

**Revista Internacional de
Formação de Professores
(RIPF)**

**ISSN: 2447-8288
v. 1, n.1, 2016**

**ETNOGRAFÍA Y NARRATIVA DE UN PROFESOR
UNIVERSITARIO EN E-PORTAFOLIOS**

**ETHNOGRAPHY AND NARRATIVE OF A UNIVERSITY
PROFESSOR IN E-PORTFOLIOS**

Submetido em 10 de janeiro de 2016

Avaliado em 15 de janeiro de 2016

Aceito em 04 de março de 2016

Olga M. Alegre

Doutora em Educação, pesquisadora da Universidade de La Laguna, Espanha.

Contato: oaalegre@gmail.com

Luis M. Villar

Doutor em Educação, pesquisador da Universidade de Sevilha, Espanha

Contato: millar@us.es

Etnografía y narrativa de un profesor universitario en e-portafolios

Resumen

En base a una serie de evidencias de cursos de formación en línea en el campus universitario y de hallazgos de narrativas docentes ha avanzado nuestra comprensión del poder de la investigación y la práctica del portafolio electrónico (e-portfolio) y de su potencial para apoyar el aprendizaje docente. Este trabajo refiere un metadiscurso centrado conscientemente en el valor de un profesor universitario para revisar las metas y el progreso en el conocimiento del e-portafolio. El estudio meta-sintetiza los pensamientos, emociones y acciones de otros profesores con el fin de recordar temas focales compartidos (experiencias metodológicas y prácticas) de los e-portafolios que ofrecen una nueva perspectiva sobre la conducta informativa de las personas. El profesor ficticio ha utilizado en primera persona el contexto (problemas, métodos y resultados) de los e-portafolios como sistemas de información e interacción y ha planteado cuestiones dentro de su discurso narrativo sobre los aspectos culturales de la universidad. Por último, el profesor como un etnógrafo aplicado ha indicado las supuestas relaciones existentes en la literatura de investigación del e-portafolio entre la construcción de una "voz" para los relatos etnográficos del profesorado universitario y la cultura universitaria .

Palabras claves: Etnografía, autobiografía; narrativa; práctica reflexiva; e-portafolio.

Ethnography and narrative of a University professor in e-portfolios

Abstract

Based on an array of evidence courses from university campus online training practices and teacher narratives findings has advanced our understanding of the power of electronic portfolios (e-portfolios) research and practice and its potential to support faculty learning. This paper writes about a university scholar' self-consciously value-centered metadiscourse to review e-portfolio knowledge goals and progress. The work meta-synthesised other teachers' remembered thoughts, emotions and actions in order to recall shared focal themes (methodological and practical experiences) on e-portfolios that offer a new perspective on information behavior of people. The assumed scholar had used a first-person to establish the context (problems, methods and results) of e-portfolios for information and interaction, report findings, and raise issues within his narrative discourse about cultural aspects of university. Finally, the scholar as an applied ethnographer may have indicated about supposed relationships in the e-portfolio research literature between the construction of a 'voice' in university teachers' ethnographic narratives and the university culture. Key words: Ethnography, autobiography; narrative; reflective practice; e-portfolio.

El problema: evidencias intuitivas en un e-portafolio

Deconstrucción del término información de un portafolio electrónico (e-portafolio). Había una palabra que contaba por sí sola todo lo que era el aprendizaje de una persona u organización: información. La vida en el aula universitaria estaba constituida por un mosaico de textos e imágenes traídos de conocimientos de otras materias repletas de información. Toda información vertida en una clase pertenecía al trabajo de la humanidad: la fecundidad de experiencias y sentimientos de personas contra la evaporación del espíritu. En los aprendizajes, resoplaba la necesidad de información; asomados los alumnos universitarios a las materias o a los ventanales de ellos mismos, sus palabras, frases e imágenes se iniciaban en los presentimientos lúcidos o umbríos de hondos regueros de emociones y conocimientos. A veces las representaciones de las cosas que pensaban o sentían tenían significado para ellos mismos. En ocasiones la información volcada en un material textual, icónico, auditivo o digital suponía una acción realizada, una conducta manifiesta y observada, una evidencia constatada. De la forma sonora, visual o literal de una información crecían las fuentes de conocimiento que estimulaban al alumno cercano o distante, niño, joven o adulto, o la cultura que arrebatava y movía conciencias y emociones. Se incitaba a las organizaciones culturales y universitarias para que a un mismo tiempo enclaustraran, ordenaran y sistematizaran la información y la rindieran clasificada a los demás. La información era una construcción, al tiempo útil y evanescente; una seducción imaginativa de ideas bajo la luz que cambiaba la arquitectura cognitiva de la cultura y la civilización de alumnos y profesores en relecturas de repertorios de materiales que la cultura y la civilización pasadas y actuales habían puesto a disposición de los individuos en la ciencia, técnica, artes plásticas, publicidad, aplicaciones informáticas, producciones escénicas, vídeos, televisión, etcétera. La reconstrucción de la palabra información centrada en una necesidad, alineada a una forma, comprendida en una estructura lingüística, emanada de una fuente, apoyada en un contenido, coligada a un proceso de acción, expositora de significado para un receptor, refulgente de cambio, y referente del uso actual o proyectado, existía de forma análoga a la deconstrucción de la palabra “portafolio electrónico” (e-portafolio) cuyas plurales acepciones o matices tensaban los supuestos y las hipótesis bajo las cuales se descubría la composición auténtica del aprendizaje de las personas y las organizaciones. No solo había experiencias divididas por los sentimientos de las personas en un e-portafolio, sino que en éste existía una orgullosa arquitectura de textos e imágenes soportada por distintos materiales, que aludían a la grandeza y certidumbre de la interacción interpersonal o a la servidumbre de las fuentes del ciberespacio. El contenido de un e-portafolio tenía el corte del traje del aprendizaje que distinguía a las personas entre sí. No era la pobreza o limpieza de la forma textual o digital lo que los diferenciaba, sino las ganancias personales: el cambio cognitivo, la exuberancia emocional, la narración significativa, la constatación del uso informativo. El conectivismo parecía ir más allá del conductismo centrado en el profesor y del constructivismo

social del aprendizaje del estudiante. En palabras de Henscheid, Brown, Gordon, y Chen (2014: 23) la “interacción no solo influía el aprendizaje sino que en sí misma era aprendizaje”.

El profesor ficticio David paralizaba la escritura en la pizarra, tecleaba los ordenadores y los dispositivos electrónicos (ipods, tabletas, móviles, agendas electrónicas), enviaba mensajes cortos y tuits a sus colegas y estudiantes de las titulaciones, tenía su mesa de trabajo en el aula vacía de papeles, esperando que los servidores o nodos le proveyeran de un buen servicio en internet y que la comunicación inalámbrica fuera su aliada en el inicio de la sesión de clase; apostillaba, en fin, que el discurso de la práctica departamental que él representaba y sintetizaba se transformaría en esa dirección. (Análogamente y bajo supuestos autoetnográficos, Carson, McClam, Frank, y Hannum (2014) habían analizado los e-portafolios para escrutar retrospectivamente la práctica docente).

Metas personales en la búsqueda de información según contextos disciplinares. El panorama docente de David, como el de otros colegas que habían participado con él en cursos formativos en línea, se contenía en materias de distintas titulaciones universitarias. Cuando cambiaba el bloque horario de la sesión matutina o vespertina semanal se removía el entorno laboral de los futuros egresos, y se agitaban igualmente los factores contextuales necesarios para buscar la información contenida en los artefactos y fenómenos que latían en la realidad. La situación política, histórica o cultural de un centro educativo aportaba información envolvente e inherente al aprendizaje, que sin ella, los fenómenos perdían significado. La cuestión central de la información vertida en un e-portafolio sobre el aprendizaje de un futuro profesor era cómo se construía la estructura interna de un objeto de aprendizaje, cómo se componía el tejido del discurso que relacionaba los distintos aprendizajes, la interacción entre los ambientes de clase, organizativos y comunitarios, la especificación de las condiciones sociales, mediales, de ejecución de tareas, conceptuales y emotivas, los contextos económicos y tecnofísicos, y finalmente la exposición de los acontecimientos pasados dignos de memoria. El desarrollo personal de un futuro egreso universitario se podía exteriorizar en cualesquiera de esos subcontextos. Simultáneamente los elementos arquetípicos de un aprendizaje se manifestaban por la dirección del mismo: naturaleza holística del autodesarrollo interior hacia un sí mismo ideal, superposición de tramas narrativas que dilataban y contraían tipos de conocimiento, tratamiento de la información por marcos y filtros que reinterpretaban el desarrollo de la figura humana en la edad de la adolescencia hasta que ésta ganaba conciencia de sí misma. En esta dirección, Parkes, Dredger, y Hicks (2013: 99) ya había escrito que el e-portafolio era una medida de la práctica reflexiva que se debía utilizar en las instituciones formativas para “la preparación de practicadores reflexivos que muestran que se pueden adaptar a nuevas tecnologías, nuevos estándares y nuevos ambientes”.

Desarrollo profesional mantenido entre profesionales en chats: competencias esenciales. Cuando el círculo circundaba algo, éste poseía una significación positiva. La comunicación de la información de un e-portafolio profesional entre compañeros operaba en internet como el arte en la vida real. No solo daba unidad a la vida académica dispersa, abandonada a los estrechos cauces de reuniones departamentales o seminarios en que los docentes habitualmente la encerraban; también ponían desde una terminal la inagotable corriente de comunicación no presencial y sincrónica, silenciando el habla con una mano y con la otra tecleando y dando a la fuga ideas y emociones. David se esmeraba en ayudar a colegas más jóvenes de su departamento, y parecía que había sido educado en el arte difícil de responder cuitas profesionales dialogando a través de dispositivos. De alguna manera ponía orden a las cosas de la enseñanza a través de chats, con los que se advertían sus habilidades tecnológicas y las de los demás. Era sensible a las necesidades de los compañeros, y esa virtud le permitía ganarse su favor, siendo una referencia efectiva, como un abogado que dijera lo que pensaba tecleando sobre los datos vertidos en un e-portafolio, sin admoniciones. En las horas de trabajo en el despacho, además de negociar la presión y presencia de estudiantes en la tutoría, gestionaba consultas por cualesquiera de los sistemas operativos de los ordenadores sobre bases de datos, referencias bibliográficas, recursos por internet, evaluaciones del conocimiento interdisciplinar, e-portafolios profesionales. Sus competencias esenciales desembocaban en múltiples dedicaciones. Una entrevista vía chat con un colega engendraba una familiaridad con los recursos electrónicos, y ésta aparejaba una mentalidad de servicio. Y todos los ofrecimientos los tramitaba bajo la presión del tiempo finito de su dedicación profesional, cuyo apremio había reducido por su dominio de las técnicas informáticas básicas y de las habilidades de comunicación vía chat que lo apegaban a teclados y terminales que simbolizaban, como la lira, la armónica relación del hombre con los demás. Sus respuestas y comentarios a los e-portafolios demostraban capacidad de pensamiento analítico y crítico de contenidos, en vaivenes de creación de ilusiones. Quería que los demás transcurrieran en compañerismo, vivieran la confianza y cambiaran hacia vínculos de certidumbre. Homero había hecho de Mentor un personaje prudente. Esta mirada al pasado clásico no le hacía olvidar el convulso porvenir. Un formador por medio de chats debía llevar un espejo en su propio e-portafolio como emblema de reflexión y de conocimiento de sí mismo.

Técnicas de entrenamiento eficaces para implantar las competencias esenciales de un profesor de referencia de un chat. David evaluaba e-portafolios de alumnos y colegas; y al supervisarlos, vigilaba el estado de su propio testimonio como referencia. En su conciencia brotaban señales de un estado profesionalmente relajado e invocaciones de añoranzas de procesos de autoformación. ¿Añoranzas de qué procesos? De su formación con tipos de *software* para iniciar y revisar e-portafolios en comunicaciones de cibercharla, que eran momentos fugaces de creación en tiempo real. Contrario a

la anchura temporal de un foro para la evaluación de un e-portafolio, el dominio de cada *software* para establecer una charla ablandaba su confusión sobre las características y funciones de ese soporte lógico de los sistemas informáticos. El primer momento siempre lo reservaba para el dominio del componente del sistema operativo antes de iniciar propiamente las transacciones en el chateo que lo enfrentara a perspectivas de e-portafolios comunes, o de materias distintas, a la accesibilidad de la información, el alcance del desvelo por el otro, la autoridad en el juicio, la privacidad de los textos escritos y de los datos recogidos. Las transacciones le obligaban a cubrirse de nuevas destrezas de comunicación, de retocarse de habilidades para mantener entrevistas, de celarse con mañas para buscar objetos pertinentes en la Web, recursos electrónicos o revistas de referencia con índices de impacto. El uso de claves no visuales, el estilo de la comunicación escrita, el etiquetado con palabras clave de los párrafos de un e-portafolio y el tono positivo iluminaban su posición profesional en el grupo de investigación. Había aprendido a crear redes seguras sobre temas de investigación estimulando a diseñar evaluaciones curriculares y a dar retroacción sobre las fronteras de lo lícito y la moral en la utilización de los méritos de investigación. No quería descender al estatus de preparador asistente de e-portafolios docentes, porque tendría que usar breves ráfagas temporales para acompañar a los colegas en situaciones presenciales. Chateaba con otros compañeros porque combatía continuamente las funcionalidades del peritaje del mérito en las nuevas publicaciones. La discusión de los problemas era como concurrir con otras voces a preguntas que no se escuchaban -¿qué dices, qué escala de medición utilizas en los e-portafolios?- en un transcurso continuo como si tratara de sorber parsimoniosamente el líquido que contiene la destilación de la excelencia. La Web era para él el paraíso de los materiales de entrenamiento para la formación de mentores de e-portafolios que usaban el chateo, donde no cesaban ni los ejemplos de transcripciones de e-portafolios ni los consejos sobre la subida y bajada de ficheros en línea, ni la información sobre contactos relevantes de distintas universidades. Era al mismo tiempo asesor versátil, lleno de inventiva, unido a la sagacidad en la autovaloración de su competencia y la heteroevaluación de la confianza por los interlocutores. Desaparecidas las charlas sobre e-portafolios, desaparecía él, pero otras personas valoraban el diseño, el contenido y las actividades de un e-portafolio. Como Dédalo, David había inventado la construcción polifacética de competencias de chateo y técnicas de entrenamiento para dar confianza y conveniencia a la conducta de sus colegas.

La conveniencia como factor crítico en la conducta profesional que busca información pertinente para un e-portafolio personal. El concepto de conveniencia incluía la elección de una fuente de información: icónica, auditiva o textual dentro de la cual se enmarcaba un e-portafolio. Aludía, asimismo, a la satisfacción con la fuente y su facilidad de uso, y al horizonte temporal en la búsqueda de información en la Web, como habían remarcado Connaway, Dickey y Radford (2011: 180): “La

conveniencia es un criterio situacional en las decisiones y acciones de las personas durante el proceso de búsqueda de información”. Un e-portafolio docente reproducía en pequeño los esquemas de un currículo personal academicista, multiplicaba la volumetría personal y reducía los espacios colectivos trasladando al exterior, como si fueran rellanos o escaleras de un edificio, anexos y apéndices de artículos en revistas electrónicas, plataformas electrónicas de publicación, referencias virtuales, materiales en línea de otras lenguas, etcétera. El marco teórico de la conveniencia se basaba en principios de elección racional: uno, el esfuerzo temporal por reducir la información personal a unidades discretas y relevantes, y otro, la gratificación que de ellas se derivaba. Aunque el supuesto interés personal dictaba que cada uno de los sujetos prefería aquellos elementos que eran satisfactorios porque compenbasan las demandas administrativas (satisfacción estratégica), los relatos, descripciones y declaraciones que constituían el itinerario personal contenido en un e-portafolio personal tenían que gratificar la accesibilidad y la comprensividad de la información para un asesor o evaluador externo. La conveniencia del e-portafolio institucional –elección de una fuente de información de solemne construcción organizativa e informática– se hacía más perentoria para granjear la satisfacción de los usuarios con el uso completo de tal fuente autorizada y fiable desde un servicio universitario (Ambiente de Investigación Virtual, AIV) que aglutinaba blogs, objetos multimedia y materiales de código abierto.

Teoría fundamentada (TF) para generar una teoría en el estudio de la conducta docente vertida en un e-portafolio institucional. El sentido de investigación valía como sexto sentido para David; era seguramente lo que le caracterizaba como universitario, y lo que había ejercitado más haciendo tanteos en el campo de la sociología del conocimiento, y en particular recogiendo y analizando datos de realidades informativas contextualizadas con los cuales se tenía en pie sin ayuda. Este ejercitado investigador llegó a predicar ante autoridades académicas la oportunidad de muestrear los colectivos académicos que presentaban e-portafolios en el AIV del servicio universitario. Hasta ahora había refinado y saturado solo los e-portafolios del campo de Ciencias Sociales. Sin desfallecimiento de la voluntad, había entrevistado y oído a colegas comprometidos y expertos de otros campos disciplinares que le espetaban cómo habían digitalizado su información personal, subido información a redes sociales, recopilado un buen número de incidentes por medio de cuestionarios, diarios y bitácoras, e incluso sesiones de grupos de discusión. Absorbía, comparaba y categorizaba los datos dando a la fractura una forma lúcida de teoría. En su refinamiento conceptual, etiquetaba abiertamente las piezas informativas con códigos seleccionados. Comparaba y comparaba constantemente datos de competencias demostradas de profesores y estudiantes de distintas titulaciones; cotejaba y cotejaba asiduamente datos de competencias con categorías (mapas personales), y confrontaba y confrontaba repetidamente mapas personales con conceptos. Basada en los puntos de vista de los usuarios, la TF

seducía porque los grandes razonamientos sobre un e-portafolio institucional se habían asentado en bloques de observaciones que validaban todas las piezas del conocimiento. No en vano había leído a otros investigadores como los norteamericanos Fox, White, y Kidd, (2011) que habían realizado investigaciones sobre la reflexión crítica en textos depositados en e-portafolios de estudiantes en un máster educativo, que fueron analizados “usando métodos de investigación cualitativa, particularmente la codificación y la categorización” (Idem, 154).

La adquisición de información incidental para un e-portafolio en un modelo ecológico de uso pedagógico. La evaluación de la docencia por los alumnos indicaba la forma más impulsada de calidad por la universidad. Pretendía hacer transparente la eficiencia universitaria, agudizando las percepciones de los estudiantes. Los resultados de las encuestas en sus porcentajes y diagramas conformaban una información, que hoy por hoy no movía dinero completarlo en una nómina personal, pero sí advertía lo suyo a las comisiones de evaluación de las agencias de acreditación del profesorado: poseía la información que solía irradiar en los primeros trimestres de los cursos escolares. En este sistema de escrutinio, la aplicación Academia recogía los resultados de las encuestaciones de los estudiantes. Cada vez que David recibía la información, su pensamiento quedaba envuelto en la información accidental que no había quedado registrada: una sesión de videgrabación de clase, las escuchas de una entrevista recogida en un podcast de una radio local, y otra en un periódico específico, el panfleto que anunciaba la presentación de un nuevo libro del grupo de investigación, los registros de la tutoría telefónica o teletutoría de los alumnos de la última quincena o los tuits recibidos de otras personas sobre consultas varias. La información numérica y gráfica de las encuestaciones estaba desnuda de otros incidentes, como las conversaciones entre compañeros pasándose noticias y apuntes de actividades de las últimas lecciones o las facilidades dadas por el profesor para conseguir información de las últimas referencias en la hemeroteca. Las percepciones de los alumnos parecían el vaho, diez minutos marcando x en casilleros de sentencias de un test que pretendían reflejar vagamente el muro de una buena enseñanza. La vida en el aula no aparecía en el papel. Por eso, David analizaba la información comunicada por el rectorado de escaso uso y gratificación. Porque la información de varios medios y tipos de contenido procedente de audiencias vivas, asentadas en ambientes de clase, sociales y culturales, gratificaba. Las actividades rutinarias incidentales o accidentales no tenían cabida ni en las encuestas ni en el e-portafolio para el estudio de la conducta informativa docente.

Metodología o práctica afectada

Revisión de compañeros de las transcripciones de chats sobre e-portafolios. Las revisiones asíncronas de las demostraciones y actuaciones colocadas en un e-portafolio aumentaban la disponibilidad para establecer interacciones entre colegas. David usaba su prosa probatoria en las charlas mediadas por algún servicio de internet que ofrecía réplicas en tiempo real, resolviendo con la inmediatez de las respuestas mayor eficiencia, según los comentarios de colegas. A tal efecto, conocía y usaba productos que habían probado los bibliotecarios para la gestión del conocimiento (www.egain.com). Con distintas aplicaciones compartía tipos de mensajería instantánea y gráfica, co-navegación, páginas Web y subidas de documentos, personalización de mensajes con instrucciones, almacenamiento de transcripciones, informes estadísticos, etcétera. Por supuesto, ahora las líneas telefónicas se usaban más para el transporte de datos, y por eso estimaba aquellas aplicaciones que funcionaban con su dispositivo móvil y que habían adquirido gran popularidad por su instantaneidad y gratuidad. Su prosa, divagatoria, usaba cualquier mensajería, manteniéndolo en vigilia para solicitar o dar información a los compañeros, si bien muchas veces ésta quedaba restringida a textos, emoticonos, o enlaces a sitios Web. Como las consultas sobre e-portafolios empezaban a inundar sus consultas, estableció una red de mentores voluntarios, vinculada a una agencia de acreditación regional que utilizaba el mismo sistema de mensajería, que adoptó como forma de disponibilidad las 24 horas del día y los 7 días de la semana. Había decidido poner a este consorcio el emblema de un timón como símbolo del transporte de ideas con seguridad y de rumbo definido a la mejora. La inmersión en esta empresa significaba ofrecer estadísticas de uso del chat, medidas de actuación de los objetos presentados en los diálogos y establecimiento de un protocolo de calidad del servicio en cuanto que resolvía los problemas planteados. Este plan ambicioso terminaba con la transcripción de todos los chats mantenidos con los compañeros a quienes dirigió posteriormente un cuestionario en línea vía SurveyMonkey (www.surveymonkey.com). Las respuestas de los docentes, y una validación discreta posterior del chat clarificaban la información aportada en las transcripciones.

Los diseños y análisis narrativos de un e-portafolio aumentaban los indicadores de conexión, información compartida y trabajo integrado. El trabajo compartido ponía en orden una práctica académica consistente en la alineación de diversas perspectivas que servían para crear una historia que interpretara el mundo. Cuando David se unía con profesores de otras áreas de conocimiento para la integración del conocimiento en un informe de investigación, advertía en ellos distintas destrezas, metas y culturas con las que conceptualizaban la información personal. Los e-portafolios contenían textos y subtextos u otros materiales digitales -visuales, auditivos- convertidos en relatos, especialmente cuando aludían al proceso o resultado de la implantación semestral o anual de una

materia. Los indicadores de conexión entre los autores y el informe de investigación o del proceso o producto de una materia convertían los términos de las narraciones no en piezas de bases de datos textuales estructuradas para crear un fácil acceso a la información, sino en un ambiente reflexivo de inmersión social para comprender cómo se había situado una acción o experiencia particular – investigadora o docente-. Los modelos mentales interrogadores de los individuos y la acción representada en cada e-portafolio por medio de narrativas simbolizaban para David anillos de alianza entre la máquina y la humanidad, subrayando la posición asumida por Joksimovic, Gasevic, Kovanovic, Adesope, y Hatala (2014: 3): “Mucha de la investigación hecha en psicología se ha centrado en las palabras y en el uso del lenguaje como un indicador significativo de la integración social, de la personalidad y de los procesos cognitivos”. Las narrativas de los informes de investigación, de los procesos y productos de la docencia recapitulaban experiencias pasadas, haciendo coincidir una secuencia verbal de oraciones o proposiciones con la sucesión ordenada de hechos que realmente ocurrieron, reteniendo las normas por las cuales un docente se comportaba en concordancia consigo mismo y con el aprendizaje de los estudiantes como un bien deseable. Cuando diseñaba los análisis narrativos de los e-portafolios se parecía al arquitecto Jean Nouvel: adoptaba una perspectiva constructivista de la identidad profesional respetando el terreno original del *domus*, antes de iniciar un evento. Ante las complicaciones de las acciones que se desenvolvían en los textos, acotaba los conflictos subyacentes –esencia de la narrativa-, auscultando la forma en que los personajes del espacio docente habían tratado la situación docente o investigadora y las consecuencias que se habían derivado de ello. Resaltaba el valor de los momentos culminantes y cómo de la resolución de un problema se derivaban beneficios y satisfacciones para la mejora docente e investigadora. Aunque había otras alternativas para hacer un análisis narrativo de las memorias de los personajes, como las historias, las metáforas, la desconstrucción de los mensajes de las transcripciones de entrevistas en audio, vídeos, relatos y monografías, reconocía la complejidad e inestabilidad de ciertos datos que eran incodificables.

El e-portafolio personal en la Web: ¿quién se encargaba de archivarlo? En la presente época de la mensajería instantánea, los e-portafolios acumulaban correspondencia valiosa escrita y electrónica del personal universitario. Asemejaba una forma de divulgación de trabajos de mérito, o una solicitud de conocimientos a otras personas (bibliotecarios, archivadores, empresarios, profesionales informáticos y de servicios, colegas, estudiantes, etcétera). Conforme crecía el numen inventivo docente tenía más apariencia exuberante la estantería del despacho con productos propios, que paulatinamente se tenían que escanear gracias a una impresora multifunción. La biblioteca universitaria había empezado a preservar los proyectos docentes relacionados con las distintas materias de las titulaciones y comunicaba las orientaciones que debían seguir los documentos, al

tiempo que garantizaba la protección de los datos, correos y bitácoras. David usaba personalmente la computación del servidor en la nube para la gestión de los cursos que impartía a los estudiantes. Allí almacenaba páginas personales, blogs, cursos, talleres de mentoría, innovación docente, localizadores de recursos uniformes y de gestión de e-portafolios, aunque detraía crédito personal para abonar los servicios tecnológicos del proveedor. El y otros lo llamaban la “huella de internet” con derechos de autor. Quería que su huella estuviera vinculada con otra documentación que tenía bajo custodia en la universidad para que fueran elementos mantenidos en un servicio público, bajo de coste, y preservados de ataques de delincuentes informáticos que entraban de forma remota a los sitios apropiándose de nombres y contraseñas. Como otros académicos, había cumplimentado muchos formularios para instituciones autonómicas y nacionales que solicitaban información personal a los efectos de otorgar complementos salariales o fondos de investigación. Por esta incoherencia institucional, tenía información personal consagrada por varias normas, que parecían duplicaciones o multiplicaciones de su curriculum vitae en irisaciones distintas.

La creación de metadatos para la indización de las imágenes efímeras de los e-portafolios. Las producciones artísticas, científicas, sociales o técnicas enumeraban –como documentación o hallazgo- fotografías, dibujos, pósters, cómics, alzados arquitectónicos, pinturas efímeras de catálogos, que expresaban lo más vasto de un profesional: su desarrollo, vicisitudes, transformaciones y reconstrucciones. Cada uno de los productos tenía categorías para identificarlos y clasificarlos: material de soporte, actividades descritas, lugar, persona. Determinados conceptos iconográficos servían para indexar las imágenes de los e-portafolios, originando una estructura y una síntesis para facilitar el transporte y evaluación de la información que parecían auténticas taxonomías.

-Quién, qué, dónde, cuándo, por qué de la creación y propósito de la imagería –se había preguntado David cuando revisaba las imágenes sagradas y las formas imprevisibles de la teoría de la antifirma recogidas en los e-portafolios de compañeros de Bellas Artes.

El registro ordenado de datos para elaborar índices de imágenes consistía en un proceso de etiquetado de datos que presuponía un conocimiento de sistemas de organización y representación, y que éste fuera comprensible para los humanos. Los catalogadores de obras musicales atendían los cambios observables de los oyentes; cuando el estímulo de un acorde objetivaba un significado para un espectador, la música comunicaba una experiencia de ligazón de actitudes entre compositor y oyente. Los términos sonoros de un pentagrama se leían en un e-portafolio de un profesor de música. Pero si no se habilitaban los resultados de las comprensiones de los oyentes en el e-portafolio, el término sonoro bordeaba la ambigüedad, porque se buscaba en la significación una conexión más allá del acorde escrito de un pentagrama. Esta disquisición había llevado a David a pensar que propondría metadatos sobre los datos auditivos e icónicos de los e-portafolios como opción plausible para reducir

el intervalo semántico. Estaba obligado a construir puentes para estrechar los intervalos semánticos de aquellos datos.

Problemas metodológicos existentes en la evaluación del impacto de un e-portafolio como sistema informativo. La valoración de algo propio existía como razón de uno mismo, significaba el alzamiento racional del valor, el mérito de haber afirmado algo, desanimando las dudas. Una cuestión evaluativa que confortaba a David era cómo se resolvía la complejidad de la conducta informativa de los profesionales de la enseñanza, y se solventaba el conocimiento limitado de las variables cognitivas y tecnológicas que operaban en la búsqueda significativa de la información. La evaluación del impacto de un e-portafolio preparaba a un individuo ante nuevas complejidades morales y de valores, consistiendo una de las complicaciones en la demostración de la calidad sostenida en el tiempo de una producción en línea. La calidad parecía un atributo que se cumplía inexorablemente en el aprendizaje; constituía este adiestramiento una forma inmediata de uso de los elementos de un e-portafolio en términos de tiempo, compromiso y paciencia. Las percepciones sobre el valor añadido, por ejemplo, de una bitácora suponía la aprobación de la avidez narrativa de un individuo: era sobrevivir como un docente motivado, útil para los estudiantes y fructífero para la investigación. El estudio de las relaciones entre un e-portafolio y la vida académica no existía bajo una pretensión fútil. Aspiraba a dar integridad profesional al desarrollo de la actividad investigadora, que se medía en el tiempo de un sexenio, siguiendo la terminología temporal de los periodos de investigación. De nuevo, David presagiaba la complejidad evaluativa en la extracción de datos de los blogs estudiantiles dentro de los e-portafolios docentes; sabía que tenía que analizar el contenido de las fábulas de clase prestando atención únicamente al aspecto interactivo de los blogs, que reflejaran comentarios y opiniones, expresaran emociones personales, articularan ideas claras y mantuvieran foros de discusión en un ambiente digital. Para no perder eficacia evaluativa estableció como juicio de reflexión tres categorías con las cuales codificó intuitivamente cientos de comentarios como “reflexivos”, “no reflexivos” y “libres de contenido”.

Objetos y subcontextos institucionales vinculados en un e-portafolio. Implicaciones para estudios webométricos. Uno de los méritos de la World Wide Web incumbía a la hipervinculación de sitios Web. En un principio, David no se encontraba motivado para hipervincular toda la información de su e-portafolio. Estaba acostumbrado a usar citas de otros autores en sus textos que colocaba como referencias. En una ocasión, escuchó la opinión de un colega de Ciencias de la Información que le comentó que él usaba hipervínculos salientes y entrantes, como si fueran referencias y citas respectivamente de un documento escrito, en su e-portafolio. Los hipervínculos entrantes (especie de citas) formaban parte, según el profesor de Periodismo, de una medida de visibilidad y de calidad

científica de la Web, mientras que los salientes (a la manera de referencias) historiaban la conexión de la Web con el mundo exterior. El factor de impacto de una Web funcionaba como con cualquier tipo de publicación (en este sentido, Serrano-Puche (2012) ha analizado, por ejemplo, el potencial de herramientas Web -Klout y PeerIndex- para la medición de la influencia de marcas y personas). Al escuchar David lo que le contaba su compañero de Periodismo recordó la composición documental de su e-portafolio y las invocaciones que hacía de sí mismo en resúmenes, artículos, actas de congresos, listas de distribución, página personal, guía de recursos, encuestas en la red, reseñas de libros, videoconferencias, plan de estudios, foros de debate, e índices. No obstante, las motivaciones de los dos profesores para enlazar la información dentro de los e-portafolios diferían: era más académica en el caso de David y tecnológica en el profesor de Periodismo. Todo el subsuelo de los enlaces del e-portafolio de David estaba penetrado por el aprendizaje del estudiante: recursos de investigación y de estudio de las materias de las titulaciones, proyectos y escritos de estudiantes, bibliotecas y revistas electrónicas, etcétera; en todos los documentos procuraba que hubiera enlaces también de sus producciones con otros repositorios de objetos de aprendizaje que había depositado en el portal de la universidad, de la facultad y departamento, y en portales de otras instituciones. Le comentaba el profesor de Periodismo que el cuerpo docente universitario mantenía cierta reserva con el uso de enlaces Web en los tres componentes académicos habituales: investigación (informes de investigación, artículos, publicaciones, etcétera), enseñanza/aprendizaje (programas de materias, material de aprendizaje, actividades, etcétera) y servicios (organizaciones profesionales, becas, empleos para egresos, etcétera), y que se debía apostar por la instauración de hiperenlaces en el curriculum vitae de los profesores; porque alejados los objetos entre sí costaba más trabajo someterlos a la comprensión humana. Vincular o desvincular: ese era el asunto. Se debía estudiar la métrica basada en los vínculos y citas de los e-portafolios para iniciar un análisis del impacto o calidad de los mismos. En efecto, la tarea de estudiar la aglomeración de enlaces aumentaba la validez de la investigación webométrica, había apostillado David.

Resultados del e-portafolio como aprendizaje permanente y facilitador de roles vitales

Aplicación de analíticas de aprendizaje de maestros de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. Las lecciones de David en el grado de Maestro siempre comenzaban describiendo las necesidades infantiles, desde actividades físicas, interacciones de chavales con sus iguales, o participaciones en actividades tecnológicas con las que se expresaban creativamente. Siempre recomendaba a sus estudiantes universitarios que indujeran a los niños y las niñas a investigar con ellos, y no solo a observarlos como objetos de exploración. Salvaba cuestiones filosóficas vinculadas con la indagación como la protección de los pequeños, advirtiéndolos del alcance de la investigación,

que consistía en la creación de e-portafolios personales que reflejaran sus ideas y creaciones sobre el arte del siglo XXI con la consiguiente involucración de los padres. Amparaba como metas la identificación de sus percepciones sobre la música y la pintura, y la demostración de la competencia en el rendimiento por el conocimiento contrastado en el volcado de las producciones en el servidor de la escuela, porque así se observaba un enriquecimiento en el discernimiento estudiantil. No bastaba con que los chiquillos se expresaran con dibujos, viñetas, collages, fotografías, pinturas o grabaciones de cuentos y canciones, y listados de palabras. Quería David que sus estudiantes universitarios enseñaran a niños y niñas el trasmundo de sus experiencias y el intramundo de sus emociones; que retrataran el paisaje del mundo de su comunidad como naturalistas y simbolistas. En la investigación práctica de clase, sugería que niños y niñas buscaran información en la biblioteca local, conectándose a internet por cualquier dispositivo para resolver las preguntas formuladas en las sesiones grupales previas al inicio de la actividad. Convenía con los estudiantes que el aprendizaje infantil no era solo intrapersonal sino también interpersonal, y que la externalización del mismo se hacía a través de artefactos físicos e intelectuales capaces de forjar significados (signos y símbolos de la vida cotidiana o litúrgica; cuando los chiquillos dibujaban un ancla –comentaba- había que añadir la interpretación al dibujo: símbolo cristiano de esperanza). Pretendía que sus estudiantes distinguieran entre artefactos primarios (lápiz, procesador de textos, etcétera), secundarios (formas de representación por medio de artefactos primarios) y terciarios (conductas particulares bajo las cuales actuaban los chiquillos, en concreto: su experiencia en un e-portafolio). Recomendaba a sus estudiantes que los niños y las niñas de esa edad, como actores, se apropiaran, dominaran e internalizaran las herramientas culturales de su época, y que fueran acomodadas a su edad por medio de preguntas guiadas (siguiendo la estrategia de la WebQuest); que evitaran la sobre-documentación del álbum electrónico orientado a la instrucción; que representaran la autovaloración de actividades de aprendizaje (uso del lenguaje, actitudes de colaboración, creación, movimiento y comunicación con la familia) y que la evaluación fuera una ceremonia auténtica ligada al progreso efectuado por los niños y las niñas de la clase. El conocimiento se desarrollaba en la medida que participaba del sentido comunitario, y crecía y penetraba en la naturaleza comunitaria de la escuela.

De la relación y representación a la revelación en el Máster en Educación Secundaria. Las competencias básicas que el profesor recomendaba para los muchachos y las muchachas del Instituto de Educación Secundaria (IES) suburbano se referían a Educación moral y cívica, Lectura orientada al aprendizaje, Aprendizaje basado en proyectos, y Tecnología informativa para un aprendizaje interactivo. Con las competencias de esas materias se defendía la lucha contra todo fracaso escolar, que constituía el mayor desafío para la reforma democrática de la sociedad. La realidad del IES creó una corriente pedagógica de búsqueda comunitaria de información significativa en la red y de

pensamiento productivo. Calificaban los investigadores esta corriente como una aproximación ecológica en un ambiente virtual de aprendizaje. Y entonces se iniciaban procesos de indagación sinónimos de cambio: revolvían la incertidumbre cognoscitiva y el reto creativo de un e-portafolio con el detalle de aprendizajes con los demás (recursos técnicos, materiales, procesos emotivos, hasta normas culturales de aprendizaje). La exploración esclarecía el rol docente situándolo bajo la metáfora de profesor reflexivo e investigador. (Recientemene, Milman (2014) ha usado la categoría “reflexión y desarrollo profesional docente” como uno de los usos de los e-portafolios). Ahora los educandos estaban en aptitud de aprender a aprender y practicar muchas cosas en las materias: cómo se iniciaba una tarea de aprendizaje en la red; cómo se seleccionaba un tema de una materia para practicar una competencia (por ejemplo, un rito religioso, o el origen histórico de un símbolo como el cayado pastoril transformado en un báculo como atributo de obispos); cómo se exploraban las cuestiones previas vinculadas con las reglas establecidas para el culto analizando sitios Web (por ejemplo, el tiempo o el lugar en el culto infantil); cómo se enunciaba el foco que reflejaba los ritos vinculados con la participación (por ejemplo, la plegaria o la expiación de las culpas); cómo se almacenaba la información litúrgica (por ejemplo, asistiendo a ceremoniales de distintas confesiones religiosas), y cómo se concluía la indagación sobre los ritos (por ejemplo, mostrando clips de vídeos de los ceremoniales romano, milanés, galicano, norteafricano, bracarense y el hispano). ¿Cuál era el descubrimiento de este proceso de investigación activa? Este: se respetaban las experiencias físicas, cognoscitivas y emotivas de los estudiantes como principios fundamentantes de cualquier pensamiento o acción. Así, habían estudiado su propio aprendizaje (metacognición).

La conducta informativa y sostenida de alumnos adultos. No se podía hacer una clasificación cronológica de los adultos para estimar el grado en que se les podría alfabetizar en destrezas tecnológicas. La edad cronológica –remarcaba David en sus charlas sobre la Educación de Adultos y a Distancia- no era una medida adecuada del desarrollo. Los visionados de las películas exhibidas en clase mostraban, no obstante, algunas conductas de los adultos referidas a la pérdida de adaptación psicológica, a la merma en la percepción del lado positivo de la vida, el detrimento del potencial cognitivo y de la habilidad para aprender. Se sabían vulnerables, incompletos, con escasa capacidad para intervenir en ciertos asuntos de naturaleza política –explicaba el formador. Ocurría con frecuencia que los alumnos adultos se desenganchaban de actividades instructivas y al tiempo buscaban otras ociosas, de tiempo libre. Algunos adultos la llamaban la edad feliz porque estaban satisfechos de su pasado y porque tendían una mirada positiva al futuro. De su pasado conservaban películas de viajes, encuentros y homenajes en sus clubes de recreo, recortes de periódicos, álbumes de fotos personales y de las casas donde habían crecido, artículos publicados en periódicos y revistas, memorias de proyectos, radiografías de enfermedades, que conformaban momentos satisfactorios de

su vida profesional. El grupo social al que pertenecían gustaba de las discusiones sobre el futuro personal en la información cotidiana de los medios de comunicación como una forma de comunicación. (Como habían escrito Niemelä, Huotari, y Kortelainen (2012: 216). “Estar en contacto con los medios de comunicación y expresar públicamente sus opiniones a través de ellos contribuye al debate social. Expresar opiniones en un periódico, en sitios de internet, o llamar a un programa de radio son formas de representación directa”). Habían abandonado la lectura en el periódico de papel y usaban tabletas para la revisión de las partes destacadas de las columnas, los pies de fotos, y los anticipos de las noticias principales de las portadas de los periódicos. Hacían un seguimiento de la información incidental parapetados en la creencia de que tenían un mapa cognitivo capaz de discriminar verdades y necesidades. Por eso el e-portafolio les parecía una estrategia para habitar al instante sus tareas tecnológicas. Aunque habían usado el correo electrónico y algunas aplicaciones informáticas como facebook y twitter para comunicarse con la familia, principalmente aquellos que tenían un estatus socioeconómico medio y alto, adoptar un e-portafolio no era elegir la tecnología sino la lucidez (“¿quién era yo?”; “¿qué cosas había hecho en mi vida que tuvieran valor?”). En ese emblema tecnológico habían encerrado imágenes que descifraban sus percepciones del mundo social de las que se sentían responsables. Había que repetirlo: los adultos desplegaban una amplia gama de competencias personales en los e-portafolios que tenían fuertes dimensiones tácitas: unas relacionadas con los valores y actitudes; otras, interpersonales. Otras, en fin, que miraban con su mirada el pasado trabajo, su saber que se sabía saber, el pulso a sí mismos.

Referencias

- Carson, A.S., McClam, S., Frank, J., y Hannum, G.G. (2014). ePortfolio as a Catalyst for Change in Teaching: An Autoethnographic Examination of Transformation. *International Journal of ePortfolio*, 4(1), 73-83.
- Connaway, L.S., Dickey, T.J. y Radford, M.L. (2011). “If it is too inconvenient I'm not going after it:” Convenience as a critical factor in information-seeking behaviors. *Library & Information Science Research*, 33, 179–190.
- Fox, R.K., White, C. S., y Kidd, J.K. (2011). Program portfolios: documenting teachers’ growth in reflection - based inquiry. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 17(1), 149-167.
- Henscheid, J.M., Brown, G., Gordon, A., y Chen, H.L. (2014). Unlocking ePortfolio Practice: Teaching Beliefs. *International Journal of ePortfolio*, 4(1), 21-48.
- Joksimovic, S., Gasevic, D., Kovanovic, V., Adesope, O., y Hatala, M. (2014). Psychological characteristics in cognitive presence of communities of inquiry: A linguistic analysis of online discussions. *The Internet and Higher Education*, 22, 1-10.

Milman, N.B. (2014). Teaching Portfolios and Preservice Teacher Education: A Review of the Literature (1975-2012). Paper presented at the AERA Annual Meeting, Philadelphia, Pennsylvania, USA.

Niemelä, R., Huotari, M.-L. y Kortelainen, T. (2012). Enactment and use of information and the media among older adults. *Library & Information Science Research*, 34, 212–219.

Parkes, K.E., Dredger, K.S. y Hicks, D. (2013). ePortfolio as a Measure of Reflective Practice. *International Journal of ePortfolio*, 3(2), 99-115.

Serrano-Puche, J. (2012). Herramientas web para la medición de la influencia digital: análisis de Klout y PeerIndex. *El profesional de la información*, 21(3), 298-303.