



REVISTA DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

RED. Revista de Educación a Distancia

E-ISSN: 1578-7680

mzapata@um.es

Universidad de Murcia

España

Correa Gorospe, José Miguel; Jiménez de Aberasturi Apraiz, Estibaliz; Gutiérrez Cuenca, Luis Pedro
El e- portafolio en el proyecto Elkarrikertuz: Las narrativas audiovisuales en el aprendizaje de la
cultura escolar y la formación inicial del profesorado reflexivo

RED. Revista de Educación a Distancia, núm. VIII, abril, 2009, pp. 1-16

Universidad de Murcia

Murcia, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=54711883006>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

El e- portafolio en el proyecto Elkarrikertuz: Las narrativas audiovisuales en el aprendizaje de la cultura escolar y la formación inicial del profesorado reflexivo

The e-portfolio in the project Elkarrikertuz: audiovisual narratives in the learning of the school culture and initial reflexive teaching training

José Miguel Correa Gorospe
Estibaliz Jiménez de Aberasturi Apraiz
Luis Pedro Gutiérrez Cuenca

Universidad del País Vasco

Resumen:

Los lenguajes multimedia nos ofrecen la posibilidad de conectar el aprendizaje de nuestros alumnos con los nuevos lenguajes digitales fortaleciendo los procesos de adquisición del conocimiento. Nos centramos especialmente en el valor de las narrativas audiovisuales en la formación inicial del profesorado reflexivo, como herramienta facilitadora de la comprensión y apropiación crítica de la realidad educativa. En este artículo describimos la elaboración y uso del portafolio como herramienta bio-narrativa, multimodal, y su contexto de utilización, sus formatos, estructuras, andamiajes y posibilidades, dentro del Proyecto de Innovación Educativa “Elkarrikertuz” (Indagación colaborativa).

Palabras clave:

Portafolio, formación inicial del profesorado, narrativa audiovisual.

Abstract:

Multimedia languages offer us the possibility of connecting our students' learning with new digital languages while enhancing the processes of knowledge acquisition. We particularly focus on the value of audiovisual narratives in the reflexive teacher training, as a facilitative tool to comprehend and apprehend the educational reality. In this article we describe the elaboration and use of the portfolio as a bionarrative tool, and its context of use, its formats, its scaffoldings and possibilities, within the Project on Educational Innovation Elkarrikertuz (collaborative inquiry).

Key words.-

e-portfolio, initial teacher training, audiovisual narrative.

PRESENTACIÓN

Introducción

Hace ya algunos años que varios profesores de la Escuela de Formación del Profesorado iniciamos una pequeña y lenta transformación en nuestra manera de compartir la ciencia y la investigación. La lectura del texto de Liberman y Miller (2003) nos cautivó y desde entonces empezamos a compartir mucho más que una mesa o un grupo de alumnos en nuestro centro. Empezamos a hacer y reflexionar confiando en las propuestas que estas autoras recogían sobre la indagación y a completarla con la de otros autores (Shön, Liston y Zeichner, Cochran-Smith...) que apostaban por un cambio de orientación en la formación de profesores.

Es nuestro interés, tras presentar algunas características genéricas del Proyecto de Innovación Educativa Elkarrikertuz y del modelo del portafolio que proponemos, centrarnos en profundizar la dimensión narrativa como tarea reflexiva de nuestra propuesta para finalizar describiendo la aportación de las narrativas audiovisuales y su papel y protagonismo en el portafolio.

El proyecto Elkarrikertuz

Las experiencias de formación inicial del profesorado, a menudo reproducen modelos que lejos de afrontar el reto de capacitar a los futuros profesores para el cambio permanente, la creatividad y los contextos de alta incertidumbre, reproducen un modelo de aprendiz de maestro ejecutor de conocimientos, mandatos y competencias aprendidas en el contexto de las aulas universitarias y sin capacidad crítica alguna, que les deja indefensos ante los procesos de socialización profesional.

Para Cochran-Smith y Lytle (2003) ha aparecido una nueva imagen del aprendizaje del profesorado, que entiende que la adquisición de conocimientos y oficio de los docentes tiene lugar a lo largo del tiempo más que en momentos puntuales y aislados. Además y para que el aprendizaje sea activo, necesita oportunidades para vincular las nociones previas con las nuevas concepciones. Entendemos con las autoras citadas, que el propósito legítimo y esencial de este proceso es el impulso de una actitud indagadora hacia la práctica que sea crítica y transformadora, una postura que no esté sólo vinculada a favorecer un alto nivel de aprendizaje para todos los estudiantes sino también, el cambio y la justicia sociales y el crecimiento individual y colectivo de los docentes.

El proyecto Elkarrikertuz está orientado por el proyecto Indagat (<http://xiram.doe.d5.ub.es/indagat/>) de la Universidad de Barcelona. La finalidad principal del proyecto Elkarrikertuz, en activo hasta finales del año 2009 (Proyecto de Innovación Educativa, UPV/EHU PIE2007-09-33), es la creación de un marco curricular que permita explorar el aprendizaje de la indagación, en la formación inicial del profesorado, como competencia fundamental del desarrollo docente a lo largo de la vida. Otro de los objetivos está promover la construcción del conocimiento como un proceso de edificación, cuestionamiento, elaboración y crítica de los marcos conceptuales que relacionan la acción y el planteamiento de problemas con el contexto educativo inmediato, así como con otros aspectos sociales, culturales y políticos más amplios.

Se pretende a través de esta experiencia de innovación conseguir con nuestros alumnos:

- Impulsar la construcción de un modelo de identidad profesional comprometido con la innovación y con el cambio.
- Desarrollar la dimensión social del rol docente para compartir visiones, opiniones y debatir la práctica, constituyendo de esta manera comunidades virtuales de aprendizaje y práctica.
- Superar las limitaciones disciplinares de las asignaturas que componen el currículo de la formación inicial del profesorado.
- Revisar los valores y acontecimientos de la vida en las aulas y la construcción de esquemas interpretativos.
- Enseñar y comprender las posibilidades de las tecnologías digitales.

Entre los objetivos específicos del proyecto, vinculados con este artículo están la realización de portafolios electrónicos por parte del alumnado, de quien se espera que al finalizar esta experiencia tenga en red su portafolio electrónico, donde haya acumulado un conjunto de trabajos, proyectos y experiencias con sentido. Y por otro lado elaboración de narrativas

docentes del profesorado implicado en la experiencia de innovación, recogiendo los momentos y pensamientos más importantes y significativos de la experiencia.

Aunque los profesores del proyecto hemos venido trabajando con portafolios desde hace varios años académicos y hemos desarrollado otros proyectos de innovación educativa centrados en la integración y uso de portafolios electrónicos y narrativas audiovisuales en diferentes titulaciones de maestro (ver Jiménez de Aberasturi, 2006; Gutiérrez Cuenca, 2007) el proyecto Elkarrikertuz se centró inicialmente en la Especialidad de Educación Infantil, con alumnos de las asignaturas de Psicomotricidad (primer curso), Desarrollo de la expresión Plástica y su Didáctica (segundo curso), Practicum II (tercer curso) y Nuevas tecnologías aplicadas a la educación (tercer curso). En la actualidad esta experiencia se ha extendido a otras especialidades (Educación Especial, Lengua Extranjera y Educación Primaria). El número de alumnos implicados en la experiencia del portafolio en el Practicum se recoge a continuación:

Cursos académicos 2007/2008 y 2008/2009: Uso del portafolio en el proyecto Elkarrikertuz, en la Escuela de Magisterio de San Sebastián.

Especialidad	Psicomotricidad		Desarrollo de la Expresión Plástica y su Didáctica		Educación Artística y su Didáctica		Practicum II		NNTT aplicadas a la Educación	
	2007/08	2008/09	2007/08	2008/09	2007/08	2008/09	2007/08	2008/09	2007/08	2008/09
Curso académico										
Educación Infantil	100	95	90	100			20	20	80	80
Educación Especial	-	-					6	8	35	40
Lengua Extranjera	-	-			68	70			-	-
Educación Primaria	-	-							25	30

Para la elaboración de este artículo nos basamos en las narrativas y reflexiones de los docentes implicados en la experiencia, en las conclusiones más importantes de las sucesivas evaluaciones anuales de las experiencias que sobre la utilización de los portafolios hemos realizado y en la información relevante recogida de las valoraciones de los alumnos.

El portafolio en el proyecto Elkarrikertuz

Para nosotros indagar es desarrollar una actitud crítica sobre los procesos de enseñanza aprendizaje en los que estamos implicados, desvelando las relaciones sociales en la Escuela, la distribución social del conocimiento, del poder o del género. Al indagar descubrimos lo que Tyack y Tobin (1994) han llamado la Gramática de la Escuela; es decir, la comprensión de los interrogantes de la cultura escolar y el alcance de su narrativa, así como de las estructuras y pautas regulares que organizan el trabajo de la enseñanza: las prácticas organizativas estandarizadas en la división del tiempo y del espacio, la cultura emocional de los centros y aulas, la clasificación del alumnado y su distribución en clases y la fragmentación del conocimiento en asignaturas; el rol atribuido al profesor y al alumno; la función de los libros de texto; la estructura cerrada o abierta del currículo; los límites disciplinares, el estilo de comunicación informacional y jerárquica (y no relacional o dialógica), la identidad del alumno como sujeto u objeto, etc.

Partimos de los interrogantes que sugieren Cochran-Smith y Lytle (2003:73) y que subyacen en este proceso y actitud de indagación, donde se hallan implícitas una serie de preguntas que funcionan como una lente que permite ver y dar sentido a la práctica: “¿Quién soy yo como

profesor? ¿Qué estoy asumiendo acerca de este niño, grupo, esta comunidad? ¿Qué sentido están dando mis alumnos a lo que está ocurriendo en la clase? ¿Cómo inspiran los marcos teóricos y las investigaciones de otras personas mis propias percepciones? ¿Cuáles son las premisas que subyacen tras estos materiales, textos, esquemas curriculares y documentos informativos del centro? ¿Qué estoy tratando de hacer que suceda aquí y por qué? ¿Cómo conectan mis esfuerzos como profesor individual con los de la comunidad y con planteamientos más amplios de cambio social y escolar?"

He aquí los interrogantes que nos orientan. Precisamos ahora del instrumento que nos ayude a convertirlos en un itinerario formativo. El portafolio es una herramienta de gran utilidad que presta diferentes servicios y desencadena múltiples procesos en el aprendizaje, desde la evaluación hasta la cooperación, el intercambio, y la difusión de la información. Existe mucha bibliografía que conceptualiza y describe tanto el papel del portafolio o carpeta de aprendizaje -digital o no- en los diferentes niveles de enseñanza, como sus múltiples acepciones y razones de uso, contexto, utilidad, ventajas o inconvenientes (ver por ejemplo: Agra, M.J., Gewer, A. y Montero, L; Blanch et al, 2008). Es un término polisémico, con múltiples significados: es una metodología de aprendizaje y de evaluación, es un recurso, es un contenedor...es todo y no lo es, y sabemos que la bondad, neutralidad o funcionalidad del portafolio como metodología o herramienta está relacionada con el modelo de formación donde se sustenta. A nosotros nos ha dado mucho juego tanto a nivel docente como a la hora de integrar las actividades del alumnado; ha sido de gran utilidad para repensar nuestra práctica identificando y visualizando los elementos de nuestro modelo metodológico, y reorganizando nuestros objetivos, materiales didácticos o los trabajos que se piden a nuestros alumnos y estableciendo criterios de evaluación. El proyecto Elkarrikertuz apuesta por un modelo reflexivo de formación de maestros, donde el trabajo cooperativo y el desarrollo personal y profesional, promueva la construcción de una identidad docente con capacidad para la indagación y de innovación educativa. La propuesta de portafolio que presentamos, abierta y con la incertidumbre y fragilidad habituales en tantas experiencias innovadoras, refleja en sus aciertos y limitaciones, las posibilidades de esta herramienta desde nuestra propia concepción de la formación del profesorado.

El desarrollo del portafolio como estrategia de indagación narrativa

Desde esta concepción de indagación colaborativa y situada que queremos promover en nuestros alumnos, la construcción del conocimiento profesional de los maestros no es neutral, las experiencias formativas tienen que recoger aspectos y oportunidades para desarrollar el espíritu crítico y para poder sentir y visibilizar el papel comprometido de los educadores. El portafolio físico o digital en este contexto es una herramienta bio-narrativa estratégica en el desarrollo de nuestra identidad reflexiva, crítica y colaborativa como docentes. Nuestro portafolio es una construcción con significado de las experiencias vividas (afectivas, emocionales, biográficas), una narrativa con sentido elaborada con diferentes lenguajes y materiales, resultado de múltiples, cíclicos y conectados procesos de reflexión sobre experiencias, proyectos, informes y colaboraciones en los procesos de aprendizaje.

Para nosotros el portafolio, ha sido uno de los descubrimientos profesionales más significativos de esta última época profesional. Gracias a sus posibilidades se puede comprender el tiempo y el espacio de formación con una estrategia diferente. Hemos observado que los portafolios de los alumnos con los que trabajamos, recogen aportaciones reflexivas, evidencias de los aprendizajes, colaboraciones con otros compañeros, productos elaborados en diferentes momentos y disciplinas, textos personales o interesantes, dibujos significativos, vídeos atractivos o formativos, personales, colectivos, anónimos, blogs, etc. A

partir de estas evidencias consideramos que prestar atención a estas construcciones de nuestros alumnos, es una buena oportunidad para repensar y reflexionar lo que hacemos como formadores de profesores y visualizar e impulsar un cambio en nuestra docencia, que nos acerque más a un modelo de maestro reflexivo. Un cambio que no solo sea retocar terminología y adaptarla al vocabulario del Espacio Europeo de Educación Superior o introducir de forma intensiva las tecnologías digitales sino que promueva un quehacer formativo narrativo, diferente con nuestros alumnos y alumnas y con otros colegas.

La organización y los elementos del portafolio

El portafolio es multimodal, unas veces físicos, otras veces digitales. Las evidencias y las oportunidades disciplinares orientan el que sean mixtos (físicos y virtuales), o digitales en web, normalmente webportafolios. Podemos encontrar un portafolio de cartón o en un blog. Aunque se desarrolle en diferentes formatos, todos estos estilos de portafolio coinciden en ciertas características: flexible, reflexivo, narrativo, colaborativo, multimodal, semiestructurado y personalizado.

La flexibilidad la entendemos como una característica estructural de una herramienta que está en permanente reconstrucción y transformación. En ella se recogen pensamientos, declaración de intenciones, lecturas importantes, trabajos personales individuales o en grupo, links a direcciones interesantes, links a otros portafolios de colegas, etc. Esta flexibilidad facilita y promueve la reflexividad. En el proyecto Elkarrikertuz, el portafolio se ha planificado como una herramienta sostenible durante los tres años de la titulación, aunque también somos conscientes de su frecuente discontinuidad, fragilidad o artificialidad académica y de los peligros de reproducir la disciplinarietà, descontextualización o ritualización del aprendizaje, etc. En cualquier caso, para nosotros los portafolios tienen que ser como una brújula que marca la dirección del aprendizaje desarrollado y sirve como repositorio de las evidencias del aprendizaje, sean informes, entrevistas, trabajos formales, vídeos, dibujos, blogs.... En colaboración con los otros iguales con quien comparte momentos en trabajos, diálogos y también reflexiones. No solo es la radiografía de los diferentes momentos y reflejo de la identidad del aprendiz/futuro docente que se está construyendo, sino que cada portafolio encierra una narrativa. Narrativas ingenuas, catárticas, rebeldes, planas, rutinarias y variables. Una narrativa que describe y elabora la propia identidad profesional que se está desarrollando, con sucesivas aportaciones, con diferentes materiales y en diferentes formatos (escayola, madera, arpillera, papel, textual, imagen, audio...).

Las rúbricas

En la elaboración de los portafolios, hemos identificado diferentes componentes útiles en cada uno de los cursos con los que contribuimos a andamiar – a modo de scaffolding- su construcción y animamos a los alumnos a añadir elementos personales que caractericen el trabajo de cada participante. Para ayudar los procesos reflexivos, narrativos y estructurales se han elaborado diferentes rúbricas. Estas rúbricas son una aportación decisiva a la hora de promover tanto las finalidades reflexivas e indagatorias como las organizativas de los materiales de aprendizaje y colaborativas del portafolio, a la vez que sirven para desarrollar el autoaprendizaje. Aunque no descartamos el desarrollo de más estilos de rúbricas, hemos desarrollado tres tipos. El primer tipo, que surgió para intentar impulsar los portafolios digitales, hace referencia a orientaciones generales de los portafolios de las asignaturas, es básico pero útil pues nos sirve para sugerir criterios mínimos para la construcción y desarrollo de los portafolios de los alumnos. Estas orientaciones descriptivas generales identifican un uso y organización reflexiva de los portafolios y los discrimina en excelente, bueno y

mejorable. Un segundo tipo se centra en la orientación de las intervenciones de nuestros alumnos en los foros telemáticos del Practicum y ofrece dos modelos de una intervención en el foro, una mejorable y la otra acertada, en base a la organización de las ideas, desarrollo del texto, descripción de lo que se quiere narrar y forma de promover la interacción con los otros compañeros del grupo. Por último el tercer modelo surge para apoyar la elaboración de las narrativas multimedia (referencias sobre el guión temático, los guiones de los videoclips y su justificación).

Algunos ejemplos de portafolios

A continuación, mostramos diferentes imágenes que recogen la multimodalidad de los portafolios del proyecto Elkarrikertuz. Las evidencias/narrativas se materializan a través de diferentes formatos explicitando en diferente grado las conexiones que se han establecido con conceptos, ideas, experiencias. En la imagen 1, se puede observar lo que hemos denominado una instalación colectiva en web. Desarrollada en un blog, estos alumnos han organizado de forma cooperativa las diferentes evidencias de aprendizaje: informes, vídeos, diarios, procesos. La imagen 2, de forma parecida pero individualmente, se recoge en un blog la experiencia de aprendizaje de otra alumna. La imagen 3 y 4, son narrativas creadas con otros materiales, donde la evidencia encierra un mensaje elaborado, intencionado y simbólico.



Imagen 1: Instalación colectiva en [web](#)



Imagen 2: Espacio personal en [web](#)



Imagen 3: Narrativa individual



imagen 4: Construcción colectiva

La importancia de la narrativa en la adquisición y desarrollo del conocimiento profesional

Bruner (1988) consideraba que la narrativa constituye una modalidad de pensamiento, una forma de organizar la experiencia presente tanto en la mente como en la cultura humanas. Para Bolívar(2002:5) narrativa es la cualidad estructurada de la experiencia entendida y vista como un relato. Como narrativa, el portafolio se convierte en el médium de la construcción de la identidad docente, el texto vital de la búsqueda del sentido a los acontecimientos, experiencias personales, sucesos y fragmentos de la formación inicial y permanente de los futuros profesores.

La inclusión de las narrativas digitales multimedia como parte del e-portafolio en formato de audio, viñetas o videoclips supone la incorporación de los nuevos lenguajes emergentes, la exploración de sus posibilidades comunicativas y la mejora cualitativa de las dependencias y conexiones de ideas en el proceso de construcción del conocimiento profesional. Textos literarios creados como informes, estudio de casos o participación en foros y narrativas multimedias (tecnobiografías o autobiografías digitales, informes de campo o narrativas de ficción imaginando escenarios profesionales futuros) se constituyen en herramientas de reflexión. En su desarrollo personal y profesional, los futuros maestros necesitan de las narrativas como espacio de reflexión y balance de su evolución o de autoevaluación de su participación e implicación en los procesos de aprendizaje, necesitan de los relatos narrados que les ayuden a comprender la realidad escolar y su papel como futuros profesionales.

Cuando hablamos de narrativa creativa y crítica quiere decir que la finalidad del mensaje digital o audiovisual que construimos, tiene no solo que recoger la cultura de la escuela, de la Universidad o del propio conocimiento sino que debe de cuestionar su realidad natural. Cuestionar nuestro papel y cuestionarnos por qué las cosas se hacen o las hacemos así y no de otra manera, por qué se aprende esto y no lo otro. Qué hay en nuestra realidad y en la forma de organizar lo escolar, de esa aparente naturalidad/neutralidad de las cosas que suceden en las escuelas.

Partiendo de lo llamativo, identificando qué nos produce discrepancia, disonancia, rechazo o aceptación, pero no solo racional o lógica sino también emocional o visceral, debemos de trabajar nuestras emociones y dejar que nos guíen. Sentirlas. Repensar la práctica, imaginarnos como profesores... qué cosas queremos denunciar, cambiar o apoyar de todo lo que vemos en esos centros escolares, no solo lo negativo también lo positivo, y animarnos a marcar o reflejar el camino de nuestra esperanza, de cómo nos gustaría que fuesen las cosas. Diferentes autores han establecido puentes entre narrativa, etnografía y educación, incluso han reclamado la caracterización del portafolio con esta orientación etnográfica o autoetnográfica (Margalef, 2004: 2): “*La etnografía crítica comparte los principios de la pedagogía crítica (Giroux y McLaren, 1998; Beyer y Liston, 2001) y básicamente es hermenéutica y emancipatoria a la vez. Es por ello que desde este punto de vista, traspasa los objetivos de la descripción y la comprensión para asumir una postura más comprometida con la intervención, el cambio y la transformación social (McLaren,1998)*” . Además la propia autora (ver Margaleff, 2004:5) sugiere que el portafolio “es un buen procedimiento para integrar las diferentes aportaciones de la etnografía en la formación inicial y permanente del profesorado”.

Las dimensiones de la narrativa y la emergencia de lo audiovisual

Dice Alvesson (1999:8) que “*la autoetnografía es un estudio y un texto en que el investigador-autor describe la escena cultural en el que él/ella es un participante activo/a, más o menos en condiciones iguales a las de otros participantes*”. La importancia del relato

autoetnográfico es decisiva para convertir al alumno en autor y sujeto de su propio proceso de indagación. A través de la visibilidad que le da el relato autoetnográfico, el alumno reflexiona y desarrolla su punto de vista, narrándose no solo a sí mismo, sino que a partir de ese relato – construido desde su participación en la actividad-, narra, interpreta y negocia el significado con los otros miembros de su comunidad.

Esta narrativa que el alumno necesita construir recogerá entre otros los siguientes aspectos:

- El significado de los hechos, sus repeticiones y sus intenciones.
- Los acontecimientos cotidianos y la resistencia a la propia repetición de lo que sucede en las aulas donde él participa, los actos que observa, las reuniones de coordinación docente a las que asiste o las conversaciones significativas con profesores, alumnos y padres, así como los textos y materiales que se utilizan en el centro escolar.
- Sus reflexiones intelectuales y emocionales que son fundamentales para poder comprender e interpretar la vida de la escuela (objetivos, metodologías, procesos de evaluación...) y el trabajo de los profesores, con distancia suficiente para seguir la realidad vivida en perspectiva y que permita su análisis en la búsqueda del enriquecimiento del conocimiento social.
- La reflexividad compartida con los otros miembros de la comunidad. Pasando de ser la reflexividad como confesión o autorización del *self* a ser reflexividad crítica de las personas con las que trabajamos y nos relacionamos.
- Las múltiples voces de las personas implicadas y la perspectiva dialógica.
- La conexión entre un primer momento de investigación y una posterior acción social desde estas posiciones críticas con las formas de pensamiento hegemónicas y dicotomizantes. Una conexión que apueste por prácticas de Investigación-Acción activista que sienten las condiciones de posibilidad para la producción de comprensiones más liberadoras de lo social.

Partiendo de la narrativa autoetnografía pero seducidos por el mundo de la imagen, conscientes del reclamo que se hace de otras estrategias para conocer y comunicar el conocimiento (Denzin, N. 1997) y aprovechando las posibilidades que nos brindaban los medios digitales, integramos las narrativas digitales, de manera que tuviesen su espacio entre las evidencias del aprendizaje de los alumnos y los procesos de análisis de la realidad educativa. Tal y como apuntan Law y Urry (2004:403-404), la ciencia social tradicional tiene dificultades para tratar los elementos sensoriales, emocionales y corporales. Lo audiovisual abre nuevas posibilidades expresivas y comunicativas al discurso y mensaje del investigador, liberándole de la necesidad del anclaje a la tecnología exclusivamente impresa.

La imagen y lo audiovisual irrumpieron con fuerza en nuestro escenario de intercambios para explorar otras formas de comunicación, y no repetir siempre las mismas escenas, las mismas entregas y actos en los mismos formatos. De ahí surgió la idea de incorporar la narrativa visual a nuestros portafolios. Incorporar la narrativa visual con las claves de la indagación a la interpretación de la experiencia de aprendizaje en proyectos, situaciones reales, o de la propia experiencia vivida por nuestros alumnos en los centros, en las aulas donde han hecho las prácticas. La construcción de la narrativa audiovisual indagatoria ha sido uno de los retos más importantes de nuestros alumnos. Comentaremos algunos aspectos de este proceso creativo de elaboración de la narrativa audiovisual contextualizado en el Practicum.

La narrativa audiovisual en el Practicum

El contexto de construcción: el trabajo de campo en la Escuela

Durante la estancia de los alumnos en el Practicum de los estudios de la formación del profesorado, los alumnos elaboran una serie de trabajos que conjugan observación, intervención y reflexión y que les ofrecen una variada gama de posibilidades narrativas. Una de las situaciones dilemáticas más importantes que se plantean en estas experiencias de socialización profesional, durante la formación inicial del profesorado es el desarrollo de la capacidad crítica, colaboradora y reflexiva en el contexto de la práctica profesional; es decir de la indagación como capacidad de autoformación a lo largo de la vida profesional, pero en la arena profesional. En este contexto de la práctica (el practicum es ideal para la indagación profesional, por ser un contexto situado de aprendizaje) es donde se construye el discurso y narrativa profesional y es donde el portafolio desempeña una tarea decisiva como soporte de las narrativas de los futuros docentes. Aunque no solo utilizamos estas narrativas vinculadas al practicum, pues los alumnos presentan informes tipo reportaje audiovisual ligado a trabajos disciplinares, narrativas que condensan una reformulación del contenido trabajado. El aprendizaje por proyectos puede terminar con una producción audiovisual (ver Jz. de Aberasturi Apraiz et al., 2006; y Jz. de Aberasturi Apraiz, Correa Gorospe y Martínez Aldanondo, 2007), que sea síntesis del itinerario realizado y evidencia de un proceso de aprendizaje con múltiples y relevantes adquisiciones. Toda una gama de variaciones narrativas pueden ejemplificar los resultados de muy diferentes procesos de aprendizaje. Un estudio comparativo del uso de las tecnologías en las escuelas puede dar lugar a un informe que sea descriptivo o un producto más innovador.

Orientaciones para la elaboración de narrativas digitales

Para orientar la creación de narrativas digitales (ver también Olher, J.) ofrecemos a los alumnos las siguientes referencias:

- *Nuestro propósito* que es cuestionar la realidad natural de la Escuela. Cuestionarnos por qué las cosas se hacen así y no de otra manera. Qué hay de esa aparente naturalidad de las cosas que suceden en las escuelas. Nuestros alumnos se enfrentan a situaciones novedosas dando respuestas inciertas pero reales, integrales, transformadoras. En este sentido, les animamos a narrar lo vivido, sea en la experiencia de aprendizaje situado que proporciona el practicum o como tarea de otro tipo de experiencia de aprendizaje en las diferentes áreas de conocimiento.

- *Partir de lo llamativo*, identificando qué nos produce discrepancia, disonancia, rechazo o aceptación, pero no solo racional o lógica sino también emocional, visceral. La narrativa audiovisual se construye a partir de la atracción/repulsión que sentimos hacia el medio donde estamos, Gestálticamente aparecen secuencias, hitos y acontecimientos que cíclicamente incorporamos a nuestro repertorio de representaciones. De esta manera tan sutil y repetitiva, empieza a tomar forma el relato docente, lo que vemos y queremos contar, nuestra narrativa.



Viñeta 1: Partir de lo llamativo para construir la narrativa visual

- *Construir* una representación de lo cotidiano a través de una selección significativa de fragmentos del tiempo no como unidad mecánica sino de cronotopos “como el centro organizador de los eventos narrativos fundamentales” (Ver Batjim, M., 1989.) donde se representan tiempo espacio y circunstancias del sujeto.
- *Sentir*. Trabajar nuestras emociones, dejar que nos guíen y reflejarlas en nuestros mensajes. Repensar nuestra práctica, imaginarnos cómo seremos de profesores...qué cosas queremos denunciar o cambiar de todo lo que vemos en esos centros escolares, no solo lo negativo también lo positivo y animarnos a marcar o reflejar el camino de nuestra esperanza, de cómo nos gustaría que fuesen las cosas y cómo las llegaremos a cambiar y a hacer nosotros. Vivimos rodeados de estímulos multimedia, audio, imagen, olor, tacto que se incorporan a nuestros repertorio de codificaciones. Nuestra capacidad de procesar guioniza el mensaje, las viñetas del relato y nuestra capacidad expresiva identifica las secuencias y las imágenes. A diario las secuencias se repiten y terminamos por centrar nuestra atención en las instantáneas más llamativas con las que nos narramos o autonarramos. Se trata de esclarecer nuestras prácticas elucidando el sentido atribuido en los contextos que han surgido y reverenciando la cotidianeidad de ese contexto, de los objetos, personas y acontecimientos que ahí han convergido.



Viñeta 2: Interrogarse



Viñeta 3 Idear una solución

- *Interrogarse en el contexto.* Como ejemplifica una alumna en su portafolio visual (<http://elkarrikertuz.ning.com/video/video/show?id=2064594%3AVideo%3A123>), puede ser un punto de partida desde donde reescribir nuestra propia narrativa. Es una oportunidad para el diálogo con uno mismo, para construir un discurso. Entre una imagen y otra ocurren un sinnúmero de interpretaciones y conexiones con el conocimiento. Además le exige reinventar los códigos, comunicar utilizando otro lenguaje y a la vez pensar con la imagen, buscar nuevas respuestas a problemas cuya solución no conoce. Por otra parte supone interrogarse sobre dónde estamos y qué estilo de narrativa estamos haciendo y con qué recursos y qué evidencias y resonancias aparecen en nuestras narrativas (qué oculta y visibiliza, para quién es significativo, qué voz y valores están narrando), etc.



Viñeta 4: Análisis del discurso visual desde la lengua, la raza, el género, la política...

- *Anclaje:* Los narradores están anclados y ubicados en un contexto que no les es en absoluto ajeno. Hay un continuo constituido que nos une e implica al campo. El yo y sus circunstancias.

- *Ser autor creativo, ser inclusivo*: construir el contenido del relato respondiendo a los interrogantes que nos han surgido. Estas narrativas deben de decir algo de nosotros mismos, reflejar el camino del conocimiento que hemos recorrido. Seleccionar imagen, música, longitud y profundidad del relato, objetivos, poner texto. Y decidir si incluirse o no incluirse en el relato. Ser autor pero dejar escuchar otras voces, permitir la multivocalidad y apertura a la comunidad. Es decir, debemos de construir nuestro relato visual como un acto reflexivo y crítico, posicionándonos en y con el texto, implicándonos con lo que narramos y tratando de combatir nuestra neutralidad, Todo esto significa implicarse como principio de creatividad, de resistencia y de profundización en nuestra identidad. La narrativa-acción como base identitaria crítica, no solo reflexiva sino no neutral y comprometida. Nuestras producciones no están aisladas de otros compromisos personales o formas de ver las cosas. Mas allá de nuestra propia reflexión y autovisibilidad, nuestras producciones audiovisuales son una toma de postura por unas prácticas y no por otras, por unos valores y no por otros a través de intervenciones modestas pero críticas que nos ayuden a marcar la diferencia pero en la acción.
- *Compartir el relato*, socializar nuestra subjetividad, construir la colaboración siendo el amigo crítico del compañero. E interactuar, intercambiando mensajes y reconocimientos para construir nuevas comprensiones, aprovechando estas oportunidades para la discrepancia y también la empatía. Trasformar el grupo en una comunidad de práctica, donde intercambiamos narrativas, relatos y experiencias. Co-investigar como recurso para la apertura y el mestizaje o la reinterpretación y amplitud de nuestras producciones a la comunidad apostando por poner en cuestión y riesgo nuestras concepciones como parte del proceso de aprendizaje.

Este tipo de narrativas digitales que hemos incorporado es recomendable que sean intensas pero breves, no superiores a 4 ó 5 minutos. Y que se acompañen de un texto reflexivo sobre el trabajo desarrollado en el videoclip. La elaboración de un storybord y la estructuración del montaje puede ayudar en el resultado final de nuestro trabajo reflexivo. Todo un reto de selección de imágenes representativas para construir el mensaje que queremos comunicar.



Viñeta 5: Construir una narrativa, cambiar la mirada

- Como intervención es recomendable compartir el análisis del discurso audiovisual, para conseguir el distanciamiento y promover la toma conciencia de las evidencias y resonancias de estas narrativas y sus múltiples perspectivas (Ver Conle, 2003; Hooley, 2007; Clandinin, Pushor y Orr, 2007). Buscamos una descripción

detallada de lo que se ve en la narrativa, identificando las temáticas emergentes, las repeticiones, las ausencias, etc. para construir una comprensión más certera de lo que nuestros alumnos y alumnas han seleccionado, obviado o recogido en su narrativa, estableciendo relaciones, correspondencias, identificando representaciones o discursos implícitos. En este sentido las diferentes imágenes que presentamos en el texto, son fotogramas seleccionados de algunas de las narrativas visuales de los alumnos. Estas imágenes dan pie a la construcción de diferentes significados de la experiencia vivida en los centros escolares. La viñeta 1 representa el letrero del departamento del tratamiento de la diversidad, se relaciona con una realidad compleja y múltiple de una escuela que no puede ser simplificada y de un currículo a menudo difícil de estandarizar. En las viñetas 2 y 3 se autorrepresenta una alumna enfrentándose a la narrativa visual, su proceso activo de búsqueda e interpretación de su papel en el propio centro, una imagen que relaciona los diferentes contextos donde se desenvuelve el alumno: la escuela de prácticas, la tarea de la universidad, su propio posicionamiento en el contexto. En la viñeta 4 aparecen una imagen que encierra múltiples narrativas: desde la social -el magisterio como profesión femenina- o la diversidad de los alumnos, hasta la política con la presencia del mapa de Euskal Herria (No Comunidad Autónoma del País Vasco o Navarra), consigue cuestionar la aparente homogenización y estandarización de la cultura escolar. La viñeta 5 donde hay dos alumnos frente a un ordenador, es una imagen de colaboración por un lado, por otro refiere a una situación muy debatida de utilización y uso de los ordenadores en las aulas escolares. Algunas de estas narrativas elaboradas por los alumnos se pueden encontrar en <http://elkarrikertuz.ning.com/videos>

A modo de conclusión

La construcción de la narrativa auto etnográfica audiovisual, le sirve al alumno para:

- Desarrollar un discurso y narrativa personal que le permita vincular y relacionar lo que estamos viviendo durante el proceso de formación, en las diferentes asignaturas –ahora ya itinerario- (tanto el Practicum como las Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación, la Psicomotricidad o la Didáctica de la Expresión Plástica y otras experiencias formativas) con los conocimientos previos o/y evaluar su coherencia e idoneidad con los problemas a los que el alumno universitario se enfrenta en la práctica educativa.
- Integrar la información significativa que en el proceso de aprendizaje situado se va generando: conversaciones, imágenes, anécdotas, dilemas, permitiendo construir un texto para comunicar, evaluarse e interactuar. Un texto elaborado desde una posición natural, basada en el análisis de la realidad y de su percepción personal, abierto a la modificación, reconstrucción pero siempre un texto personal con el que identificarse en el aquí y ahora profesional de su formación inicial.
- Construir su relato. La elaboración de su narrativa autoetnográfica le va a exigir al alumno que se mueve en diferentes contextos un esfuerzo creativo y crítico para integrar y reformular los diferentes discursos y voces: la del aula y el centro educativo donde hace su estancia de prácticas con el universo de significados de su vida universitaria y personal.

El portafolio en cuanto relato autoetnográfico es por tanto un texto que sitúa de al alumno como autor y sujeto de formación, con suficiente identidad y autonomía para comprometerse

con la realidad en la que se está moviendo. Con su narrativa el alumno desvela desde su perspectiva la distribución del poder, el orden escolar de las cosas, la gramática correcta de la Escuela y los caminos alternativos, la comprensión de la innovación y la responsabilidad social de los profesores. Un texto que busca llevar a cabo un análisis cultural que incluye los propios sentimientos, pensamientos y experiencias en tanto valioso material (Alvesson, 1999). La dimensión multimodal del portafolio se vuelve fundamental en la representación del conocimiento social, aportando imagen, movimiento, voz y evidencia de lo que acontece en el aula y resonancias de las conexiones que establece personalmente en su camino de formación. De lo que es significativo para él, como sujeto y autor del relato, reorganizador de las evidencias y testigo y participe de lo que acontece en las aulas.

Con la cámara, el blog y/o el montaje audiovisual y compartiendo en comunidad sus narrativas, el alumno autor/investigador y sobre todo sujeto de su propia narrativa nos ofrece no solo un texto escrito sino también documentos audiovisuales del proceso de construcción de su identidad profesional. El portafolio da visibilidad a su historia, a sus productos de aprendizaje, donde refleja y sitúa las acciones, las desigualdades, los conflictos, sus dilemas; donde retrata el discurso hegemónico, las relaciones de poder pero también las alternativas, la innovación, los procesos de transformación, el camino de la emancipación y la visualización del cambio.

Artículo concluido el 23 de abril de 2009.

Correa Gorospe, J.M. et al. (2009). El e- portafolio en el proyecto Elkarrikertuz: Las narrativas audiovisuales en el aprendizaje de la cultura escolar y la formación inicial del profesorado reflexivo. *RED, Revista de Educación a Distancia. Número monográfico VIII.- 30 de Abril de 2009. Número especial dedicado a Portafolios electrónicos y educación superior*. Consultado el [dd/mm/aaaa] en <http://www.um.es/ead/red/M8>

REFERENCIAS

- Bajtín, M. (1989). “Las formas del tiempo y del cronotopo en la novela. Ensayos sobre Poética Histórica” en *Teoría y estética de la novela*. Madrid: Taurus.
- Blanch Gelabert, S. et al. (2008). *Carpets d’aprenentatge a l’educació superior: una oportunitat per repensar la docència*. Bellaterra, Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, Servei de Publicacions.
- Bruner, J. (1988). *Realidad Mental y Mundos Posibles*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Clandinin, J., Pushor, D. & Orr, A.M. (2007). Navigating sites for Narrative Inquiry. *Journal of Teacher Education*, 58, 21-35
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. (2003). “Más allá de la certidumbre: adoptar una posición indagadora”, en A. Lieberman, y L. Millar (coords.). *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 67-75). Barcelona: Octaedro.

- Conle, C. (2003). An anatomy of narrative currícula. *Educational Researcher*, 32 (2), 3-15.
- Gutiérrez, L.P., Correa, J.M., Jiménez de Aberasturi, E., Ibáñez, A., Cruz, J.J. & Arribas, S. (2007). La indagación y el aprendizaje colaborativo en el Practicum favorecidos por las nuevas tecnologías: descripción y justificación de un modelo abierto. En Cid, A. et al: *Buenas Prácticas en el Practicum*. Universidad de Santiago de Compostela.
- Hooley, N. (2007). Establishing professional identity: Narrative as currículo for preservice teacher education. *Australian Journal of Teacher Education*, 32 (1), 49-60.
- Jiménez de Aberasturi Apraiz, E., Correa Gorospe, J.M., Gutiérrez Cuenca L.P., Ibáñez Etxeberria, A., Cruz Arrillaga, J., León Guereño, M. (2006). "El e-portafolio como herramienta de desarrollo de la indagación acción y de la evaluación en el practicum II de la formación inicial del profesorado". *IV Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación*. Universidad de Barcelona. Barcelona.
- Jiménez de Aberasturi Apraiz, E., Correa Gorospe, J.M., Gutierrez, Ibáñez Etxeberria, A. (2006). "La pelota vasca: Una reflexión sobre la formación inicial del profesorado. La educación plática y visual como herramienta de reflexión política y participación social." *Congreso Internacional de educación Artística y Visual. Ante el reto social: Cultura y territorialidad en la Educación artística*. Universidad de Sevilla.
- Jiménez de Aberasturi Apraiz, E.; Correa Gorospe, J.M. & Martínez Aldanondo, I. (2007). "Situaciones. Docencia universitaria e implicación relevante del alumnado en proyectos." *II Congrés d'Educació de las Arts Visuals. COLBACAT*. Barcelona.
- Law, J. & Urry, J. (2004). Enacting the social. *Economy and Society*, 33 (3), 390-410.
- Lieberman, A. & Miller, L. (Coords.) (2003). *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Lieberman, A. & Wood, D. (2003). *Cuando los profesores escriben: sobre redes y aprendizaje*, en Lieberman, A. y Miller, L.(coords), *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 209-223). Barcelona: Octaedro,
- Liston, D.P. & Zeichner, K.M. (1996). *Formación del profesorado y condiciones sociales de escolarización*. Madrid. Morata.
- Schön, D. (1987) *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid. Paidós/MEC, 1992
- Tyack, D. & Tobin, W. (1994). The "Grammar" of Schooling: Why has it been so hard to change? *American Educational Research Journal*, 31(3), 453-479.

Fuentes electrónicas

- Agra, M.J., Gewer, A. & Montero, L. (1996). *El portafolio como herramienta de análisis en experiencias de formación on line y presenciales*. [Consultado el 13 de Noviembre de 2008]. Disponible en: <http://web.udg.esw/tiec/orals/c45.pdf>.
- Alvesson, M. (1999). "Methodology for Close Up Studies. Struggling with Closeness and Closure" in *Working Paper Series (Institute of Economic Research, Lund University)* 4. [Consultado el 13 de Noviembre de 2008]. Disponible en: <http://www.lri.lu.se/pdf/wp/1999-4.pdf>
- Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1). [Consultado el 9 de Noviembre de 2008]. Disponible en: <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- Margalef Garcia, L. (2004). *Contribuciones de la etnografía crítica a la formación y desarrollo profesional del profesorado*. [Consultado el 13 de Noviembre de 2008]. Disponible en: <http://www2.uah.es/fit/publicaciones/Contribuciones%20a%20la%20etnografia%20critica.pdf>
- Ohler, J. *El mundo de las narraciones digitales*. [Consultado el 13 de Noviembre de 2008]. Disponible en : http://www.eudteka.org/Narraciones_digitaes.php
- Ohler, J. *El arte la cuarta competencia básica en la era digital*. [Consultado el 13 de Noviembre de 2008]. Disponible en: <http://www.eduteka.org/Profeinvitsd.php3/ProfinD=0016>.

Agradecimientos: a los alumnos de Magisterio de San Sebastián de la UPV/EHU, de Especial, Primaria, Atzerritar Hizkuntza y Haur Hezkuntza por su colaboración activa en nuestros proyectos.