarcar el concepto clave de la multimodalidad (Kress y Van Leeuwen, 2001; Kress, 2010; Jewitt, 2009). Según la teoría multimodal de Kress y Van Leeuwen (2001), este concepto se puede definir como el uso de varios modos semióticos en el diseño de un evento o producto semiótico, así como la forma particular en que estos modos se combinan.

Hay ahora una hibridación máxima de imagen (fija y en movimiento) y de sonido (palabra, música, ruido) que ha conducido al desarrollo de la multimodalidad en cualquier ámbito comunicativo. Hemos pasado ya la frontera de la audiovisualidad para colocarnos en la de la multimodalidad y el lenguaje de la pantalla gobierna la comunicación de los estudiantes. Se requieren, por tanto, modelos pedagógicos actualizados que se ajusten a las nuevas formas de aprender de las actuales generaciones de estudiantes, pertenecientes a la «generación *net*» (Tapscott, 2008). El uso de las tecnologías va a permitirnos no solo aprovechar el potencial que estas nos ofrecen para el aprendizaje, sino también poder desarrollar en nuestros alumnos la alfabetización multimodal para mejorar su alfabetización digital.

La implementación del portafolio digital permite a los estudiantes elaborar trabajos donde texto, imagen fija o en movimiento, diseño gráfico, audio e hipertextualidad se mezclan con toda naturalidad. Y su uso favorece este sincretismo comunicativo que estimula la creatividad de los usuarios. Así, apreciamos cómo alumnos y alumnas de distintos niveles educativos realizan textos multimodales con estéticas muy cuidadas y con un nivel de complejidad mayor que en textos «planos» (véase figura 4.1 y 4.2).

Segunda vista

Esta vista consiste en una serie de reflexiones sobre distintas actividades que hemos realizado a lo largo del curso y en general sobre nuestro aprendizaje del castellano

Reflexión sobre ejercicios de normativa

Para la realización de este trabajo en grupo tuvimos que resolver una serie de ejercicios mediante los cuales repasamos una serie de aspectos sobre la normativa de la lengua: ortografía, etimología, morfología y sintaxis.

Reconozco que los ejercicios me han servido para repasar algunas cosas que ya había hecho y que ahora no estaban tan claras y otras más específicas y concretas que no había trabajado anteriormente pero que son igualmente necesarias para hacer un uso correcto de la lengua, como por ejemplo los estratagemas y los tautemas.

En el trabajo en grupo nos hemos coordinado bastante bien todos los participantes. No hemos fijado fechas para enviarnos mutuamente los ejercicios que íbamos realizando y así nos los podíamos revisar. Aparte, los días que quedábamos todo el grupo eran muy útiles para aclarar dudas que alguno podía tener y que me podía aclarar la mejor persona que mediante correos electrónicos.

En cuanto al nivel de dificultad, yo considero que es el adecuado, dado que los ejercicios exigían en su gran mayoría búsqueda de información, aunque no fuesen excesivamente difíciles de encontrar. En otras palabras, que no era tan difícil como para pasárselos horas buscando una norma, pero tampoco tan fácil como para poder hacerlo sin tener que consultar ningún recurso.

En el caso de que tuviéramos que volver a hacer los ejercicios, lo único que cambiaría, en mi mismo, es el hecho de poner más dedicación y atención a la revisión del trabajo conjunto, puesto que muchos de los errores que cometimos tenemos se podían haber corregido con una lectura más detenida de los enunciados y el ejercicio y no tan a lo lejos.

Para concluir, he de decir estoy bastante satisfecho con el trabajo que hemos realizado en grupo, ya que nos hemos comprometido muy bien y hemos estado muy comunicados en todo momento.

También creo que estos ejercicios han sido útiles para aclarar muchas dudas que son las que diferencian a alguien que maneja la lengua con soltura y competencia en los registros más formales del que no. Respecto al nivel de nota ya es otra cosa. No es que esté insatisfecho sino descontento. Por suerte aprobamos (con una nota muy justa), si bien tendríamos altas expectativas respecto a la calificación de estos ejercicios por el esfuerzo que habíamos hecho y la poca conciencia que tuvimos de la severidad de la corrección a nivel de puntuación.

Escrió por Cristian Latre Alcocer el 10 January 2011, 11:23 PM | Comentarios (0)

Reflexión sobre la exposición oral



El español en Cataluña por Jordi Celma, Cristian Latre, Angel Lobera y Patricia Milla

Durante los primeros días de clase se nos instó a hacer grupos (si no recuerdo mal) de 4 o 5 personas y elegir un tema de tesis para hacer la exposición oral. Puesto que tardamos algún día en formarnos como grupo, en el momento de elegir el tema quedaban pocos temas para elegir, y creímos que el del español en Cataluña nos sería más fácil de exponer por la proximidad y relativo conocimiento de este asunto.

A continuación, nos planteamos el trabajo para la siguiente semana leyendo todos los textos correspondientes al castellano en Cataluña del dossier azul de lecturas y además las lecturas específicas del tema que debían compararse en cataluña. Leyendo estas publicaciones constaté bruscamente algunas influencias del catalán en el castellano que ya eran evidentes para mí (por

Aprendizaje informal de la lengua I: la música



Aprendizaje informal de la lengua I: la música

A partir del minuto 2 del vídeo:

"Antiguos que son surcos con rebafios llenos, llenamos como son los fardos de cargar los surcos que tragan ruedas de molino y se les ven todos los huesos, que saben que sus años bienen más de cuatro mienros,

Gilencio por el lecho, por los platos llenos, silencio bañado en sudores de los jornaleros, en así se han hecho sus jirones, que saben lo que vale un beso, que no quieren llevar los nombres de sus carceleros,

¿Ojalá saben las tripas de pufes, cerrados?, saben que las riegan los amargos trapos, saben todo y más de tenerse en pie, de la soledad, saben porqué está siempre duro el pan,

Monedas de tan sucias tan desdobladas, odioso lintrojo en manos encalladas, y son las patas de sus mulas si el lílago se llama hambre las duafas de cameros que no son de nadie,

Cerros en el anejo de la poca hondura, abiertos para dar paso a las hemaduras que deslan huellas que los guían para volver a descubrirse, para no tener que rasgarse más las vestiduras."

Marea

Como ya comenté un poco en la anterior vista, la lengua significa bastante para mí porque es una de las maneras que tenemos las personas para expresar nuestros sentimientos: nuestros dolores y nuestros placeres, nuestra pasión y nuestra desidia, nuestra alegría más profunda y nuestra pena más triste.

Por estos motivos me sigo la estela de grupos como Marea (cuas letras son en castellano), si bien nunca llegarán al reconocimiento público de grandes multituds, su escucha me aporta grandes momentos de reflexión en muchos momentos incluso de dificultad de comprensión por lo enrevesado o metafórico de sus letras. Este esfuerzo en la comprensión de las letras ayuda mucho a leer más allá de lo que está escrito, de lo evidente, y por eso me me estimula escuchar que no él) está poesía musicalica.

Además, considero que los humanos no aprendemos vocabulario de la nada, por eso reconozco que el haber escuchado estos grupos de Rock español intensivamente me ha proporcionado muchas palabras nuevas a mi léxico. Opino que una vez escuchada una canción treinta veces y aprendida de memoria (conociendo el significado de la canción, que no saberla como un loro) las palabras que se usan en esa pista quedan interiorizadas.

Escrió por Cristian Latre Alcocer el 10 January 2011, 7:48 PM | Comentarios (0)

Aprendizaje Informal II



Una imatge



Reflexion sobre la actividad de análisis de la foto de Guardiola y Laporta

Hacer esta actividad sobre el lenguaje no verbal me hizo dar cuenta de que decimos mucho más con el cuerpo que con la voz. Esto no es algo de poca importancia más cuando se trabaja con personas como será nuestro caso. Poco tiempo después empecé mis prácticas de montar en un centro alberto y allí en los primeros días me di cuenta: una montura valió positivamente una manualidad de un chaval pero con la expresión facial y tono de voz costó todo lo contrario. Entonces, ¿con qué mensaje se quedó el chico? Seguramente con que su manualidad no estaba bien del todo hecha y que su montura no decía lo que pensaba. Concluyendo me di cuenta que hay que ser lo más sincero posible para no engañar a nadie, ni a las personas con las que trabajamos ni a nosotros mismos. El efecto que puede tener una expresión en la cara, una mirada, un gesto o una palabra sobre esas personas puede ser tremendo, por ello no hay que tomarse a la ligera, y siempre con transparencia y empatía.

Escrió por Cristian Latre Alcocer el 11 January 2011, 7:25 AM | Comentarios (0)

La parroquia y sus frases



Reflexión sobre el ejercicio de los anuncios de la parroquia

Este ejercicio me resultó muy divertido para ver los problemas de confusión que podían surgir a partir de una mala puntuación, unas referencias incorrectas, etc. Estas confusiones no son triviales, ya que el poder de las palabras es muy alto y nunca sabemos hasta que punto pueden llegar a afectar a un individuo o un colectivo. Por eso me debemos vigilar mucho que nuestros mensajes sean claros, concisos y que no dejen lugar a ambigüedades.

Personalmente, aparte de los aspectos lingüísticos que trabajamos, me hizo darme cuenta de que una actividad, si se hace divertida, queda mucho más que si no lo es. Está claro que los textos del "la letra con sangre entra" han pasado y el docente tiene que renovar el material didáctico para que sea lo más actual posible.

Escrió por Cristian Latre Alcocer el 11 January 2011, 8:43 AM | Comentarios (0)

Figura 4.1. Captura de pantalla de un proyecto multimodal elaborado con la plataforma Mahara (Facultad de Educación, Universidad de Barcelona)

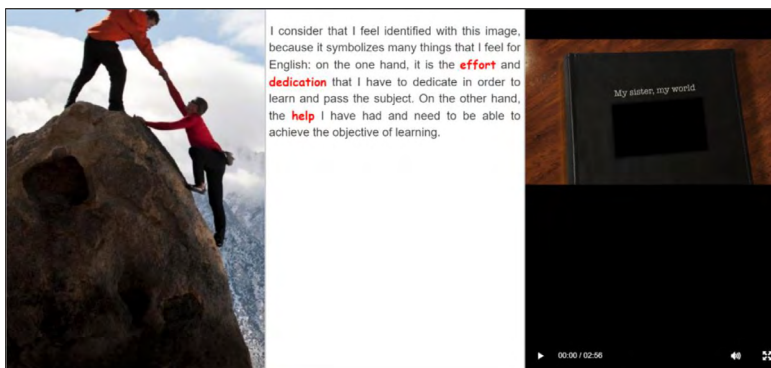


Figura 4.2. Captura de pantalla de un proyecto multimodal elaborado con la plataforma MyDocumenta (Facultad de Educación, Universidad de Barcelona)

Conviene señalar que la competencia comunicativa multimodal está estrechamente relacionada con la competencia digital que implica «el uso de ordenadores para recuperar, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y para comunicar y participar en redes de colaboración a través de internet» (Comisión Europea, 2006: 15). Esto es algo que las generaciones que llegan a la universidad hoy en día tienen ya asumido; sin embargo, para muchos estudiantes universitarios trabajar con el portafolio digital todavía supone su primera incursión en el mundo de la multimodalidad.

Actualmente, aunque al principio los estudiantes tiendan a quejarse cuando se les plantea trabajar con una plataforma que antes no han usado, acaban satisfechos de los resultados obtenidos, pues ven en ella reflejada su creatividad, tanto quienes la tienen más desarrollada como quienes se han sentido estimulados a ponerla en práctica cuando se han encontrado con la demanda docente y las posibilidades de la plataforma usada para el portafolio digital (ver capítulo 5).

La comunicación multimodal contempla, dentro de los **modos** de comunicación, los distintos recursos que se pueden usar, tales como la imagen, el texto escrito, la lengua oral, la música o la disposición de la información, entre otros. Este nuevo tipo de discurso creado a partir de la utilización e interacción de distintos recursos semióticos permite una mayor riqueza de comunicación. Antes de adentrarnos en dichos recursos, es importante señalar que la dimensión multimodal

en el portafolio digital se puede observar a dos (macro) niveles (García y Palomeque, 2012):

- El primer (macro) nivel alude a la propia estructura formal o arquitectural del portafolio electrónico. Dentro de las posibilidades que plantea la herramienta digital empleada, cada estudiante opta por una estructura de su elección. Así, el propio esquema estructural es una herramienta para asignar significado y, en definitiva, comunicar. En este sentido, la ubicación del texto escrito, las imágenes, los vídeos y archivos de audio dentro del portafolio no solo adquieren una relevancia estética, sino, sobre todo, una relevancia comunicativa.
- El segundo (macro) nivel es el de los recursos semióticos, es decir, los textos, las imágenes y los sonidos, entre otros, que se encuadran dentro de esa estructura formal propia y tienen dos funciones principales: captar la atención del usuario y la de construir significados semánticos y pragmáticos. Kress (2010: 81) señala que «la generación de significados globales se constituye a partir de la potencialidad comunicativa de los diferentes modos de expresión que constituyen los componentes verbales, los elementos tipográficos, las imágenes y los sonidos».

Los recursos semióticos pueden reforzarse mutuamente –comunicando un mismo mensaje de maneras diferentes–, cumplir roles complementarios o estar jerárquicamente ordenados en función de la relevancia que se pretenda asignar a cada uno de ellos (Kress y Van Leeuwen, 2001). Los recursos que deben utilizar nuestros alumnos en la creación del portafolio son explicitados en las pautas de elaboración de los portafolios digitales creadas por los docentes. Estos recursos se clasifican en: texto, imagen y sonido.

El **texto** no solo entendido como contenido, sino como relación comunicativa que se construye sobre la base de prácticas textuales. Así, por ejemplo, el texto puede emplearse como refuerzo del significado de una imagen (pie de foto) o con una función temática. Con frecuencia, adquiere una importancia muy relevante ya que se combina con las imágenes y la palabra (audiovisual) para crear un significado tanto de los temas de los que se habla en el portafolio como para apoyar las carencias comunicativas de los otros **modos**

semióticos, e interactuar con ellos para transmitir el significado total.

En el texto, hay que tener en cuenta estos recursos:

- **Recursos tipográficos.** El uso de la **negrita** para destacar una palabra o una parte del texto, o de la *cursiva* para dotar a una palabra de un sentido especial o utilizar metalenguaje son algunos ejemplos de cómo estos recursos contribuyen a crear un mensaje. Para Gamonal (2005: 5), «los caracteres no solo pueden transmitir información textual, sino también múltiples emociones y sensaciones a través de su forma. La elección de un tipo de letra nunca es arbitraria y requiere un ejercicio de reflexión que siempre tiene en su punto de mira al lector-receptor y los conceptos e ideas que se le quieren transmitir».
- **Diseño.** La distribución de los recursos en espacios más o menos destacados, la combinación de diferentes modelos y el uso del color, entre otros, permiten al alumnado personalizar su portafolio, destacar ideas o llamar la atención del lector-receptor.
- **Hipertextualidad.** El hipertexto, estructura básica del discurso en entornos digitales, permite al usuario establecer relaciones no secuenciales entre los diversos componentes. Con el hipertexto se adquiere e intercambia conocimiento de forma no jerárquica, no cronológica, y en diversos estratos. Los hipervínculos se constituyen como mecanismos para crear significado y ofrecen tanto al escritor como al lector nuevos caminos y rutas para comunicar o acceder a la información de forma no secuencial (Cassany, 2006). Es importante destacar el hecho de que la hipertextualidad configura una nueva forma de asignar significado, pero también de interpretarlo; permite al lector-receptor la posibilidad de crear una ruta propia y de asociar, relacionar, fragmentar o esquematizar la información más allá de un patrón único de lectura.

Respecto a la **imagen** y al **sonido**, en un portafolio se pueden aportar imágenes fijas o en movimiento, interactivas, con audio o sin audio, ya sean creadas por el estudiante o tomadas de internet, prediseñadas, etc. Y esas imágenes pueden aparecer solas, reclamando al lector su interpretación directa, o bien asociadas a un sonido o acompañadas de texto, en cuyo caso se produce una interacción entre

diferentes códigos, muchas veces para darles un sentido más amplio y más complejo.

La mayoría de imágenes que insertan los estudiantes son una ilustración de elementos y situaciones concretas, tales como su familia, sus amigos, un viaje, etc.; es decir, sirven para la descripción denotativa, aunque en ocasiones introducen un tratamiento distinto, más metafórico y connotado. En estos casos, podemos encontrar imágenes y sonidos que apelan a «lo intelectual» o a la cultura, y, por ejemplo, lo muestran con la imagen de un libro, como podemos observar en la anterior imagen de un portafolio, o con audios que aluden al tema tratado.

El vídeo y el audio se pueden usar, además, para incluir comentarios del docente respecto a los trabajos de los estudiantes, así como las retroalimentaciones entre iguales. Y, especialmente en asignaturas de Lengua, resulta de gran utilidad que el alumnado incluya ejercicios de prácticas orales para tratar cuestiones de fonética y de prosodia.

Así, el significado subyacente a estos modos semióticos que aparecen en los portafolios de los estudiantes no se desprende de forma aislada, sino que habitualmente está relacionado con otros modos.

Algunas de las funciones más comunes que puede desempeñar dicha interacción son las siguientes:

- Anclaje o apoyo (Barthes, 1977): Esta función limita y reduce las posibilidades significativas de la imagen, aunque también fija y concreta su significado. Las imágenes más polisémicas y connotativas que podemos encontrar en un portafolio concretan y acotan su significado a partir de lo que aporta otro modo semiótico.
- Relevo o simbiosis: En esta función el texto y la imagen se complementan, su unión aporta nuevos significados, tanto connotativos como denotativos. En general, las imágenes que representan temas genéricos necesitan complementar su significado con otro modo semiótico. Un ejemplo sería el de una estudiante que incluye la fotografía de una paella y en un vídeo o un audio habla de la primera vez que probó la paella y cómo fue su experiencia. Por tanto, las relaciones de relevo que podemos encontrar poseen una relación complementaria que añade o completa el significado de ambos modos.

- **Contraste** (Aparici y García, 2008): El texto aporta un significado distinto al expresado por la imagen.
- **Persuasión**: Esta función puede darse por la naturaleza propia de la imagen, por la medida y por su colocación en el espacio. A su vez, una imagen que se ilumina o parpadea acentúa claramente la relevancia que se le quiere otorgar.

Estas funciones se ven aumentadas cuando se produce una interacción entre el modo icónico y el textual, que Nöth (2001) aborda desde tres perspectivas: sintáctica, semántica y pragmática. En primer lugar, desde una perspectiva sintáctica, la relación entre el texto y la imagen es de espacio-tiempo. Si el punto de vista es el tiempo, la relación es de simultaneidad, y si el punto de vista es el espacio, la relación puede ser de contigüidad cuando la imagen viene acompañada de un texto explicativo, o de inclusión cuando la propia imagen contiene el texto (Suárez y Pujolà, 2016). En segundo lugar, desde una perspectiva semántica, la relación entre la imagen y el texto puede ser de complementariedad (donde, como hemos comentado anteriormente, se necesita el texto para entender la imagen, o viceversa), de dominancia (cuando la relación de relevancia entre la imagen y el texto cambia según la tipología textual), de redundancia (cuando se repite la misma información) o de contraste (también llamada de discrepancia o de contradicción, cuando la información que aparece es distinta o incongruente, ya sea por error o por voluntad expresa del autor). Por último, desde una perspectiva pragmática, la relación entre el texto y la imagen está sujeta claramente al contexto y a la manera de interpretar el mensaje, siguiendo los principios de Grice (1975) de verdad, información, relevancia y claridad (Pujolà y Montmany, 2010).

4.2. Creatividad

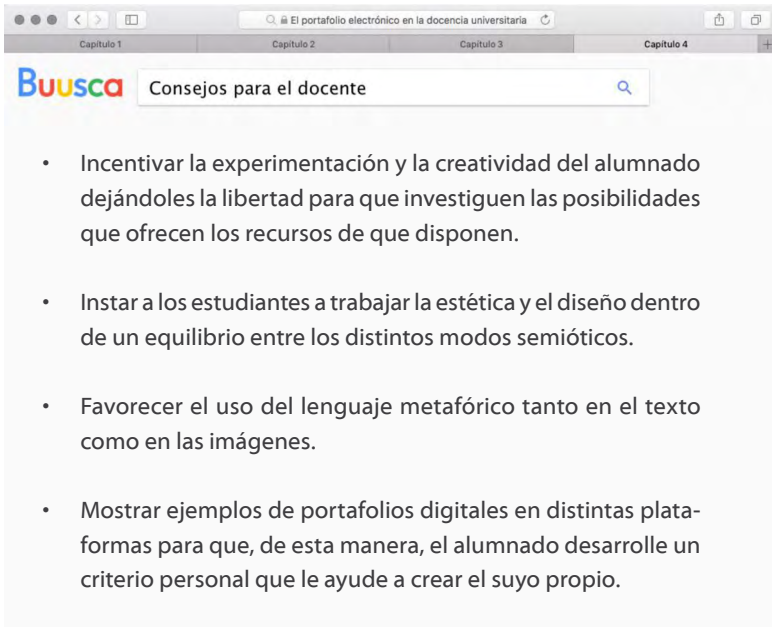
La creatividad como concepto en el contexto de un sistema educativo se puede atribuir a varios aspectos diferentes: las habilidades y características propias de la personalidad de un individuo, los métodos de aprendizaje y los entornos de aprendizaje. Como característica propia de un individuo, la creatividad se define a través de los conceptos de «innovación, originalidad, soluciones no convencionales,

inconformismo, intuición creativa, imaginación, inspiración y plasticidad psíquica» (Bebre, 1997: 35). Otras definiciones de creatividad se centran en el pensamiento divergente: romper con las ideas y los valores convencionales, crear nuevas conexiones, generar ideas nuevas (Sterling, 2017).

Robert E. Franken (2007: 396) define la creatividad como la capacidad de «generar o reconocer ideas, alternativas o posibilidades que pueden ser útiles a la hora de resolver problemas, establecer una comunicación, y entretenerse a uno mismo y a otros». Mitjans Martínez (2008: 121) afirma que «la creatividad no es simplemente una herramienta que se utiliza, que se aplica en un determinado momento o situación. Por el contrario, es esencialmente la forma como el sujeto, en contexto, produce una acción singular, marcada por los sentidos subjetivos generados en la situación en la que se encuentra».

El hecho de que el estudiante deba personalizar la información incluida en el portafolio fomenta la creación de esta «acción singular». La personalización implica cierta subjetivación y la elaboración de nuevas ideas e imágenes sobre el objeto del conocimiento. En esta línea, la creatividad se puede ver reflejada en la manera en que un estudiante diseña un portafolio: desde el contenido del discurso a la manera de combinar los diferentes modos semióticos y de diseñar estéticamente el conjunto del proyecto. Además, la manera de combinar los diferentes modos semióticos dentro del portafolio también es una forma creativa de expresar conceptos, conocimientos y emociones.

La creatividad en el portafolio digital se puede promover de formas diferentes: animando al alumno a valorar el proceso de creación y a no centrarse solo en el resultado, sugiriendo al estudiante adaptar sus propias ideas a las instrucciones creadas por los docentes, aplaudiendo el pensamiento divergente en la elaboración de contenidos, etc. Sea como sea, es importante fomentarla y transmitir al alumnado la necesidad de ponerla en práctica para mejorar los trabajos y aumentar la propiocepción de sus logros.



El portafolio electrónico en la docencia universitaria

Capítulo 1 Capítulo 2 Capítulo 3 Capítulo 4

Buusca Consejos para el docente

- Incentivar la experimentación y la creatividad del alumnado dejándoles la libertad para que investiguen las posibilidades que ofrecen los recursos de que disponen.
- Instar a los estudiantes a trabajar la estética y el diseño dentro de un equilibrio entre los distintos modos semióticos.
- Favorecer el uso del lenguaje metafórico tanto en el texto como en las imágenes.
- Mostrar ejemplos de portafolios digitales en distintas plataformas para que, de esta manera, el alumnado desarrolle un criterio personal que le ayude a crear el suyo propio.

Bibliografía

- Aparici, R.; García Matilla, A. (2008). *Lectura de imágenes en la era digital*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Barthes, R. (1977). *Image-Music-Text*. Londres: Fontana.
- Bebre, R. (1997). «Creativity and teacher's personality». *Skolotajs*, 1: 34-37.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama.
- Comisión Europea (2006). *Competencias clave para el aprendizaje permanente*. Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. [Diario Oficial, L 394 de 30/12/2006].
- Franken, R. E. (2007). *Human motivation*. Belmont: Thomson/Wadsworth.
- Gamonal, R. (2005). «Tipo/retórica, una aproximación a la retórica tipográfica». *Icono 14*, 5: 1-22. <<https://doi.org/10.7195/ri14.v3i1.430>>.
- García Asensio, M. A.; Palomeque, C. (2012). «El blog multimodal: la potencialidad comunicativa y de representación de la imagen en interacción con sonidos y texto». *Tonos Digital*, 22. Disponible en: <<http://www.tonosdigital.es/ojs/index.php/tonos/article/view/740/516>>.
- Grice, P. H. (1975). «Logic and conversation». En: Grice, P. H. (1989). *Studies in the way of words* (págs. 22-40). Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Jay, M. (2007). *Ojos abatidos. La denigración de la visión en el pensamiento francés del siglo XX*. Madrid: Akal.
- Jewitt, C. (ed.). (2009). *The routledge handbook of multimodal analysis*. Londres: Routledge.
- Kress, G. R. (2010). «A social semiotic multimodal approach to human communication: implications for speech, writing and applied linguistics». En: Caballero, R.; Pinar, M. J. (eds.). *Modos y formas de la comunicación humana* (págs. 77-92). Cuenca: Universidad de Castilla la Mancha.
- Kress, G. R.; Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse. The modes and media of contemporary communication* (págs. 1-23). Londres: Arnold.
- INTEF. (2017). *Marco común de competencia digital docente*. Disponible en: <https://aprende.intef.es/sites/default/files/2018-05/2017_1020_Marco-Común-de-Competencia-Digital-Docente.pdf>.
- Mitjás Martínez, A. (2008). «A criatividade como princípio funcional da aula». En: Veiga, I. P. A. (coord.). *Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas* (págs. 115-143). Campinas: Papirus.

- Nöth, W. (2001). «Word and Image: intermedial aspects», *Medien Pädagogik*. Disponible en: <<http://www.medienpaed.com/00-2/noeth1.pdf>>.
- Ong, W. J. (1987). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Pujolà, J. T.; Montmany, B. (2010). «Más allá de lo escrito: la hipertextualidad y la multimodalidad en los blogs como estrategias discursivas de la comunicación digital». En: Pérez Tornero, J. M.; Cabero Almenara, J.; Vilches, L. (coords.). *Congreso Euro-Iberoamericano «Alfabetización mediática y culturas digitales»* (págs. 1642-1657). Sevilla: Universidad de Sevilla/Gabinete Comunicación y Educación (UAB). Disponible en: <<https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/57564>>.
- Suárez, M. M.; Pujolà, J. T. (2016). «La proyección multimodal como aprendiente de inglés lengua extranjera». En: Díez Mediavilla, A.; Brotons Rico, V.; Escandell Maestre, D.; Rovira Collado, J. (eds.). *Aprendizajes plurilingües y literarios. Nuevos enfoques didácticos* (págs. 916-924). Alicante: Universitat d'Alacant.
- Sterling, A. (2017). «How to promote creative thinking». *Scholastic.com*. Disponible en: <<https://www.scholastic.com/teachers/articles/teaching-content/how-promote-creative-thinking/>>.
- Tapscott, D. (2008). *Grown up digital: how the net generation is changing your world*. Nueva York: McGraw-Hill.

5. EL POTENCIAL DEL PORTAFOLIO DIGITAL: PLATAFORMAS Y HERRAMIENTAS

— Joan-Tomàs Pujolà

— M.^a del Mar Suárez

Los portafolios digitales son excelentes herramientas para que los estudiantes puedan **autorregular** su aprendizaje (como se ha descrito en el capítulo 2) y para que en un contexto digital en línea puedan explicitar sus objetivos de aprendizaje, supervisarlos, actualizarlos y reflexionar sobre las muestras seleccionadas que evidencian el progreso hacia esos objetivos. Bass y Eynon (2009) describen el proceso de reflexión crítica involucrado en la creación de portafolios electrónicos efectivos como uno que hace visible el «aprendizaje invisible». Además, los portafolios digitales son herramientas efectivas de aprendizaje porque no solo **lo documentan**, sino que también **lo generan**, y ponen la acción del proceso de enseñar-aprender en manos de los estudiantes.

El portafolio digital permite la **flexibilidad** necesaria para mostrar de manera **transparente** esa **progresión** del proceso de aprendizaje, ya que los estudiantes pueden en todo momento actualizar o editar tanto las muestras como sus correspondientes reflexiones. Precisamente, Boulton y Hramiak (2012) acuñan el término *e-flection* para enfatizar la reflexión en un entorno digital sobre la naturaleza dinámica del aprendizaje que permite iterar y adaptar constantemente su contenido. Los *e-portfolios* ofrecen, además, un espacio estructurado interactivo, fácilmente compartido con compañeros y tutores que les ayuden a guiarlos en su elaboración (Landis, Scott y Kahn, 2015) con la provisión regular de comentarios realizados en línea.

Los portafolios digitales son normalmente una **expresión individual** del proceso de aprendizaje, y por residir en la red, se configuran como privados o públicos. En el caso de que los estudiantes quieran abrirlo fuera del ámbito privado o académico, el portafolio digital

permite **compartir** los contenidos con otros agentes externos a la formación, aumentando la posibilidad de retroalimentación variada que ayude a mejorar su creación. Además de la accesibilidad de los portafolios digitales en línea, debe también destacarse la prestación de **transportabilidad** para que los estudiantes continúen elaborando su portafolio después de haber terminado sus estudios universitarios. Así, el portafolio digital no tiene por qué limitarse o quedar restringido al ámbito de la formación formal universitaria, sino que puede ser usado en muchos ámbitos como una especie de *curriculum vitae* o usarse como entorno digital para mostrar las experiencias profesionales que reflejen el **desarrollo profesional continuo** (en inglés, *continuous professional development*, CPD), o la formación continua a lo largo de la vida laboral.

Los portafolios digitales tienen claras ventajas sobre los portafolios en formato papel (Scully, O'Leary y Brown, 2018), ya que implican un nuevo concepto de portafolio más allá de un simple contenedor en el que poder incluir **artefectos** en una variedad de medios (audio, vídeo, gráficos y texto) (Barrett, 2000). Es cierto que se puede almacenar en la nube una gran cantidad de material digital: no solo limitado a una asignatura, sino a todos estudios completos (véase capítulo 6). Sin embargo, lo que añade valor a este portafolio digital es específicamente el **potencial digital**. Como hemos visto en el capítulo anterior, los portafolios digitales explotan la característica de la multimodalidad de los textos digitales y su estructura de hipertexto facilita la navegación a través del material publicado. Además, los artefactos digitales que se pueden añadir, como son la inclusión de infografías, imágenes interactivas, vídeos, mapas conceptuales, líneas del tiempo o presentaciones, aumentan y **enriquecen el texto escrito**, que es aún el modo dominante en este tipo de documentos.

Por consiguiente, se hace evidente que el uso del portafolio digital, además de desarrollar las **competencias transversales** del aprendizaje autónomo, la capacidad de análisis y de razonamiento crítico, nos ayuda a desarrollar la **competencia digital**, que, según la Comisión Europea (Vuorikari, Punie, Carretero y Van den Brande, 2016; Carretero, Vuorikari y Punie, 2017; Kluzer y Pujol, 2018), es una de las competencias imprescindibles para tener éxito en cualquier puesto de trabajo y poder desempeñar un papel activo como ciudadanos/as.

En el proceso inicial de creación de portafolios digitales, los estudiantes deben seleccionar, entre una **variedad de plataformas**, la que mejor se adapte a sus necesidades y objetivos. Esta selección viene determinada de antemano por el profesor, el equipo docente, el departamento o la facultad, ya que la decisión de usar un tipo de portafolio digital u otro tiene implicaciones tecnológicas institucionales, como en el caso de estar integrado, por ejemplo, en el entorno virtual de aprendizaje (EVA) específico escogido por la universidad. De todas maneras, teniendo en cuenta la definición del portafolio digital como un **espacio individual**, debería ser, de hecho, el estudiante quien tuviera la oportunidad de poder escoger la plataforma digital en la que se sienta más cómodo para elaborar su portafolio digital. Sin embargo, dejar la elección al estudiante implica una dificultad añadida para el docente, puesto que deberá gestionar diferentes formatos y ayudar a resolver diversidad de cuestiones que cada plataforma pueda generar. Además, tal vez tenga que adaptar su sistema de evaluación a las limitaciones de la plataforma escogida por el estudiante.

Existe una gran diversidad de herramientas y plataformas con las que se pueden crear portafolios digitales en línea. Incluso existen plataformas de portafolios digitales que han sido desarrolladas por diferentes proveedores digitales específicamente para contextos educativos, como, por ejemplo, MyDocumenta, DIGI[cation] o Brightspace ePortfolio; o plataformas desarrolladas por las propias universidades, como CADUB (Carpeta Digital de la Universitat de Barcelona), con mayor o menor éxito de desarrollo y uso. Además, en algunos contextos universitarios se ha optado por el uso de otro tipo de plataformas no diseñadas para esa función educativa del portafolio digital, como los blogs, las plataformas para el desarrollo web, las wikis o incluso, en algún caso más minoritario, el uso de las redes sociales como Facebook (Karsak, 2016).

Así pues, según su formato digital y teniendo en cuenta los usos más comunes de portafolio digital hasta el momento, se pueden agrupar las herramientas para el desarrollo del portafolio digital en tres grandes categorías: plataformas de portafolio, creación de blogs y desarrollo de web.

Herramientas y plataformas para diseñar un portafolio digital

| | |
|---------------------------|--|
| Plataformas de portafolio | Mahara, MyDocumenta, PebblePad, DIGI[cation], Brightspace ePortfolio |
| Creación de blogs | WordPress, Blogger |
| Desarrollo web | Wix, Weebly, Google Sites |

Técnicamente, la plataforma elegida circunscribe la forma en que los estudiantes presentan sus evidencias y artefactos, en cómo los estructuran y organizan. Además, el diseño de cómo se muestra el portafolio digital determina también la imagen que se quiere proyectar de uno mismo e influye en el mensaje que se quiere comunicar y, por ende, en la impresión final que obtendrá el lector destinatario.

Normalmente, el diseño viene acotado por las prestaciones que ofrecen las plataformas digitales. Todas ofrecen unas plantillas preestablecidas con opciones limitadas, en caso de optar por las versiones gratuitas. De todos modos, se escoja la que se escoja, siempre encontraremos ventajas y limitaciones en cada plataforma o formato elegido. Por consiguiente, se hace imprescindible adentrarnos en las diversas características de estas plataformas y herramientas digitales para escoger de manera informada.

A modo de resumen, la figura 5.1 nos ilustra la esencia del portafolio digital como medio de aprendizaje en el que el estudiante puede escoger una de las múltiples opciones de plataformas a su disposición que se ajuste a su agrado y necesidad.

Así pues, en un **proceso dinámico** que se caracteriza por la inclusión y desestimación de muestras digitales de aprendizaje, el estudiante podrá almacenar las que mejor evidencien su proceso, y documentarlas con su correspondiente reflexión. El punto de partida (PdP) quedará desde el inicio como núcleo central para poder observar los procesos de cambio y transformación en la evolución de su aprendizaje.

A continuación, primero describiremos las características comunes de las plataformas, para pasar a realizar una comparativa de aspectos específicos de cada herramienta, y así poder escoger la que se ajuste mejor a nuestras necesidades.

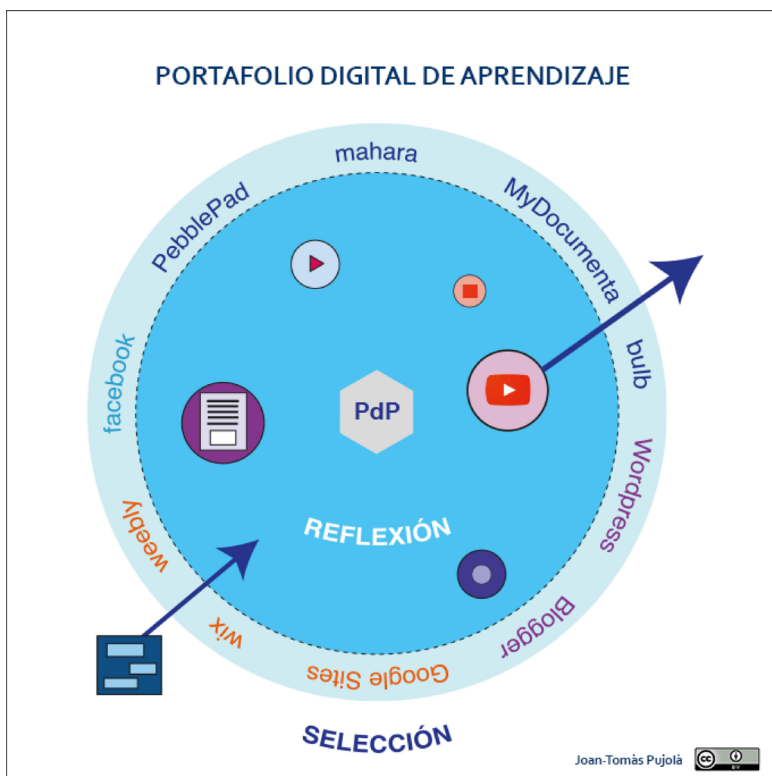


Figura 5.1. Abstracción visual del portafolio digital para el aprendizaje

5.1. Plataformas del portafolio digital de aprendizaje

Como hemos comentado, se hallan en el mercado distintas plataformas diseñadas especialmente para la elaboración de los portafolios digitales de aprendizaje, algunas de las cuales gozan de apoyo institucional para su mantenimiento. Este es el caso de Mahara, MyDocumenta o PebblePad, entre muchas otras.



Una característica esencial de estas herramientas especialmente diseñadas para ser utilizadas como portafolios digitales es que mantienen una especie de librería de recursos en donde se almacena y organizan las evidencias de aprendizaje contenidas en cada una de ellas. Las plataformas de portafolio digital permiten la distribución de los contenidos del portafolio en un espacio de visualización que parte de un repositorio privado. La distribución visual de las muestras en la página, aunque compartimentada, promueve la creatividad comunicativa y el desarrollo de competencias digitales. A continuación, Lis Costa nos explica cómo usa la plataforma MyDocumenta, puesto que le ha ayudado a que su alumnado dé un salto cualitativo en la elaboración y presentación de trabajos de clase.



Figura 5.2. Video: <<https://www.youtube.com/watch?v=J2PhVzTfzls>>

Otra ventaja clara que debemos atribuirle a las plataformas de portafolios digitales de uso educativo es el hecho de que ofrecen un sistema de gestión muy cómodo, ya sea del grupo-clase o de selecciones de portafolios agrupados siguiendo cualquier otro criterio. Ello facilita, por tanto, la gestión de su seguimiento y evaluación. Las diversas maneras para dar retroalimentación que aportan las plataformas específicas de portafolio digital ayudan a crear espacios de aprendizaje seguros que facilitan a los docentes diversos procesos de seguimiento, mentoría o tutorización. Además, ofrecen la posibilidad de que este *feedback* pueda generarse por parte de compañeros/as si así se promueve (véase capítulo 7).

El portafolio digital de aprendizaje es un documento individual que el estudiante gestiona y en el que es libre de mostrar al tutor y a sus compañeros su contenido. Es necesario puntualizar esto, puesto

que la visualización del contenido no está gestionada por el profesor, sino por el estudiante.

5.2 Otras plataformas para la creación de portafolios digitales

Se puede dar el caso de que un contexto educativo presente otras necesidades que no queden cubiertas necesariamente por las herramientas de portafolio digital diseñadas con tal propósito. En ese caso, son múltiples las plataformas que se adaptan y, hasta cierto punto, transforman en portafolios digitales. Nos referimos a plataformas como los blogs mediante los servicios como Blogger o WordPress, o plataformas para el desarrollo web como Wix, Weebly o Google Sites, carpetas compartidas en Google Drive.

| Plataformas para el desarrollo web | |
|------------------------------------|---|
| Wix | https://www.wix.com/ |
| Weebly | http://www.mydocumenta.com/ |
| Google Sites | https://www.pebblepad.co.uk/ |

Las plataformas para el desarrollo web no han estado creadas específicamente para el desarrollo de portafolios digitales de aprendizaje, aunque, por ejemplo, en Wix o Weebly incluyen plantillas de portafolio. En estos casos, el portafolio digital se entiende como un portafolio profesional a modo de currículum en el que normalmente se muestra la trayectoria profesional con evidencias destacables. Así pues, el docente deberá buscar una estrategia para gestionar los diversos portafolios y compensar para crear comunidad académica con la que compartir conocimientos o resolver dudas derivados de los portafolios digitales.

Por su parte, los blogs consiguen un diseño combinado de páginas web y de diario que facilita una selección de muestras cronológica y la documentación del proceso de aprendizaje. El concepto de incluir el diario en el portafolio digital permite al alumnado realizar un seguimiento más ajustado del proceso de trabajo, por ejemplo, de las prácticas de laboratorio o de las salidas de campo, y realizar la reflexión

de inmediato después de la acción de aprendizaje realizada. Para este menester, normalmente se usa el acceso para dispositivos móviles. Los servicios de creación de blogs más populares son WordPress y Blogger.

5.3. Escoger una plataforma de portafolio digital

La elección de las plataformas es clave para promover un entorno de aprendizaje adecuado para el desarrollo del portafolio digital (Clark y Eynon, 2009; Deneen, 2013; Thibodeaux, Cummings y Harapnuik, 2017). Un entorno digital que presente una curva pronunciada de aprendizaje puede ser altamente desmotivador y reducir la implicación del estudiante (Shroff, Deneen y Lim, 2014), mientras que una plataforma que, de un buen principio, presente un uso básico fácil y cuya sofisticación aumenta a medida que el usuario se familiariza con ella puede ayudar a los estudiantes a implicarse en su desarrollo. Aunque los estudiantes sean competentes digitalmente, tal vez no lo sean respecto a lo que el concepto de «portafolio» implica en su organización y desarrollo, por lo que sería necesario ofrecer ayuda no solo técnica a nivel digital, sino también organizativa y conceptual.

A continuación, contrastamos los elementos principales que ayudan a determinar optar por una plataforma u otra para la creación del portafolio digital. Para ello se han escogido algunas plataformas de cada una de las tres grandes categorías a modo de ejemplificación. Cada una de ellas tiene una interfaz fácil de usar y funciones variadas de apoyo para ayudarnos a aprender a usarlas de manera efectiva. Las diferentes características están agrupadas en cinco categorías: facilidad de uso, customización, capacidad de almacenamiento, apoyo a los usuarios y ajustes administrativos.

Los comentarios que se incluyen para cada plataforma se han analizado desde una perspectiva de un usuario de nivel intermedio,³ según el *Marco europeo para la competencia digital para la ciudadanía: DigComp 2.1* (<<http://europa.eu/!Yg77Dh>>).

3. Estos comentarios son válidos en mayo de 2019. Se ha de tener en cuenta que las plataformas van incorporando nuevas prestaciones y mejorando sus utilidades.

| FACILIDAD DE USO | |
|------------------|--|
| Plataforma | Comentario |
| Mahara | El usuario escoge de antemano las columnas que desea para disponer los elementos del portafolio, que se arrastran desde el menú principal. Se pueden ir añadiendo páginas siguiendo el mismo sistema. |
| PebblePad | Presenta un tablero de manejo fácil que, además, recuerda los últimos movimientos para su recuperación rápida. |
| MyDocumenta | Las evidencias se muestran en forma de fichas en la página Perfil donde se muestran los contenidos destacados. En el espacio Manager se pueden listar y gestionar todos los contenidos. |
| WordPress | Bastante fácil de usar. El editor de páginas es como un procesador de textos. La gran cantidad de contenido en el tablero puede ser abrumadora o menos intuitiva para un usuario novel. |
| Blogger | Funciona como un blog tradicional, ordenando las evidencias cronológicamente a la inversa. Con editor de texto e inserción de imágenes limitados técnicamente. Se pueden añadir páginas que se acceden con un menú de pestañas. |
| Weebly | Tiene una interfaz simple de arrastrar y soltar, pero algunos usuarios encuentran esta estructura menos flexible y más difícil de controlar que otras plataformas. |
| Wix | Tiene una interfaz de arrastrar y soltar. Puede que algunos usuarios encuentren la organización de las herramientas poco intuitiva. Las plantillas ya ofrecen elementos por defecto que pueden aprovecharse para editar la página propia. Una vez incorporado un elemento a la página, los menús del propio elemento ofrecen varias posibilidades de edición o adaptación a la página. |
| Google Sites | Tiene una interfaz intuitiva y simple de arrastrar y soltar los diferentes componentes para crear páginas. Se estructura en formato páginas con dos tipos de menús: vertical y horizontal. |

| CUSTOMIZACIÓN | |
|---------------|--|
| Plataforma | Comentario |
| Mahara | El sistema de distribución de contenidos es en columnas, lo que puede limitar el diseño. Presenta un número limitado de diseño de fondos y combinación de colores. La tipografía es también limitada en su variedad. Existe la posibilidad de incrustación de imágenes, vídeos y otros documentos. |
| PebblePad | Además de las plantillas disponibles, permite el diseño de nuevas plantillas a partir de imágenes y <i>banners</i> externos. Asimismo, permite la duplicación de plantillas diseñadas por la institución. Permite también la incrustación de elementos en línea. |
| MyDocumenta | Tiene una única plantilla (Perfil) que se puede personalizar. Incluye cabecera personalizable y un espacio dinámico de visualización en el que se destacan los contenidos y colecciones personalizadas. |
| WordPress | Tiene muchas plantillas y fuentes, pero carece de personalización significativa debido a su formato genérico. Para mayor flexibilidad y control de diseño, los usuarios deben comprar la versión <i>premium</i> . |
| Blogger | Tiene plantillas predeterminadas que se pueden variar estéticamente. No obstante, las opciones de edición de las entradas son limitadas. |
| Weebly | Al igual que WordPress, tiene bastantes plantillas y fuentes predeterminadas por las mismas, pero algunas de ellas carecen de personalización significativa debido al formato genérico. Para mayor flexibilidad y control de diseño, los usuarios deben comprar la versión <i>premium</i> . |
| Wix | Ofrece un gran número de plantillas clasificadas por tipología de página, gran variedad de fuentes y un amplio espectro de colores. |
| Google Sites | Permite un número limitado de opciones para el diseño de la página; por tanto, su organización es bastante simple. Asimismo, la incrustación de vídeos e imágenes, aun siendo automática, es limitada por la capacidad. |

CAPACIDAD DE ALMACENAMIENTO

| Plataforma | Comentario |
|--------------|--|
| Mahara | La institución determina la capacidad máxima que Mahara puede albergar en cada momento cuando se aloja en el Moodle, Canvas o Blackboard de la institución. |
| PebblePad | Al igual que Mahara, la institución determina la capacidad máxima que puede albergar cuando se aloja en Moodle, Canvas, Blackboard o Sakai. Permite al usuario enlazar al portafolio elementos externos alojados en OneDrive, GoogleDrive y Dropbox. |
| MyDocumenta | 100 MB de espacio en licencia individual gratuita, 500 MB o 2 GB con licencias pago y 10GB con licencia para organizaciones y grupos. |
| WordPress | 3 GB de almacenamiento sin necesidad de compra y una función de galería para ver documentos que se han subido antes. |
| Blogger | 15 GB en su versión gratuita. |
| Weebly | 500 MB de almacenamiento de forma gratuita. Sin embargo, incluso si los documentos han sido subidos al sitio antes, se deben volver a cargar cada vez que se utiliza en el sitio. |
| Wix | 500 MB de almacenamiento sin necesidad de compra. Wix también ofrece una galería para ver todos los documentos personales que se han subido |
| Google Sites | 100 MB de almacenamiento para cuentas gratuitas y 10 GB de almacenamiento para usuarios de Google Apps. Para un dominio educativo, hasta 100 GB. |

SOPORTE TÉCNICO

| Plataforma | Comentario |
|--------------|--|
| Mahara | Además del manual de usuario en línea en diversos idiomas, dispone en su página de un foro de ayuda, de un seguidor de actualizaciones y «bugs», así como una wiki. Además, se publica una <i>newsletter</i> trimestralmente. |
| PebblePad | Dispone de numerosos manuales en su página web, además de un manual en línea y una página de soporte técnico, además de incluir un blog específico para la educación superior. |
| MyDocumenta | Incluye tutoriales visuales para el estudiante y para el profesor, e información de cómo se estructura el portafolio, y cómo es el sistema de comunicación y evaluación. Se puede contactar directamente con la empresa distribuidora. |
| WordPress | Cuenta con una extensa sección de soporte con diversa documentación y una variedad de foros que los usuarios y administradores actualizan constantemente. |
| Blogger | Dispone de un centro de asistencia y de una comunidad de ayuda que incluye un foro en el cual responden expertos y otros usuarios voluntarios. También existe una comunidad no oficial de Blogger en español. |
| Weebly | Dispone de un centro de ayuda un centro de ayuda tanto general, con motor de búsqueda, como personal, así como una comunidad de foros. |
| Wix | Tiene un centro de ayuda con gran cantidad de preguntas frecuentes y secciones de foros públicos. Además, Wix ofrece videotutoriales interactivos. Los usuarios pueden llamar o enviar un <i>ticket</i> para soporte individual. |
| Google Sites | Dispone de un tutorial de carácter sintético y de un foro para exponer problemas desde donde se anuncian las novedades y cambios a raíz de las sugerencias o quejas recibidas por los usuarios. |

AJUSTES ADMINISTRATIVOS

| Plataforma | Comentario |
|--------------|---|
| Mahara | Integrable en Moodle, Canvas y Blackboard. Permite comentarios de grupo y gestión por el docente. Además, incluye una red social para la comunicación y colaboración con otros usuarios y facilita la gestión del docente para la evaluación. No exportable fuera del entorno. |
| PebblePad | Integrable en Moodle, Canvas, Blackboard, BrightSpace D2L y Sakai. Incluye herramientas de comunicación y evaluación, además de apoyo para la colaboración con otros usuarios. Permite comentarios de grupo y gestión por parte del docente. No exportable fuera del entorno. |
| MyDocumenta | Compatible con Moodle. Incluye herramientas de comunicación y evaluación, además de la posibilidad de compartir información con otros usuarios. Contiene un e-portfolio del profesorado en el que se accede a los trabajos de los estudiantes, y comparte y asigna tareas y contenidos. Tiene una herramienta de portabilidad. |
| WordPress | Puede configurar diferentes niveles de privacidad y protección de contraseña. Sin embargo, WordPress incluye anuncios a menos que se compre la versión <i>premium</i> . Entorno público o privado. Gestión difícil por parte del docente a menos que recopile las URL o capturas de pantalla. |
| Blogger | Entorno público. De difícil gestión por parte del docente. Fácilmente exportable a WordPress, y viceversa. En su versión blog permite comentarios, pero la gestión de acceso a los portafolios requeriría compilación de las URL. |
| Weebly | Incompatible con los entornos virtuales de aprendizaje y sin apoyo institucional. Tampoco permite los comentarios de ajenos, a menos que se habiliten en entradas de blog. |
| Wix | Wix tiene la capacidad de configurar diferentes niveles de privacidad, incluida la protección de contraseña gratuita y la capacidad de crear múltiples copias de un sitio web. Incompatible con Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) y sin apoyo institucional. Tampoco permite los comentarios de ajenos, a menos que se habiliten en entradas de blog. |
| Google Sites | Incompatible con los EVA y sin apoyo institucional. Gestionable a partir del Google Schools. |

Debemos señalar también la importancia de que los portafolios funcionen en cualquier dispositivo (ordenador, tableta o teléfono inteligente) con un diseño web responsivo que se adapte a todo tipo de pantallas. Todos los servicios anteriores incorporan un diseño web multidispositivo. Otro de los valores más relevantes de un portafolio digital es que se pueda grabar la experiencia de aprendizaje a medida que sucede. Por ejemplo, Mahara y Pebblepad ofrecen una aplicación para Android e iOS que permite recopilar y crear muestras de aprendizaje, incluso sin conexión a internet, y así poder subirlas al portafolio más tarde.

Indudablemente, la elección de una plataforma u otra viene también determinada por la gestión de los portafolios digitales del grupo-clase. En cuanto a las plataformas descritas más arriba, detallamos a continuación sus prestaciones en este sentido. En Mahara, el profesor puede crear plantillas que servirán de base para sus estudiantes o crear tareas conectadas al entorno virtual de aprendizaje (EVA) que utilice, y acceder a ellas a través de esta tarea gracias al sistema de notificaciones que permite la integración del EVA con Mahara. Esto no ocurre con plataformas no diseñadas expresamente como portafolios. En el caso de utilizar Wix, WordPress, Blogger u cualquier otro entorno que no esté vinculado al EVA al uso, recomendamos la elaboración de una lista con las URL para recuperar rápidamente el acceso a los portafolios. Una alternativa es también que los estudiantes añadan la URL de su portafolio digital cada vez que suben una evidencia al portafolio. En cambio, MyDocumenta o PebblePad sí facilitan en gran medida la gestión de grupos-clase.

Sea como sea, dada la movilidad y el cambio constante de distribución de elementos en los portafolios digitales, recomendamos el uso de capturadores de pantalla tales como ScreenGrab o FireShot para poder seguir la evolución en cuanto a la disposición de los elementos durante el proceso de elaboración y consiguientes entregas del portafolio. Estos capturadores de pantalla, a diferencia de la a menudo recurrida impresión en PDF, conservan toda la pantalla completa sin distorsionarla. El propio estudiante puede realizar estas capturas y luego añadirlas a la tarea correspondiente en el EVA como adjunto. Es también de gran utilidad, no solo en los portafolios digitales sino también en la entrega de cualquier evidencia en línea, establecer un patrón para darle nombre a los archivos, y así facilitar su gestión desde el ordenador personal del profesor.

Vistas las distintas posibilidades, entre muchas otras, para disponer las evidencias de aprendizaje en un entorno digital, quizás nuestro objetivo debería ser enseñar las buenas prácticas en la elaboración de un portafolio electrónico, a la vez que forjamos que nuestros estudiantes se familiaricen con las distintas posibilidades presentes en el mercado (gratuito o no) para que así escojan la plataforma que más se ajuste a sus necesidades. Independientemente de cuál sea, una de las funciones del docente debería ser velar por el cumplimiento de esas buenas prácticas, al mismo tiempo que procuramos que los portafolios digitales de nuestros estudiantes, lejos de asemejarse a una práctica amateur, dejen constancia de sus capacidades y experiencias. Todo ello, a poder ser, siguiendo el camino más fácil y efectivo, teniendo en cuenta que una experiencia positiva y agradable con una herramienta electrónica hará que el estudiante lo utilice para mostrar en él su evolución y desarrollo profesional, más allá del ámbito universitario.

5.4. Formación en la competencia digital

La elección de una herramienta u otra, aunque existan tutoriales gratuitos en línea, puede conllevar también la necesidad de formación del uso de los elementos multimodales o del diseño del portafolio electrónico. Nuevamente, el profesor o la profesora decidirá si ese contenido es necesario trabajarlo y, de serlo, decidirá también qué elementos son básicos e imprescindibles (diseño, hipertextualidad, hipermedia, etc.) para que los artefactos digitales incorporados en el portafolio digital y su estructura y disposición tengan coherencia. Aunque el objetivo inicial de una asignatura que utilice portafolios digitales tal vez no sea el desarrollo o evaluación de la competencia comunicativa digital, desde aquí defendemos la idea de formar a los estudiantes con una base que nos asegure la ausencia de dificultades añadidas durante el curso. No hay tampoco que asumir que los estudiantes tengan desarrollada esta competencia, ya que puede que sean altamente competentes en entornos informales de redes sociales, pero no tanto en contextos académicos formales en el entorno digital.

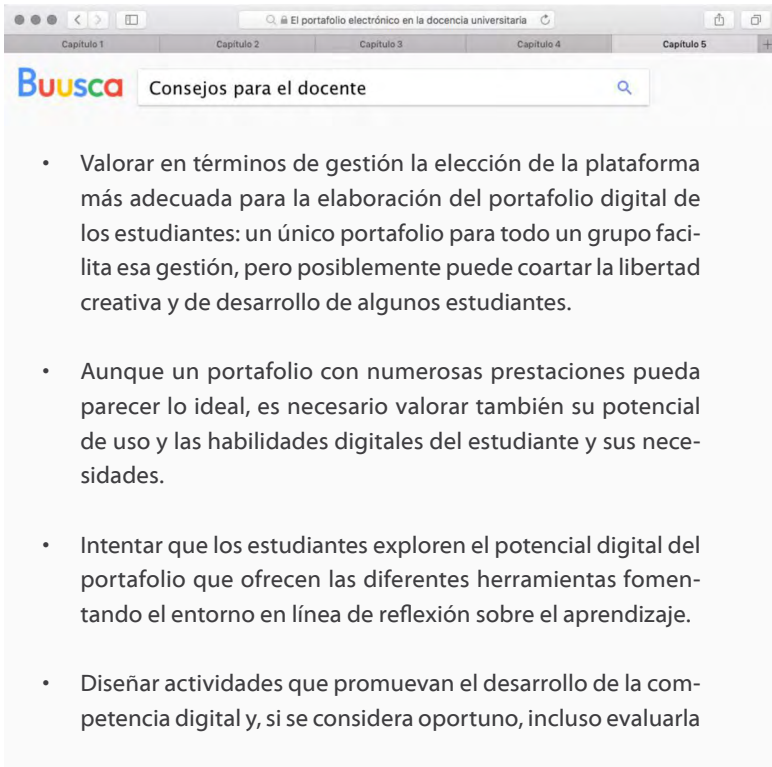
En esta misma línea, como docentes, debemos ayudarles a entender este formato de publicación digital. Una forma de concienciar a los estudiantes del potencial digital del portafolio digital es potenciar

que reflexionen sobre cuestiones formales, por tanto, es aconsejable, por ejemplo, pedirles que revisen el portafolio desde esta perspectiva. Con este propósito, incluimos a continuación una lista de verificación para el proceso de elaboración que podemos sugerir a nuestros estudiantes para que identifiquen algunos aspectos básicos referentes al formato digital, y que deben considerar antes de mostrar o publicar su portafolio electrónico.

- ¿Incluyes una variedad de artefactos digitales (vídeos, audios, infografías...) de diversas experiencias y conocimientos?
- ¿Los elementos visuales de tu portafolio agregan significado a su contenido?
- ¿Son los colores, fuentes y otras opciones de diseño coherentes en todas las páginas?
- ¿La navegación dentro y entre las páginas está organizada de manera que tenga sentido?
- ¿Todos los hipervínculos, botones, galerías de fotos y otras características técnicas funcionan correctamente?
- ¿Son tus imágenes y vídeos de calidad?
- ¿Tu portafolio digital funciona en diferentes navegadores y dispositivos?
- ¿Se atribuyen correctamente el material introducido con los derechos de autor?

Lista (adaptación de *Final checklist worksheet, ePortfolio project*, Auburn University, en: <<http://wp.auburn.edu/writing/wp-content/uploads/Final-Checklist-1.pdf>>)

Queremos destacar en estas líneas finales que uno de los objetivos como educadores, según el Centro Común de Investigación de la Unión Europea, con su propuesta del *Marco Europeo para la competencia digital del profesorado: DigCompEdu* (Redecker 2017), es desarrollar las competencias digitales docentes para poder fomentar estrategias de aprendizaje efectivas, inclusivas e innovadoras con el uso de herramientas digitales. De hecho, el portafolio digital es precisamente una herramienta perfecta para llevar a cabo el desarrollo tanto de nuestras competencias digitales como las de nuestros aprendices.



El portafolio electrónico en la docencia universitaria

Capítulo 1 Capítulo 2 Capítulo 3 Capítulo 4 Capítulo 5

Buusca Consejos para el docente

- Valorar en términos de gestión la elección de la plataforma más adecuada para la elaboración del portafolio digital de los estudiantes: un único portafolio para todo un grupo facilita esa gestión, pero posiblemente puede coartar la libertad creativa y de desarrollo de algunos estudiantes.
- Aunque un portafolio con numerosas prestaciones pueda parecer lo ideal, es necesario valorar también su potencial de uso y las habilidades digitales del estudiante y sus necesidades.
- Intentar que los estudiantes exploren el potencial digital del portafolio que ofrecen las diferentes herramientas fomentando el entorno en línea de reflexión sobre el aprendizaje.
- Diseñar actividades que promuevan el desarrollo de la competencia digital y, si se considera oportuno, incluso evaluarla

Bibliografía

- Barrett, H. C. (2000). «Create your own electronic portfolio». *Learning & Leading with Technology*, 27 (7): 15-21. Disponible en: <<https://electronicportfolios.org/portfolios/LLwTApr00.pdf>>.
- Bass, R.; Eynon, B. (2009). «Capturing the visible evidence of invisible learning». *The Academic Commons*. Disponible en: <<http://academiccommons.org/transformations/capturing-the-visible-evidence-of-invisible-learning/>>.
- Boulton, H.; Hramiak, A. (2012). «E-flection: the development of reflective communities of learning for trainee teachers through the use of shared online web logs». *Reflective Practice*, 13 (4). <<https://doi.org/10.1080/14623943.2012.670619>>.
- Carretero, S.; Vuorikari, R.; Punie, Y. (2017). *DigComp 2.1. The digital competence framework for citizens. With eight proficiency levels and examples of use*. Disponible en: <[http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC106281/web-digcomp2.1pdf_\(online\).pdf](http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC106281/web-digcomp2.1pdf_(online).pdf)>.
- Clark, J. E.; Eynon, B. (2009). «E-portfolios at 2.0. Surveying the field». *Peer Review*, 11 (1): 18- 23. Disponible en: <http://www.aacu.org/sites/default/files/files/peerreview/Peer_Review_Winter_2009.pdf>.
- Deneen, C. C. (2013). «ePortfolios in a Higher Education context: preliminary findings on assessment and technology issues». *Journal of Information Systems Technology & Planning*, 6 (17): 1-12. Disponible en: <https://www.researchgate.net/publication/260791181_Eportfolios_in_a_higher_education_context_Preliminary_findings_on_assessment_and_technology_issues/citations>.
- Karsak, H. G. O. (2016). «The two faces of teacher candidates' portfolio experiences: tradition and Facebook». *Universal Journal of Educational Research*, 12 (4): 216-225. Disponible en: <<https://eric.ed.gov/?id=EJ1126043>>.
- Kluzer S.; Pujol Priego L. (2018). «DigComp into action. Get inspired, make it happen». En: Carretero, S. et al. (eds.). *JRC Science for Policy Report*. Luxemburgo: Publications Office of the European Union. <<https://doi.org/10.2760/112945>>.
- Landis, C. M.; Scott, S. B.; Kahn, S. (2015). «Examining the role of reflection in ePortfolios: a case study». *International Journal of ePortfolio*, 5 (2): 107-121. Disponible en: <<https://eric.ed.gov/?id=EJ1107855>>.
- Scully, D.; O'Leary, M.; Brown, M. (2018). *The learning portfolio in Higher Education: a game of snakes and ladders*. Dublín: Dublin City Univer-

sity, Centre for Assessment Research, Policy & Practice in Education (CARPE) and National Institute for Digital Learning (NIDL). Disponible en: <<https://www.dcu.ie/sites/default/files/carpe/docs/eportfolio-report.pdf>>.

- Shroff, R.; Deneen, C. C.; Lim, C. P. (2014). «Student ownership of learning using e-portfolio or career development». *Journal of Information Systems Technology & Planning*, 7 (18): 75-90. Disponible en: <https://www.researchgate.net/publication/266679666_Student_ownership_of_learning_using_e-portfolio_for_career_development>.
- Thibodeaux, T.; Cummings, C.; Harapnuik, D. (2017). «Factors that contribute to ePortfolio persistence». *International Journal of ePortfolio*, 7 (1): 1-12. Disponible en: <<https://eric.ed.gov/?id=EJ1142595>>.
- Vuorikari, R.; Punie, Y.; Carretero Gomez S.; Van den Brande, G. (2016). *DigComp 2.0: the digital competence framework for citizens. Update phase 1: the conceptual reference model*. Luxemburgo: Luxembourg Publication Office of the European Union. <<https://doi.org/10.2791/11517>>.

6. EL PORTAFOLIO DIGITAL EN ACCIÓN: POSIBILIDADES PARA SU PUESTA EN PRÁCTICA

— Jaume Batlle Rodríguez

El portafolio digital, como herramienta para el desarrollo profesional, ha tenido múltiples realizaciones tanto dentro como fuera del ámbito educativo (Barberà, Bautista, Espasa y Guasch, 2006; Barberà, 2008). De eminente base profesional, el portafolio digital es una herramienta que puede ser compartida, que sobrepasa los límites del aula. En consecuencia, puede ser utilizado como carta de presentación formativa por nuestro alumnado. El hecho de que esté en la red da pie a ello, puesto que el autor puede darle visibilidad si lo desea (véase capítulo 5). Esta cuestión no es baladí, pues permite dar al portafolio digital un valor más allá del que tiene como actividad de clase y, por lo tanto, ser utilizado por alumnos y alumnas como ejemplos de su formación y desarrollo profesional ante el mundo empresarial.

Frente a la decisión de utilizar el portafolio digital en nuestras clases, debemos tener en cuenta una serie de consideraciones para que su implementación tenga el mayor éxito posible. Una vez estamos convencidos de su utilidad y del potencial que tiene para el desarrollo competencial del alumnado, tenemos que fijarnos en cómo llevar a la práctica las acciones didácticas implicadas. La realización de un buen portafolio puede ser una tarea fácil si se tiene en consideración cómo se debe hacer. Por ello, este capítulo está dedicado a plantear qué **estrategias didácticas** se deben llevar a la práctica a la hora de **implementar un portafolio**, qué pasos debe seguir el docente en cada una de sus fases y a qué resultados debe llegar el alumno para lograr un portafolio que cumpla con sus objetivos. En consecuencia, en primer lugar, se procederá a describir qué usos se le puede dar al portafolio

en el contexto de la educación superior, para más adelante ofrecer al lector algunos ejemplos de portafolios que sirvan como modelo para una posible implementación de la herramienta.

6.1. Usos del portafolio digital en la docencia universitaria

A lo largo de los últimos años, muchas han sido las instituciones educativas que han considerado oportuno utilizar un portafolio digital para la formación de sus alumnos como herramienta para recoger evidencias de aprendizaje y como herramienta para la práctica reflexiva (Zubizarreta, 2009; Parkes, Dredger y Hicks, 2013; Rowley, 2017), sin que estas dos propuestas sean excluyentes. Este hecho se demuestra por la cantidad de estudios e investigaciones que tratan tales experiencias prácticas (véase Rubio, Vilà y Aneas, 2015) y por la cantidad de portafolios digitales que hoy en día se puede encontrar en la red.

Los portafolios digitales en el ámbito de la educación superior han sido utilizados de varias maneras, en función del interés del docente en implementarlo y de las características del foco de atención del trabajo. Así, los usos del portafolio digital se pueden clasificar en cuatro ámbitos diferentes: el uso del portafolio digital en asignaturas, el uso para mostrar un desarrollo en competencias transversales de la titulación que cursan los estudiantes, el uso como muestra de evidencias relacionadas con las prácticas de la titulación (Rubio, Vilà y Aneas, 2015), el uso en un curso completo, como puede ser un máster, y el uso de carácter profesional, un uso no vinculado directamente a los estudios universitarios, pero directamente derivado de los mismos. Todos ellos tienen en común la misma característica: pretenden ser una muestra, más o menos pormenorizada, de una formación docente y del progreso o evolución que alumnos y alumnas han desarrollado a lo largo de la misma. Sin embargo, existen diferencias sustanciales entre cada uno de los usos que se le han dado al portafolio digital en este ámbito. A continuación, se caracterizará y se darán ejemplos de cada uno de ellos.

Usos por asignatura

Cuando un portafolio digital se utiliza como herramienta para demostrar un determinado trabajo o un progreso en una asignatura por parte de los estudiantes, se debe tener en consideración que el portafolio ha de abarcar la globalidad de la misma. Por lo tanto, la organización de la información que se propone es acorde con la organización de la asignatura (Rubio, Galván y Rodríguez-Illera, 2013). Ello no significa que el profesorado pida muestras de cada uno de los temas, aunque se pudiera hacer. La elección de cuáles han de ser los contenidos de las muestras que los alumnos escogerán como representativas de su formación en la asignatura en cuestión dependerá de las intenciones del profesor a la hora de proponer la elaboración de un portafolio.

Un ejemplo de ello lo encontramos en el portafolio desarrollado por Almendra Flores Bruno para una asignatura de «Farmacología II» en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, en Perú. Este portafolio está construido para albergar las diferentes actividades que la alumna ha ido desarrollando en la asignatura. El objetivo del mismo está en la muestra de las diferentes actividades que ella ha realizado a lo largo de la asignatura. Tales actividades se organizan por carpetas, observables en las diferentes pestañas: en la carpeta de «trabajos registrados» se encuentran las diferentes actividades que la alumna ha ido realizando a lo largo de la asignatura, mientras que en la carpeta de «informes de laboratorio» se incluyen los informes sobre las prácticas realizadas. En el portafolio, se ofrecen dos apartados más: uno dedicado a un «trabajo de investigación», aunque solo se especifica el título, y otro dedicado a una serie de «seminarios» relacionados con la asignatura, cada uno de los cuales tratado a partir de una serie de comentarios acerca de su contenido.

En el portafolio anterior no se aprecian reflexiones que hagan hincapié en el proceso de aprendizaje llevado a cabo en la asignatura. Esta es una cuestión que se suele obviar en algunos portafolios digitales de este tipo: en muchas ocasiones, los profesores que plantean el uso del portafolio para una asignatura lo hacen como modo de que el alumno recopile todas las acciones de aprendizaje que va realizando a lo largo del curso. Cuando esto ocurre, se pierde el componente reflexivo del curso y no se incide en el propio proceso de aprendizaje que se ha puesto en marcha. El objetivo primordial es, pues, crear un espacio de

síntesis de todas las actividades desarrolladas para una mejor visualización de lo que se fue realizando a lo largo del curso.

Cabe destacar que los portafolios también pueden ser herramientas para que los alumnos lleven a cabo recopilaciones de muestras de aprendizaje en relación con una competencia transversal implicada en la asignatura. En estos casos, no pueden aprovechar cualquier material como muestras de aprendizaje, sino únicamente aquel en el que la competencia transversal está implicada. Las muestras, además, deberán derivar en reflexiones en las que el foco de atención sea, precisamente, el desarrollo de esa competencia en cuestión.

Usos en prácticas

Uno de los usos más comunes en el ámbito de la educación superior es aquel en el que el portafolio sirve para recopilar información sobre las prácticas curriculares implicadas en tales estudios. Igual que ocurre con los portafolios digitales utilizados en asignaturas, el objetivo del uso para las prácticas formativas tiene como intención que el alumno pueda mostrar lo que ha realizado a lo largo de esa etapa de formación. Igualmente, el portafolio sobre las prácticas puede incluir una serie de reflexiones que se centren en el proceso formativo y la evolución del estudiante como aprendiente y, en este caso, específicamente, una en lo que ha significado para el alumno una primera experiencia profesional. Las prácticas formativas, a diferencia de las asignaturas habituales, permiten a los estudiantes tener una primera experiencia profesional, algo en lo que se puede indagar.

En el ámbito de la formación de profesores y en otros tipos de formación profesional es habitual el uso del portafolio digital como ejemplo del proceso y la experiencia de las prácticas. Este tipo de portafolios se compone de varias entradas que ejemplifican el trabajo llevado a cabo a lo largo de las prácticas formativas. Por norma general, se ofrece una primera página de bienvenida, en la que el futuro profesional se presenta. Esta presentación, que puede realizarse por escrito o a través de un vídeo incrustado en el portafolio, sirve para presentarse y exponer los objetivos del portafolio. El cuerpo del portafolio sobre las prácticas se compone de varias muestras de ejemplos de cómo fueron las prácticas, qué se hizo y qué significaron las prácticas para los alumnos. Además, se incorporan, por norma general, produc-

tos que los alumnos en formación han ido elaborando en el desarrollo de sus prácticas. Todo ello se acompaña de reflexiones que permiten ver el desarrollo consciente del alumno en formación en relación con el ejercicio de su futura profesión.

Usos en cursos completos

Los portafolios digitales también se han implementado en formatos de enseñanza más allá de una sola asignatura (para un conocimiento de la implementación de portafolios digitales en varios cursos de diferentes grados véase Chaudhuri y Cabau, 2017). A pesar de que pueda parecer complejo, el hecho de que el portafolio digital sea una herramienta con la que mostrar la evolución en un determinado aprendizaje posibilita que se pueda implementar también en cursos enteros. Sin embargo, es necesario decir que, por norma general, las implementaciones de este tipo se han centrado en cursos cuyo contenido conforma una titulación (véase Stefani, Mason y Pegler, 2007): nos estamos refiriendo a cursos de máster o posgrado principalmente. Los másteres o los cursos de posgrado tienen una duración de un año o, a lo sumo, dos, por lo que son más sintéticos y la evolución del aprendizaje inherente queda más compacta. Por el contrario, los grados están dispuestos en tres o cuatro años y están compuestos por una gran cantidad de asignaturas y por unos objetivos de aprendizaje menos específicos. Por esta razón, la implementación de portafolios digitales ha sido residual (no obstante, véase Brooks, 2017, o McAllister y Hauville, 2017). Los ejemplos que se encuentran se caracterizan por la construcción de carpetas para las diferentes asignaturas de los estudios. De cada asignatura, se hacen diferentes carpetas y, en consecuencia, se construyen algo así como pequeños portafolios digitales para cada asignatura.

Como se comentaba anteriormente, uno de los principales usos de los portafolios digitales para cursos enteros está en su implementación en estudios de máster. Las experiencias en este contexto determinado demuestran que los portafolios digitales se entienden de manera similar a los usos expuestos con anterioridad. El objetivo principal está en determinar a través de la práctica reflexiva una evolución en el aprendizaje implicado en el curso en cuestión. Las muestras pueden ser de cualquier asignatura y se escogen en función de la importancia que le da el estudiante para con el aprendizaje obtenido. Los objetivos,

en estos casos, suelen ser más ambiguos, puesto que no tienen relación con unos objetivos de aprendizaje concretos de una determinada asignatura, sino con los objetivos de la titulación, aunque normalmente estos son individuales dentro del ámbito de actuación de la titulación y se especifican en el punto de partida.

Por norma general, las muestras de aprendizaje, elaboradas a partir de un ejemplo de trabajo de curso junto a una reflexión sobre las razones de la elección y el aprendizaje que se deriva de las mismas, se incorporan al portafolio por grupos. Por ejemplo, si el curso dura un año, se pueden proponer dos entradas, una al finalizar el primer semestre y otra al finalizar el segundo y justo antes del cierre del curso. En cada entrada, se puede pedir a los alumnos que incluyan entre tres y cinco muestras con las que evidencien el progreso que han llevado a cabo a lo largo del curso. Así, se confirman fases en el proceso de aprendizaje (por ejemplo, la primera fase equivaldría al primer semestre). Junto a las muestras, se puede desarrollar una autoevaluación, con la que reflexionar sobre el aprendizaje llevado a cabo durante la primera fase del curso en relación con los objetivos especificados al iniciarse, y un plan de acción con el que proyectar futuras acciones de mejora. Tanto la autoevaluación como el plan de acción son acciones que en los portafolios implementados en una sola asignatura son menos operativos, puesto que las fases son más cortas y no se puede reflexionar con tanta perspectiva sobre el proceso de aprendizaje.

Una muestra de implementación del portafolio digital en estudios de máster se puede encontrar en Munday (2014, 2017). En una experiencia práctica en el ámbito de la formación de profesorado que nos relata la profesora australiana, además de recoger muestras que sirvan como evidencia de aprendizaje y que los alumnos desarrollen la práctica reflexiva, el objetivo está en ofrecer a los estudiantes la posibilidad de crear perfiles propios a partir de los cuales poder acceder al mundo profesional. En otras palabras, el uso del portafolio para todo un máster, por ejemplo, puede servir para que los estudiantes desarrollen un perfil profesional mucho más evidente –dadas las características de los estudios, mucho más profesionalizadores que los estudios de grado–, algo más importante si cabe al tener en cuenta que algunos estudiantes ya están insertos en el mundo laboral (Munday, 2017: 176). La experiencia que se llevó a cabo sirvió para que los estudiantes pudieran crear un portafolio formativo en aras de que se transforma-

ra en un portafolio profesional y demostraran sus habilidades como profesionales reflexivos (Munday, 2017: 176). Este aspecto no es tan evidente en los estudios de grado, quizás porque la realidad laboral queda más lejos de los estudiantes. La experiencia, según Munday (2014, 2017), fue exitosa y altamente gratificante para los estudiantes, puesto que pudieron implementar las habilidades aprendidas, y dio paso a mejores resultados de enseñanza.

Usos profesionales

En línea con lo expuesto anteriormente, el portafolio digital también se entiende como una herramienta para usos profesionales. En el caso de la experiencia práctica que relataba Munday (2014, 2017), muchos de los alumnos que cursaban el Máster en Educación ya tenían experiencia docente. La realización del portafolio les permitió mejorar en su desempeño profesional, gracias, entre otros factores, a que llevaron a cabo reflexiones sobre su propia actuación docente. El portafolio digital se puede considerar un documento con el que mostrar una determinada pericia en un ámbito profesional concreto y, en consecuencia, en la búsqueda de empleo.

Como se ha visto en el capítulo 5, algunas de las herramientas utilizadas para la elaboración de portafolios digitales se pueden transformar en páginas web. De hecho, plataformas como Google Sites o Wordpress son fácilmente adaptables al formato web y se alejan del clásico formato de blog que presenta, por ejemplo, Blogger. No obstante, todas las opciones son válidas para conformar un espacio personal en el que el estudiante, que desarrolló un portafolio digital en sus estudios y ya es un profesional en su ámbito, pueda mostrar todo lo que ha ido realizando a lo largo de su vida académica. El uso profesional del portafolio digital se caracteriza por tener rasgos de web personal. En este tipo de portafolios se potencia la figura del estudiante a partir de su historial académico, los proyectos más importantes que ha llevado a cabo o en los que ha participado, las prácticas realizadas o las competencias que ha conseguido adquirir a lo largo de su vida académica. El portafolio digital, en consecuencia, se transforma en un documento complementario al *curriculum vitae* que aporta información específica sobre el desarrollo académico de quien lo escribe. Este uso del portafolio digital puede tener continuidad a

lo largo de la vida profesional del estudiante y convertirse, a la postre, en su web personal.

El uso profesional de los portafolios digitales, por lo tanto, se acerca al uso que se da a las webs personales. Un buen ejemplo de ello lo encontramos en el portafolio digital de Miguel Ángel Hernández de Jesús, un portafolio digital que este antiguo estudiante de Ciencias y Tecnología de la Información conformó para mostrar a todo interesado en su perfil qué aspectos considera más importantes en su desarrollo académico. En su portafolio incluye entradas centradas en su plan de desarrollo profesional, las actividades de creación e investigación más destacadas que ha desempeñado, qué competencias y habilidades ha adquirido a lo largo de la carrera que ha estudiado o un apartado de documentos de interés en el que aporta las certificaciones y los diplomas que ha obtenido. Como se puede comprobar, el recorrido del portafolio digital, dada su versatilidad, no tiene por qué acabarse cuando se acaba la asignatura o el curso en cuestión.

La realidad de uso del portafolio digital como herramienta para fomentar la reflexión sobre un determinado aprendizaje es variada. Tanto si se implementa a pequeña escala, en una asignatura, por ejemplo, como si se pone en práctica en realidades académicas más amplias, el desarrollo de un portafolio digital implica unos beneficios de aprendizaje idiosincrásicos: es una herramienta que permite sistematizar un determinado aprendizaje y que los alumnos reflexionen sobre el mismo, lo que lleva a la adquisición de una mayor conciencia sobre qué se está haciendo, por qué se está haciendo y qué implicaciones tiene para el desarrollo académico y profesional de la persona. La reflexión retrospectiva sobre la experiencia de aprendizaje permite al alumno volver a lo que ha hecho y darle un sentido que, desafortunadamente en muchas ocasiones, se pierde una vez la actividad ha sido realizada y evaluada. Si a través del portafolio digital se propicia que el alumno mire hacia atrás, no solo aprenderá de la experiencia, sino, sobre todo, aprenderá de la reflexión sobre la experiencia. Por ello, la implementación de portafolios digitales, por ejemplo, en las prácticas recalca en una reflexión sobre el propio desarrollo del estudiante, futuro profesional, que puede propiciar la adquisición de ciertos hábitos reflexivos que le permitan entender lo mejor posible qué tiene que hacer en su ámbito profesional concreto.

6.2. Algunos consejos sobre el uso del portafolio

En esencia, la estructura de un portafolio digital sigue los mismos parámetros que la estructura del portafolio en papel (González y Pujolà, 2007; véase capítulo 2). El portafolio se inicia con un punto de partida; posteriormente, se desarrollan unas muestras o evidencias de aprendizaje o desarrollo profesional; finalmente, se cierra con una evaluación general del desarrollo que se ha llevado a cabo. Veamos con más detenimiento en qué consiste cada una de las partes y cómo podemos abordarlas como docentes interesados en utilizar el portafolio digital en nuestras clases.

Cómo introducirlo

Debemos tener en cuenta que el portafolio es un documento personal. Por lo tanto, a pesar de que se pueden determinar cuáles van a ser las muestras de aprendizaje que los alumnos van a incluir, son ellos mismos quienes valorarán el aprendizaje que se ha derivado de la muestra. No obstante, en muchos portafolios formativos las muestras son elegidas por los alumnos. En consecuencia, es importante determinar que la acción de producir un portafolio implica un alto grado de autonomía por parte de estos últimos. Al fin y al cabo, vamos a pedirles que sean capaces de reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje. En este sentido, hay que incidir en las bondades de la práctica reflexiva. Debemos dejar claro que tanto la reflexión sobre el proceso de aprendizaje como las implicaciones que esta tiene son útiles para el desarrollo académico de los estudiantes.

Es importante señalar que cada fase del portafolio debe explicitarse con unas instrucciones claras y concisas a partir de las cuales los alumnos sepan en todo momento qué tienen que hacer y cómo lo tienen que hacer. En determinadas ocasiones, el hecho de no dar pautas claras puede desembocar en que los resultados no sean del todo satisfactorios. Por ejemplo, si se pretende que los alumnos reflexionen sobre qué aprendizajes les suscita una determinada muestra, es importante incidir en ello y en que la reflexión no se quede en una simple expresión de agrado. En las instrucciones, también se debe hacer hincapié en que el discurso generado en cada una de las vistas es un discurso multimodal (véase capítulo 4; Pujolà y Montmany, 2010;

Suárez, 2017), que, por sus características específicas, implica una comunicación diferente a partir de unas herramientas (uso de imágenes, incorporación de vídeos, uso de tipología de letras diferentes, etc.) que conviene aprovechar.

Desde el punto de vista estructural, hay que determinar claramente cuántas muestras deben escoger los alumnos y cómo deben caracterizarse: si se debe incorporar toda la muestra o, si es demasiado extensa, se debe resumir. También se tiene que determinar la extensión de las reflexiones derivadas: hay que dejar que los alumnos lleven a cabo reflexiones lo suficientemente pormenorizadas para que puedan describir la muestra y valorar en su justa medida el aprendizaje derivado de la misma.

Para proyectar el portafolio, cabe tener en consideración, en primer lugar, en qué contexto queremos implementarlo y para qué. Como hemos visto anteriormente, no es lo mismo un portafolio para unas prácticas, para una asignatura o para un curso entero, por lo que deberemos considerar qué se espera del portafolio digital. En función del contexto en el que se implemente, las muestras serán unas y no otras, la reflexión será una y no otra y la cantidad de texto por desarrollar será uno y no otro. Por ejemplo, es preciso reparar en que, si el portafolio digital está pensado para una asignatura, las muestras y sus reflexiones derivadas se entregarán en una sola vez y el plan de acción no será un elemento recurrente al que acudir para proyectar las siguientes semanas de clase. Por lo tanto, la estructuración del portafolio es lo que en primera instancia debe quedar claro.

Una vez está claro cuál es el objetivo del portafolio, en función del contexto en el que queremos implementarlo, cómo se va a estructurar, cuántas muestras se van a introducir y cuál es la plataforma que alumnos y alumnas pueden utilizar, es momento de pensar ya en la primera entrega: el punto de partida.

El punto de partida

El punto de partida constituye la piedra de toque del proceso. Este es un documento en el que los alumnos exponen cuál es su estado ante el inicio de un proceso formativo. El alumno debe indagar en su perfil como estudiante del ámbito en el que se sitúa la asignatura en la que se desarrolla el portafolio, haciendo especial hincapié en su

formación previa y su experiencia como estudiante, y cuáles son sus creencias tanto en torno a lo que se va a tratar en la asignatura como con relación a los procesos de aprendizaje implicados en la misma. Esta primera reflexión nos permite conocer qué características presentan los alumnos antes de iniciar el proceso de aprendizaje y cuáles son sus expectativas. Además, el punto de partida también debe incidir en cuáles son las necesidades de aprendizaje, las inquietudes y las preocupaciones que tienen ante el inicio de la asignatura en cuestión. Esta información les servirá para proyectar las razones por las que consideran necesario, desde el punto de vista del desarrollo profesional, cursar la asignatura y qué esperan de ella.

Ligado a este último aspecto, en el punto de partida, los estudiantes también proyectan sus objetivos de aprendizaje y sus expectativas respecto a lo que se trabajará en la asignatura. Tales objetivos deben cristalizar en un plan de acción a partir del cual abordar el aprendizaje que se inicia en ese momento. Es posible que los objetivos de aprendizaje de la asignatura ya sean conocidos por parte de los alumnos al iniciar el portafolio, dado que pueden haber sido presentados anteriormente en clase o leídos en los planes docentes, y suelen estar ligados a los contenidos de la asignatura. Sin embargo, los alumnos tienen la opción de focalizar su atención en aspectos concretos de la misma, además de otros que no haya considerado el profesor. Es fundamental que los objetivos de aprendizaje se expliciten claramente, puesto que uno de los objetivos del portafolio está en demostrar si, a lo largo de la asignatura o del curso en cuestión, estos objetivos se han cumplido. El cumplimiento se podrá demostrar a partir de la muestra de evidencias de aprendizaje y de la reflexión que de ellas se derive.

El desarrollo del aprendizaje a partir de evidencias

Las evidencias o muestras de aprendizaje son una serie de elementos que sirven como ejemplos de que el alumnado está inmerso en un aprendizaje consciente y que se están desarrollando las competencias que se pretenden desarrollar en la asignatura o curso en cuestión. En esencia, son los elementos más importantes del portafolio, porque con ellas se demuestra el aprendizaje. Las muestras no deben pensarse como «una simple colección de trabajos o productos en sí misma» (Barberà, 2008: 13), sino que en su elección debe estar implicada

una reflexión que las haga relevantes. El alumno debe considerar por qué ha elegido las muestras, qué relación mantienen con los objetivos de aprendizaje establecidos y qué aprendizajes se pueden sonsacar de ellas, entre otros aspectos (véase capítulo 2).

Como docentes, debemos incidir en que las muestras no solo son una mera colección de elementos, sino que tienen que ser la colección de los elementos de aprendizaje más relevantes desde la perspectiva del alumno. En las instrucciones para la elaboración de las diferentes vistas conviene aclarar que cada muestra viene acompañada de una descripción de la misma (en qué contexto se ha tratado, qué es exactamente, qué características presenta) y de una reflexión en la que se ahonde, sobre todo, en qué aprendizaje se ha derivado de la muestra.

El número de evidencias de aprendizaje puede variar en función de las características del curso o asignatura. Si, por ejemplo, optamos por que se recoja una gran cantidad de muestras de aprendizaje, se puede proponer a los alumnos que las aglutinen, ya sea por áreas temáticas, por las competencias que se desarrollan o con criterios de otra índole.

Debe tenerse en cuenta que, para facilitar la elaboración del portafolio, se tiene que proponer a los alumnos un periodo de tiempo determinado para la recogida de las muestras. Aunque se insista a los alumnos a lo largo del curso para que vayan pensando en evidencias de aprendizaje que se vayan dando, es necesario proponer un tiempo para que realicen una retrospectiva suficientemente sosegada como para establecer criterios de selección y desarrollar adecuadas reflexiones.

El proceso de elaboración del portafolio digital es un proceso iterativo que requiere una constante retroalimentación, la cual puede darse por parte del profesor o por otros miembros del grupo-clase (véase capítulo 7). El docente del curso o la asignatura puede realizar una evaluación y dar una retroalimentación al producto, entendido este como la totalidad del portafolio, aunque es conveniente que se proponga *feedback* a cada una de las entradas del portafolio o, al menos, cada vez que se pida a los alumnos que realicen una retrospectiva sobre su proceso de aprendizaje.

Cierre del portafolio: reflexión final y retrospectiva

Desafortunadamente, en muchas ocasiones, algunas propuestas didácticas que se alejan de nuestra actividad docente habitual caen en

saco roto. En el caso del portafolio digital, esta puede ser una realidad. El hecho de que se trabaje explícitamente sobre este documento de manera intermitente, no de manera constante, provoca que tanto alumnos como profesores tengamos la posibilidad de olvidarnos de su implementación. Es realmente algo negativo para el desarrollo profesional docente proponer una determinada acción y que luego no se lleve a la práctica. Para que esto no ocurra, lo más oportuno es tener claras dos cuestiones: la importancia de realizar tal acción didáctica respecto al aprendizaje que comporta y las fechas de entrega de las diferentes partes que conforman el portafolio. Las fechas pueden quedar claras en un principio, pero a medida que va avanzando el curso y se va perdiendo la noción de la importancia del portafolio, las fechas se van difuminando. Si a esto le sumamos que el portafolio, si debe concentrarse en una determinada experiencia académica (curso o asignatura, por ejemplo), debe cubrir toda la experiencia académica hasta el final, vemos que la fecha de la última entrega del portafolio digital se convierte en algo peligroso.

Como se desprende de lo dicho anteriormente, la última entrega del portafolio se entiende como una entrega retrospectiva. Permite volver a los estudiantes al punto de partida y ver si se han cumplido los objetivos que se habían propuesto al iniciar el proceso de aprendizaje. Estos objetivos se habrán cumplido en mayor o menor medida en función de las reflexiones derivadas de las muestras que han ido escogiendo como evidencias de aprendizaje. Puesto que es una reflexión final que se centra en la globalidad del ámbito académico en el que se implementa el portafolio digital, se suele proponer su elaboración una vez el curso, la asignatura o las prácticas (dependiendo del contexto de implementación) hayan finalizado. La reflexión final debe atender, asimismo, a un plan de acción con el que el estudiante formalice cómo va a continuar desarrollándose en el ámbito de actuación del portafolio digital, ya sea continuando con trabajos académicos determinados, ya sea en el ámbito profesional en el que esté a punto de entrar. Como se observa, el portafolio como herramienta para mostrar el perfil del estudiante en el ámbito laboral empieza ahí.

6.3. La reflexión ficticia, o cuando el alumnado escribe lo que cree que quiere leer el profesorado

A pesar de que no todos los portafolios están pensados para que se produzca un ciclo iterativo que implique una reflexión por parte de su autor, es necesario destacar que el desarrollo de la competencia reflexiva del alumnado en formación (Pueyo, 2011; González, Atienza y Pujolà, 2015) es uno de los objetivos que puede sustraerse de los portafolios en la educación superior. No obstante, la práctica reflexiva inherente a la elaboración de un portafolio puede desembocar en discursos que no acaben de demostrar que los alumnos han podido llevar a cabo un determinado aprendizaje. En este sentido, es importante determinar una serie de pautas a los alumnos. Por ejemplo, si les damos unas preguntas como marco a partir del cual llevar a cabo la reflexión que se pretende (véase capítulo 2), estaremos ofreciendo la posibilidad de desarrollar las reflexiones tal y como nosotros entendemos que se deben materializar.

El portafolio electrónico en la docencia universitaria

Capítulo 1 Capítulo 2 Capítulo 3 Capítulo 4 Capítulo 5 Capítulo 6

Buusca Consejos para el docente

- Expresar al alumnado la necesidad de presentar sus propios objetivos al construir su punto de partida. El portafolio es un documento personal y, como tal, su autor debe proponer sus propios objetivos relacionados con su construcción.
- Especificarles que nunca deben perder de vista los objetivos de aprendizaje que se planteen a lo largo del portafolio. Los objetivos de aprendizaje son personales y deben marcar la elección de las evidencias en la medida de lo posible. En caso contrario, es muy posible que sea porque los objetivos se han modificado.
- Implicar a los alumnos en la elección crítica de evidencias de aprendizaje: es importante que no escojan evidencias simplemente porque tienen que cumplir con una cantidad determinada. La elección implica la toma de decisiones consciente; para ello se debe ser consciente del valor que tiene cada acción de aprendizaje realizada.
- Establecer un mínimo de evidencias de aprendizaje obligatorias sobre algunos aspectos concretos, sin perder de vista que las evidencias de aprendizaje deben ser escogidas por los alumnos en función de sus necesidades e intereses de aprendizaje.
- En el caso de que el portafolio cubra más de una asignatura, cabe coordinarse con otros docentes en la construcción de portafolios que impliquen un desarrollo más holístico del aprendizaje del alumno. La formación, desde la perspectiva del alumno, no se restringe únicamente a una asignatura. Un portafolio es una herramienta que puede dar buena cuenta de ello, dado su carácter personal y reflexivo.

Bibliografía

- Barberà, E. (2008). *El estilo e-portafolio*. Barcelona: UOC.
- Barberà, E.; Bautista, G.; Espasa, A.; Guasch, T. (2006). «Portfolio electrónico: desarrollo de competencias profesionales en la red». *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 3 (2): 55-66. Disponible en: <http://www.uoc.edu/rusc/3/2/dt/esp/barbera_bautista_espasa_guasch.pdf>.
- Brooks, W. (2017). «The roles and features of ePortfolio in two Australian initial teacher education programs». En: Rowley, J. (ed.). *ePortfolio in Australian universities* (págs. 99-116). Singapur: Springer.
- Cambridge, D. (2010). *e-Portfolios for lifelong learning and assessment*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Chaudhuri, T.; Cabau, B. (eds.) (2017). *e-Portfolios in Higher Education. A multidisciplinary approach*. Singapur: Springer.
- González, M. V.; Atienza, E.; Pujolà, J. T. (2015). «La manifestación discursiva de la reflexión». *Linguarum Arena*, 6: 29-44. Disponible en: <<http://ojs.letras.up.pt/index.php/LinguarumArena/article/view/1286/1128>>.
- González, M. V.; Pujolà, J. T. (2007). «El uso del portafolio reflexivo del profesor (PRP) para la autoevaluación de la formación continua». En: Pastor Cesteros, S.; Roca Marín, S. (coords.). *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera segunda lengua*. XVIII Congreso de la Asociación Internacional de Profesores de Español como Lengua Extranjera (ASELE) (págs. 290-298). Alicante: Universidad de Alicante.
- McAllister, L.; Hauville, K. (2017). «Striving for sustainability: ePortfolio pedagogy in Australian Higher Education». En: Rowley, J. (ed.). *ePortfolio in Australian Universities* (págs. 13-32). Singapur: Springer.
- Munday, J. (2014). «Taking their skills with them: Seeking to find out whether ePortfolio skills transfer from degree programs to the classroom». En: Poot, A. (ed.). *PebblePad: Personalising the curriculum* (vol. 1, págs. 5-15). Telford: Pebble Learning. Disponible en <<https://pebblebash.co.uk/2014/Resources/pdf/pb2014rp01.pdf>>.
- (2017). «An embedded ePortfolio in a master's degree: is it working?». *International Journal of ePortfolio*, 7 (2): 175-185. Disponible en: <<http://www.theijep.com/pdf/IJEP251.pdf>>.
- Parkes, K.; Dredger, K.; Hicks, D. (2013). «ePortfolio as a measure of reflective practice». *International Journal of ePortfolio*, 3 (2): 99-115. Disponible en: <<http://www.theijep.com/pdf/ijep110.pdf>>.

- Pueyo, S. (2011). «El desarrollo de la competencia reflexiva de los profesores en formación a través del portafolio académico». En: *COMPROFES*. Congreso Mundial de Profesores de Español. Disponible en: <http://comprofes.es/sites/default/files/slides/pueyo_villa_silvia.pdf>.
- Pujolà, J. T.; Montmany, B. (2010). «Más allá de lo escrito: la hipertextualidad y la multimodalidad en los blogs como estrategias discursivas de la comunicación digital». En: Pérez Tornero, J. M.; Cabero Almenara, J.; Vilches, L. (coords.). *Congreso Euro-Iberoamericano «Alfabetización Mediática y Culturas Digitales»* (págs. 1642-1657). Sevilla: Universidad de Sevilla, Gabinete Comunicación y Educación (UAB). <<https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/57564>>.
- Rowley, J. (ed.) (2017). *ePortfolio in Australian universities*. Singapur: Springer.
- Rubio, M. J.; Galván, C.; Rodríguez-Illera, J. L. (2013). «Propuesta didáctica para el uso de portafolios digitales en educación superior». *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 43: 3-13. Disponible en: <<http://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/334>>.
- Rubio, M. J.; Vilà, R.; Aneas, A. (2015). «Portafolios electrónico y actitudes hacia las TIC del alumnado en la asignatura de “Prácticas Externas”». *Revista d’Innovació Docent Universitària*, 7: 55-70. Disponible en: <<http://revistes.ub.edu/index.php/RIDU/article/view/RIDU2015.7.7/13978>>.
- Stefani, L.; Mason, R.; Pegler, C. (2007). *Educational potential of e-Portfolios: supporting personal development and reflective learning*. Londres: Routledge.
- Suárez, M. M. (2017). «Los portafolios digitales como oportunidad para el aprendizaje de la multimodalidad». *Didacticae*, 1: 130-141. Disponible en: <<http://revistes.ub.edu/index.php/didacticae/article/download/18084/20711>>.
- Zubizarreta, J. (2009). *The learning portfolio: Reflective practice for improving student learning*. Londres: John Wiley & Sons.

7. LA EVALUACIÓN COMO PROCESO COMPARTIDO: EL PORTAFOLIO DIGITAL Y EL USO DE LAS RÚBRICAS

— Núria Sánchez-Quintana

— Miguel Mateo Ruiz

En la actualidad, se ha reconocido de forma unánime el valor de la reflexión en los procesos formativos y, por tanto, la pertinencia de incorporar a estos un instrumento reflexivo y sistemático sobre evidencias del propio proceso de aprendizaje –narraciones de experiencias propias, lecturas críticas, conferencias, debates en foros, exposiciones orales, trabajos escritos, pruebas de evaluación, etc.–, que se concibe abierto a la retroalimentación y a la reelaboración por parte del mismo autor y aun de terceras personas. Como ya se ha señalado en capítulos anteriores, hemos elegido el portafolio digital (Lyons, 1999) como esa herramienta introspectiva idónea –más sistemática y versátil que los diarios–, puesto que, además de haber sido utilizada anteriormente con éxito en diversos ámbitos profesionales, propicia y permite la reflexión vinculada a la experiencia.

Por eso el portafolio digital –a partir de los planteamientos de Schön (1983, 1987), que propugna la unión entre pensamiento y acción, esto es, entre teoría y práctica, en un aprendizaje inseparable de la experiencia realizado por un practicante reflexivo (Wallace, 1991)– ha ido incrementando su presencia en el ámbito de la formación de diversas materias, donde existe un amplio acuerdo sobre sus virtudes y las posibilidades que ofrece. Así, las experiencias llevadas a cabo en cursos de formación continua (Pujolà y González, 2008) alientan la práctica docente hacia el uso del portafolio digital, puesto que ha demostrado ser un valioso instrumento para apoyar, reforzar e impulsar el aprendizaje y promover la autonomía del alumnado (González y Atienza, 2010; Bayés, Brion y González, 2014), de modo que fundamentos teóricos, experiencias prácticas y reflexión sobre el

proceso se relacionan entre sí y quedan abiertos tanto a la reelaboración dialógica, como a la tutorización y evaluación entre iguales. Korthagen (2001) apunta el papel fundamental de la verbalización en dicha toma de conciencia, y autores como Salaberri (2004) y Esteve (2004), la necesidad de un proceso dialógico –de intersubjetividad– que pueda redundar en una reelaboración del pensamiento acorde con los planteamientos del constructivismo social.

En esa línea, proponemos que los alumnos, además de elaborar el portafolio como práctica reflexiva, adopten el papel de tutores, es decir, supervisen y aporten retroalimentación –uno de los recursos que ofrece el portafolio digital y en el que se ha puesto un énfasis especial en su implantación– sobre las evidencias del trabajo elaborado por sus compañeros. Este proceso de retroalimentación entre iguales presenta múltiples virtudes (Fernández Dobao, 2016; Ibarra, Rodríguez y Gómez, 2012; Kibler, 2017; Owen, 2016; Parker y Winstone, 2016); entre ellas, destacamos las siguientes: mejora de la autonomía personal, del propio proceso de aprendizaje y de la capacidad de autoevaluación; desarrollo de estrategias de relación interpersonal; desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico, así como, en última instancia, la coconstrucción de conocimiento compartido. La innovación en las aulas debe ir acompañada de una investigación sobre la práctica que la oriente a nuevos procesos de mejora (Ramos-Méndez y Sánchez-Quintana, 2019)

Aunque desarrollamos el contenido de este capítulo basándonos en la experiencia de implementación del portafolio digital en el área de lengua, este ha sido un soporte valioso en diversos campos de conocimiento y contextos de enseñanza, como ya se ha indicado anteriormente. La experiencia que presentamos e ilustramos puede ser transferida, pues, a otros campos de conocimiento y formación. Animamos a profesionales de otros ámbitos a incorporar la herramienta a sus espacios formativos y nos hacemos eco, a título ilustrativo, de algunas iniciativas en ámbitos educativos tan dispares como la matemática (Cámara y Nardoni, 2011; Seckel y Font, 2016); la medicina (Matus, Torres y Parra, 2009; Ramírez-López y Sánchez-Meza, 2013); la enseñanza para adultos (Bryant, Fox-Horton, Johnson y Rust, 2017); el trabajo específico de las prácticas educativas y la elaboración del trabajo final de grado o de máster (Cebrián de la Serna, 2014; Monedero, Cebrián Robles y Cebrián de la Serna, 2015) u otras disciplinas, como,

por ejemplo, «Teoría y política de la educación infantil» y «Hacia una escuela inclusiva: modelos y prácticas», en las facultades de Educación (Pérez Galán, Cebrián y Rueda, 2014) o «Tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la educación» (Delgado, Ausín, Hortigüela y Abella, 2016).

7.1. Trabajar de forma colaborativa y autónoma en el aula

Teniendo en cuenta los fundamentos del trabajo colaborativo, el entorno de implementación en el cual basamos nuestra experiencia es el de los cursos de lengua del Grado de Educación Primaria en la Universidad de Barcelona, que involucra a profesores de diversos departamentos y lenguas: lengua castellana, lengua catalana e inglés, desde el año 2005, que se imparten de forma presencial y cuentan con un espacio de participación no presencial (Moodle, Mahara, etc.). A lo largo de este periodo se han ido explorando diversas vías de utilización para el uso del portafolio digital con su máximo potencial.

El profesorado universitario se ha planteado nuevos retos en el marco del grupo DIDAL_UB (Dinámicas de Innovación Docente para el Aprendizaje de Lenguas) a través del uso del portafolio digital; entre ellos, nuevos modos de evaluación. En este sentido, la incorporación de una herramienta innovadora propicia que los docentes de diversas materias relacionadas con la comunicación compartan objetivos principales, como son: fomentar la autonomía del aprendiz; mejorar la competencia lingüística y comunicativa, así como la digital, y reforzar el papel de la reflexión vinculada al aprendizaje, entre otras. En una línea colaborativa se determinan, entre docentes de diversas materias, el tipo de tareas que formarán parte de las entregas del portafolio y se comparten criterios de evaluación plasmados en una rúbrica, elaborada por el propio grupo, que presentamos más adelante (ver tabla 7.1). Aunque, como hemos podido apreciar anteriormente en el capítulo 5, existen diversos portafolios digitales, en este apartado nos centraremos en el que ofrece la aplicación Mahara, que posee un formato de red social con el que los estudiantes están ya familiarizados.

Durante el primer curso del Grado de Educación Primaria, los alumnos confeccionan tres vistas o compilación de artefactos que dan

muestra de su proceso y evolución a lo largo del curso. Los alumnos, de ese modo, intensifican su grado de participación en las asignaturas comprometiéndose a la tutorización y corrección de aspectos que presentan deficiencias en los portafolios de los compañeros, con comentarios valorativos y recomendaciones para la mejora de las vistas (véase figura 7.1).

The screenshot shows a Mahara portfolio page titled "VISTA 1 by Jorhal". It features several sections:

- MI punto de partida:** A text block with a small image of a person.
- Una imagen:** A photograph of a large, ornate building.
- Explicación:** A text block explaining the image.
- Recomendación literaria:** A text block recommending a book.
- Recomendaciones de los compañeros:** A section with a list of recommendations.
- La Carlota:** A section with a video player showing a red car.
- Requisito: recomendador:** A text block with a small image of a person.
- Este momento me resulta muy interesante...** A text block.
- Requisito: recomendador:** A text block with a small image of a person.
- Este momento me resulta muy interesante...** A text block.
- Requisito: recomendador:** A text block with a small image of a person.
- Este momento me resulta muy interesante...** A text block.

Recomendaciones de los compañeros

Una vez leídas todas las recomendaciones literarias propuestas por mis compañeros de grupo, he optado por mencionar en este espacio aquellas dos que me han llamado más la atención:

Primera recomendación

El primer libro que quiero mencionar en estas líneas es "Ser feliz en Alaska" de Rafael Santandreu, libro recomendado por Claudia Reguera.

Debo decir que no he leído otras publicaciones de este autor, pero sí que he leído obras de otros autores que tienen bastante relación con él, como son Jorge Bucay o Walter Riso, por poner algunos ejemplos.

La biografía de Rafael Santandreu muestra que es un psicólogo especializado en psicoterapia, que dedica buena parte de su tiempo a la docencia de médicos y psicólogos, y a la divulgación de la psicología a través de televisión, radio y prensa. Gran comunicador, se caracteriza por su lenguaje sencillo, con gran claridad de expresión y cantidad de anécdotas y neologismos de creación propia: "terribilitis", "necessititis" o el concepto de "bastantitud", que podría definirse como el hecho de darse cuenta de que los seres humanos necesitamos muy poco para estar bien. La "bastantitud" es decimos "ya tengo bastante" en cada momento de nuestra vida.

Figura 7.1. Mahara, ejemplo de vista con texto, imagen y vídeo (sin marcas de revisión)

Una de las características de Mahara es su carácter interactivo, la posibilidad de que los alumnos establezcan conexión con sus compañeros del grupo-clase y con el profesor. Esta funcionalidad permite

tanto el fortalecimiento de la relación y conciencia de grupo como el acceso a la información, a las vistas que los alumnos deben confeccionar, así como al proceso de revisión tanto entre iguales –retroalimentación– como por parte de los profesores. El portafolio digital de Mahara dispone de un espacio en el que escribir y enviar el *feedback* al compañero. La intervención queda recogida en la parte inferior de la página, en la que se puede consultar y revisar la cadena de intervenciones realizadas (ver un ejemplo en la figura 7.2).

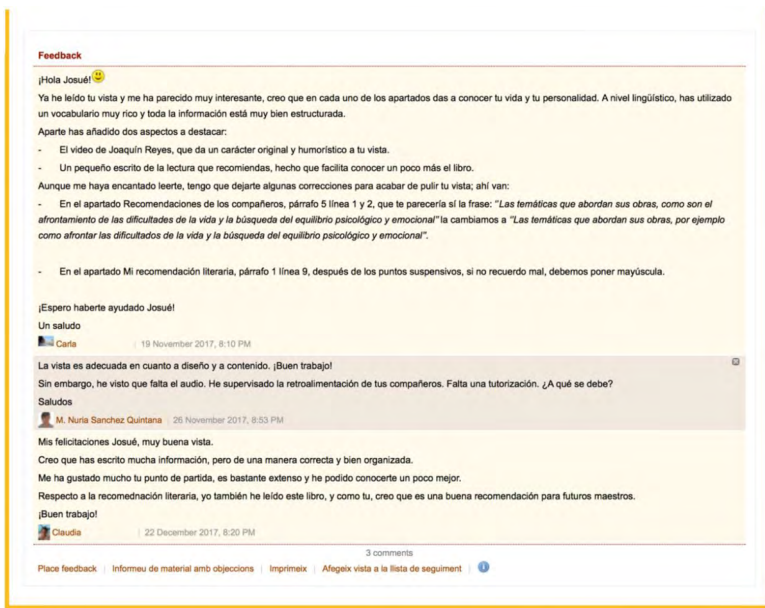


Figura 7.2. Mahara: ejemplo de *feedback* entre alumnos, debajo del área de escritura del autor del portafolio

De forma análoga a otras plataformas de comunicación –Facebook o Instagram, por ejemplo–, cada persona puede agregar a su espacio a los compañeros y las compañeras que desee que tengan acceso a su trabajo. Entre estos, que constituyen su grupo de interacción, cada uno cuenta con al menos dos colegas que asumen la función de tutores que revisan sus vistas y se comprometen a ofrecer *feedback* de sus producciones. El alumno que ha elaborado la vista tendrá la oportunidad de reelaborar su trabajo –editar– y realizar las modificaciones que

considere oportunas. Es útil que los alumnos señalen de algún modo –uso de colores, por ejemplo– las mejoras realizadas para la posterior revisión de los compañeros tutores y del propio profesor.

7.2. Cómo evaluar a través de portafolios

Aunque la evaluación entre pares puede propiciarse en el aula por medio de diversas dinámicas y actividades, señalamos las facilidades que ofrece el portafolio digital para que esta se realice de una forma sistemática, continuada y, principalmente, autónoma, que fomenta el desarrollo de competencias por parte de los alumnos. La rúbrica de evaluación es el instrumento que otorga rigor al proceso, puesto que ayuda a los estudiantes a aplicar criterios de evaluación de una manera ajustada e informada.

Las posibilidades de evaluación del portafolio no se limitan al producto final o resultado del proceso de aprendizaje, sino que deben permitir, por un lado, una evaluación formativa constructiva que dé cuenta de lo que el estudiante es capaz de hacer y ofrecer retroalimentación para que siga progresando. Por otro lado, también ha de facilitar la evaluación de un amplio espectro de competencias (habilidades adquiridas en su proceso formativo y conocimientos asimilados durante dicho proceso). Hablar, pues, de evaluación es algo complejo por los innumerables adjetivos que pueden acompañar a este término. Expresiones tales como evaluación inicial, diagnóstica, continua, sumativa, formativa, acreditativa, final, procesual, etc., son de uso corriente entre el profesorado y, en algunos casos, aplicados al uso del portafolio; sin embargo, necesitamos considerar si algunas de esas etiquetas son realmente coherentes con esta herramienta.

Entendemos que una de las ventajas que permite el uso del portafolio en la formación universitaria es el de ofrecer un amplio abanico de posibilidades en cuanto a la evaluación. La herramienta permite una evaluación «inicial» con la primera entrega del portafolio al inicio del proceso formativo, con la que el profesor ya puede identificar los aspectos fuertes y débiles de los alumnos en relación con los objetivos de aprendizaje fijados. Por ello podemos afirmar que incluye una evaluación «diagnóstica», a partir de la cual el profesor podrá «identificar las necesidades de su alumnado en un contexto concreto,

y al alumnado tener información sobre su progreso y sus dificultades» (Figueras y Puig, 2013: 38).

Del mismo modo, puede decirse que la recopilación de evidencias a lo largo de todo el curso o programa también posibilita la evaluación «continua». Todo lo que el alumno incorpore en su portafolio como evidencias de su proceso de aprendizaje puede considerarse un elemento susceptible de ser evaluado, dependiendo de la naturaleza de dichas evidencias. La evaluación «acreditativa», pues, tal como entendemos el potencial del portafolio, no debería tener cabida si seleccionamos esta herramienta de formación y de evaluación. Al contrario, se espera que la evaluación tome en cuenta el trabajo desarrollado por el alumno para poder emitir un juicio de valor sobre el grado de asimilación de contenidos y de consecución de competencias.

En cuanto a la evaluación «final», esta puede tener en cuenta tanto lo acontecido a lo largo del curso como todas las evidencias que el alumno haya ido incorporando en su portafolio y que el profesor u otros miembros de la comunidad ya hayan ido revisando. No perdamos de vista que el portafolio puede ser revisado por el docente o por compañeros de clase que realizan una retroalimentación que permite al autor del portafolio hacer los cambios que estime oportunos. Al igual que decíamos de la evaluación inicial, esta se caracteriza por ser el juicio que se emite al cerrar un proceso formativo.

Intentar etiquetar los procesos evaluativos llevados a cabo a través del portafolio es difícil, ya que su implementación en el aula representa un modo diferente de entender el complejo proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto universitario. Coincidimos con Atienza (2009) en que el portafolio incorpora a este proceso elementos, como la toma de conciencia del proceso de aprendizaje del alumno o su capacidad para explicitar la reflexión, que ponen en cuestión algunos modelos tradicionales de evaluación, o, por lo menos, seleccionar solo una de sus formas. «El portafolio es entendido pues como un instrumento de evaluación procesual, formativa e interactiva, que responde al enfoque constructivista de la cognición. Por otra parte, la autoevaluación que implica esta herramienta está ligada a una visión de la enseñanza, del aprendizaje y, por ende, de la evaluación» (Atienza, 2009: 3). O, en palabras de Figueras y Puig (2013), la evaluación que se debería seguir sería la «evaluación para el aprendizaje», entendida esta «como el proceso de búsqueda de interpretación de evidencias

útiles para los alumnos y sus profesores para decidir dónde están en su proceso de aprendizaje, dónde necesitan ir y la mejor manera de llegar» (Assessment Reform Group, 2002, citado en Figueras y Puig, 2013).

7.3. El uso de las rúbricas en la evaluación entre iguales

A lo largo de la implementación del portafolio digital en las aulas, hemos constatado que el alumnado no suele estar familiarizados con la función de tutor del trabajo de los compañeros, ni con el sistema de evaluación de escalas. En nuestra experiencia, hemos advertido la necesidad de una formación básica en el papel que les proponemos desempeñar. Dado el carácter competencial del sistema de aprendizaje y enseñanza, el instrumento que mejor se aviene a la evaluación del alcance de diversas competencias es la rúbrica. Esta es un medio de evaluación diseñado en escalas –diversos niveles de consecución y de rendimiento– respecto a ciertas competencias determinadas de antemano en un soporte generalmente de tabla, en la que una serie de descriptores explicitan el grado de competencia según una serie de indicadores observables. Además de la competencia lingüística y comunicativa, se desarrollan en el proceso y se evalúan competencias generales como la competencia digital, de autonomía de aprendizaje y de reflexión crítica.

Es necesario realizar alguna sesión formativa con los alumnos que les permita conocer las rúbricas, ser conscientes de las expectativas que se tienen respecto a su trabajo, conocer los criterios que se establecerán para llevar a cabo la retroalimentación entre iguales, etc. En una primera sesión, conviene revisar los descriptores y clarificar aquellos aspectos que, por ser un tanto especializados, pueden necesitar aclaraciones para el desempeño de la tutorización entre compañeros. Asimismo, es oportuno presentar las diversas competencias que recoge la rúbrica para comprender qué se evalúa en cada una de las escalas y de qué manera la evaluación de cada una de ellas –y de los porcentajes que cubren– incide sobre una valoración final del trabajo efectuado por el compañero tutelado.

El haber llevado a cabo la retroalimentación entre iguales en algún grupo sin haber trabajado con los descriptores de escalas y en otros grupos con las rúbricas nos ha permitido constatar el hecho de que la evaluación realizada con conocimiento de las rúbricas es mucho más

afinada y dispone de un amplio rango de elementos sobre los que los alumnos comentan y evalúan sus vistas. Es el caso de la competencia digital, que en ciertas ocasiones no había sido ni contemplada en las valoraciones de los compañeros tutores en grupos en los que no se había utilizado el instrumento de descriptores de evaluación.

En un principio, y sin un conocimiento amplio de los aspectos que se movilizan en la construcción de las vistas, los estudiantes tienden a ofrecer *feedback* sobre aspectos del modo verbal: las deficiencias en el uso de la lengua; errores de ortografía, de uso de conectores, de redacción y gramática, etc. Con la rúbrica, al ampliar la conciencia sobre los aspectos que hay que considerar, los estudiantes se ocupan de cuestiones relacionadas con los objetivos, la tipografía, la estructura y el uso de diversos recursos multimodales.

La rúbrica elaborada por el grupo DIDAL_UB que mostramos a continuación (ver tabla 7.1) orienta y promueve la responsabilidad del alumnado respecto a su propio aprendizaje y al de sus compañeros, cuando estos adoptan un rol de tutor o de coevaluador.

Tabla 7.1. Rúbrica Portafolio DIDAL, Facultad de Educación, UB, Grupo de Innovación Docente DIDAL (Universitat de Barcelona)

| Dimensiones | | | Insuficiente o con problemas | Aprobado | Notable | Sobresaliente |
|--------------------------|--|--|---|---|--|--|
| Autonomía de aprendizaje | Procesos para la autorregulación 30% | Objetivos de aprendizaje | No interpreta bien los objetivos de la asignatura ni propone objetivos propios. | Interpreta correctamente los objetivos de la asignatura y se los apropia. | Adapta los objetivos de la asignatura en función de sus necesidades y formula los suyos propios . | Sabe establecer sus propios objetivos de aprendizaje y los conecta con la globalidad de su formación académico-profesional. |
| | | Usos de los recursos | No aprovecha los recursos que le pueden ayudar a conseguir los resultados de aprendizaje. | Se le ofrecen recursos y los aprovecha parcialmente . | Es capaz de aprovechar de forma eficaz los recursos que se le ofrecen. | Es capaz de aprovechar de forma eficaz los recursos que se le ofrecen y proponer otros nuevos . |
| | | Uso del <i>feedback</i> y actitud crítica ante su propio trabajo | Se muestra poco receptivo ante las críticas del docente y de los compañeros, y no incorpora las mejoras sugeridas en su trabajo. | Se muestra moderadamente receptivo ante las críticas del docente y de los compañeros, y solo incorpora en su trabajo algunas de las mejoras sugeridas. | Se muestra receptivo ante las críticas del docente y/o de los compañeros e incorpora en su trabajo la mayoría de las mejoras sugeridas. | Acepta las críticas que el docente y los compañeros hacen a su trabajo, las analiza y las valora para incorporarlas a su propio trabajo. |
| | | Selección de muestras y relación de contenidos | Hace una selección pobre de muestras y no relaciona los contenidos que hay en las diferentes vistas. | Hace una selección correcta de muestras y menciona los contenidos, pero no es capaz de establecer relaciones entre ellos. | Hace una buena selección de muestras, menciona los contenidos trabajados de forma clara e intenta establecer alguna relación entre ellos. | Hace una buena selección de muestras, menciona los contenidos trabajados de forma clara y establece relaciones entre los contenidos para ofrecer una visión global . |
| | Reflexión metalingüística y metacognitiva 40% | Corrección de errores y uso de términos metalingüísticos | No corrige correctamente sus errores y no utiliza términos metalingüísticos para explicar sus errores y correcciones. | Corrige algunos de sus errores y tiene dificultades para explicar tanto los errores como las correcciones en términos metalingüísticos. | Corrige gran parte de los errores y utiliza correctamente términos metalingüísticos en su explicación y corrección. | Corrige todos los errores y utiliza correctamente términos metalingüísticos para explicarlos y corregirlos. |
| | | Reconocimiento de carencias, toma de decisiones y actuación | Le cuesta reconocer sus carencias lingüísticas y no se plantea la necesidad de actuación para superarlas (estrategias, recursos, actividades...). | Es consciente de sus carencias lingüísticas y se plantea la necesidad de actuación para superarlas, pero no sabe cómo hacerlo. | Es consciente de sus carencias lingüísticas, se plantea la necesidad de actuación y es capaz de tomar decisiones sobre su proceso de aprendizaje. | Es consciente de sus carencias lingüísticas, se plantea la necesidad de actuación, es capaz de valorar y reflexionar sobre el proceso de aprendizaje que lleva a cabo y la eficacia de las decisiones tomadas. |
| | | Relación de vistas entre sí. Evolución, progreso. | No es capaz de relacionar las diferentes vistas con la finalidad de mostrar la evolución de su proceso de aprendizaje. | Relaciona las diferentes vistas, aunque no siempre de manera satisfactoria para mostrar la evolución de su proceso de aprendizaje. | Relaciona las diferentes vistas con el fin de mostrar la evolución de su proceso de aprendizaje. | Relaciona de manera óptima las diferentes vistas con la finalidad de mostrar la evolución de su aprendizaje explicitando el proceso. |

| Dimensiones | | Insuficiente o con problemas | Aprobado | Notable | Sobresaliente |
|------------------------------------|--|---|---|---|---|
| Construcción de las vistas 30 % | Carácter multimodal del portafolio | Crea un discurso «monomodal» (solo texto escrito), tiene dificultades para incorporar otros modos semióticos al texto escrito. | Combina de forma relativamente integrada dos o tres modos semióticos. | Combina con acierto diferentes modos en la mayoría de los casos y con diferentes funciones discursivas. | Muestra diversidad en el uso de modos semióticos (audio, vídeo, imagen, texto), sus géneros (canciones, grabación de voz, etc.) y en sus funciones. Integración plena de estos modos. |
| | Estructura: equilibrio y proporción (adecuación a la tipología textual) | No tiene sentido de la proporción en la disposición visual de la página (estructuración en columnas, relación texto-imagen, etc.). | La disposición muestra predominio inadecuado de algunos de los elementos visuales. | La disposición muestra sentido de la proporción en su disposición visual y cierta jerarquía entre los elementos visuales. | La disposición permite construir un sentido y observar una jerarquía entre los elementos visuales. |
| | Modo verbal (de la vista, no de las muestras corregidas en el curso) | Presenta deficiencias en el uso de la lengua y la construcción del texto. El uso del hipervínculo no responde al objetivo pertinente (aportar información puntual, complementaria o contextual). No sabe/no utiliza recursos tipográficos (negrita, cambio de fuente, etc.) con la finalidad de hacer más efectivo su discurso comunicativo. | Tiene un dominio suficiente del uso de la lengua y la construcción del texto. El uso del hipervínculo responde solo parcialmente al objetivo pertinente y la selección del texto hipervinculado o su extensión no siempre es la adecuada. Utiliza, aunque a veces de forma inadecuada, recursos tipográficos que le permiten hacer más efectivo su discurso. | Tiene un buen dominio del uso de la lengua y la construcción del texto. En general, la información hipervinculada contribuye a construir la dinámica temático-textual. La selección y la extensión del hipervínculo son, en general, adecuadas. En general utiliza los recursos tipográficos de forma adecuada . | Tiene un excelente dominio del uso de la lengua y la construcción del texto. La información hipervinculada enriquece considerablemente el texto digital. La selección y la extensión del hipervínculo son adecuadas en todos los casos . Sabe utilizar diferentes recursos tipográficos (negrita, cambio de fuente, etc.) con la finalidad de hacer más efectivo su discurso comunicativo. |
| | Modo audiovisual (imagen fija, vídeo, audio) | Utiliza elementos audiovisuales con <i>copyright</i> y/o sin citar la fuente. Las imágenes son irrelevantes o inadecuadas para la construcción del significado global de la vista. | Es inconsistente o poco riguroso citando fuentes. Utiliza elementos audiovisuales estereotipados . | Cita la fuente de los elementos audiovisuales. Utiliza metáforas audiovisuales propias y huye de metáforas visuales estereotipadas . | Cita siempre la fuente de los elementos audiovisuales (<i>copyright</i> o <i>creative commons</i>). Utiliza, de manera creativa, metáforas audiovisuales de gran impacto y eficacia comunicativa. |

7.4. Cómo se lleva a cabo la retroalimentación en el portafolio digital

En el proceso de implementación del portafolio digital, en sus amplias posibilidades, hemos podido observar el tipo de retroalimentación que realizan los alumnos entre iguales. Esta posee características propias, claramente diferenciadas del estilo del docente. Pasamos a describirlas.

La retroalimentación que realiza el docente, como parte de la evaluación, es casi un (sub)género del género prescriptivo y presenta características propias, entre las que destacamos: un registro formal que mantiene un marco académico de interacción, en el que se respeta la relación jerárquica de no igualdad (docente-discente) y un discurso no situado en el ámbito de lo personal; corrige, remite a la teoría o a las fuentes de autoridad y propone alternativas (Mateo y Sánchez-Quintana, 2014). Así pues, el profesor, aunque con matices, se limita a las cuestiones relacionadas con la elaboración del portafolio como: contenidos, diseño y adecuación formal y lingüístico-textual. Podemos apreciarlo en el siguiente ejemplo:⁴

(1) Formalmente, tu composición es correcta, has distribuido acertadamente la información y la has organizado de forma «personal». Un pero: siempre se deben justificar los textos (requisito académico, tema «menor»). [...] Los textos, bien articulados, coherentes y cohesionados. Apenas una falta de ortografía «pura», en la primera columna, a ver si la descubres.

Por su parte, los alumnos, habitualmente, desarrollan un tipo de retroalimentación que presenta notables diferencias respecto a la del profesor, entre ellas: discurso próximo a lo coloquial escrito, en un *continuum* (Briz, 1998), con trazos de escritura conversacional:

(2) Elvira guapa :)

Mira, te adjunto un documento con las repeticiones o faltas de ortografía que he encontrado, que no son muchas, el tema comas o puntos no lo

4. En los ejemplos, se mantiene la ortografía, tipografía, etc., de los textos originales de los portafolios de los alumnos.

he mirado mucho, porque creo que es el estilo de cada individuo el que marca más ese aspecto. En fin[i], solamente decirte una cosa que he visto también en el comentario de Sara, la justificación de los textos.

El discurso se mueve en el ámbito de lo académico, pero también de lo personal, en una relación de equidad y proximidad; mantiene un tono informal con manifestaciones afectivas y expresión de emociones, especialmente relacionadas con las imágenes personales.

(3) ¡Me agrada que te apasione la música! Ya somos, por lo menos, dos (en mi caso he estudiado, y sigo de forma autodidacta, dada la economía familiar, bajo eléctrico).

El discurso de alumnos y alumnas presenta rasgos propios del discurso coloquial. Se puede apreciar cierto grado de intensificación en el caso de las valoraciones positivas y un alto grado de atenuación en los comentarios negativos o en las correcciones.

(4) ¡Genial ortografía!

(5) Voy a empezar a enumerarte un par de cositas que creo que podrías mejorar.

Se producen cadenas conversacionales –intervienen varios interlocutores– en las que se encadenan turnos de habla; los alumnos expresan acuerdo o desacuerdo con las indicaciones o con las correcciones de los compañeros, argumentan, se contradicen, aluden a lo dicho por otro interlocutor. En algunos casos se producen intervenciones sincrónicas propias de lo conversacional, con varios alumnos conectados a la plataforma al mismo tiempo e interactuando en una misma vista del portafolio.

La implementación de los portafolios pone de manifiesto el relevante papel que tiene el componente afectivo y emocional en la retroalimentación entre iguales. Este produce diversos efectos, entre los que señalamos: mejora del conocimiento de los alumnos entre ellos, cohesión en el grupo-clase, incremento de la motivación, mejor clima de trabajo, etc., aspectos que, como señala Arnold (2000), favorecen el aprendizaje. Consideramos que todo ello se ve propiciado por el

diseño de la herramienta que se utilice para confeccionar el portafolio, y que puede ser un elemento que influya en el momento de la elección entre las diversas disponibles (ver capítulo 5): su multimodalidad, las características y funcionalidades de red social, la posibilidad de creación de perfiles, de petición o aceptación de amigos, etc.

La principal característica que podemos tomar como una de las fortalezas de la retroalimentación entre iguales es la discusión que se produce en torno al objeto de aprendizaje, hecho que no ocurre en interacciones jerárquicas y que provoca una mayor toma de conciencia sobre los contenidos del curso, además de revertir favorablemente sobre el aprendizaje.

Finalmente, en lo que concierne a las técnicas de corrección, el alumnado recurre a fórmulas muy diversas, de carácter más visual que las que utiliza el profesorado: uso de colores, códigos visuales no verbales, recursos ortotipográficos, distribución espacial de la información, etc.; como apreciamos en el ejemplo (6).

(6) IMPORTANTE, VIP, para todos -->

Los demostrativos ESTE, ESTA, ESTOS, ESTAS ya NO se escriben con acento, así como tampoco la palabra SOLO (de solamente). Yo os aconsejo leer y releer las nuevas normas de la RAE..., os servirá de mucho.

Nunca te acostarás sin saber una cosa nueva... buena frase!

Cabría pensar que, en un proceso colaborativo en el que los alumnos van a asumir el rol de profesor, imitarán o reproducirán el registro propio del género académico con el que han tenido contacto en su vida escolar; no obstante, hemos comprobado que estos, de forma generalizada, utilizan un discurso con características propias del discurso conversacional (Mateo y Sánchez-Quintana, 2014).

La retroalimentación, en general, se observa impregnada de un componente afectivo, emocional, que favorece tanto el aprendizaje como la cohesión del grupo-clase. Los resultados que se obtienen con la implementación de la retroalimentación entre iguales en el portafolio digital son un estímulo para profesorado y alumnado, y una línea de trabajo adecuada para la enseñanza-aprendizaje de cualquier materia, así como para la mejora de la autonomía en el aprendizaje

y el desarrollo del aprendizaje reflexivo. Son también, cómo no, una invitación a reflexionar, como docentes, sobre nuestro propio discurso, para valorar la conveniencia o no de adecuar ciertos recursos para realizar una retroalimentación que redunde en un mejor aprendizaje de nuestros estudiantes.

7.5. Cómo valora el alumnado el portafolio digital

Los alumnos, en las valoraciones que realizan sobre la experiencia con el uso del portafolio, destacan la posibilidad de interactuar y de acceder e involucrarse en los procesos de desarrollo competencial de sus compañeros. Valoran de forma muy positiva este punto –es el más comentado en sus evaluaciones–. A continuación, pormenorizamos algunos de los aspectos propiciados por el carácter interactivo de Mahara que los alumnos recalcan (Sánchez-Quintana y Mateo, 2015).

En primer lugar, los alumnos destacan el haber podido establecer una red social, mediante una herramienta cuyo funcionamiento, por su semejanza con el muro de Facebook, les resulta familiar; este aspecto les ha permitido acceder a sus respectivos trabajos y reflexiones y aprender colaborativamente.

(7) Por último, también quiero destacar uno de los aspectos distintivos de esta herramienta: el *feedback*, un intercambio de ideas entre miembros de una misma comunidad online.

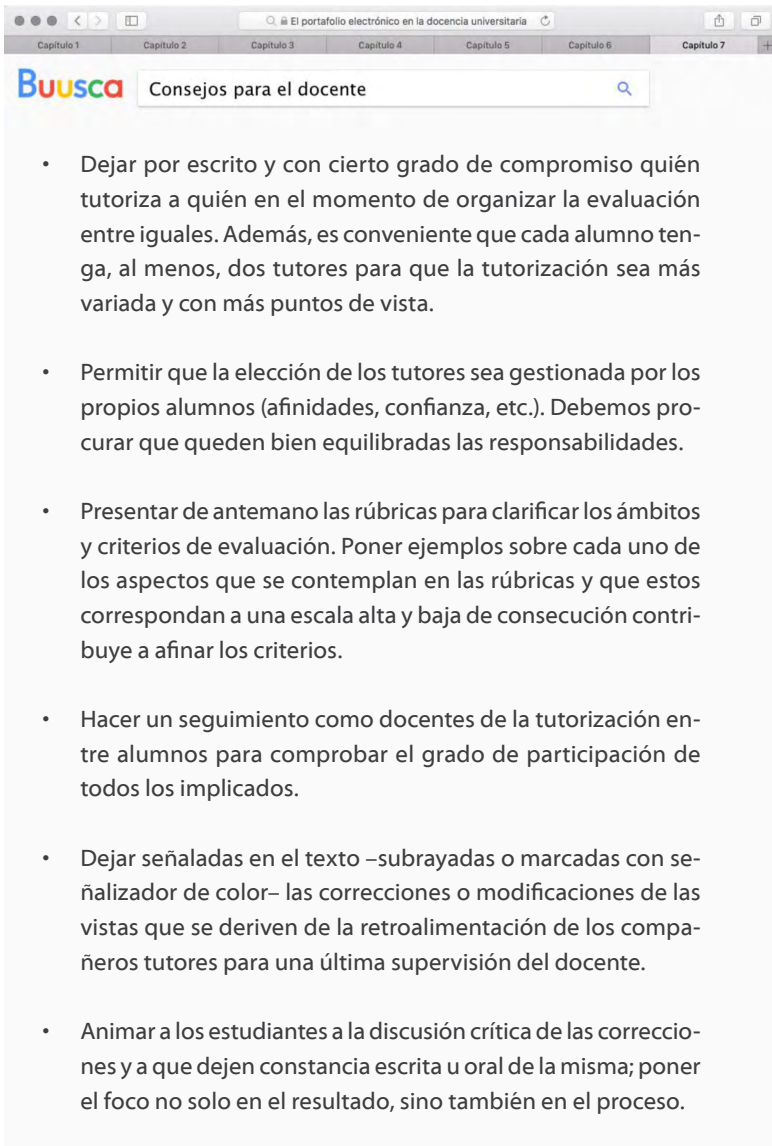
En segundo lugar, los alumnos valoran la incidencia que la corrección entre iguales ha tenido en su propio proceso de aprendizaje; destacan, especialmente, el propio proceso de concienciación de sus respectivas posibilidades de mejora. Un proceso en el que el profesorado es un elemento más en la cadena de revisión y corrección: supervisa y dinamiza el «debate» entre el alumnado.

(8) La coevaluación de las vistas ha sido lo más positivo de esta tarea: de este modo, el aprendizaje es más dinámico y te ayuda a mejorar y a hacer mejorar a los demás. Las correcciones de mis compañeros siempre me han hecho reflexionar y con ayuda de la RAE he ido perfeccionando mi escritura.

Por último, en cuanto a lo que apuntan sobre el proceso de aprendizaje, valoran su toma de conciencia sobre el mismo y sobre sus progresos, así como el tener acceso a otros modelos y formas de ejecución de una tarea en el área de lengua. También hemos encontrado algunas referencias a cómo este proceso de aprendizaje colaborativo les ha permitido desarrollar su pensamiento crítico.

(9) Desde mi punto de vista es un mecanismo eficaz [...], fomenta la autonomía e iniciativa personal de los alumnos y promueve el pensamiento crítico.

En definitiva, la experiencia de aprendizaje colaborativo y reflexivo propiciado por el uso del portafolio digital ha redundado en una mayor toma de conciencia de las propias competencias y del progreso realizado por el alumnado.



El portafolio electrónico en la docencia universitaria

Capítulo 1 | Capítulo 2 | Capítulo 3 | Capítulo 4 | Capítulo 5 | Capítulo 6 | Capítulo 7

Buusca Consejos para el docente

- Dejar por escrito y con cierto grado de compromiso quién tutoriza a quién en el momento de organizar la evaluación entre iguales. Además, es conveniente que cada alumno tenga, al menos, dos tutores para que la tutorización sea más variada y con más puntos de vista.
- Permitir que la elección de los tutores sea gestionada por los propios alumnos (afinidades, confianza, etc.). Debemos procurar que queden bien equilibradas las responsabilidades.
- Presentar de antemano las rúbricas para clarificar los ámbitos y criterios de evaluación. Poner ejemplos sobre cada uno de los aspectos que se contemplan en las rúbricas y que estos correspondan a una escala alta y baja de consecución contribuye a afinar los criterios.
- Hacer un seguimiento como docentes de la tutorización entre alumnos para comprobar el grado de participación de todos los implicados.
- Dejar señaladas en el texto –subrayadas o marcadas con señalizador de color– las correcciones o modificaciones de las vistas que se deriven de la retroalimentación de los compañeros tutores para una última supervisión del docente.
- Animar a los estudiantes a la discusión crítica de las correcciones y a que dejen constancia escrita u oral de la misma; poner el foco no solo en el resultado, sino también en el proceso.

Bibliografía

- Arnold, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Assessment Reform Group (2002). *Assessment for learning: 10 research-based principles to guide classroom practice*. Londres: Assessment Reform Group.
- Atienza Cerezo, E. (2009). «El portafolio del profesor como herramienta de autoformación». *marcoELE. Revista Didáctica Español Lengua Extranjera*, 9. Disponible en: <<http://marcoele.com/el-portafolio-del-profesor-como-instrumento-de-autoformacion/>>.
- Bayés, M.; Brion, R.; González, V. (2014). «El desarrollo de la competencia reflexiva de los formandos a través del portafolio digital Mahara». En: Galán Díaz, A. et al. (eds.). *Comunicación, cognición, cibernétic@. Actas del XXXI Congreso Internacional de la Asociación Española de Lingüística Aplicada* (págs. 322-334). Santa Cruz de Tenerife: Universidad de La Laguna. Disponible en: <<https://docplayer.es/66121163-Comunicacion-cognicion-actas-del-xxxi-congreso-internacional-de-aesla.html>>.
- Briz, A. (1998). *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmatística*. Barcelona: Ariel.
- Bryant, A.; Fox-Horton, J.; Johnson, A.; Rust, D. (2017). «ePortfolios and interdisciplinary adult degree programs». *International Journal of ePortfolio*, 2: 129-138. Disponible en: <<http://www.theijep.com/pdf/IJEP277.pdf>>.
- Cámara, V.; Nardoni, M. (2011). «Evaluación auténtica: el portafolio en Matemática». *XII Conferencia Interamericana de Educación Matemática*. Disponible en: <<http://www.lematec.net.br/CDS/XIIICIAEM/artigos/371.pdf>>.
- Cebrián de la Serna, M. (2014). «El eportafolio de evidencias y la evaluación formativa con erubricas». *EmRede. Revista de Educação a Distância*, 1 (1): 7-20. Disponible en: <<https://www.auniredede.org.br/revista/index.php/emrede/article/download/5/17>>.
- Delgado, V.; Ausín, V.; Hortigüela, D.; Abella, V. (2016). «Evaluación entre iguales: una experiencia de evaluación compartida en Educación Superior». *Educadi*, 1 (1): 9-24. <<https://pdfs.semanticscholar.org/703a/7b2096c44b28983ad0a89a92a71a9c95f2b6.pdf>>.
- Esteve, O. (2004). «La observación en el aula como base para la mejora docente». En: Lasagabaster, D.; Sierra, J. M. (eds.). *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas* (págs. 79-119). Barcelona: Horsori.

- Fernández Dobao, A. (2016). «Peer interaction and learning. A focus on the silent learner». En: Sato, M.; Ballinger, S. (eds.). *peer interaction and second language learning. Pedagogical potential and research agenda* (págs. 33-62). Ámsterdam: John Benjamin's Publishing Company.
- Figueras Casanovas, N.; Puig Soler, F. (2013). *Pautas para la evaluación del español como lengua extranjera*. Madrid: Edinumen.
- González, V.; Atienza, E. (2010). «El docente reflexivo: ventajas e inconvenientes del portafolio docente». *Lenguaje*, 38 (1): 35-64. Disponible en: <[https://www.thefreelibrary.com/El docente reflexivo: ventajas e inconvenientes del portafolio...-a0243453027](https://www.thefreelibrary.com/El+docente+reflexivo:+ventajas+e+inconvenientes+del+portafolio...-a0243453027)>.
- Ibarra, M. S.; Rodríguez, G.; Gómez, M. A. (2012). «La evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para su práctica en la Universidad». *Revista de Educación*, 359: 206-231. <http://www.revistaeducacion.educacion.es/doi/359_092.pdf>.
- Kibler, A. (2017). «Peer interaction and learning in multilingual settings from a sociocultural perspective: theoretical insights». *International Multilingual Research Journal*, 3 (11): 199-203. <<https://doi.org/10.1080/19313152.2017.1328970>>.
- Korthagen, F. A. (2001). *Linking practice and theory. The pedagogy of realistic teacher education*. Londres: LEA.
- Lyons, N. (1999). *El uso de portafolios. Propuesta para un nuevo profesionalismo docente*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Mateo, M.; Sánchez-Quintana, N. (2014). «La retroalimentación entre pares en el portafolio electrónico y el aprendizaje de lenguas: el discurso metalingüístico». En: Galán Díaz, A. et al. (eds.). *Comunicación, cognición, cibernético. Actas del XXXI Congreso Internacional de la Asociación Española de Lingüística Aplicada* (págs. 358-367). Santa Cruz de Tenerife: Universidad de La Laguna. Disponible en: <<https://docplayer.es/66121163-Comunicacion-cognicion-actas-del-xxxi-congreso-internacional-de-aesla.html>>.
- Matus, O.; Torres, G.; Parra, P. (2009): «Utilización del portafolio en educación médica». *Revista de Educación en Ciencias de la Salud*, 6 (1): 10-19. Disponible en: <<http://www2.udec.cl/ofem/recs/antiores/vol612009/esq61b.pdf>>.
- Monedero, J. J.; Cebrián Robles, D.; Cebrián de la Serna, M. (2015). «Documentando el eportafolios federado con evidencias multimedia: anotaciones de vídeo y eRúbricas» *XIII Symposium Internacional sobre el Practicum y las Prácticas Externas. Poio, Pontevedra*. <<https://doi.org/10.13140/RG.2.1.1620.6561>>.

- Owen, L. (2016). «The impact of feedback as formative assessment on student performance». *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 2 (28): 168-175. Disponible en: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1111131.pdf>>.
- Parker, M.; Winstone, N. E. (2016). «Students' perceptions of interventions for supporting their engagement with feedback». *Practitioner Research in Higher Education Journal*, 10 (1): 53-64. Disponible en: <<https://core.ac.uk/download/pdf/51157174.pdf>>.
- Pérez Galán, R.; Cebrián, D.; Rueda, A. B. (2014). «Evaluación de pares y autoevaluación con e-rúbricas: caso de estudio en el Grado de Educación Primaria». *Revista de Docencia universitaria*, 12 (4): 437-456.
- Pujolà, J. T.; González, V. (2008). «El uso del portafolio para la autoevaluación en la formación continua del profesor». *marcoELE. Revista Didáctica Español Lengua Extranjera*, 7: 77-98. Disponible en: <<https://marcoele.com/el-uso-del-portafolio-para-la-autoevaluacion-en-la-formacion-continua-del-profesor/>>.
- Ramírez-López, N. L.; Sánchez-Meza, C. V. (2013). «Portafolio digital en educación médica y las herramientas de la web para su elaboración». *Investigación en Educación Médica*, 2, (8): 225-228. Disponible en: <<http://www.scielo.org.mx/pdf/iem/v2n8/v2n8a8.pdf>>.
- Ramos-Méndez, C.; Sánchez-Quintana, N. (2019). «Investigación en acción (*action research*)». En: Muñoz-Basols, J.; Gironzetti, E.; Lacorte, M. (eds.). *The routledge handbook of Spanish language teaching: metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2* (págs. 641-654). Londres/Nueva York: Routledge. Disponible en: <<https://www.routledge.com/The-Routledge-Handbook-of-Spanish-Language-Teaching-metodologias-contextos/Munoz-Basols-Gironzetti-Lacorte/p/book/9781138182905>>.
- Salaberri, S. (2004). «Triangulación y construcción de intersubjetividad en los procesos de observación». En: Lasagabaster, D.; Sierra, J. M. (eds.). *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas* (págs. 51-79). Barcelona: Horsori.
- Sánchez-Quintana, N.; Mateo, M. (2015). «¿Quién corrige mi trabajo? Retroalimentación entre iguales en el portafolio digital en la clase de lengua». En: Núñez, X. et al. (eds.). *Horizontes científicos y planificación académica en la didáctica de lenguas y literatura* (págs. 1037-1050). Riberirao: Húmus. Disponible en: <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/40180/1/Formaci%C3%B3n%20b-learning%20MELSLE.pdf>>.

- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Nueva York: Basic Books.
- (1987). *Educating the reflexive practitioner: toward a new design of teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Seckel, M. J.; Font, V. (2016). «El portafolio como herramienta para desarrollar y evaluar la competencia reflexiva en futuros profesores de matemática». En: Macías, J. A. *et al.* (eds.). *Investigación en educación matemática XX* (págs. 499-508). Málaga: SEIEM. Disponible en <<http://www.seiem.es/pub/actas/index.shtml>>.
- Wallace, M. (1991). *Training foreign language teachers: a reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

8. CONSIDERACIONES FINALES: LA VOZ DE LOS ESTUDIANTES

— Natalia Fullana
— Glòria Bordons

Este capítulo de consideraciones finales sintetiza los aspectos principales abordados en los siete capítulos anteriores a la vez que pretende aportar testimonios adicionales sobre la implementación del portafolio digital en el contexto universitario. Dichos testimonios proceden de la experiencia llevada a cabo en diversos proyectos de innovación docente del Grupo de Innovación Docente Consolidado DIDAL_UB de la Universidad de Barcelona (UB), cuyo objetivo primordial es la mejora de la calidad docente y, por ende, el avance en el aprendizaje del alumnado universitario. Para ello se diseñó y administró un cuestionario⁵ en línea sobre el uso del portafolio digital en diversas asignaturas de primer y segundo curso de los grados de Educación Infantil, Educación Primaria y Doble Titulación de Educación Infantil y Primaria de la Facultad de Educación y del Grado de Comunicación Audiovisual de la Facultad de Biblioteconomía y Documentación (UB). El cuestionario constaba de tres partes –específicamente, el uso del portafolio en general como instrumento de aprendizaje, el portafolio digital y el uso de la herramienta del portafolio digital en los estudios de grado– y fue completado por 595 estudiantes de manera voluntaria al finalizar el semestre de impartición de las asignaturas en las que se utilizó el portafolio digital.

En primer término, debe tenerse presente la definición de portafolio de González Argüello y Montmany (véase capítulo 1) en la que se

5. El cuestionario se realizó en el marco de los proyectos 2014PID_UB/004, REDICE12-1801-01, REDICE-ACCIO-13-25 y REDICE14-1606, concedidos al Grupo de Innovación Docente Consolidado DIDAL en el período académico 2012-2015.

basa este libro. Las autoras definen el portafolio como una herramienta que ayuda a plasmar el desarrollo –incluyendo fortalezas, logros y carencias– en la formación universitaria y profesional del estudiante. Además, las autoras inciden en dos particularidades fundamentales del portafolio que lo diferencian de otros instrumentos de evaluación: el dinamismo y la reflexión. Todas estas características del portafolio se ven reflejadas en las diferentes definiciones que proporcionaron la mayoría de los estudiantes encuestados⁶ y a su vez concuerdan con las tesis planteadas por Perrenoud (2006), por una parte, sobre la práctica reflexiva y por Sivan (2017), por otra parte, sobre el fomento de la autonomía en el proceso de aprendizaje. El cuadro 8.1 incluye una muestra de estas definiciones en las que se aprecian los componentes de reflexión (estudiantes DT1,⁷ DT2, EI2 y EP1), la sinceridad (estudiante EI3) y el dinamismo (estudiante AV1), junto con el proceso de aprendizaje (estudiantes DT1 y EI1) y las mejoras, dificultades y puntos fuertes (estudiantes DT2 y EP1), entre otros.

Cuadro 8.1. Ejemplos⁸ de definiciones de portafolio proporcionadas por los estudiantes que respondieron al cuestionario sobre el portafolio digital e incluyen características del portafolio mencionadas en el capítulo 1

- Una carpeta **dinámica** virtual (estudiante AV1).
- Es una herramienta que me ha ayudado a **reflexionar sobre mi aprendizaje** en esta asignatura (estudiante DT1).
- El portafolio es para mí una recopilación de las **reflexiones** de todo lo que se ha ido haciendo durante la asignatura. Un lugar donde registrar **mejoras, dificultades, puntos fuertes...** (estudiante DT2).
- El portafolio es una herramienta que te permite elaborar **actividades de reflexión** sobre diferentes aspectos que proponen los profesores o las materias y agruparlas para disponer de ellas en cualquier momento, pudiendo observar cómo se ha realizado **el proceso de aprendizaje** a lo largo de su elaboración (estudiante EI1).



6. Pregunta del cuestionario: «Explica en pocas palabras qué es para ti el portafolio».

7. Para preservar el anonimato de los estudiantes, se identifica solo el grado que estaban cursando: AV (Comunicación Audiovisual), Educación Infantil (EI), Educación Primaria (EP), Doble Titulación de Educación Infantil y Primaria (DT). El número 1, 2, 3, etc., corresponde al orden de presentación en este capítulo de cada testimonio seleccionado de entre cada grado/titulación.

8. En los ejemplos del cuadro 8.1 y de los siguientes cuadros que se incluyen en este capítulo el resaltado es nuestro.



- El portafolio es **una herramienta de aprendizaje** que nos ayuda a ser **conscientes** de nuestro propio proceso gracias a la **reflexión** que realizamos día a día. Es también una buena herramienta de trabajo en la evaluación continua, ya que así podemos ir trabajando cada día. (Estudiante EI2)
- Para mí es el lugar donde puedo plasmar lo que he aprendido y cómo lo he aprendido de la manera más **sincera** (estudiante EI3).
- Una herramienta digital para poner en común tus reflexiones y, a la vez, para que tus compañeros puedan leerlas y, **en su caso, corregir los errores** que pueda haber. Es un instrumento también de **autoaprendizaje** (estudiante EP1).

Asimismo, los estudiantes tienen en cuenta en sus definiciones otras particularidades del portafolio como los elementos digitales (estudiantes AV2, DT3, EI4 y EP2), la creatividad (estudiantes DT3, EP3 y EP4) y la libertad (estudiante EI5) (véanse capítulos 1, 4 y 5), que se ilustran en el cuadro 8.2.

Cuadro 8.2. Ejemplos de definiciones de portafolio de estudiantes en las que sobresalen el componente digital, la creatividad y la libertad

- Creo que es un conjunto de evidencias en **diferentes formatos** (vídeo, audio, texto ...) que se cuelgan en nuestro caso en forma de web para demostrar cómo hemos evolucionado como estudiantes (estudiante AV2).
- Es una manera de mostrar lo que he aprendido, pero de manera **creativa** y utilizando las **nuevas tecnologías** (estudiante DT3).
- Una herramienta educativa que permite complementar tus textos con **recursos multimedia** en un formato de **blog o página web** y que ayuda a realizar un auto-aprendizaje como refuerzo de lo que ya se trabaja en clase (estudiante EI4).
- Para mí el portafolio es una herramienta útil para ir dejando constancia del trabajo que se va haciendo, de una manera **individual** y con la **libertad para poder personalizarlo**, lo que hace que sea más agradable trabajar sobre este soporte (estudiante EI5).
- El portafolio ha supuesto un nuevo contacto con una plataforma, que encuentro muy útil, y me ha proporcionado nuevos **conocimientos electrónicos** sobre esta, al tiempo que me ha hecho reflexionar y establecer unas expectativas hacia la asignatura (estudiante EP2).
- Para mí, el portafolio es una recopilación de reflexiones u opiniones sobre los aspectos que te pide el profesor. Pienso que es una actividad que permite utilizar la **creatividad** para explicar nuestras experiencias y además es útil para activar la metacognición (estudiante EP3).
- Es una forma de organizar todas las actividades de una forma cómoda y sencilla que ayuda a tenerlo todo a mano y bien limpio, sin que pierda. Además, te permite **inventar y diseñar y desarrollar la creatividad** mientras aprendes contenidos (estudiante EP4)

A pesar del gran número de definiciones de los estudiantes que se ajustan a la expuesta por González Argüello y Montmany en el capítulo 1, encontramos todavía algunas concepciones que se centran de forma equivocada en el carácter exclusivamente recopilatorio de esta herramienta y que, como sugieren las autoras, hacen necesario que el profesorado tenga un rol constante de guía en el proceso de elaboración del portafolio. Una muestra de estas definiciones inexactas se recoge en el cuadro 8.3 a continuación.

Cuadro 8.3. Muestra de definiciones de portafolio equivocadas que se limitan al carácter de almacenamiento de actividades realizadas en las asignaturas de implantación del portafolio

- Una web personal en la que **cuelgas tus trabajos** realizados durante el curso (estudiante AV3).
- Una **presentación online de las actividades** que hemos hecho en la asignatura (estudiante AV4).
- Es una herramienta en la que **colgar los documentos y los trabajos** realizados en clase para que la profesora te los pueda corregir (estudiante EI6)
- Un lugar donde **colgar trabajos y tareas** (estudiante EP5).

La segunda conclusión que extraemos de la aplicación del portafolio digital, y siguiendo a Sayós y Torras (véase capítulo 2), es su potencial para promover el aprendizaje reflexivo y la autonomía del estudiante en su propio proceso de aprendizaje, ya sea en una asignatura determinada, en un curso académico o en toda la titulación (estudios de grado o máster). Este potencial se confirma en las respuestas obtenidas en el cuestionario⁹ anteriormente mencionado ya que los 595 participantes señalaron que el uso del portafolio digital les había ayudado a reflexionar, a ganar autonomía y a estructurar su proceso de aprendizaje (de nuevo, en consonancia con Perrenoud, 2006, y Sivan, 2017). Respecto a la autonomía, en este estudio es importante apuntar que se vio impulsada desde el inicio de la introducción del portafolio digital en el aula, porque muchos estudiantes decidieron consultar manuales y tutoriales sobre las diferentes plataformas en las que construir su portafolio –en concreto, Mahara,

9. Pregunta del cuestionario: «¿En qué crees que el uso del portafolio electrónico ha ayudado a tu aprendizaje?».

MyDocumenta y Wix (véase capítulo 5)– en vez de apoyarse en las explicaciones del profesorado, como recoge el cuestionario sobre el portafolio digital.¹⁰

En tercer lugar, el portafolio digital es una herramienta idónea que permite trabajar una de las competencias fundamentales en el aprendizaje de lenguas (MCER) (Instituto Cervantes, 2002): la competencia comunicativa. A tal fin, Font-Rotchés, Rius-Escudé y Ferriz en el capítulo 3 recomiendan realizar una serie de actividades con la reflexión como el elemento clave para fomentar el desarrollo de la competencia comunicativa. Aparte de corroborar la importancia del ejercicio de reflexionar en el portafolio digital establecida en los capítulos 1 y 6, las autoras sugieren realizar actividades de reflexión no sólo escritas, sino también orales. No obstante, en las evidencias recogidas en este libro prima la escritura (véase capítulo 7 también) y a la hora de implementar el portafolio digital debería tenerse igualmente en cuenta el componente oral para un trabajo satisfactorio de la competencia comunicativa. En el cuadro 8.4 se incluyen los escasos comentarios de los estudiantes sobre la competencia comunicativa que enfatizan el componente oral¹¹ (estudiantes EI7, EI8, EI9 y EP6).

Cuadro 8.4. Comentarios de los estudiantes sobre el trabajo de la competencia comunicativa en el portafolio digital

- Me ha ayudado a rescatar todo lo aprendido y ordenarlo para darle un nuevo sentido. Es útil para tener más **textos** y **audios** evaluables que nos ayudan a mejorar nuestra **competencia oral y escrita** (estudiante EI7).
- Es un recurso dinámico para practicar la expresión escrita, para reflexionar sobre la propia **competencia comunicativa**, para tener presentes las actividades que se realizan en clase... (estudiante EI8).
- Tener al alcance recursos para la producción y corrección de **textos orales y escritos**. Permite organizarse a uno mismo el proceso de aprendizaje... (estudiante EI9).
- Me gustaría que **se equiparara la parte escrita con la oral**, ya que tal vez así también mejoraría la entonación y la fluidez, además de facilitar la corrección (estudiante EP6).

10. Pregunta del cuestionario: «¿Qué tipo de formación has recibido para poder utilizar el portafolio electrónico?».

11. Pregunta del cuestionario: «Propón sugerencias o comenta algún aspecto más sobre el uso portafolio digital».

Paralelamente, Costa, Alfonso y Toquero exponen en el capítulo 4 cómo el uso del portafolio digital favorece el progreso en la competencia digital, la multimodalidad y la creatividad. Junto con los testimonios del desarrollo e impulso de la creatividad incluidos en el cuadro 8.2, los 595 estudiantes que completaron el cuestionario confirman su mejora en los siguientes aspectos de la competencia digital mediante la realización del portafolio electrónico:¹² el uso de las TIC, la experiencia en la utilización de elementos visuales y la escritura hipertextual. El cuadro 8.5 resume las propias observaciones de los estudiantes que reflejan su grado de alfabetización multimodal (Kress y Van Leeuwen, 2001) y, en consecuencia, la mejora en su competencia digital (a pesar de algunas dificultades) (estudiantes AV6, DT4, EI10, EP7 y EP8). Todo ello a su vez demuestra un elevado grado de satisfacción¹³ del portafolio digital creado (estudiantes AV5, AV6, DT4, DT5, EI11, EI12, EI13 y EP9).

Cuadro 8.5. Comentarios sobre la propia mejora en aspectos de la competencia digital de los estudiantes gracias a la elaboración del portafolio electrónico

- **He llegado a tocar una gran parte de los elementos y las herramientas disponibles**, teniendo en cuenta la **multimodalidad** de un proyecto como este, donde se combinan imágenes, texto y audio (estudiante AV5).
- Al principio veía que me estaba quedando muy sencillo y no acababa de encontrarle la gracia, pero con el tiempo he ido aprendiendo nuevos recursos y cada vez quería **innovar** más mi página. Creo que el resultado ha sido bastante bueno (estudiante AV6).
- Creo que **he hecho un buen trabajo**, ya que mi portafolio es muy completo. He incluido muchos aspectos y **he intentado que sea multimodal**. Al no dominar tanto el programa como para que fuera muy bonito, me hubiera gustado hacerlo algo más estético (estudiante DT4).
- Creo que el portafolios me ha permitido **expresar mi creatividad de una manera totalmente libre** y me hace recordar fácilmente todo lo que he aprendido durante el semestre. **Estoy contenta con el resultado**, aunque me haya llevado mucho tiempo [hacerlo] (estudiante DT5).
- Creo que, **aunque me haya costado expresarme con recursos multimodales ha sido positivo ver cómo al final lo he conseguido**. Estoy muy acostumbrada, como el resto de mis compañeros, a expresarme con boli y papel, y esta nueva manera de trabajar me ha ayudado a desarrollar otros tipos de formas de expresión (estudiante EI10).



12. Pregunta del cuestionario: «¿Qué aspectos de tu competencia digital has mejorado al utilizar el portafolio electrónico?».

13. Preguntas del cuestionario: «¿Estás satisfecho/a con el portafolio que has diseñado?», «¿En qué sentido?».



- He **diseñado un portafolio con una estructura muy visual y creativa**, donde se pueden ver todos los proyectos realizados, experiencias, reflexiones e imágenes. **Estoy contenta** con el trabajo realizado, ya que era la primera vez que utilizaba esta plataforma, así que considero que **he hecho un buen portafolio digital** (estudiante E11).
- He obtenido el resultado que esperaba, he aprendido y he podido **conducir yo misma mi aprendizaje**, por ejemplo, **seleccionando** los recursos en red que mejor me convenían u organizando mi página web (estudiante E12).
- [Estoy satisfecho], en el sentido que **he hecho el portafolio a mi gusto** y lo he visto como un trabajo más allá de la asignatura, como un espacio personal (estudiante E13).
- [Estoy satisfecho] porque, a pesar de mi poca experiencia, **he podido realizarlo**. Aunque el resultado no es el esperado, por mi **falta de competencia digital** (estudiante EP7).
- He notado un cambio importante de mi primera vista a la tercera. Gracias a los comentarios del profesor y de otros compañeros, y de los recursos que ofrece Mahara he podido mejorar y, **teniendo en cuenta que mi uso de las TIC se limitaba al Word, el Excel y a la navegación por Internet**, creo que **realizar un portafolios digital ha aumentado mis competencias** (estudiante EP8).
- Estoy bastante **satisfecha con mi diseño**, ya que no sabía muy bien cómo funcionaba, pero a partir de las explicaciones del maestro y de los manuales **he podido hacer diseños bastante innovadores** (estudiante EP9).

La quinta conclusión general que surge de la aplicación del portafolio digital en el contexto universitario, siguiendo a Pujolà y Suárez (véase capítulo 5), es la alta funcionalidad de esta herramienta que, independientemente de la plataforma que se elija para su elaboración, facilita la gradación de contenidos, la hipertextualidad, la autorregulación en el proceso de elaboración del portafolio y el transvase de información de una plataforma a otra y la resultante accesibilidad a dicha información. Al mismo tiempo, los autores aconsejan sopesar las características de una u otra plataforma, teniendo en cuenta la inversión de tiempo requerida por parte del profesorado y del alumnado y posibles problemas que puedan aparecer y dificultar la producción exitosa del portafolio electrónico. El cuadro 8.6 incluye evidencias de estos problemas en el uso de las diversas plataformas y que, en el caso del cuestionario administrado¹⁴ en la Universidad de Barcelona, se concretan en problemas con la estructura de la página y la creación de las vistas para la mitad de los estudiantes que utilizaron Mahara (es-

14. Pregunta del cuestionario: «¿Has tenido problemas para diseñar tu portafolio? Enumera alguna de las dificultades con las que te has encontrado».

tudiantes EI14 y EP10), dificultades a la hora de estructurar la página también para los usuarios de MyDocumenta (estudiante EI15) y Wix (estudiante DT7), y, por último, dificultades en la incorporación de vídeos para los usuarios de MyDocumenta y Wix (estudiantes DT6, EI16 y EI17).

Cuadro 8.6. Ejemplos de dificultades encontradas por algunos estudiantes en el uso de las plataformas Mahara, MyDocumenta y Wix

Mahara

- Sólo nos deja hacer **tres columnas y a veces necesitamos más** (estudiante EI14).
- **Las partes de cada vista no se pueden situar libremente**, se sitúan unas bajo las otras, con las mismas medidas y con restricciones a la hora de hacer las columnas. No me ha gustado que no se puedan diseñar los fondos y que sólo se disponga de unos cinco bastante simples (estudiante EP10).

MyDocumenta

- **Los vídeos a veces no cargan**. Pienso que escribiendo en ordenador se interioriza menos que si escribimos a mano. Debes añadir todos los links de todo el material que insertas. Al copiar directamente desde Word, a veces, se deforman los textos (estudiante DT6).
- En el caso de MyDocumenta creo que el hecho de **comentar el portafolios de los otros compañeros era una tarea más complicada**, ya que implicaba editar su portafolios y poner en una celda los comentarios. Personalmente, creo que estaría bien que hubiera un espacio dedicado a estos, dado que siempre va bien poder leer sugerencias... (estudiante EI15).
- La mayor limitación que en mi opinión tiene el portafolio digital es: en el caso de MyDocumenta sería de mucha utilidad que **se pudieran incluir audios** (estudiante EI16).

Wix

- No se puede escribir en cursiva, depende de la conexión a internet y **a veces falla el servidor** (estudiante DT7).
- **Que sea en línea limita mucho**, ya que depende de una buena conexión a Internet. Es difícil subir imágenes sin suficiente ancho de banda, por eso no subí ningún vídeo (estudiante EI17).

A pesar de los contratiempos expuestos en el cuadro 8.6, los estudiantes expresan su alto grado de satisfacción con el uso de Mahara, MyDocumenta y Wix a la hora de diseñar su portafolio digital, como se aprecia en el cuadro 8.5. Beneficios adicionales que reportan los estudiantes en el cuestionario (véase la nota al pie 13) están en línea con los enumerados por Pujolà y Suárez en el capítulo 5 y con los mencionados en Blom y Hitchcock (2017). Entre otros, en el cuadro 8.7 que viene a continuación, los estudiantes resaltan la cómoda es-

estructuración y distribución de contenidos del portafolio que permiten estas plataformas (estudiantes AV7, EI20, EP11 y EP13), la accesibilidad continua a los diversos componentes del portafolio junto con la posibilidad de ir modificándolos para que reflejen su proceso de aprendizaje (estudiantes AV7, AV10, EI19 y EP12), y la incentivación de la imaginación (estudiantes EI18) y del carácter atractivo que se puede conferir a esta herramienta mediante el uso de Mahara, MyDocumenta o Wix (estudiantes AV8, AV9, EI19, EI20 y EP14).

Cuadro 8.7. Ejemplos de aspectos positivos que aporta el uso de las plataformas Mahara, MyDocumenta y Wix en la construcción del portafolio digital

Mahara

- Creo que he construido **vistas que reflejan bastante mi proceso de aprendizaje** o las **aptitudes que he adquirido** durante el curso. Además, también estoy satisfecha de la **distribución multimodal** de los diversos elementos que la componen (estudiante AV7).
- Me he **expresado libremente utilizando la imaginación** (estudiante EI18).
- Me ha gustado el **poder mover de sitio los textos**, puedes escoger la ubicación donde quieres poner tus cosas (estudiante EP11).
- Aunque Mahara tiene unos recursos visuales bastante cerrados, permite al alumno **cierta autonomía en lo que se refiere al diseño** de su propio espacio de desarrollo del portafolios. Además, permite al alumno **tener en todo momento a su disposición las vistas anteriores** que ha creado; permitiéndole **en todo momento consultar a sus reflexiones anteriores y también modificándolas en caso de creerlo necesario**. Además, permite hacer correcciones entre alumnos de forma más eficaz (estudiante EP12).
- Me gusta cómo han quedado estructuradas [las vistas] en relación a la **combinación de textos con imágenes y audios y el estilo** (color de fondo y letra) (estudiante EP13).

MyDocumenta

- Estoy muy satisfecha con mi portafolio, ya que considero que he conseguido crear un portafolio **muy visual y alegre** en el que se puede **acceder rápidamente y con facilidad a todos los contenidos**. También considero que he conseguido hacer un buen registro de todo el conjunto de actividades que he ido realizando a lo largo de la asignatura (estudiante EI19).
- Después de muchos días y mucho trabajo de organización, creo que me ha quedado un portafolio muy **original y bonito**. Está **bien estructurado**, tiene todos los **contenidos pertinentes** y presenta un **diseño que atrae** a quien lo lee (estudiante EI20).
- **Visualmente es agradable** y combina sonido, texto e imágenes (estudiante EP14).

Wix

- Es un trabajo **dinámico y entretenido**, incluso **divertido**, en el que puedes pasar todo el tiempo que **quieras jugando con los espacios** que tú misma creas, dándole un **toque muy personal que transmitirás** a tu profesor/a y a tus compañeras (estudiante AV8).





- Creo que lo he ido mejorando [el portafolio] durante las retroalimentaciones con la profesora y al final he conseguido mis objetivos: una **web divertida, diferente, especial y que plasma todo aquello que soy** (estudiante AV9).
- Me gusta mi portafolio porque lo encuentro **claro y conciso**. Además, el formato (tipo blog) que he utilizado le da una **aparición que encuentro agradable**, además de **facilitar**, en mi opinión, la **accesibilidad a diversas publicaciones** (estudiante AV10).

En cuanto a los posibles usos del portafolio electrónico, en el capítulo 6 Batlle Rodríguez expone que varían en un continuo desde la utilización del portafolio digital para el desarrollo de competencias transversales en una única asignatura a una utilización de esta herramienta a lo largo de las diversas asignaturas que componen una titulación de grado o máster. El autor subraya, además, que para que dicho instrumento cumpla su función de fomento de la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje, el profesorado debe implicar de forma activa a los estudiantes en la toma de decisiones consciente de evidencias de aprendizaje, considerando asimismo los objetivos de aprendizaje establecidos al inicio del portafolio electrónico, y en su ulterior análisis crítico y autoevaluación. Estas acciones se manifiestan en las valoraciones de los 595 estudiantes encuestados,¹⁵ en las que prevalece el componente de reflexión y el consiguiente aprendizaje alcanzado. Se recogen de manera resumida en el cuadro 8.8.

Cuadro 8.8. Valoraciones sobre la implicación del alumnado en la construcción de su portafolio digital y logros alcanzados

- Es una herramienta que **ayuda a desarrollar los conocimientos de las TIC y da autonomía** a la persona que lo utiliza (estudiante AV11).
- He **aplicado diferentes aspectos de la carrera** en un único ejercicio (estudiante AV12).
- Nos permite cerrar los diferentes proyectos que hemos realizado, ya que nos permite hacer **una reflexión final**. Esto lo considero muy importante, ya que, en otras asignaturas, una vez acabamos y entregamos los trabajos, nos olvidamos y sólo recibimos una nota numérica final (estudiante DT8).



15. Pregunta del cuestionario: «A partir de tu experiencia, señala aspectos positivos del uso del portafolio digital en la asignatura».



- Me permite **desarrollar la creatividad** y es una parte de la asignatura que me gusta mucho porque para obtener un buen resultado he hecho muchos vídeos, he buscado músicas adecuadas, he hecho fotografías, etc., y ¡me he divertido mucho! (estudiante DT9).
- Me ha ayudado a **reflexionar sobre la asignatura y a plantearme unos objetivos que debía conseguir**. También, me ha servido para resumir lo que hemos ido realizando en clase y para ver los resultados finales (estudiante DT10).
 - Poder **compartir el trabajo** con los demás y poder seleccionar con quién.
 - Poder **recuperarlo** siempre y ver la **evolución** en el tiempo.
 - Poder **elaborar el trabajo de manera más visual**.
 - Poder **ayudar a los demás** mediante *feedbacks* (estudiante EI19).
- Nos ha permitido **ampliar nuestros puntos de vista** sobre un mismo tema, ya que cada uno tiene su punto de vista, **enriquecer conocimientos** y conocer más a los compañeros de clase (estudiante EI20).
- Creo que el portafolio digital ayuda a los estudiantes a organizar sus tareas, **a ser conscientes de su trabajo diario y reflexionar sobre su evolución** (estudiante EI21).
- Permite publicar diferentes evidencias consolidadas a través de **reflexiones y evaluaciones autónomas**. Buena herramienta de **autoaprendizaje** (estudiante EI22).

Por último, Sánchez-Quintana y Mateo Ruiz en el capítulo 7 tratan el tema de la evaluación del portafolio digital y abogan por la utilización de rúbricas tanto en la evaluación por parte del profesorado como en la autoevaluación y coevaluación de los estudiantes. Aparte de las evidencias incluidas en el capítulo sobre la efectividad de trabajar las rúbricas de evaluación en el aula como paso previo a la propia acción de evaluación y sobre el beneficio que se desprende de la implicación de los estudiantes en el desarrollo de las competencias comunicativa y digital del grupo clase, las valoraciones recogidas en los 595 cuestionarios contestados sobre el uso del portafolio digital corroboran las ventajas de la evaluación mediante rúbricas por parte del profesorado, junto con la autoevaluación y la coevaluación, en el propio proceso de aprendizaje. Así, los cuadros 8.9 y 8.10 recopilan los argumentos principales acerca del elevado grado de utilidad que los estudiantes otorgan a las rúbricas de evaluación y a las actividades de autoevaluación y coevaluación,¹⁶ respectivamente.

16. Preguntas del cuestionario: «Si has utilizado la rúbrica de evaluación, evalúa su grado de utilidad. Razona tu respuesta», «¿Has evaluado algunas vistas/tareas incluidas en el portafolio de tus compañeros? En caso afirmativo, indica un aspecto positivo».

Cuadro 8.9. Valoraciones de los estudiantes sobre el uso de rúbricas en la evaluación del portafolio digital por parte del profesorado

- Es útil saber cuáles son los requisitos de cada tarea en cada momento y tenerlos a mano, y es bueno **saber cuáles son los errores que has cometido y el contacto con el profesor (feedback) es muy rápido, práctico y sencillo** (estudiante AV13).
- Antes de hacer cada tarea del portafolio **daba un vistazo a la rúbrica** para intentar tener la máxima nota posible. ¡Creo que es muuuy útil! (estudiante AV14).
- Me parece que reúne aspectos muy diversos, y que nos permite saber y **ser conscientes de cómo seremos evaluados** (estudiante DT11).
- Pienso que, gracias a las **reflexiones que algunos profesores añaden a la rúbrica**, he conseguido darme cuenta de mis errores. Opino que todos los profesores deberían incluir comentarios en la evaluación, ya que pienso que una nota sin un porqué no tiene ningún valor (estudiante DT12).
- Pienso que es muy útil por dos razones. Por un lado, **facilita la comunicación con el profesor** ya que éste puede consultar tu trabajo y te puede dar un feedback más constante. Por otra parte, pienso que da más libertad y autonomía a la hora de personalizar los proyectos o los trabajos propuestos por el profesor (estudiante EI23).
- Te permitía ser consciente de **cómo iba evolucionando tu portafolio** y de si ibas por buen camino o no. Además, la profesora te hacía **correcciones** a los textos de las celdas si era necesario, lo que era muy positivo para nosotros (estudiante EI24).
- Me ha parecido muy útil porque es una ayuda, y **permite ayudar y que te ayuden a mejorar** y además, se **deja constancia** de ello con lo cual se puede consultar cada vez que se necesite (estudiante EI25).

Como se puede apreciar en el cuadro 8.9, el hecho de que los estudiantes conozcan de antemano la rúbrica de evaluación que utiliza el profesorado y de que reciban retroalimentación siguiendo esta rúbrica permite que sean conscientes de aquellos aspectos que van a ser evaluados (estudiantes AV13 y AV14), cómo va evolucionando su aprendizaje (estudiantes DT11, DT12, EI23, EI24 y EI25), e interactuar con el profesorado de una manera más rápida y eficaz (estudiantes AV13 y EI23). En cuanto a la coevaluación (véase cuadro 8.10), los estudiantes también destacan el aprendizaje que resulta de las valoraciones recibidas de otros compañeros (estudiantes EI16, EI17 y EI18) y las mejoras que pueden llevar a cabo en su portafolio gracias a la evaluación entre iguales (estudiantes DT13, DT14, DT15 y EI16).

Cuadro 8.10. Valoraciones de los estudiantes sobre el uso de rúbricas en la evaluación del portafolio entre iguales (coevaluación)

- Te ayuda a **ver otros puntos de vista** y a **pensar** en cosas u **opciones**; las que no se te habían ocurrido a ti (estudiante DT13).
- He podido compararlo con mi trabajo, si volviera a hacer un portafolio creo que mejoraría muchas cosas, **los portafolios de mis compañeros me han dado muchas ideas** (estudiante DT14).
- Permite mejorar tu portafolio y **compartir ideas** (estudiante DT15).
- Es útil para que así los compañeros pueden opinar sobre la vista además de la profesora, y porque a partir de las opiniones de los demás, **se puede mejorar la vista**, ya sea por la estructura, los colores de la vista, faltas de ortografía, coherencia, entre otros (estudiante EI16).
- **Te puede ayudar a ver errores que tú no eres consciente**, y también sabes lo que piensa la gente, y si has explicado bien lo que quieres contar (estudiante EI17).
- **El feedback nos ayuda a aprender y completar nuestro aprendizaje** (estudiante EI18).

Si bien prevalecen los aspectos positivos de la evaluación entre iguales, tal y como apuntan Sánchez-Quintana y Mateo Ruiz en el capítulo 7, se deben mencionar varias dificultades e inconvenientes que constataron los estudiantes en el cuestionario en la pregunta relativa a la coevaluación¹⁷ y que se exponen en el cuadro 8.11. Así, entre los aspectos negativos destacan la inversión de tiempo que conlleva evaluar a compañeros (estudiantes EI26 y EI27), la falta de objetividad que puede haber en ocasiones junto con la falta de críticas constructivas y el conocimiento necesario para realizar esta tarea de evaluación (estudiantes EP21, EP23, EP24 y EP25). Al mismo tiempo, expresan un sentimiento de culpa al tener que corregir los errores de los demás y, asociado a ello, el grado de responsabilidad que implica tener que corregir a otros estudiantes (estudiantes AV15, AV17, EI26, EI28, EP19, EP20 y EP22). Por otra parte, comentan que es inevitable establecer comparaciones con los trabajos evaluados y el propio, y que ello puede afectar de manera negativa al propio portafolio del estudiante (estudiantes AV16 y AV18).

17. Preguntas del cuestionario: «¿Has evaluado algunas vistas/tareas incluidas en el portafolio de tus compañeros? En caso afirmativo, menciona también un aspecto negativo».

Cuadro 8.11. Muestra de aspectos negativos derivados de la coevaluación en el portafolio digital

- **No todo el mundo se lo toma de la misma manera** y no te da *feedbacks* completos (estudiante AV15).
- Ver que **tu página es poco al lado de la de los demás** (estudiante AV16).
- Que a veces **sabe mal hacer una valoración baja** de algún aspecto de su portafolio. (estudiante AV17).
- ... **Deprime** ver mejores (estudiante AV18).
- **Es un trabajo largo en algunos casos.** Además, tienes que **ir con mucho tacto** para decirles en que se han equivocado para no ofenderles, sobre todo teniendo en cuenta que yo también cometo errores (estudiante EI26).
- Conlleva una **tarea costosa** el ir entrando en todos los portafolios y comentar cada uno de ellos (estudiante EI27).
- Quizá **algunas valoraciones sienten mal** a los valorados (estudiante EI28).
- es todo positivo, quizás **cuesta decir cosas malas a los compañeros**, pero si se es constructivo, siempre es para mejorar (estudiante EP19).
- Hay gente que no dispone de unos conocimientos sólidos para poder evaluar (estudiante EP20).
- **No saber escribir bien la valoración** y, por tanto, que se tomen mal lo que he escrito para intentar ayudarles a mejorar su portafolios (estudiante EP21).
- Tener que decir las cosas que no habían hecho mal. **Me sabía mal por si se lo tomaban como un ataque** (estudiante EP22).
- Quizá **no tengo la suficiente capacidad para juzgar** el trabajo de un compañero (estudiante EP23).
- Que puedes **evaluar de manera incorrecta**, ya que no tienes los conocimientos suficientes como para hacerlo (estudiante EP24).
- Que en muchas ocasiones **no estás del todo seguro de estar corrigiendo de manera adecuada**, tal vez echo de menos que el tutor nos revise nuestra propia corrección de los otros (estudiante EP25).

Por tanto, el profesorado deberá tener en cuenta las preocupaciones expresadas por los estudiantes si su programa contempla la evaluación entre iguales. Pero no por ello se evitará la coevaluación; al contrario, esta puede servir para afianzar el desarrollo de la capacidad de trabajar en equipo, como sugiere Yancey (2017). En primer lugar, cuando evalúa a otros, el alumno aprende a ser más consciente de sus propios aspectos positivos y negativos, lo cual le compensa el tiempo que a ello haya dedicado. En segundo lugar, en cuanto al hecho de no saber decir algo negativo a un compañero, hay que tener en cuenta que esto puede repercutir en la propia formación profesional y vital, así como en la

madurez del estudiante, ya que decir a alguien de manera elegante y positiva algo a priori negativo forma parte de las habilidades sociales básicas para tener una buena relación con los demás. Lo mismo sucede con la necesidad de no infravalorarse al ver que los demás son mejores, sino aprender a valorar lo que de bueno y malo pueda tener cada persona. Finalmente, para quitar el miedo a evaluar incorrectamente, habrá que insistir en cómo el hecho de evaluar revierte en una autorreflexión sobre los conocimientos propios y un estímulo para mejorar.

A lo largo del presente libro se ha intentado exponer cómo la herramienta del portafolio digital contribuye de forma crucial al proceso de aprendizaje del estudiante en el contexto universitario. Dicho portafolio se caracteriza por su énfasis en la reflexión y su potencial para fomentar la autonomía del estudiante en su aprendizaje y favorecer el desarrollo de la competencia comunicativa, la competencia digital y la creatividad. Asimismo, el portafolio digital otorga al estudiante libertad a la hora de seleccionar sus evidencias de aprendizaje y posibilidades de mejorar estas evidencias, y de ayudar a otros estudiantes en su proceso de aprendizaje mediante el uso de rúbricas de evaluación por parte del profesorado, el mismo estudiante y entre iguales. De la misma forma, en este capítulo todo el potencial del portafolio digital se ha visto corroborado desde el punto de vista de los estudiantes, tal y como manifestaron en el cuestionario anteriormente mencionado. Considerando todos estos atributos, el portafolio digital constituye un instrumento que refleja fielmente la evolución en el proceso de aprendizaje del estudiante en el contexto académico y tiene una aplicación más allá de la formación académica al poder plasmar la trayectoria profesional del individuo.

Bibliografía

- Blom, D.; Hitchcock, M. (2017). «Perceived usefulness and relevance of ePortfolios in the creative arts: investigating student views». En: Rowley, J. (ed.). *ePortfolios in Australian Universities* (págs. 155-172). Sydney: Arnold.
- Instituto Cervantes (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya. [Traducción al castellano de Council for Cultural Cooperation. *Common European*

framework of reference for languages: learning, teaching, assessment, 2001. Strasbourg: Council of Europe]. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/>.

Perrenoud, P. (2006). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.

Sivan, A. (2017). «The use of e-portfolios for outside classroom learning». En: Chaudhuri, T; Caba, B. (eds.). *E-portfolios in higher education. Multidisciplinary approach* (págs. 117-130). Singapore: Springer.

Yancey, K. B. (2017). «Foreword: what we learn from this portfolio collection». En: Rowley, J. (ed.). *ePortfolios in Australian universities* (págs. v-ix). Sydney: Arnold.

ÍNDICE

| | |
|---|----|
| Presentación: el portafolio digital en la docencia universitaria | 7 |
| 1. Iniciarse en el ámbito de los portafolios digitales | 11 |
| 1.1. Qué es un portafolio | 12 |
| De dónde surge el portafolio | 13 |
| 1.2. Portafolio analógico versus portafolio digital | 14 |
| Qué aporta el portafolio digital | 15 |
| 1.3. El portafolio como herramienta de formación y de evaluación | 16 |
| 1.4. Elementos que componen el portafolio | 16 |
| Punto de partida | 17 |
| Evidencias o muestras de aprendizaje formal y de aprendizaje informal, obligatorias y libres | 18 |
| 1.5. Procesos de escritura en la elaboración del portafolio digital | 19 |
| Escribir para la red | 19 |
| Cápsulas informativas | 20 |
| Construcción de pantallas | 20 |
| Derechos de autor | 21 |
| 1.6. Ventajas e inconvenientes en la elaboración y uso del portafolio | 21 |
| Consejos para el docente | 23 |
| Bibliografía | 24 |
| 2. Promover el aprendizaje reflexivo y la autonomía de aprendizaje a través del portafolio digital | 27 |
| 2.1. El portafolio digital en el actual paradigma universitario | 27 |
| 2.2. La reflexión, piedra angular del portafolio | 30 |
| 2.3. Acompañar al estudiante: la acción tutorial | 34 |
| 2.4. La autorregulación: un camino hacia el aprendizaje autónomo | 36 |

| | |
|--|----|
| Consejos para el docente | 40 |
| Bibliografía | 41 |
| | |
| 3. El portafolio digital: el espejo de la competencia comunicativa | 43 |
| 3.1. El portafolio digital y la competencia comunicativa | 44 |
| 3.2. Dos instantes para el desarrollo de la competencia comunicativa en el portafolio electrónico | 46 |
| La actividad inicial del portafolio | 46 |
| Las asignaturas de prácticas: la reflexión retrospectiva de la acción | 48 |
| 3.3. Explicitar la reflexión de las muestras | 50 |
| Consejos para el docente | 53 |
| Bibliografía | 54 |
| | |
| 4. Multimodalidad, competencia digital y creatividad: las tres aristas del triángulo innovador del portafolio digital | 55 |
| 4.1. Multimodalidad y competencia digital | 56 |
| 4.2. Creatividad | 62 |
| Consejos para el docente | 64 |
| Bibliografía | 65 |
| | |
| 5. El potencial del portafolio digital: plataformas y herramientas | 67 |
| 5.1. Plataformas del portafolio digital de aprendizaje | 71 |
| 5.2. Otras plataformas para la creación de portafolios digitales | 73 |
| 5.3. Escoger una plataforma de portafolio digital | 74 |
| 5.4. Formación en la competencia digital | 81 |
| Consejos para el docente | 83 |
| Bibliografía | 84 |
| | |
| 6. El portafolio digital en acción: posibilidades para su puesta en práctica | 87 |
| 6.1. Usos del portafolio digital en la docencia universitaria | 88 |
| Usos por asignatura | 89 |

| | |
|--|-----|
| Usos en prácticas | 90 |
| Usos en cursos completos | 91 |
| Usos profesionales | 93 |
| 6.2. Algunos consejos sobre el uso del portafolio | 95 |
| Cómo introducirlo | 95 |
| El punto de partida | 96 |
| El desarrollo del aprendizaje a partir de evidencias | 97 |
| Cierre del portafolio: reflexión final y retrospectiva | 98 |
| 6.3. La reflexión ficticia, o cuando el alumnado escribe lo que cree que quiere leer el profesorado | 100 |
| Consejos para el docente | 101 |
| Bibliografía | 102 |
| | |
| 7. La evaluación como proceso compartido: el portafolio digital y el uso de las rúbricas | 105 |
| 7.1. Trabajar de forma colaborativa y autónoma en el aula | 107 |
| 7.2. Cómo evaluar a través de portafolios | 110 |
| 7.3. El uso de las rúbricas en la evaluación entre iguales | 112 |
| 7.4. Cómo se lleva a cabo la retroalimentación en el portafolio digital | 116 |
| 7.5. Cómo valora el alumnado el portafolio digital | 119 |
| Consejos para el docente | 121 |
| Bibliografía | 122 |
| | |
| 8. Consideraciones finales: la voz de los estudiantes | 127 |
| Bibliografía | 141 |
| | |
| Índice | 143 |

El portafolio digital en la docencia universitaria

Esta publicación ofrece la información necesaria sobre cómo el portafolio digital puede ser una herramienta valiosa en la docencia universitaria para alcanzar el desarrollo de competencias transversales como la capacidad de aprendizaje, el pensamiento reflexivo, el pensamiento crítico, la competencia comunicativa y la competencia digital.

En cada capítulo, el profesorado que ha participado en este volumen va desgranando las características del portafolio digital y desde su experiencia propone al lector diversas herramientas, ejemplos y consejos para integrarlo en su docencia de una manera eficaz.

Este libro está dirigido a docentes en un contexto universitario, tanto presencial como semipresencial o en línea, interesados en implementar el portafolio digital en el ámbito de la educación superior.

Joan-Tomàs Pujolà. Doctor en Lingüística Aplicada por la Universidad de Edimburgo y profesor titular en el Departamento de Educación Lingüística y Literaria de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona. Es el investigador principal del grupo de investigación consolidado realTIC (Recerca en Ensenyament i Aprenentatge de Llengües amb Tecnologies de la Informació i la Comunicació) y coordina el grupo de innovación docente DIDAL_UB (Dinàmiques d'Innovació Docent per a l'Aprenentatge de Llengües de la Universitat de Barcelona).

