

## **EL E-PORTFOLIO DE COMPETENCIAS EN LOS PROCESOS DE ACOMPAÑAMIENTO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE ESCOLAR**

**FROM E-PORTFOLIO OF COMPETENCIES TOWARDS PROCESSES OF ACCOMPANIED ACADEMIC TEACHING AND LEARNING**

**O E-PORTFOLIO DE CONCORRÊNCIAS NOS PROCESSOS DE ACOMPANHAMENTO DE ENSINO E APRENDIZAGEM ESCOLAR**

*France Lacourse y Jordi L. Coiduras*

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2012 - Volumen 5, Número 3

<http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num3/art12.pdf>

Fecha de recepción: 27 de agosto de 2012  
Fecha de dictaminación: 5 de septiembre de 2012  
Fecha de aceptación: 25 de octubre de 2012

**E**n el siglo XXI, ni los políticos ni los docentes universitarios o escolares trivializan los dispositivos y herramientas de formación de la escuela contemporánea. Por el contrario, consideran esencial que la práctica educativa se aproxime a la realidad de la población en edad escolar, a su ambiente más tecnológico, como usuarios de distintos programas de ayuda o colaboración, así como las redes sociales propias de la Web 2.0 (Bélisle, 2010). Tanto en el continente sudamericano y norteamericano como en el europeo, es en este contexto de integración de las denominadas Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en la educación y en un momento de reestructuración de los sistemas educativos, herramientas como el e-Portfolio<sup>1</sup> de competencias se implementan y encuentran sentido en diversos programas de formación docente. En distintos sistemas educativos, esta formación para la docencia se considera el motor para las transformaciones de la práctica de la educación, de las percepciones y de las creencias de los futuros docentes. Proponemos un examen relacionado con este espacio moderno de reflexión que nos ofrece el e-Portfolio de competencias, en virtud de una traslación hacia procesos de enseñanza y aprendizaje escolar que revelan la necesidad de acompañamiento y orientación.

En efecto, el e-Portfolio es un espacio de reflexión, de compromiso del individuo con su propio aprendizaje y de construcción de los conocimientos sobre la educación, la gestión del aprendizaje y del sistema educativo, entre otras temáticas. Como dispositivo traduce la adhesión de los formadores a una perspectiva socio-constructivista de los procesos de enseñanza-aprendizaje, situando al alumno en el centro mismo de este proceso, de su reflexión en relación a la acción llevada a cabo o en vías de desarrollarse. Constituye además, una recuperación reflexiva de las situaciones, como expresa Rabardel (2005), sea para rendir cuenta de la producción de la actividad, del desarrollo de los temas o de los recursos elaborados en las actividades y para las mismas: una habilidad reflexiva que se espera que posea todo profesional. Aun así, es necesario considerar que el e-Portfolio de competencias puede satisfacer estas expectativas bajo la condición de acompañamiento y de una orientación ajustada (Coiduras, Carrera y Jové, en prensa; Donnay y Charlier, 2008; Lacourse y Oubenaïssa-Giardina, 2009). Esto nos obliga a preguntarnos qué transformaciones se deben esperar con respecto a la práctica de la enseñanza frente a la utilización del e-Portfolio de competencias, en el plano de los procesos de enseñanza y aprendizaje en los niveles de primaria y secundaria.

En este artículo presentamos: el contexto de profesionalización de la labor docente que condujo a la utilización del e-Portfolio de competencias; enunciamos algunos principios teóricos que subyacen a esta práctica formativa, así como algunas dificultades a las que puede dar lugar el e-Portfolio de competencias, dificultades que es conveniente anticipar, particularmente a nivel del acompañamiento.

Expondremos la experiencia derivada de dos estudios, uno realizado en la Universidad de Lleida (España) y el otro en la Universidad de Sherbrooke (Quebec-Canadá). Ambos revelan su pertinencia evidenciando el proceso de adquisición de saberes profesionales por parte de los estudiantes. La discusión con respecto a dichos dispositivos de profesionalización y a la metodología basada en el análisis del discurso permite destacar la importancia de la práctica y de la reflexión durante el proceso de desarrollo profesional. Para terminar, abriremos el diálogo en relación a los resultados y a la conclusión.

---

<sup>1</sup> Utilizaremos el término e-Portfolio de manera genérica para designar al portfolio electrónico. Por supuesto, somos conscientes de la existencia de otros términos para designarlo, como ciberfolio, edufolio, ePortafolio, etc.

## 1. DE LA PROFESIONALIZACIÓN A LA VALORACIÓN DEL CUERPO DOCENTE

### 1.1. La profesionalización, la autonomía y la imputabilidad

Basándonos en las definiciones de diversos autores (Bourdoncle, 2000; Gobierno de Quebec, 2001; Lacourse y Moldoveanu, 2011; Lang, 1999; Wittorski, 2007, 2009), podemos afirmar que la profesionalización concierne a dos procesos: el primero, es el *profesionalismo*, proceso más interno al individuo en relación con la construcción de sus conocimientos teóricos y prácticos relativos a la formación. El segundo proceso, encarna una estrategia colectiva para reivindicar mayor reconocimiento social. La profesionalización reposa a la vez en la complejidad de la autonomía individual y colectiva y en la complejidad de la imputabilidad del docente en relación con sus decisiones tanto éticas y organizativas como relacionales.

Como lo señalan Lacourse y Moldoveanu (2011), el docente no es solamente un técnico, debe ser también un creador y un practicante reflexivo que persigue las finalidades de los sistemas educativos, sociales y económicos a veces bajo tensión. Consecuentemente, la profesionalización docente supone un desarrollo profesional continuo, con el objetivo de mantener y de enriquecer su potencial. Así como depende de la voluntad gubernamental de valorizar al cuerpo docente en beneficio del alumnado. El encargo de profesionalización en los procesos de formación docente, hace necesaria la incorporación de la práctica en los planes de estudio, como objeto de aprendizaje y *saber* imprescindible, aumentando el número de horas en los centros escolares, aunque la prescripción no sea siempre muy concreta.

En nuestro caso, consideramos oportuno apoyar la visión profesionalizadora de la formación para la docencia, el modelo profesional que privilegiamos se corresponde con la del practicante reflexivo en el sentido dado por Schön (1983, 1987). Es decir, un practicante capaz de reflexionar en y sobre la acción para apropiarse del poder de actuar. Dicha orientación ha conducido a los formadores universitarios hacia un doble movimiento. Por una parte, la multiplicación de horas de formación práctica como vía de construcción del saber práctico y de las competencias *situadas*, que suponen situaciones concretas en el escenario profesional. Por otra, los ha conducido hacia una formación universitaria que busca la apropiación y conciliación de los saberes disciplinares a enseñar y de los saberes didáctico-pedagógicos para enseñar. En dicha formación en alternancia, conviene encontrar la forma de apoyar la discursividad reflexiva y el auto-análisis de las experiencias de los futuros enseñantes con la ayuda del e-Portfolio de competencias para el acompañamiento y orientación, con el propósito de alcanzar la articulación de conocimientos teóricos y prácticos.

### 1.2. El e-Portfolio de competencias: un dispositivo de escritura para la integración de aprendizajes

La escritura es una estrategia ampliamente experimentada en los procesos formativos en alternancia. Permite al docente en formación *expresar*, en el sentido más amplio del término, su experiencia de aprendizaje, narrándola y confrontándola con distintos referentes teóricos y profesionales. A la vez, la lectura de los formadores de estas producciones, desde el acompañamiento y tutoría, pone en su conocimiento las experiencias profesionales y los procesos que estas han desencadenado y movilizado, para poder retroalimentar y evaluar el proceso formativo. El e-Portfolio como dispositivo de escritura, comunicación y acompañamiento característico de los procesos de formación en alternancia puede mejorar la experiencia formativa (Albuquerque y Laranjeiro, 2009; Barret, 2011) que relacionamos con el

apoyo del formador en los procesos de mediación. Sin esta mediación el docente-aprendiz podría pasar *de lado* por las claves para la comprensión de la actividad profesional. Greene (1995) relacionó la capacidad de interpretar la realidad, de elaborar argumentaciones comprensivas sobre ella con la imaginación, como capacidad cognitiva mediante la que podemos organizar de forma coherente nuestra percepción del mundo y dar crédito a realidades alternativas. El desarrollo de la reflexividad supone una invitación a la creatividad para sacar a la luz el significado profundo de la pedagogía. Esto supone el desarrollo de los procesos de pensamiento complejo, combinación de la actividad analítica y la movilización de saberes con la actividad creativa.

El *e-texto reflexivo* forma parte del conjunto de dispositivos pedagógicos de auto-análisis y reflexión *en y sobre* la práctica que promueven la instauración y desarrollo de la reflexividad en el *habitus* profesional, como han argumentado distintos autores en la última década (Bélair y Van Nieuwenhoven, 2010; Coiduras *et al.*, 2012; Desjardins, 2002; Lacourse y Oubenaïssa-Giardina, 2009; Mottier Lopez y Vanhulle, 2008). El e-Portfolio como aplicación Web 2.0 permite la representación de la experiencia, la escritura argumentativa, la discusión y la conversación (Shulman, 1998), el apoyo, la revisión y la regulación de la experiencia de aprendizaje. Además de su potencialidad socio-constructivista, hace posible la movilización de recursos propios y externos, en la comprensión de situaciones profesionales que el estudiante, por su significatividad y pertinencia, explica para evidenciar su aprendizaje y el desarrollo de las competencias profesionales. La cuestión que nos planteamos con la utilización del dispositivo e-Portfolio es si realmente contribuye al desarrollo de la reflexividad en la formación, a la comprensión, a la apropiación de los saberes y a la construcción de esa *teoría con t minúscula* a la que se refería Freudenthal (1978).

## 2. ALGUNAS CONSIDERACIONES Y REFERENCIAS

Esta iniciación del futuro docente en la escritura reflexiva implica la noción de reflejo, de reflexión y de reflexividad en el sentido otorgado por Piaget en la psicología del desarrollo. Con la misma orientación, Giddens (1994) en sociología del trabajo y en la teoría de la acción, menciona la reflexión como la reunión de acciones y de estructuras en una dualidad productiva. Para este autor, la estructuración social constituye un medio para la normalización y estandarización de las formas de hacer de los individuos de una comunidad de práctica, lo que Clot (2006) denomina *género profesional*. El resultado de esta influencia cultural genera una estructura que supone a la vez la aceptación de la influencia por los sujetos. En este contexto reflexivo, podemos decir que el futuro docente realiza su proyecto personal, profesional y social, a través de una praxis discursiva factible de influir en el género profesional. Couturier (2002) sostiene por su parte, que el individuo se observa actuando, se prolonga en un proyecto de sí, planteando el futuro como un puente entre el pasado y el presente. Su acción tiene en cuenta, generalmente, las posibilidades y se inscribe en un proceso de formación no lineal en el cual él habrá sido el actor principal.

La reflexividad se inscribe en la existencia misma del futuro docente, es anterior a su discursividad. El futuro docente es capaz de reflexionar con respecto a su propio estado así como crear niveles de comprensión originales a partir de las huellas de su actividad, para proyectarse hacia el futuro, en formación continua. Por ejemplo, examinar la idea de transformarse en miembro de una asociación profesional, leer investigaciones recientes, etc. El e-Portfolio de competencias favorece el posicionamiento con respecto a la aspiración a una profesionalización no establecida y a una toma de

consciencia relativa al rol que juega el tiempo en el desarrollo profesional y al de la identidad (Lacourse, 2009; Lacourse y Hensler, 2008).

### **2.1. La construcción de la identidad y las condiciones de la escritura reflexiva**

El proceso de escritura reflexiva invita al docente en formación inicial a centrarse en su desarrollo profesional en relación con tres polos de identidad: la persona, el alumno y el futuro profesional (Vanhulle, 2009). Un trabajo creciente y crítico sobre la construcción de la identidad profesional que utiliza la acción futura como puente entre la persona que aprende (el estudiante) y el profesional. Este proceso de transición de sí mismo hacia el profesional resulta difícil. Exige ciertas capacidades de interiorización y de exploración de las actividades propias, a partir del referente de formación de las 10, 12 o 15 competencias que se espera que sean desarrolladas. De esta forma, el marco institucional estructura la reflexividad, que no puede partir únicamente del punto de vista del futuro docente. En consecuencia, estos futuros docentes deben disponer de varias habilidades complejas para reinvertir los conocimientos adquiridos y proceder a su transformación en función de los contextos y de las situaciones profesionales vividas, es decir que constituyen condiciones necesarias para reducir la brecha entre la teoría y la práctica. Citemos como ejemplo, el sentido de la observación, las capacidades de análisis y síntesis, el sentido de la conceptualización, de la contextualización de las nociones obtenidas a partir de lecturas y de cursos para evitar el "aplicacionismo" o el recurrir a ideas preconcebidas (Lacourse y Hensler, 2008). Los futuros docentes deben desarrollar igualmente, las competencias de escritura reflexiva (muy poco presentes al inicio de la formación), teniendo en cuenta a la vez las expectativas institucionales así como aquellas de los diferentes formadores.

### **2.2. El acompañamiento y tutoría de los formadores y la pluralidad cultural de la formación**

El acompañamiento supone un proceso de intervención educativa para transformar, para hacer comprender de otro modo. La adquisición de un saber académico no es la finalidad (Vial y Mencacci, 2007). En formación para la docencia encontramos adultos responsables de sus actos y de sus juicios. La educación superior y el acompañamiento pretende convertirlos en actores de sus propios procesos de formación. Sin embargo, en el marco de sus respectivas prácticas reciben asesoramientos que en ocasiones resultan contradictorios. Esta confrontación de puntos de vista parece esencial. El futuro docente toma consciencia, así, de que no existe en el sistema educativo una sola cultura sino, culturas distintas coexistentes entre las que deberá situarse. Por ello, el acompañamiento, al servicio de la profesionalización, se plantea como un elemento que evidencia la relación de las culturas educativas. A la vez, favorece la concienciación sobre los desafíos sociales en presencia de la tensión de varias lógicas: personal, económica, de estandarización, social (De Ketele, 2011). Dichos desafíos son considerados y abordados de manera distinta según el contexto y, distinguen cada acompañamiento. El acompañamiento se basa en un reforzamiento intencional para apoyar la reflexión, donde el formador que acompaña plantea un diagnóstico, toma nota en vistas de un diálogo informativo y constructivo y analiza apoyándose en criterios. Este tipo de dispositivo permite apoyar el compromiso individual y la expresión de saberes en primera persona, la expresión de los saberes de un "yo", (Vanhulle, 2009; Lacourse y Oubanaïssa-Giardana, 2009).

Partiendo de las ideas de Bélair (2011) destacamos que el acompañamiento de los formadores en formación para la docencia puede facilitar el surgimiento del profesionalismo, siempre y cuando este acompañamiento esté relacionado a la profesión, con el grupo clase y en consecuencia, con el saber-hacer docente. De forma similar, Risko, Vukelich y Roskos (2009) mencionan que la ayuda brindada por

los formadores a los futuros docentes para aprender a reflexionar de forma eficaz, es fundamental y de gran valor. Los futuros docentes pueden reflexionar, pero necesitan ayuda para pasar de la reflexión al impacto de esta última sobre su práctica. Desarrollar habilidades reflexivas constituye un componente eminentemente crítico. A pesar de ello, constatamos que se trata de un ámbito con pocos criterios establecidos para evaluar la calidad de la reflexión (Sulzen, 2011; Delanshere y Arens, 2003).

Por último, existe cierta tensión entre la prescripción organizativa y la libertad de quien escribe. Rey (2000) pone en cuestión esta libertad. Cuestiona, por ejemplo, cómo permanecer libre y creador de su propio desarrollo, respetando los significados proporcionados, la mirada del otro y la evaluación. Como señala dicho autor, la respuesta se encuentra en algún lugar de la alteridad entre los individuos, el acto de compartir referencias y saberes profesionales. En suma, la identidad de un individuo se encuentra también en la identidad de los otros, ofreciendo así una mirada y un espacio de confrontación de significados que conduce a la auto-afirmación o en ocasiones, a una conmoción. Esta diversidad de percepciones se transforma en el puente entre la identidad inicial, la presente y la futura: ¿quién era yo, quién soy ahora y quién deseo ser? (Lacourse y Moldoveanu, 2011). Nos preguntamos entonces, ¿cómo se podría apoyar al mismo tiempo, la libertad de quien escribe y la consolidación mediante el acompañamiento en formación docente?

Conservemos la idea de que acompañar es entrar en relación. Es establecer un diálogo, una interacción para apoyar la reflexividad con respecto a la práctica, a las experiencias vividas y a los conocimientos teóricos. El acompañamiento y tutoría en formación docente, constituye una mediación del *Otro* con el propósito de hacer inteligible la realidad educativa.

### 2.3. Las derivaciones potenciales del dispositivo de formación

El dispositivo del que hemos descrito las características y fundamentos de implementación, constituye una herramienta abierta, evolutiva y progresiva. Dado que ocupa un espacio central en la formación, es importante examinar su eficacia y las condiciones necesarias para su mejoramiento. Partiendo de las ideas de Delandshere y Arens (2003), es sorprendente constatar que una herramienta como el portafolio o e-Portfolio, sea utilizada a gran escala en los programas de formación, a pesar de que no se dispone de suficientes datos empíricos concernientes a sus efectos. En este contexto, el riesgo de ceder ante los efectos de la moda o de confundir los discursos de los promotores del e-Portfolio con sus efectos reales sobre el desarrollo profesional, es importante. Por ello, es indispensable realizar investigaciones, aunque sean modestas, para desarrollar dicho dispositivo e identificar sus ventajas y sus límites, en el momento en que consideramos su potencial para apoyar los procesos de enseñanza y aprendizaje escolar.

En las páginas que siguen, presentaremos de forma sucinta el contexto y la metodología de dos investigaciones en formación docente, así como los principales resultados para la discusión.

## 3. DOS DISPOSITIVOS PARA EL E-PORTFOLIO DE COMPETENCIAS

Los dispositivos para apoyar la escritura reflexiva en los programas de formación docente son diversos y ofrecen diferentes plataformas: abierta, estructurada o mixta. Esto mismo se aplica para el e-Portfolio del proceso de aprendizaje a nivel escolar, tanto en primaria como en secundaria. Más allá del modelo escogido, resulta esencial identificar la intención pedagógica y ofrecer consignas claras, ejemplos de textos escritos, así como los criterios de evaluación para apoyar el compromiso del alumno-escritor

durante su edición. Los individuos tienen una relación muy personal con la escritura y para muchos resulta más difícil, incluso en la formación universitaria.

### 3.1. Dispositivo del e-Portfolio de la Universidad de Lleida

El Practicum se concibe en el Plan de Estudios de Magisterio – Educación Infantil como una materia integrativa (Plan de Estudios, 2009), que se desarrolla de forma progresiva a lo largo de 2º, 3º y 4º curso (figura 1), con un total de 800 horas en los centros escolares y una estimación media de 200 horas para la elaboración de las producciones derivadas de la práctica, en un conjunto de 40 créditos (el crédito europeo ECTS, de las siglas en inglés Sistema de Transferencia de Créditos Europeos, equivale a 25 horas) en un total de los 240 créditos que configuran la titulación del Grado de Magisterio Educación Infantil.

FIGURA 1. TIEMPO DE PRÁCTICAS DE LA UNIVERSIDAD DE LLEIDA



Las competencias sobre las que la estudiante debe acreditar su adquisición y progreso a lo largo y con la finalización del Practicum de 2º curso son: (1) Relación marcos teóricos–conceptuales con experiencias prácticas; (2) Trabajo en equipo; (3) Expresión y comunicación; (4) Gestión de la información; (5) Resolución de problemas; (6) Organización y planificación de las actuaciones educativas; (7) Compromiso ético y (8) Autogestión.

Cada estudiante en Prácticas I tiene dos tutoras – la supervisora-formadora de la Universidad y la docente del centro escolar. Ambas comparten en distintas reuniones durante el curso el seguimiento de la estudiante; así como distintos encuentros con ella en la facultad y en el centro escolar. Todo ello permite el seguimiento del proceso formativo, la revisión de las producciones y la orientación ante las distintas situaciones que puedan requerir un tratamiento específico. En la primera edición de las prácticas del Plan de Estudios de 2009, derivado de los procesos europeos de convergencia en la formación superior, se utilizó el recurso Web 2.0 [www.eduportfolio.org](http://www.eduportfolio.org) de la Universidad de Montreal. La elección de la herramienta se basó en sus potencialidades constructivistas, de edición intuitiva, posibilidades de ubicación de documentos y recursos para el *diálogo* y acompañamiento asincrónico. Así, el e-Portfolio se concibe como un recurso complementario en el dispositivo de seguimiento y evaluación formativa del proceso de prácticas. Mediante este recurso el estudiante presenta sus elaboraciones (observaciones, diarios, planificaciones, análisis, revisiones, diseño de materiales, etc.) en formato multialfabético (textos, gráficos, vídeos, imágenes, presentaciones, blog, etc.). Este espacio personal tiene un acceso restringido para sus compañeras y profesorado mediante contraseña a los apartados generales y con acceso específico para sus tutoras a los dosieres relacionados con la práctica en centros escolares.

La sección reservada a las prácticas, el e-Portfolio comprende las siguientes secciones: (a) Una biografía que comparte con el resto del grupo del mismo curso, donde la estudiante ubica una breve presentación personal en base a su elección formativa y profesional, intereses y expectativas. (b) El diario de prácticas de carácter privado que consultan la docente / supervisora de la universidad y el docente escolar que

acoge a la estudiante en su aula. El diario se acompaña de otros documentos que permiten presentar la actividad, analizarla y poner en evidencia la consecución de las competencias. (c) El documento de síntesis mensual donde se recogen los aprendizajes y avances realizados. (d) El documento de síntesis final, donde se compendia en una breve memoria las conclusiones finales y la autoevaluación en relación a las competencias del Practicum de 2º año. La concepción es la de un e-Portfolio abierto o semiabierto de abajo a arriba, "*bottom-up*", para favorecer la expresión de la individualidad, en oposición a una orientación más cerrada en la que los estudiantes podrían pretender ante todo adaptarse a los procesos establecidos en función de la opción pedagógica elegida (Barrett, 2011).

Cada supervisora-formadora de la Facultad de Educación realiza el seguimiento y supervisión de un grupo de 12 estudiantes, con las consiguientes reuniones, visitas a centros, seguimiento y *feedback* a sus e-Portfolios. La evaluación final es compartida por las dos tutoras a partir de una tabla con criterios de evaluación basada en las competencias del Plan de Prácticas para el curso, enumeradas anteriormente. En el estudio que sigue examinaremos la vivencia de las estudiantes en relación al acompañamiento, la tutoría y el seguimiento como experiencia en el dispositivo e-Portfolio.

### 3.2. Dispositivo del e-Portfolio de la Universidad de Sherbrooke

En 2007, se realizó una encuesta a practicantes de segundo año de formación para la docencia después de la experiencia de edición de un portafolio de competencias en formato papel. El análisis de los datos reveló que la relación de los encuestados con la escritura era *a priori* favorable (Lacourse, Hensler, Dezutter, 2007) bajo ciertas condiciones. Los estudiantes en prácticas manifestaron su deseo de ser guiados y acompañados. A la vez, indicaron su deseo de elegir los elementos de competencias a lo largo de sus prácticas. Comprendieron la necesidad de emanciparse del marco dado, para llegar más lejos y de manera original. Los formadores ya habían implementado un proceso de escritura de acuerdo a tres ejes de análisis, apoyándose en los trabajos de Saussez y Ewen (2002) para guiarlos. Los resultados de la encuesta confirmaron su utilidad. El proceso permite a los estudiantes seleccionar los elementos constitutivos de las competencias que se deben analizar y los logros profesionales que documentan mediante la autoevaluación referida al nivel de la competencia alcanzada. Todas las competencias no son analizadas anualmente y algunas de ellas pueden someterse a consideración durante diversos años, pero a condición que todas hayan sido analizadas al final de la formación de cuatro años. Esta libertad permite favorecer el compromiso de manera más deliberada. Los tres ejes mencionados son: 1) el auto-análisis, ¿qué es lo que se hizo?; 2) el auto-diagnóstico, ¿cuál es el nivel de competencia alcanzado y cuáles son los logros que lo prueban?; 3) la autorregulación, ¿qué puedo hacer para proseguir el desarrollo?<sup>2</sup>. Por otra parte, al finalizar 2º y 4º año, existe comisión evaluadora del ePortfolio compuesto por tres miembros ante los cuales los estudiantes presentan las competencias identificadas y responden a las preguntas planteadas por estos últimos.

El dispositivo ePortfolio de competencias ideado y desarrollado por el equipo de prácticas y por los profesionales del servicio informático, era conveniente desde el punto de vista pedagógico, pero también se constató la necesidad de acompañar mejor a los estudiantes-escritores. Después de realizar diversas exploraciones en relación con diferentes plataformas, en 2005 fue seleccionada WordPress, una plataforma libre y gratuita, que permitiría el desarrollo del ePortfolio de competencias de los programas de Licenciatura en enseñanza secundaria (BES, la sigla en francés). Esta plataforma resulta de uso

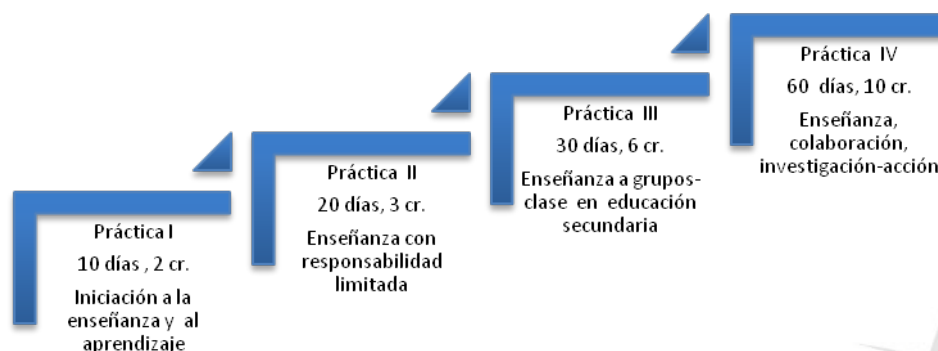
<sup>2</sup> Para profundizar más sobre este tema, véase Lacourse y Oubenaïssa-Giardina (2009).



amigable para los usuarios y ofrece diversas funcionalidades: la edición para la escritura, la revisión y el depósito de trabajos, la ubicación de videoclips y otras realizaciones, etc. Posee además una ventana de *diálogo* que favorece las retroacciones entre supervisor y practicante así como el acompañamiento y tutoría. Cuenta con una aplicación de configuración que permite a los estudiantes inscribirse a un supervisor, a fin de restringir el acceso para el acompañamiento y registrar las actualizaciones de la escritura sobre cada una de las competencias. Diversas pestañas presentan los contenidos a trabajar por los estudiantes: su propia presentación, su concepción de la enseñanza-aprendizaje, cada una de las competencias y su Currículum vitae.

El contexto de formación concierne a los programas BES BEALS que ofrecen 120 créditos distribuidos en cuatro años en virtud de la obtención del diploma universitario y del permiso de enseñanza permanente otorgado por el Ministerio. El proceso de formación está compuesto de cursos disciplinarios, pedagógicos, didácticos y de cuatro períodos de práctica. Las prácticas organizadas en alternancia, de manera progresiva comprenden 21 créditos, es decir, 900 horas repartidas en el transcurso de cuatro años, con una duración más extensa en el último, como representamos en la figura 2.

FIGURA 2. TIEMPO DE PRÁCTICAS DE LA UNIVERSIDAD DE SHERBROOKE



Se trata de una progresión temporal y no lineal de los días de práctica así como del curso de los créditos. Los títulos de las temáticas de las prácticas en los sucesivos años muestran un nivel de dificultad creciente. En el período de prácticas IV, cada practicante se asocia con un docente para asumir entre el 75 y el 80% de la tarea de enseñanza. Aunque esta nunca es asumida totalmente por el practicante le permite realizar sus planificaciones, reflexiones en el ePortfolio de competencias y llevar a cabo su investigación-acción. El supervisor de la universidad acompaña una cohorte de 12 practicantes durante su reflexión así como durante los seminarios de práctica. Dicho supervisor visita a los practicantes en el ámbito escolar para observar sus prestaciones (al menos dos veces) y dialogar con el docente asociado con respecto al desarrollo profesional del practicante con una perspectiva de evaluación formativa constante y de una evaluación sumativa documentada. En virtud del estudio que nos ocupa, examinamos en particular el compromiso de los practicantes en relación con su escritura reflexiva en el ePortfolio de competencias y el efecto del acompañamiento y tutoría del supervisor.

### 3.3. Comparación de los dispositivos del e-Portfolio

La revisión anterior permite realizar la comparación en la tabla 1, constatando algunas similitudes, diferencias y particularidades de los dispositivos en cada uno de los dos programas de formación.

En la tabla 1 podemos observar que ambas plataformas tienen sus raíces en la perspectiva constructivista situando al practicante en el centro mismo de su desarrollo profesional. La plataforma *eduportfollio* ofrece

un entorno abierto que permite comentar y explicitar los aprendizajes desarrollados durante el proceso de formación. Dicho proceso no lineal puede ser rico y original para el análisis a fin de apoyar el desarrollo profesional. La retroacción de varios formadores hace posible una visión plural sobre la interpretación de la experiencia del practicante en relación con el referente de formación y las creencias de cada uno.

**TABLA 1. COMPONENTES DE LOS DISPOSITIVOS DEL E-PORTFOLIO**

Dispositivo de la Universidad de Lleida	Dispositivo de la Universidad de Sherbrooke
-Plataforma <i>eduportfolio</i>	-Plataforma <i>WordPress</i> adaptada
-Formación con un referente de 12 competencias específicas y 8 transversales (4+4 en práctica I)	-Formación con un referente de 12 competencias
-Reinversión teoría/práctica	-Reinversión teoría/práctica
-Temporalidad no lineal: práctica en alternancia.	-Temporalidad no lineal: práctica en alternancia.
-Escritura reflexiva continua en el e-Portfolio con realizaciones	-Escritura reflexiva continua en el e-Portfolio con realizaciones
-Acompañamiento de un supervisor y en forma optativa, del docente escolar en la escritura reflexiva del e-Portfolio	-Acompañamiento de un supervisor durante la escritura del e-Portfolio

La plataforma *WordPress* presenta un entorno más estructurado con sus tres ejes de escritura y la referencia a las 12 competencias del referente en un cierto orden. El estudiante en prácticas elige los componentes de la competencia que analiza y decide cuáles son sus mejores producciones relacionadas, para ubicarlas y comentarlas en el e-Portfolio, y así argumentar su desarrollo profesional y el nivel de dominio de la competencia, ya que el contexto de práctica condiciona o puede impedir el desarrollo óptimo de ciertas competencias. La retroacción y la orientación por parte de un único formador durante la producción facilitan centrar el análisis y evita consejos en ocasiones contradictorios. La elección de la plataforma por parte de los equipos de formación toma como eje diferentes concepciones en cuanto a la orientación de la escritura profesional. Cada una de las formaciones está fundada en un enfoque por competencias así como en el modelo del practicante reflexivo. La escritura reflexiva en el e-Portfolio resulta continua pero no lineal, considerando los diferentes momentos del período de práctica, su duración y los cursos. Los formadores esperan la reinversión de las teorías estudiadas, de las experiencias vividas, de los trabajos realizados y de la toma de conciencia para el logro de un *desarrollo profesional próximo*.

Es importante anticipar aquí que la función de acompañamiento supone una cierta indeterminación en relación con el contexto de práctica, con las realizaciones que serán valorizadas, la cultura, la no linealidad de la alternancia y la tensión entre teoría y práctica. Es, pues, una primera característica notable de los formadores acompañantes, la capacidad para atenuar dichas indeterminaciones con el propósito de reconocer el desarrollo profesional, guiar la escritura del estudiante hacia una reflexión de calidad y la toma de conciencia, y también, evaluar. Examinemos ahora los dos estudios realizados concernientes a estos dispositivos de formación.

## 4. CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS Y RESULTADOS DE LOS DOS ESTUDIOS

### 4.1. Metodología seleccionada para el estudio en la Universidad de Lleida y resultados

Considerando que las estudiantes y los tutores no participaron en la concepción inicial del e-Portfolio, analizamos la experiencia con los siguientes objetivos: a) comprender las vivencias de los estudiantes

como sujetos de acompañamiento mediante el e-Portfolio y b) detectar los aspectos en los que deberían incorporarse cambios para que el e-Portfolio sea funcional para el desarrollo de la reflexividad y el acompañamiento.

Nuestra aproximación es cualitativa e interpretativa, analizando los discursos de un grupo de nueve estudiantes (entrevistas orales). Este diálogo permanente entre la observación de la realidad y su conceptualización (Wittorski, 1997) nos permite desarrollar observaciones, ideas y pistas distintas a las que habríamos obtenido con procesos hipotético-deductivos. Para el estudio se seleccionaron los estudiantes a partir de dos criterios: (1) un grado significativo de implicación y de compromiso en su formación, estimada a partir de sus evaluaciones anteriores en las distintas materias; y (2) el buen uso del e-Portfolio en los aspectos tecnológicos, así como en la calidad de las producciones. Los discursos orales de las estudiantes / docentes en formación fueron analizados mediante la técnica de análisis de contenido.

Las entrevistas a los estudiantes<sup>3</sup> se realizaron dos meses después de acabadas las prácticas y del *cierre* del e-Portfolio en esta materia, para recuperar las ideas ancladas en la estructura cognitiva y la memoria a largo plazo, mediante la externalización – verbalización oral – del conocimiento como propone Talizina (1988) en la teoría de la actividad. Cada estudiante respondió a dos entrevistas consecutivas. En la primera, no estructurada y de pregunta única el estudiante evocó libremente su experiencia personal en el uso del ePortfolio, sin la incorporación de nuevas preguntas por el entrevistador. En la segunda, el estudiante acompaña su discurso navegando en su e-Portfolio por secciones y documentos. El entrevistador invita a explicar y justificar la edición particular del e-Portfolio interesándose, si no surge espontáneamente, por: la estructura, la interacción con el tutor, la tipología de documentos, la funcionalidad del e-Portfolio y su valoración general sobre su oportunidad. La grabación de las entrevistas y de la navegación en el e-Portfolio permitieron el análisis posterior de contenido. En el presente texto se presenta un análisis centrado en el acompañamiento y se omiten las otras categorías.

#### 4.1.1. Algunos resultados que emergen de los análisis

En las entrevistas a los estudiantes, surgen distintas temáticas relacionadas con el acompañamiento mediante la herramienta comentarios del e-Portfolio que sintetizamos a continuación. Los estudiantes, en el conjunto de sus discursos demuestran un acuerdo amplio con el reto comunicativo en que les sitúa la aplicación e-Portfolio, tanto en los aspectos de uso y de comunicación multialfabética, en la elaboración y precisión de su discurso, como en la movilización pertinente de saberes. Reclaman para el análisis de la actividad y las producciones mediante las que ponen en evidencia el desarrollo de la(s) competencia(s) docente(s) las intervenciones – como retroalimentación del formador/supervisor en su espacio Web 2.0. Esperan una interacción de aprobación, enmienda, matización... para ajustar su discurso, llegando a solicitar nuevas intervenciones en un diálogo asincrónico.

*La espera de comentarios de la tutora de la facultad se activaba en el mismo momento de ubicar una producción. Si la intervención [de la supervisora / formadora] se retrasaba algunos días tenía la sensación de un cierto abandono. Me agradaba recibir los comentarios animándome, valorando positivamente un texto o proponiéndome un autor para interpretar mi experiencia. [Estudiante 6]*

3 La participación fue voluntaria, con autorización formal de los estudiantes y con un compromiso, de nuestra parte, sobre el respeto a la confidencialidad y la privacidad de las informaciones personales.

Estas ayudas parecen más necesarias al principio, cuando se inicia la edición del e-Portfolio y por primera vez se realizan las Prácticas en el centro escolar. En este momento el lenguaje emocional (Orland-Barak, 2005) se presenta de forma predominante, así como las temáticas cercanas a las percepciones personales derivadas de un contexto nuevo que no reconocen en su doble identidad, como estudiantes y como docentes en formación. En general, reconocen la influencia de la supervisora-formadora para ampliar las temáticas de análisis: de carácter pedagógico, organizativo, didáctico, ético, etc. Cuando las intervenciones del formador-acompañante escasean, experimentan una cierta desorientación y expresan su contrariedad ante la expectativa de "ser acompañadas" y "comentadas" en sus producciones *únicas y personales*. Es posible interpretar, desde la expresión de algunas estudiantes, una falta de práctica, hábitos y habilidad comunicativa (e-escritura) de los docentes supervisores en el seguimiento y apoyo electrónico mediante la redacción de mensajes de retroalimentación en el e-Portfolio.

*La comunicación ha de ser recíproca, [...] yo puntualmente he situado en mi portafolio mis diarios y síntesis, pero el seguimiento ha sido más inconstante, más discontinuo. A veces dudo de si [las supervisoras / formadoras] siguen el portafolio o no [...] en los aspectos comunicativos el portafolio tiene muchas posibilidades que se infrutilizan [...]. [Estudiante 3]*

De ello deducimos necesidades formativas para el acompañamiento, especialmente en los procesos de interacción mediante dispositivos electrónicos, pero también a nivel más amplio reconociendo en la tutoría de prácticas la necesidad de movilizar competencias específicas como plantean Portelance *et al.*, (2008), especialmente ejerciendo (a) una aproximación diferenciada al estudiante reconociendo su individualidad y el contexto educativo, (b) con una visión integradora de la formación como docente y (c) promoviendo la creación de una comunidad de aprendizaje y (d) de colaboración.

Hay un reconocimiento general a la contribución del formador-supervisor en la detección de contradicciones, en la propuesta de nuevos puntos de vista, en la invitación al autocuestionamiento, a la generación de hipótesis explicativas y propuestas de acción, y a la invitación a la autoevaluación, solicitando a la estudiante una visión objetiva sobre su evolución en relación a las competencias docentes en base a realizaciones concretas. Las estudiantes entrevistadas convergen en el potencial del e-Portfolio como recurso que impulsa, con el acompañamiento, la movilización de saberes a partir de la experiencia y la actividad práctica y, con ello, la gestión de informaciones de naturaleza diversa, susceptible de relacionarse de forma pertinente en la construcción de un discurso propio.

En las entrevistas también se detectó una muy baja participación de los docentes escolares en el e-Portfolio, que no veían la necesidad de comentar por escrito las elaboraciones de los estudiantes. Pero también expresaron como esas elaboraciones después motivaban la interacción en el espacio escolar: confrontando ideas, compartiendo puntos de vista, enriqueciendo el discurso, etc., lo que repercutía positivamente en la comunicación e intercambio en el escenario entre estudiante y tutora escolar, aunque raramente quedara *huella* en el e-Portfolio.

*El e-Portfolio motivaba y permitía nuevas conversaciones con la tutora del centro. Lo visitaba con una cierta asiduidad, pero no lo comentaba. Le parecía más enriquecedora y productiva la conversación oral que el comentario escrito en el e-Portfolio, aunque yo también valoraba mucho que dejara en él su opinión. Para mí su contribución en el portafolio tenía mucho valor, ya que yo reconocía su profesionalidad y su competencia como docente. [Estudiante 5]*

Sin duda, los comentarios en el e-Portfolio de la tutora escolar enriquecerían las elaboraciones de la estudiante y permitirían un nivel de análisis de la práctica y la actividad más completa. Pero es necesario considerar que esto supondría una tarea añadida a la que esta profesional realiza en el acogimiento,

formación y seguimiento de la estudiante. Los resultados muestran la importancia que los practicantes atribuyen al acompañamiento y tutoría, a la orientación y a la mirada del otro con respecto a su reflexión para enriquecer y transformar su propio análisis.

#### 4.2. Metodología seleccionada para el estudio en la Universidad de Sherbrooke y resultados

Nuestro estudio se basa en el análisis del discurso escrito, constatando el grado del compromiso de los practicantes de 4º año de Licenciatura en enseñanza secundaria (BES en francés), en sus reflexiones en el e-Portfolio de competencias. Concentraremos nuestro análisis en la competencia 11, competencia relativa al compromiso individual y colectivo.

Durante su último seminario de práctica, en abril 2010, los practicantes aceptaron que el contenido de su e-Portfolio de competencias fuera analizado con fines pedagógicos, de investigación o con ambos fines. Estos practicantes en formación en "ciencias y tecnología" fueron acompañados por la misma supervisora de prácticas, especialista en ciencias. En esta semi-cohorte, los seis practicantes que la compusieron aceptaron participar en el estudio voluntariamente. Sin embargo, solamente cuatro estudiantes fueron seleccionados ya que los otros no habían tratado la competencia 11 en cuarto año. Los cuatro practicantes mencionados, fueron tres estudiantes y una estudiante.

**TABLA 2. PAUTA DE EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA 11. COMPROMETERSE CON UN PROCESO INDIVIDUAL Y COLECTIVO DE DESARROLLO PROFESIONAL**

Tres componentes de la competencia 11	Indicadores de comportamiento
1. Empezar proyectos de investigación sobre aspectos específicos de la enseñanza.	-Negociación de un tema que permita la experimentación de nuevos enfoques o la mejora de su práctica de enseñanza.
2. Llevar a cabo un proceso de análisis reflexivo de manera rigurosa sobre aspectos precisos de su práctica de enseñanza en el marco de una investigación-acción que conduzca a la realización de una memoria profesional.	-Inserción de un dispositivo de investigación en su planificación para operacionalizar la intervención y recolectar datos; -Discusión relativa a la viabilidad de la investigación y de los ajustes que se deben aportar al dispositivo; -Puesta en práctica realista de la investigación-acción; -Utilización juiciosa de los recursos disponibles; -Preocupación por el cumplimiento de las reglas de ética de la investigación en ciencias humanas; -Otros.
3. Determinar sus fuerzas y sus límites, así como sus objetivos personales y los medios para lograrlos.	-Análisis de sus fuerzas y de los aspectos a mejorar, y proposición de un plan de ajuste (contrato o PAE); -Participación en intercambios de ideas con sus pares de formación con respecto a la pertinencia de sus elecciones pedagógicas y didácticas (encuentro entre pares, en tríada; CARDEC; foro de discusión...); -Utilización adecuada de recursos disponibles: literatura de investigación y literatura profesional, redes pedagógicas, asociaciones profesionales, bancos de datos; Reflexión individual y documentada con respecto a sus prácticas y reinversión en la acción (revisión de lecciones, etc.); -Otros.

Los criterios seleccionados para el análisis de contenido fueron motivo de preocupación, deseábamos analizar desde la moderación para responder a dos cuestiones: ¿cómo se puede reconocer el compromiso de los practicantes en formación docente? ¿Cómo se toma en cuenta la formación? Asimismo, teníamos la intención de identificar en qué medida y de qué forma las voces instituidas (voces de los universitarios, de los autores estudiados, de los supervisores, de los ámbitos de práctica) eran consideradas para construir ese compromiso. Para la realización del primer análisis elegimos los tres componentes de la competencia 11, así como los indicadores de comportamiento inscritos en la pauta de evaluación de los

formadores (supervisora, docente asociado), pauta que posee cada estudiante en prácticas para su propia autoevaluación (ver tabla 2).

**TABLA 3. CRITERIOS DISCRIMINANTES EN RELACIÓN CON EL COMPROMISO**

Criterios	Atributos y sentido
1. Tipo de inversión	-Elementos autobiográficos, auto-orientación profesional, ocasiones aprovechadas, etc.
2. Manipulación creativa de los conocimientos	-Pertinencia, creatividad, complejidad, comunicación (metáfora, selección de vocabulario), etc.
3. Compromiso respecto a un proceso individual y colectivo	-Recurrir al "yo" para definir sus posturas, dominar el género discursivo, interrogar al colectivo, al grupo, etc.
4. Grado de compromiso	-Importancia del compromiso a lo largo del proceso de formación (cronología de los eventos), participación en el colectivo, entrega de trabajos, evidencias de la autoevaluación, etc.

En la columna de la izquierda de la tabla 3 observamos la formulación de cada criterio discriminante. Los criterios 3 y 4 son específicos a nuestro estudio. La columna derecha de la tabla presenta atributos e indicadores de sentido para la ubicación en la escritura. Posteriormente, a este segundo nivel de análisis, se identificaron tendencias, y hemos constatado un proceso de compromiso elevado en tres practicantes y en otro en proceso de progresión.

#### 4.2.2. Algunos resultados analizados que emergen de los análisis

Tras los análisis realizados podemos identificar seis elementos que emergen de la escritura de los cuatro practicantes que han participado en el estudio. Estos elementos son enumerados a continuación y tres de ellos serán explorados más abajo.

- a) Postura enunciativa en primera persona, "yo";
- b) Autoevaluación situada;
- c) Tipos de inversión;
- d) Manipulación creativa de los conocimientos por parte de un individuo;
- e) Compromiso con respecto a un proceso individual y colectivo;
- f) Grado del compromiso.

##### 4.2.2.1. Posturas enunciativas en primera persona y actividades reflexiva

En el conjunto, distinguimos un posicionamiento a la primera persona "yo". Partiendo de Vanhulle (2009), el "yo", sujeto psicológico, refiere al individuo socialmente ubicado, que como autor *se escribe*. En cuarto año de formación, este uso por parte de quienes escriben parece natural y no forzado, mientras que en ocasiones en primer año los practicantes hablan de los docentes, en lugar de hacer mención al "yo". He aquí un texto que lo ilustra:

*En las etapas subsiguientes, yo he debido: a) aprender a utilizar herramientas de investigación especializadas, b) explorar textos científicos, c) interpretar y analizar dichos textos de acuerdo a la perspectiva del problema que me interesaba, d) desarrollar una intervención que yo juzgaba, con ayuda de los formadores, como la más apropiada, e) realizar esta intervención y recolectar datos (13)*

El enunciado 3 presenta un posicionamiento en primera persona, pero también evidencia la voluntad de un compromiso serio, negociando el objeto de la investigación-acción con las personas formadoras. El individuo argumenta el tipo de actuación que realiza, recurriendo a la enumeración de las etapas de la investigación-acción. El mismo muestra allí sus conocimientos procedimentales y su inversión en el

espacio y en el tiempo del período de práctica y del curso universitario. Su texto funciona como un elemento revelador de reorganizaciones emotivas y cognitivas en su zona de desarrollo próximo. Este estudiante gestiona las aportaciones de los expertos en las obras científicas, las aportaciones de los formadores, las aportaciones de la institución y las aportaciones provenientes de las prácticas culturales, como lo menciona Vanhulle (2009) en la tríada enunciativa: el individuo con su historia, el estudiante sometido a exigencias y el futuro profesional.

#### 4.2.2.2. Manipulación creativa de los conocimientos

A partir de nuestro análisis hemos constatado que sólo un practicante ha demostrado esta manipulación más compleja utilizando para ello una cita extraída de una película para explicar la interdependencia de los ámbitos de influencia. Esto lo coloca en un nivel por encima con respecto a sus pares en lo que refiere a su transformación y a la vez, muestra la dificultad de la creatividad en relación a sus evidencias.

*I don't want to be a product of my environment. I want my environment to be a product of me. Esta cita, tomada de un personaje que interpreta Jack Nicholson en la película The Departed, representa bien la paradoja del desarrollo. Aunque nos guste o no, se efectúa una influencia recíproca entre nuestro entorno y nuestros comportamientos. La formación universitaria y la experiencia adquirida en el transcurso de nuestras experiencias profesionales y personales conforman nuestra identidad docente y al final del proceso, se desea poder colocar la etiqueta de profesional. (I 3)*

Este practicante reinvierte sus aprendizajes informales transfiriéndolos de manera original a su reflexión. Podemos decir que él interioriza procesos interactivos de la reflexión.

#### 4.2.2.3. Compromiso con respecto a un proceso individual y colectivo

El compromiso individual se despliega en la postura en primera persona "yo" e igualmente, en la preocupación relativa a la expansión de los conocimientos y de la pericia de la comunidad profesional. Un siguiente de fragmento ilustra nuestra idea.

*Por medio de un foro de discusión, hemos intercambiado sobre diferentes aspectos de nuestra experiencia de práctica y sobre nuestra forma de enseñar. Dichos intercambios fueron efectuados por mis colegas y por mí, y supervisados por nuestra persona supervisora. Esta herramienta multimedia me ha permitido comprometerme en un proceso colectivo de desarrollo profesional junto a mis colegas de práctica. (I 1)*

El ejemplo del practicante denota su preocupación por compartir la pericia desarrollada, en beneficio de la mayor cantidad de participantes, es decir, del conjunto de la comunidad profesional. El practicante manifestara además su voluntad con respecto a una formación continua.

*Voy a continuar realizando instancias reflexivas después de cada uno de mis cursos para poder ajustar mi enseñanza de forma rápida [...] Voy a participar en los encuentros de niveles y en los encuentros de departamento para poder intercambiar en relación con ciertas prácticas y para poder hablar de los contenidos del programa [...] En fin, voy a continuar informándome sobre las investigaciones en educación que son realizadas en Quebec y fuera de la provincia y las voy a considerar en mi proceso de enseñanza. (I 2)*

Observamos aquí la afirmación de una voluntad para proseguir el desarrollo, con medios realistas y concretos. Esto implica un espacio potencial de la zona de desarrollo próximo. Tres de los practicantes muestran este espacio, el cuarto individuo lo hace menos evidente, puesto que la información que transmite es más general.

## 5. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

### 5.1. Compromiso en la reflexión

Distintas investigaciones constatan niveles bajos de reflexividad en los textos que los estudiantes producen en los procesos de formación en alternancia (Lacourse y Oubenaïssa-Giardina, 2009; Leclercq, 2007; Orland-Barak, 2005). No obstante, en nuestro análisis observamos que cuando reciben apoyo y son invitados a interpretar, construyen un discurso que evidencia “una” comprensión personal de la experiencia educativa y de su desarrollo profesional. Más allá de las diferentes propuestas formativas en las dos experiencias expuestas, con niveles distintos de elaboración y análisis en los dos grupos de estudiantes, en segundo y cuarto año de formación, destacamos las posibilidades del dispositivo como espacio donde mostrar la implicación y compromiso con su formación y la adquisición de las competencias.

### 5.2. Acompañamiento y orientación

Los estudiantes consideran y reconocen el acompañamiento en la edición del e-Portfolio como una intervención fundamental, de forma más intensa al principio de las prácticas en el centro escolar. Sus necesidades se sitúan más en la calidad de los procesos de análisis, de movilización de saberes y de integración que del uso de la herramienta. El progreso en las producciones y en el nivel de reflexión depende, en su expresión y en el análisis de este estudio, de la orientación y apoyo en los procesos de interpretación de realidades concretas, sin menoscabo del trabajo en el desarrollo de estas habilidades en los cursos universitarios

### 5.3. Zona de desarrollo profesional (ZDP)

El e-Portfolio en cierto sentido puede entenderse como una representación de la Zona de Desarrollo Próximo del estudiante-docente en formación, al mostrar sus conocimientos y competencia tanto por la vía declarativa y autoevaluativa como en lo discursivo demostrando su nivel de comprensión sobre los saberes y la funcionalidad con que los maneja en la lectura de la realidad profesional y en su participación e implicación en el aula. De este modo, consideramos el ePortfolio como un recurso privilegiado para conocer el proceso formativo y para incidir en la zona de desarrollo profesional. Zona en la que mediante la mediación formativa –motivación, animando a compartir con otros, asesorando o cuestionando – hacemos posible la consecución de un aprendizaje al que difícilmente el estudiante habría accedido sin apoyo. El e-Portfolio, como metáfora de la ZPD del estudiante, permite esa visión y aproximación diferenciada que facilita la realización de un acompañamiento individualizado, ajustado a las necesidades formativas personales y a un contexto particular de la práctica y la actividad docente.

## 6. CONCLUSIÓN

Si la cuestión que nos planteábamos era si el e-Portfolio contribuye realmente al desarrollo de la reflexividad en la formación inicial, a comprender, a apropiarse y movilizar los saberes profesionales, los resultados de su uso en los dispositivos presentados en ambas universidades, y en el caso de los grupos estudiados, permiten dar una respuesta afirmativa. Además de la formación en la universidad en las distintas materias y de los contextos escolares, el acompañamiento, es decir en la mediación en la edición del e-Portfolio personal, hace posible trascender el sentido común para interpretar la actividad



profesional desde los saberes experienciales y los marcos teóricos. De ello, deducimos las necesidades formativas del profesorado universitario para una mediación útil que invite al estudiante (como docente en formación) a desarrollar ese pensamiento profesional.

El acompañamiento como uno de los atributos fundamentales de la formación en alternancia se inscribe, en este texto, en una opción pedagógica que concierne a las estrategias dialógicas, la negociación de significaciones, los modelos de interacción, los andamiajes y el modelo colaborativo. Y en la utilización de los dispositivos electrónicos, en la(s) forma(s) en que se desarrolla(n) los procesos de tutoría, la escritura y la intención comunicativa (Coiduras y Carrera, 2010). El e-Portfolio como recurso complementario sitúa al supervisor / formador en una situación que le interpela en su profesionalidad y su ejercicio. Dicha interpelación involucra también a los administradores universitarios, quienes deben reconocer los tiempos de los supervisores invertidos en el acompañamiento reflexivo a través del e-Portfolio.

En función de todas las razones expresadas, creemos posible la utilización del ePortfolio a nivel de la educación secundaria, como forma de apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Con los nuevos programas de estudio, donde los estudiantes disponen de un ordenador portátil o de una tableta digital, así como de un conjunto de sitios Web, el e-Portfolio permite al enseñante seguir la progresión de los aprendizajes de cada alumno. Su acompañamiento se realiza a nivel de diversos proyectos y objetivos de formación. El e-Portfolio se transforma entonces en otra fuente de información para apoyar la evaluación continua del alumno, y ello, de forma documentada. Este dispositivo de comunicación sin límites de tiempo y espacio, constituye un ejemplo de reflexividad moderna para el ámbito escolar; esto último bajo la condición de una implementación creativa y acompañada, en beneficio de los alumnos de todos los medios. Asimismo, será necesario documentar con ayuda de nuevas investigaciones empíricas el desarrollo real del proceso de aprendizaje de los alumnos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albuquerque, F. y Laranjeiro, M. A. (2009). *E-Portfolio in education, practices and reflections*. Sintra: Imprensa de Coimbra.
- Barrett, H. (2011). Generic Tools Requirement for E-portfolio development. E-portfolios for learning. Consultado en: <http://blog.helenbarrett.org/2011/05/generic-tools-requirement-for-e.html>.
- Bélair, L. y Van Nieuwebhoven, C. (2010). Le portfolio comme outil de consignation ou d'évaluation authentique? En L. Paquay, P. Wouters y C. Van Nieuwenhoven (Eds.). *L'évaluation, levier de développement professionnel? Tensions, dispositifs et perspectives*, pp. 162-175. Bruxelles: De Boeck.
- Bélisle, C. (2010). Les technologies: quels usages pour quels effets? En B. Charlier y F. Henri (Eds.). *Apprendre les technologies*. Paris: Presses universitaires de France.
- Bélair, L. (2011). La reconnaissance de la professionnalité émergente en situation pratique d'enseignement. En A. Jorro y J. M. De Ketele (Eds.). *La professionnalité émergente: quelle compétence?*, pp. 101-116. Bruxelles: De Boeck.
- Bourdoncle, R. (2000). Professionnalisation: formes et dispositifs. *Recherche et Formation*, 35, pp. 117-132.

- Clot, Y. (2006). *La fonction psychologique du travail* (5<sup>e</sup> éd.). Paris: Presses universitaires de France.
- Coiduras, J. y Carrera, X. (2010). La construction du sens autour de la notion de compétence dans des dispositifs universitaires en alternance. *Revue Education et Francophonie*, 38(2), pp. 96-112.
- Coiduras, J., Carrera, X. y Jové, C. (en prensa). L'e-Portfolio comme espace d'accompagnement et d'intégration des apprentissages dans des processus de formation en alternance. *Revue Transformation*, 7.
- Couturier, Y. (2002). La réflexivité de l'œuvre théorique de Bourdieu: entre méthode et théorie de la pratique. *Esprit critique*, 4(3). Consultado en: <http://www.espritcritique.org/>.
- De Ketele J. M. (dir.) (2011). *La professionnalité émergente: quelle compétence* Bruxelles: De Boeck.
- Delansheere, G. y Arens, S. (2003). Examining the quality of evidence in preservice teacher portfolios. *Journal of Teacher Education*, 54, pp. 57-73.
- Desjardins, R. (2002). *Le portfolio de développement professionnel continu*. Montréal: Éditions de la Chenelière.
- Donnay, J. y Charlier, E. (2008). *Apprendre par l'analyse de pratiques: initiation au compagnonnage réflexif*. Namur: Presses universitaires de Namur.
- Freudenthal, H. (1978). *Weeding and sowing: Preface to a science of mathematical education*. Dordrecht: Reidel.
- Giddens, A. (1994). *Les conséquences de la modernité*. Paris: L'Harmattan.
- Gouvernement du Québec (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations, les compétences professionnelles*. Québec: Ministère de l'éducation. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Greene, M. (1995). *Releasing the Imagination. Essays on Education, the Art, and Social Change*. Sant Francisco, CA: Jossey - Bass.
- Lacourse, F., Hensler, H. y Dezutter, O. (2007). Le portfolio de compétences professionnelles. Un miroir singulier pour un regard évaluatif sur la réflexion professionnelle en enseignement. En A. Jorro (Ed.). *Évaluation et développement professionnel*, pp. 185-199. Paris: L'Harmattan.
- Lacourse, F. y Hensler, H. (2008). L'usage du portfolio de compétences autour des *stages comme catalyseur de la réflexion et du développement professionnel*. En E. Correa y C. Gervais (Eds.). *Les stages en formation à l'enseignement: pratiques et perspectives théoriques*, pp. 196-218. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Lacourse, F. (2009). Le processus de reconnaissance professionnelle à travers le récit réflexif du portfolio de compétences professionnelles. En A. Jorro (Ed.). *Les défis de la reconnaissance professionnelle: évaluer, valoriser, légitimer*, pp. 103-122. Ottawa: Presses universitaires d'Ottawa.
- Lacourse, F. y Oubenaïssa-Giardina, L. (2009). L'e-Portfolio de compétences professionnelles: de la reprise réflexive à l'évaluation. En A. Jorro (Ed.). *Perspectives de recherches en évaluation*, pp. 55-70. Toulouse-Le-Mirail: Presses universitaires du Mirail.
- Lacourse, F. y Moldoveanu, M. (2011). Le développement professionnel et identitaire du personnel enseignant. En F. Lacourse, S. Martineau y T. Nault (Ed.). *Profession enseignante. Démarches et soutien à l'insertion professionnelle*, pp. 121-237. Montréal: CEC.

- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*. Paris: Presses universitaires de France.
- Leclercq, G. (2007). Alternance et écriture. *Éducation permanente*, 173(4), pp. 95-107.
- Mottier-Lopez, L., y Vanhulle, S. (2008). Portfolios et entretiens de coévaluation: des leviers de la professionnalisation des jeunes enseignants. En G. Baillat, C. Thélot, L. Paquay y J.-M. De Ketele (Eds.). *Évaluer pour former, outils, dispositifs et acteurs*, pp. 143-158. Bruxelles: De Boeck.
- Orland-Barak, L. (2005). Portfolios as evidence of reflective practice: What remains "untold". *Educational Research*, 47(1), pp 25-44.
- Tigelaar, D. E .H., DeGrave, D. H. J. M., Wolfhagen, I. H. A. P. y Der Vieuten, C. P. M. (2006). Portfolios as a tool to stimulate teachers' reflection. *Medical Teacher*, 28(3), pp. 277-282.
- Portelance, L., Gervais, C., Lessard, M. y Beaulieu, P. (2008). La formation des enseignants associés et des superviseurs universitaires. *Rapport de recherche. Cadre de référence*, déposé à la Table ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport – Universités (MÉLS- Universités), Québec.
- Rabardel, P. (2005). Instrument, activité et développement du pouvoir d'agir. En P. Lorino y R. Teulier (Eds.). *Entre connaissance et organisation: l'activité collective*, pp. 251-265. Paris: La Découverte.
- Rey, B. (2000). Un apprentissage du sens est-il possible? En J.M. Barbier y O. Galatanu (Eds.). *Signification, sens, formation. Éducation et formation*, pp.107-126. Paris: Presses universitaires de France.
- Risko, V. J., Vukelich, C. y Roskos, K. (2009). Detailing reflection instruction: The efficacy of a guided instructional procedure on prospective teachers' pedagogical reasoning. *Action in Teacher Education*, 31(2), pp. 47-60.
- Saussez, F. y Ewen, N. (2002). *Quelques réflexions sur l'utilisation du portfolio dans le cadre d'un bilan de compétences*. Document de travail CUNLUX mis à jour en 2003. Université de Sherbrooke. Sherbrooke.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. New York, NY: Basic Book.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflexive practitioner: Towards a new design for teaching and learning in the profession*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Shulman, L. (1998): Teacher Portfolios: A Theoretical Activity. En N. Lyons (Ed.). *Portfolio in Hand: Validating the New Teacher Professionalism*, pp. 23-37. New York, NY: Teachers Collage Press.
- Sulzen, J. T. (2011). Identifying evidence of reflective ability in preservice teacher electronic portfolios. *Journal of technology and Teacher education*, 19(2), pp. 209-237.
- Talízina, N. (1988). *Psicología de la enseñanza*. Moscú: Progreso.
- Vanhulle, S. (2009). *Des savoirs en jeu aux savoirs en « je »*. Berne: Peter Lang.
- Vial, M. y Caparros-mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel*. Bruxelles: DeBoeck.
- Wittorski, R. (1997). *Analyse du travail et production de compétences collectives*. Paris: L'Harmattan.
- Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris: L'Harmattan.
- Wittorski, R. (2009). À propos de la professionnalisation. En J. M. Barbier, E. Bourgeois, G. Lachapelle y J. C. Ruano-Borbalan (Eds.). *Encyclopédie de la formation*, pp. 780-793. Paris: Presses universitaires de France.