

Autoetnografía de un formador de maestros

Autoethnography of a teacher trainer

Olga María Alegre de la Rosa

Universidad de La Laguna, España

Luis Miguel Villar Angulo

Universidad de Sevilla, España

Resumen

Este estudio refiere un discurso centrado conscientemente en el valor de un formador de maestros que revisa su práctica docente por medio de las evidencias de su conocimiento registradas en un portafolio electrónico. El estudio meta-sintetiza los pensamientos, emociones y acciones de un formador de maestros y colegas universitarios con el fin de recordar temas focales compartidos (experiencias metodológicas y prácticas) basadas en portafolios electrónicos que ofrecen una nueva perspectiva sobre la conducta informativa, comunicativa y pedagógica de las personas. El formador convencional ha utilizado en primera persona el contexto (problemas, métodos y resultados) de los e-portafolios como sistemas informativos e interactivos y ha planteado cuestiones pedagógicas dentro de su discurso narrativo sobre aspectos de la cultura académica en la universidad. Por último, el formador 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: autoetnografía; portafolio; formador; biografía; práctica.

101

Abstract

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.

Keywords: *ethnography; portfolio; training of trainers; biography; pedagogical practice*

1. INTRODUCCIÓN TEÓRICA

Había una palabra que contaba por sí sola todo lo que era el aprendizaje del formador de formadores Rodrigo (nombre ficticio): *información*. En efecto, Rodrigo había leído a Capurro y Hjørland (2003: 345) y estaba convencido de las palabras de estos autores: “La información es una fuerza constitutiva de la sociedad”, reconociendo en la información la naturaleza teleológica de un portafolio.

Toda información vertida en la clase del formador de formadores Rodrigo pertenecía al trabajo de otros profesionales del campo de investigación: era la fecundidad de experiencias pedagógicas y de sentimientos de muchas personas a lo largo del tiempo contra la disipación de la palabra hablada. En los aprendizajes universitarios, resoplaba la necesidad de documentar la información científica, incluidas las metáforas de conceptos y las metonimias como figuras retóricas del pensamiento de formadores y estudiantes. A veces las representaciones de las cosas que pensaban o sentían los estudiantes 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 en el proyecto docente de una materia como base para la comunicación del conocimiento.

102

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 conocimiento de los formadores de formadores. El contenido de un e-portafolio tenía el corte del traje del sistema informativo que distinguía a los formadores entre sí. No era la pobreza o limpieza de la forma textual o digital lo que los diferenciaba en un departamento, sino las ganancias personales: el cambio cognitivo, la exuberancia emocional, la narración significativa, la constatación del uso informativo. Un uso informativo conectado, que parecía ir más allá del conductismo centrado en el formador y del constructivismo social del aprendizaje del estudiante universitario. Un uso informativo compartido, porque la “interacción no solo influía el aprendizaje sino que en sí misma era aprendizaje” (Henscheid *et al.*, 2014: 23).

Rodrigo 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 de la Universidad fuera su aliada en el inicio de la sesión de clase. Rodrigo apostillaba que su discurso de la práctica se transformaba en conocimiento significativo. (Análogamente y bajo supuestos autoetnográficos, Carson *et al.* (2014) habían analizado los e-portafolios para escrutar retrospectivamente la práctica docente).

El panorama docente de Rodrigo, como el de otros formadores 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 estudiantes, y se agitaban igualmente los factores contextuales necesarios para buscar la información contenida en los fenómenos que latían en la realidad social. La situación política, histórica o cultural de un centro universitario aportaba información envolvente e inherente al aprendizaje, que sin ella, los fenómenos pedagógicos perdían significado.

La cuestión central de la información vertida en un e-portafolio sobre el aprendizaje de un futuro formador 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 estudiante universitario se podía exteriorizar en cualesquiera de esos subcontextos.

Simultáneamente los elementos arquetípicos de un aprendizaje universitario se manifestaban por la dirección que tomaban: naturaleza holística del desarrollo interior de la persona, superposición de tramas narrativas de acontecimientos vividos en las aulas universitarias y en las prácticas de las materias que dilataban y contraían tipos de conocimiento. En esta dirección, Parkes *et al.* (2013: 99) ya había escrito que un 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”.

La comunicación de la información de un e-portafolio profesional entre formadores 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 aportaba la inagotable corriente de comunicación no presencial y sincrónica desde una terminal de un ordenador por medio de *chats*. Rodrigo había conocido las once competencias de un bibliotecario resumidas por Luo (2008: 310) y sus efectos: “El dominio de las competencias de referencia de un chat conducirá a un mejor rendimiento del servicio y, finalmente, a aumentar la satisfacción del usuario”.

A tenor de estos hallazgos, Rodrigo 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 conectados en red. De alguna manera ponía orden en los elementos 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 el favor de ellos, siendo la suya una referencia profesional efectiva. 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 o mediante e-portafolios profesionales.

104

Sus competencias esenciales desembocaban en múltiples dedicaciones que daban carácter a su identidad profesional. 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 la armónica relación del formador con los demás. Sus comentarios a los e-portafolios de otros colegas mostraban capacidad de pensamiento analítico y crítico de contenidos, en vaivenes de creación de ilusiones profesionales. Quería que los demás formadores transcurrieran en un ambiente de compañerismo, vivieran la confianza y cambiaran hacia vínculos de certidumbre en su profesión.

Rodrigo evaluaba e-portafolios de alumnos y colegas; y al supervisarlos, vigilaba el estado de su propio testimonio en el portafolio como una autorreferencia. En su conciencia histórica brotaban señales de un estado profesionalmente relajado e invocaciones de procesos anteriores de *autoformación*. Añoranzas, ¿de qué procesos

pedagógicos? De su formación tecnológica con tipos variados de *software* para iniciar y revisar e-portafolios en conversaciones de cibercharla, que eran momentos fugaces de plasmación del conocimiento en tiempo real.

Contrario a la anchura temporal y social de un foro con audiencia para la evaluación de un e-portafolio, el dominio de cada *software* para establecer una charla entre colegas en un *webinar* apaciguaba su confusión sobre las características y funciones del nuevo soporte lógico de los sistemas informáticos aplicados a la comunicación recíproca. El primer momento de la conversación lo reservaba para el dominio del componente del sistema operativo antes de iniciar propiamente las decisiones en el chateo que lo enfrentara a perspectivas personalizadas de cada e-portafolio, a la compleja accesibilidad de la información personal, el alcance del desvelo por cada colega, la autoridad en el juicio profesional, la privacidad de los textos escritos y de los datos recogidos en cada portafolio.

Las transacciones con los formadores le obligaban a cubrirse de nuevas destrezas de comunicación, de retocarse de habilidades para mantener entrevistas, de celarse con mañas para buscar entidades adecuadas y pertinentes en la Web, recursos electrónicos en variados formatos de texto o de imágenes, o revistas de referencia con índices de impacto. Cuando no se comunicaba cara a cara con los formadores universitarios, usaba claves visuales en la comunicación escrita, etiquetaba los párrafos con palabras clave, que convertía en una posterior análisis de facetas o una “estructura lingüística anidada” de características (La Barre, 2010: 246), y su tono positivo iluminaba el portafolio de cada compañero de su grupo de investigación.

Había aprendido a crear redes seguras sobre temas de investigación estimulando el diseño de evaluaciones curriculares y dando retroacción sobre las fronteras de lo lícito y la moral en la utilización de los méritos de investigación. No quería descender al estatus profesional de preparador asistente de portafolios docentes, porque tendría que dedicar tiempo para acompañar a sus colegas en situaciones presenciales. Chateaba con otros formadores porque combatía continuamente las funcionalidades del peritaje del mérito profesional en nuevas publicaciones.

La Web era para él el paraíso de los materiales de entrenamiento para la formación de mentores de 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.

La utilidad como factor crítico en la conducta profesional. El concepto de *conveniencia* incluía la elección de fuentes de información icónica, auditiva o textual que enmarcaban un e-portafolio. Aludía Rodrigo, asimismo, a la satisfacción con el servidor y la facilidad de uso de un dominio de internet, y al tiempo invertido en la búsqueda de información en la Web, como habían remarcado Connaway *et al.* (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 anexos y apéndices de artículos en revistas electrónicas, edublogs, plataformas electrónicas de publicación, referencias virtuales, materiales en línea de otras lenguas, etcétera.

106

El marco teórico de la conveniencia informativa 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 derivada de la simplificación a etiquetas informativas del almacén de conocimiento. Rodrigo recomendaba a los formadores que los relatos y las descripciones tenían que gratificar la accesibilidad y la comprensividad de la información para un asesor externo o para un evaluador de la competencia docente universitaria. La conveniencia de un e-portafolio profesional docente universitario –elección de una fuente de información de solemne construcción organizativa e informática– tenía que granjear la satisfacción de otros usuarios. La comodidad en la consulta de un e-portafolio se correlacionaba con un servicio universitario fiable de archivo y reposición titulado *Ambiente de Investigación Virtual* (AIV) que aglutinaba edublogs, wikis, objetos multimedia y materiales y que igualmente servía para el depósito de trabajos de investigación en código abierto. (Dhanavandan y Tamizhchelvan (2013: 75) habían descubierto que “más del 95% de los miembros de la facultad [se referían a la Universidad hindú de Annamalai] habían confirmado los beneficios, limitaciones y nuevas estrategias para desarrollar el acceso abierto a las publicaciones”).

El sentido de investigación valía como un sexto sentido para Rodrigo. Era seguramente lo que le caracterizaba como formador universitario, y lo que había ejercitado con más tenacidad haciendo tanteos en el campo de la sociología del conocimiento, y en

particular recogiendo y analizando datos de realidades informativas contextualizadas propias y de otros formadores. Llegó a mostrar ante las autoridades académicas de su universidad la oportunidad de muestrear, clasificar y ponderar los e-portafolios depositados en el AIV del servicio universitario. Hasta ahora solo había valorado algunos e-portafolios clasificados por materias del campo de Ciencias Sociales.

Sin desfallecimiento de la voluntad, había entrevistado y oído a colegas comprometidos y a expertos de otros campos disciplinares que le endosaban 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 sobre méritos profesionales dando a las etiquetas referenciadas una forma lúcida y constructiva de *teoría pedagógica fundamentada (TPF)*. En su refinamiento conceptual, rotulaba abiertamente las piezas informativas con códigos seleccionados de las palabras de un tesoro. Comparaba y puntuaba constantemente datos de competencias profesionales demostradas de los formadores de distintas materias; cotejaba y contraponía asiduamente códigos de competencias con categorías (mapas personales), y confrontaba y verificaba repetidamente mapas personales con conceptos.

107

Basada en los puntos de vista de los formadores, proponía una TPF que ilusionaba a los formadores porque sus razonamientos se habían asentado en bloques de observaciones y anotaciones que validaban todas las piezas del conocimiento. No en vano había leído artículos de otros investigadores, como los norteamericanos Fox *et al.* (2011), que habían realizado investigaciones sobre la reflexión crítica de textos depositados en portafolios de estudiantes en un máster educativo, y los habían analizado “usando métodos de investigación cualitativa, particularmente la codificación y la categorización” (Ídem, 154). (Véase, asimismo, un artículo de González-Teruel (2015: 326) de revisión e interpretación reciente de tres estrategias metodológicas: el análisis de contenido, la teoría fundamentada (TF) y el análisis del discurso (AD) en los que se podría encontrar un posicionamiento común sobre las personas: “Es decir, mayor hincapié en el individuo como objeto de estudio o mayor énfasis en el contexto de estos individuos”.

La evaluación de la docencia de los formadores por los estudiantes indicaba la forma más impulsada de calidad educativa por la universidad. Pretendía hacer transparente la eficiencia universitaria, agudizando las percepciones de los estudiantes. En ese sistema de escrutinio, la aplicación informática *Academia* grababa y recogía los resultados de las encuestaciones de los estudiantes. Cada vez que Rodrigo recibía

la información de las encuestas de los estudiantes, su pensamiento daba vueltas a la información complementaria que no había quedado registrada en la encuesta. No se habían tomado en consideración las siguientes piezas informativas: una sesión de videograbación de la docencia de una clase, unas escuchas de una entrevista entre formadores recogida en un podcast de una radio local, y otra en un periódico específico, un panfleto que anunciaba la presentación de un nuevo libro del grupo de investigación, unos registros de la tutoría telefónica o teletutoría de los alumnos 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 formadores pasándose noticias y apuntes de actividades de las últimas lecciones o las facilidades dadas por el formador para conseguir información de las últimas referencias en la hemeroteca. La vida en el aula no aparecía en el papel. Las actividades rutinarias incidentales o accidentales no tenían cabida en las encuestas oficiales. Por eso, Rodrigo analizaba la información de las encuestas comunicada por el rectorado de escaso uso y gratificación. Para él, la información procedente de audiencias vivas, asentadas en ambientes de clase, sociales y culturales, le gratificaba y desarrollaba, y así lo manifestaba en su portafolio.

108

Había rediseñado sus cursos para dar cabida a ensayos reflexivos de estudiantes, videoclips, trabajos de investigación activa, y valoraciones anónimas periódicas en línea por estudiantes, que interrumpiera la imagen del perfil docente proyectado por las encuestas y que creciera el conocimiento de la propia práctica, aceptando el concepto de *momentos de interrupción* que Bass (2012: 24) había explicado: “Una fuente clave de interrupción en la educación superior no viene de afuera sino de nuestras propias prácticas, a partir de la creciente cantidad de modos vivenciales de aprendizaje, pasando del margen al centro, y demostrando ser crítica y de gran alcance la calidad y el significado general de la experiencia universitaria”.

2. METODOLOGÍA

Cuando Rodrigo 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 conceptualizaba la información personal antes de subirla a la web. Los indicadores de conexión entre los autores y el informe de investigación o del proceso o producto de una materia no convertían los términos de las *narraciones digitales* 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 Rodrigo anillos de alianza entre la máquina y la humanidad, subrayando la posición asumida por Joksimovic *et al.* (2014: 3): “Mucha 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 digitales de Rodrigo en un curso de teleformación de una universidad pública e insular 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. Ante las complicaciones de las acciones que se desarrollaban en los textos, acotaba los conflictos subyacentes – esencia de la narrativa -, auscultando la forma en que los personajes de su espacio docente habían tratado la situación docente o investigadora y las consecuencias que se habían derivado de ello. Los investigadores de este estudio adoptaron procedimientos de confiabilidad en las marcaciones y etiquetados de los textos, integridad textual de las interpretaciones y transferibilidad de las atribuciones a otros formadores y estudiantes de Rodrigo a lo largo del proceso de investigación, como habían hecho Landis, Scott y Kahn (2015: 109): “El grupo adoptó el paradigma constructivista-interpretativo como el más adecuado para la estrategia de investigación cualitativa perseguida en este estudio exploratorio”.

Resaltaba en su e-portafolio 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 tecnológicas para hacer un análisis narrativo digital de las memorias de los formadores, 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 compartidos en las redes sociales que eran incodificables.

Otros formadores, como Rodrigo, habían realizado las actividades sugeridas (respuestas a las lecciones, intervenciones en los foros, valoraciones de conocimiento en los *quizzes*) del curso trimestral en línea “El Portafolios Digital en una Cultura

de Calidad Docente Universitaria” en la plataforma (<http://dpdu.es/moodle>), que habían sido básicas para comprender la perspectiva autoetnográfica de Rodrigo, cuando se expresaba: “He compartido con mis compañeros éxitos y fracasos, que me ayudaron a pensar sobre nuestra práctica en un nivel más profundo”. (Cada alumno del curso había realizado un estudio autobiográfico del aprendizaje, pero solo Rodrigo le dio forma narrativa).

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 y 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 digitales.

110

El registro ordenado de testimonios para elaborar índices de imágenes consistía en un proceso de etiquetado de datos que suponía un conocimiento de sistemas de organización y representación, y que éste fuera comprensible para los demás formadores. 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 Rodrigo 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.

Pero el caso de la evaluación incipiente de metadatos de e-portafolios de Rodrigo era un valor añadido en la investigación. Así lo habían recomendado años antes Abramovich y Schunn (2012: 558): “Se necesitan investigaciones adicionales para entender mejor cómo los profesores interpretan y utilizan metadatos evaluativos en los sistemas de intercambio de recursos (...). Esperamos desempaquetar además cómo los profesores utilizan metadatos a la hora de seleccionar los recursos con investigaciones adicionales, como las encuestas y los estudios de caso”.

Una cuestión evaluativa que desanimaba a Rodrigo 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. De nuevo, Rodrigo presagiaba la complejidad evaluativa en la extracción de datos de los trabajos 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 edublogs, que reflejaran comentarios y opiniones, expresaran emociones personales, articularan ideas claras y mantuvieran foros de discusión en un ambiente digital.

Estas evidencias indirectas de la evaluación docente podrían ser constitutivas de una nueva estrategia para la mejora institucional de la universidad, como habían incluido Hallinger *et al.* (2014: 23) en su revisión de la literatura sobre evaluación docente a nivel escolar, aunque concluyeran que “la evidencia más fuerte del impacto se debe obtener antes de emprender una importante reinversión de tiempo del personal y de dinero en la estrategia de mejora de la escuela”.

En un principio, Rodrigo 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) había analizado, por ejemplo, el potencial de herramientas Web - Klout y PeerIndex - para la medición de la influencia de marcas y personas).

Al escuchar Rodrigo 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 Rodrigo y tecnológica en el caso del profesor de Periodismo. Todo el subsuelo de los enlaces del e-portafolio de Rodrigo 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.

112

Rodrigo comentaba al 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 Rodrigo.

3. RESULTADOS

Las lecciones de Rodrigo 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 niños y 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 el alumnado se expresara con dibujos, viñetas, collages, fotografías, pinturas o grabaciones de cuentos y canciones, y listados de palabras. Quería Rodrigo 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 de la práctica de clase, sugería que los niños y las 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 niños y niñas 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 actuaba el alumnado, 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 una 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. En fin, opinaba que el *metadiscurso* del conocimiento se desarrollaba participando del sentido comunitario, como habían demostrado Zhang *et al.* (2015): “El metadiscurso juega un papel productivo en el fomento del conocimiento estudiantil de las líneas de investigación que se desarrollan en su comunidad”.

Las competencias básicas que algunos profesores recomendaban 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 Instituto de Educación Secundaria (IES) creó una corriente pedagógica de búsqueda comunitaria de información significativa en la red y de pensamiento productivo. Calificaban Rodrigo esta corriente como una aproximación ecológica en un ambiente de aprendizaje: era una indagación narrativa que había tenido su origen en un taller de diez sesiones con sus estudiantes de Máster haciendo un *grupo de discusión* en un seminario. Kaplan y Olan (2015) habían reflejado esta experiencia formativa en una comunicación, y Rodrigo había seleccionado la siguiente conclusión del documento de los investigadores: “Los participantes adoptaron la postura de investigadores narrativos cuando atendían las condiciones personales y sociales que influían en su aprendizaje”. Los estudiantes del practicum del Máster habían iniciado procesos de indagación sinónimos de cambio en el IES que Rodrigo enfatizaba resaltando la incertidumbre cognoscitiva y el reto creativo de un e-portafolio con el detalle de aprendizajes (recursos técnicos, materiales, procesos emotivos, hasta normas culturales de aprendizaje). La exploración en el grupo de discusión esclarecía el rol docente situándolo bajo la metáfora de profesor reflexivo e investigador. (Milman y Wray (2014) había usado la categoría “reflexión y desarrollo profesional docente” como uno de los usos de los e-portafolios). Ahora los estudiantes del Máster – decía Rodrigo en el grupo de discusión - estaban en aptitud de aprender a aprender y de 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); o cómo se almacenaba la información litúrgica (por ejemplo, asistiendo a ceremoniales de distintas confesiones religiosas). ¿Cuál era el descubrimiento de este proceso de investigación activa? Este: se respetaban las experiencias físicas, cognoscitivas y emotivas de los estudiantes del Máster como principios fundamentales de cualquier pensamiento o acción. Así, habían estudiado su propio aprendizaje (metacognición).

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 Rodrigo en sus clases en la materia de Educación de Adultos - 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 Rodrigo. Ocurría con frecuencia que los 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 *et al.* (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”). Los adultos 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.

4. CONCLUSIÓN

La autoetnografía en un eportafolio es una metodología cualitativa de investigación pedagógica que contiene fragmentos orales y escritos de una historia personal de mejora de la práctica docente. Como investigadores, hemos seleccionado las intuiciones y creaciones de un formador de maestros (Rodrigo) registradas en ficheros de un curso de teleformación que representa, bajo la forma narrativa de la ficción, las visiones y atribuciones de educadores que con su voz y palabra contribuyen a dar nueva forma de comprender aspectos del desarrollo profesional docente en la enseñanza superior.

REFERENCIAS

- Abramovich, S. y Schunn, Ch. (2012). Studying teacher selection of resources in an ultra-large scale interactive system: Does metadata guide the way? *Computers & Education*, 58(1), 551-559.
- Bass, R. (2012). Disrupting ourselves: The problem of learning in higher education. *EDUCAUSE Review*, 47(2), 23-33.
- Capurro, R. y Hjørland, B. (2003). The concept of information. *Annual Review of Information Science and Technology*, 37, 343-411.
- 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.
- Dhanavandan, S. y Tamizhchelvan, M. (2013). A Critical Study on Attitude and Awareness of Institutional Repositories and Open Access Publishing. *Journal of Information Science Theory and Practice*, 1(4), 67-75.
- 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.
- González-Teruel, A. (2015). Estrategias metodológicas para la investigación del usuario en los medios sociales: análisis de contenido, teoría fundamentada y análisis del discurso. *El profesional de la información*, 24(3), 321- 328.
- Hallinger, P., Heck, R.H. y Murphy, J. (2014). Teacher evaluation and school improvement: An analysis of the evidence. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 26, 5-28.

- 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.
- Kaplan, J.S. y Olan, E.L. (2015). Educating the Educator: Teacher Educators and Teachers Learning Through Portfolios and Reflections. Paper presented at the Annual Meeting of American Educational Research Association (AERA 2015), Chicago, IL., USA.
- La Barre, K. (2010). Facet analysis. *Ann. Rev. Info. Sci. Tech.*, 44, 243-284.
- Landis, C.M., Scott, S.B. y Kahn, S. (2015). Examining the Role of Reflection in ePortfolios: A Case Study. *International Journal of ePortfolio*, 5(2), 107-121.
- Luo, L. (2008). Toward sustaining professional development: Identifying essential competencies for chat reference service. *Library & Information Science Research*, 30(4), 298-311.
- Milman, N.B. y Wray, S. (2014). Teaching Portfolios and Preservice Teacher Education: A Review of the Literature (1975-2012). Paper presented at the Annual Meeting of American Educational Research Association (AERA 2014), 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.A., 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.
- Zhang, J., Tao, D., Sun, Y., Chen, M.-H., Peebles, B. y Naqvi, S. (2015). Metadiscourse on Collective Knowledge Progress to Inform Sustained Knowledge-Building Discourse. Paper presented at the Annual Meeting of American Educational Research Association (AERA 2015), Chicago, IL., USA.

