
INVESTIGACIONES

CONSTRUCCIÓN EFICIENTE Y SOSTENIBLE DE LA CARRERA: EL PORTAFOLIO PROFESIONAL COMO RECURSO DE ORIENTACIÓN UNIVERSITARIA***EFFICIENT AND SUSTAINABLE CAREER CONSTRUCTION: THE PROFESSIONAL PORTFOLIO AS A RESOURCE AT UNIVERSITY GUIDANCE***

Carolina Falcón-Linares¹
Ana Arraiz-Pérez²
Universidad de Zaragoza, España

RESUMEN

Esta investigación introduce un proceso de orientación profesional en los primeros cursos del Grado de Magisterio mediante el recurso del portafolio electrónico. Se diseña un formato de portafolio específico para maestros en formación inicial, desde los referentes de la orientación para el aprendizaje a lo largo de la vida y del paradigma del cambio. El propósito es describir e interpretar, mediante un estudio de caso evaluativo, cómo los estudiantes construyen sus proyectos vitales y qué dinámicas de acompañamiento emergen durante el trabajo de campo. Para ello, se elabora una guía y se desarrolla durante dos cursos académicos un proceso formativo y tutorial que facilite a los estudiantes la construcción de sus portafolios profesionales. El análisis cualitativo de los datos, desde categorías predeterminadas y emergentes, permite

¹ *Correspondencia:* Carolina Falcón Linares: Calle Pedro Cerbuna 12, 50009 Zaragoza. Correo-e: cfalcon@unizar.es

² *Correspondencia:* Ana Arraiz Pérez: Calle Pedro Cerbuna 12, 50009 Zaragoza. Correo-e: arraiz@unizar.es
web: <https://socioconstructivismo.unizar.es/>

descubrir y comprender las narrativas de los estudiantes en torno a su conocimiento personal y profesional. También, qué significados construyen a partir de su cultura, sus expectativas y el sentido con el que se encaminan en el proceso de autodeterminación. La relación comunicativa entre los estudiantes y la profesora-orientadora es determinante, concluyéndose que las funciones y organización del acompañamiento son los fundamentos de todo proceso emergente. Durante la construcción del portafolio, los estudiantes asumen un rol de profesionales en formación, aumentan su autoestima y perciben mayor control sobre sus carreras.

Palabras clave: portafolio, orientación universitaria, construcción de la carrera, formación de maestros, innovación educativa, estudio de caso

ABSTRACT

This research introduces a process of vocational guidance in the first years of the Degree of Education through the use of electronic portfolio. It has been designed a specific portfolio for teachers in initial training, from the referents of guidance for long life learning and the paradigm shift. The purpose is to describe and construe, through an evaluative case study, how students design their life projects and the way that accompanying dynamics emerge during the fieldwork. To this end, a guide is made and a training and tutorial process is developed over two academic years, what enables students to develop their professional portfolios. The qualitative analysis of data, by default and emerging categories, lets us discover and understand the narratives of students about their personal and professional knowledge. Also, what are the meanings they construct from their culture, expectations and the sense in which they are heading in the process of self-determination. The rapport between students and the teacher-counselor is decisive, concluding that the functions and organization of support are the basis of all emergent process. Along portfolio development, students take on the role of professionals in training, increase their self-esteem and perceive control over their careers.

Key Words: portfolio, university guidance, career construction, teachers training, educational innovation, case study.

Introducción

La Orientación Profesional, desde su origen hace más de un siglo hasta nuestros días, se dirige a las personas bajo las circunstancias coyunturales del momento económico, social y cultural en el que viven. En nuestro contexto actual, caracterizado por la crisis económica y las contradicciones personales y culturales, recupera un papel principal la tríada educación, orientación y empleo, de manera que la persona educada, capaz de gestionar sus propias decisiones, complementa formación y trabajo en un proyecto vital (Arraiz y Sabirón, 2009). La orientación profesional debe, por estos motivos, jugar un papel relevante en la universidad, superándose el modelo de servicio puntual para facilitar la elaboración del curriculum o la búsqueda de ofertas laborales. Es preciso que los futuros profesionales construyan intencionadamente su carrera. Más en concreto, que diseñen su proyecto de desarrollo vital coherente con la propia historia de vida, con los referentes profesionales a los que aspiran y siendo conscientes de las constricciones sociales e institucionales con las que esperan convivir (Savickas, 2005; Romero, 2009; Lobato e Ilvento, 2013). A estos propósitos responden aquellas acciones de orientación profesional vinculadas al uso de portafolios con sentido de planificación de la carrera (Gerlinde, 2007; Lengelle, Meijers, Poell y Post, 2014).

La coyuntura referida motiva el interés por indagar en la acción orientadora a un grupo de estudiantes en la construcción de un portafolio profesional electrónico. De manera específica, se trata de comprender: i) cómo elabora el portafolio de carrera el estudiante, y ii) el acompañamiento del profesor como tutor, articulado a partir de la guía del portafolio. La reflexión sobre experiencias orientadoras impulsa el estudio que implica la construcción de los portafolios por un grupo de estudiantes acompañados por el docente-tutor. Se prioriza que el conocimiento generado por el mismo pueda aplicarse al desarrollo de la función orientadora en el contexto universitario. Por su pertinencia respecto al sentido de la investigación, se opta por la metodología cualitativa, con un diseño de estudio de caso de modalidad evaluativa, desarrollado con estudiantes del Grado de Maestro en Educación Infantil de la Facultad de Educación, en la Universidad de Zaragoza³.

Contextualización y antecedentes

En nuestro contexto cultural, la orientación profesional es considerada un asunto público con objetivos políticos (OCDE, 2004), pero es también un asunto de las universidades (Declaración de La Sorbona, 1998; Declaración de Bolonia, 1999; Informe de Universidad Bricall, 2000). El derecho a la orientación profesional se consolida, a la vez que emergen con intensidad las debilidades de los servicios específicos de orientación en la universidad, que tienen un alcance limitado para responder a problemas y necesidades.

Se aprecia una creciente sensibilización e implicación del profesorado (Figuera, 1996; Apodaca y Lobato, 1997; De Miguel, 1997; Sánchez, 1998; Sánchez, 1999; Álvarez Rojo y otros, 2000; Campoy y Pantoja, 2000. Ortiz, 2000). De hecho, cuando la función orientadora se incorpora en la actividad del profesorado, se convierte en factor de calidad universitaria (Coriat y Sanz, 2005). El concepto de *life designing* (Savickas, Nota, Rossier, Dauwalder, Duarte, Guichard, Soresi, Van Esbroeck y Van Vianen, 2009) aporta dos componentes clave para vertebrar la acción orientadora: 1) el compromiso de la persona en la construcción de su proyecto de vida a través de la reflexión sistemática; y, 2) el necesario acompañamiento por profesionales experimentados en diferentes modalidades y contextos. Todo un reto para el diseño de respuestas creativas de orientación y tutoría en las instituciones universitarias (Gairín, Feixas, Guillamón y Quinquer, 2004; García, 2011; Lobato e Ilvento, 2013); y que demanda un modelo teórico que guíe acciones, servicios y agentes. Algunos autores (Álvarez, 2002; Pantoja y Campoy 2009) apuestan por los modelos utilizados en los niveles no universitarios; sin que tal posición parezca generalizarse hasta el momento. Más bien se perciben actuaciones adaptadas a cada casuística institucional, funcionales para objetivos específicos, pero en la mayoría de los casos sin conexión ni continuidad. La falta de tradición de las prácticas orientadoras en el contexto universitario, la ausencia de profesionales de la orientación y la escasa formación del docente como tutor, sumado a la cultura de cada facultad, explican por sí mismos la situación referida.

Hacia un modelo de orientación universitaria

El denominado *paradigma del cambio* (Lovén, 2003; Amundson, 2006) pretende renovar sustancialmente los procesos de orientación, estableciendo los principios que dotan de sentido y dirección a las carreras profesionales en los contextos actuales y previsibles en el futuro. La autoconstrucción de la carrera a lo largo de la vida es el eje del asesoramiento (Young y Collin, 2004; Guichard, 2005 y 2006; Savickas, 2005). El agente orientador va más allá de promover el

³ El estudio se encuentra disponible en mayor extensión y profundidad en: <http://www.tdx.cat/handle/10803/393604> y en <https://zaguan.unizar.es/record/48101>; como parte fundamental de una Tesis Doctoral.

conocimiento personal y sobre las oportunidades que ofrece cada contexto. Su función es facilitar el camino a la persona para que reflexione sobre expectativas y organice sus acciones, evitando llevarle por "buenos caminos". Se trata de la adaptación progresiva a la narrativa de las personas (Del Corso y Rehfuß, 2011; Lengelle et al., 2014); que no elimina la necesidad de aprender estrategias y desarrollar competencias. Puesto que la orientación dirige a fortalecer al usuario (Loven, 2003), el *empowerment* se convierte en un concepto clave, tanto a nivel personal como comunitario (Vélaz de Medrano, 2005).

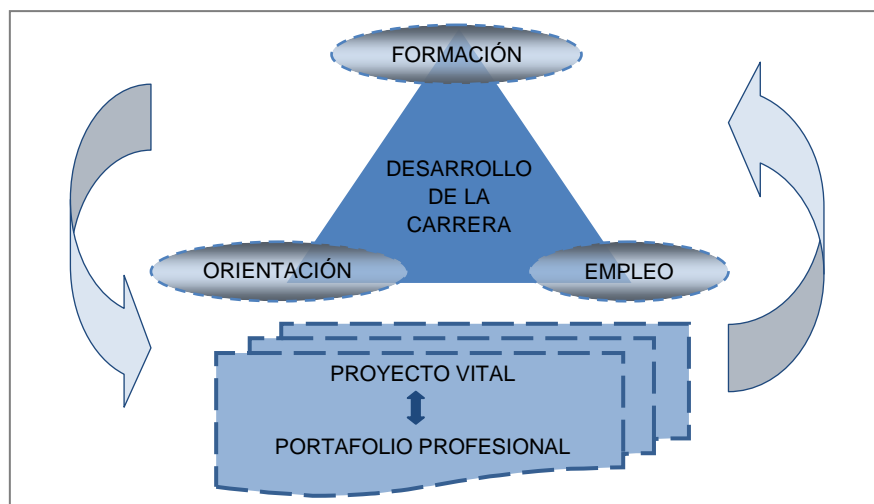
A la vez que hay un cambio en los valores que se promueven, se pone en juego la globalización y se cuestiona el crecimiento económico como un fin en sí mismo. La orientación para la carrera se convierte en agente de cambio social (Irving y Malik, 2005)⁴. Es la Orientación Verde o Green Guidance (Barham, Plant, Irving y Manley, 2013). La comunicación se mantiene como elemento clave de la orientación; si bien, como un diálogo constructivista, alejándose de los modelos clínicos de consejo. El orientador no transmite indicaciones ni consejos unidireccionalmente a su cliente, sino que lo compromete en un proceso de auto-orientación (Repetto, 2002). Cuando se trata de estudiantes universitarios se hace necesario que reflexionen sobre su bagaje competencial para gestionar y proyectar su carrera con autonomía (Rodríguez Moreno, Álvarez, Figuera y Rodríguez Espinar, 2009). Se trata de ser coherente con el sentido de proyecto profesional que, tal como refiere Romero (2004, 2009), implica un proceso complejo y sistémico que supone una construcción intencional y activa durante toda la vida; como expresión de libertad y búsqueda de sentido, social y colectivo. La persona es actor-autor de los proyectos que construye, deconstruye y reconstruye hacia la búsqueda del significado vital y profesional; de manera que la auto-orientación incorpora como propiedades indisociables el carácter longitudinal y multirreferencial (Savickas, 1993; Yehuda Baruch, 2004).

El proyecto de carrera lleva al estudiante a tener que configurar la identidad profesional fundamentada en la reflexión sobre sus valores, rasgos personales, vivencias y competencias. Enlaza formación y orientación, favoreciendo la emergencia de nuevos retos. El portafolio aparece como recurso pertinente para afrontarlos:

...capaz de convulsionar la formación, porque demanda y nos exige un cuestionamiento de nuestra praxis; a la vez que puede ser capaz de facilitar el proyecto personal y profesional, potenciando mayor satisfacción y calidad de vida al provocar la narración reflexiva de la existencia (Arraiz y Sabirón, 2007, p. 66).

El portafolio conlleva la recopilación de evidencias (documentos diversos, artículos, prensa, páginas web, notas de campo, diarios, relatos, vídeos, imágenes,...), consideradas de interés para ser guardadas por los significados con ellas construidos (Barrett, 2010); y que facilitan el balance de competencias (Martínez y Echeverría, 2009; Imhof y Picard, 2009), así como la introspección para la elaboración del proyecto profesional.

⁴Temática desarrollada en el Congreso Internacional de Orientación organizado por la AIOEP en Montpellier (2013), cuya presentación decía: "L'orientation, un droit de l'Homme ou du citoyen?".

FIGURA 1. Articulación del modelo de orientación con el portafolio profesional

Fuente: elaboración propia

El portafolio profesional digital, como *recurso de orientación* en la construcción del proyecto vital, se aleja de las metáforas de carpeta y escaparate, acercándonos a su sentido pedagógico. Se trata de articular la triada formación-orientación-empleo en un proyecto, construido mediante el portafolio, con un propósito de desarrollo de la carrera a lo largo de toda la vida (figura 1).

En Educación Superior existen diversas propuestas de portafolio profesional⁵ con matices reseñables en cuanto a contenido y formato (Barberá, Barragán y Pitarch, 2007; Barberá, Gewerc y Rodríguez, 2009). En nuestro contexto más próximo se percibe la expansión de proyectos de portafolio electrónico, articulados desde el servidor Mahara, que se han incorporado en las aulas virtuales de varias universidades españolas⁶. Sin embargo, su desarrollo está más vinculado a la evaluación que a la orientación (Arraiz y Sabirón, 2007, 2012 y 2013). Con sentido de desarrollo profesional y un formato específico pensado para los futuros docentes, González y Pujolà (2007) han diseñado el *Portafolio Reflexivo del Profesor*. Su propósito es doble: organizar las experiencias de aprendizaje y ser un soporte para la reflexión a lo largo de la carrera profesional. El formato comprende un conjunto de plantillas para rellenar en ficheros de texto referentes a cuestiones como: “quién soy”, “dónde estoy”, “a dónde voy”, “cómo he llegado hasta aquí”, “¡ya estoy en camino!” y “mi evolución”.

En el ámbito francés, más de treinta universidades utilizan el mismo formato de portafolio alojado en una plataforma común: el *Portafolio de Experiencias y Competencias* (PEC)⁷. Se trata de un instrumento para evaluar la formación y el desarrollo profesional. Permite realizar un *balance de competencias*, construir el proyecto personal y profesional durante su estancia universitaria, conservarlo y actualizarlo a lo largo de la vida. Cinco universidades finlandesas entre 2008 y 2011 han participado en el proyecto “Los Finlandeses del Futuro”. La reflexión activa por parte del estudiante, con el acompañamiento del orientador, es su propósito fundamental. Los recursos son ejercicios de simulación y guías elaboradas por los orientadores. Lo más novedoso de la propuesta es que sitúa al estudiante en el centro del proyecto, haciéndole que se encamine hacia su futuro y se habitúe a la toma de decisiones reflexiva. La simulación permite, además, que la autoevaluación profesional esté más *situada*.

⁵Para ampliar el conocimiento de esta herramienta pedagógica en sus distintos usos, a nivel internacional puede acudir a Helen C. Barrett (2010, 2011, 2013). En el contexto universitario español, a Arraiz y Sabirón (2007, 2012, 2013), entre otros.

⁶ Véanse las experiencias de Universidades como Jaume I, Málaga, La laguna y Zaragoza.

⁷ Enlace al PEC: <http://www.pec-univ.fr/>

El contexto universitario norteamericano tiene, sin embargo, mayor tradición en el uso de portafolios con sentido de proyecto profesional⁸. Se trata de proponer a los estudiantes integrar la autoevaluación y la regulación de objetivos con logros, desde su complejidad personal y contextual; asesorados por expertos tutores que les acompañan durante su periodo universitario (Darling, 2001). El contenido se articula desde las competencias oficiales para obtener las distintas certificaciones. Su presentación final es equivalente al Trabajo Fin de Grado. El potencial orientador reside en promover que los estudiantes sean conscientes del sentido de la formación desde el inicio de los estudios universitarios. En esta línea, la Universidad Estatal de Florida⁹ aporta un modelo global e integral que aúna una amplia propuesta de actividades y servicios. De manera sugerente convierte a los estudiantes en potenciales emprendedores.

Desarrollo de la orientación profesional en la formación de maestros

La perspectiva del modelo apuntado anteriormente fundamenta la acción orientadora que se concreta para futuros maestros. De manera específica, el proceso orientador se diseña a partir de dos elementos clave: un portafolio como recurso de orientación y el acompañamiento del profesor. El sentido que lo articula implica capacitar y activar a los participantes para que movilicen sus propios recursos en la construcción de identidades profesionales y proyectos de vida: que sean ellos los protagonistas de su propio cambio, de su propio avance. El formato de portafolio se elabora desde el análisis de buenas prácticas eficientes en otros contextos. Por proximidad respecto al perfil de los estudiantes se adapta el modelo de orientación para la carrera de la Facultad de Educación de la *University of British Columbia* de Vancouver.

En su centro de orientación ofrecen los *standards*¹⁰ de referencia para el futuro docente; también, las fases para construir el portafolio, que se resumen en el cuadro 1. En esencia, se trata de proyectarse uno mismo, en un futuro inmediato y un poco más lejano, reflexionando sobre la trayectoria formativa y profesional en perspectiva evolutiva: simulación y balance de competencias (Rodríguez Moreno et al., 2009).

⁸ Ejemplos representativos se encuentran en:

-Portafolio de la Facultad de Educación en Colorado State University, EEUU: <http://sahe.colostate.edu/portfolio-resource-info>

-Guía para el portafolio profesional de la Universidad de Lethbridge, en la región de Alberta, Canadá: <http://www.uleth.ca/education/sites/education/files/portfolioguide.pdf>

⁹ Web del Centro de Orientación la Universidad Estatal de Florida: <http://www.career.fsu.edu/portfolio/>

¹⁰ Para profundizar en las referencias competenciales utilizadas en el estudio se puede visitar el blog del BCCT de Vancouver: <http://blogs.ubc.ca/portfolio/support6/8-bcct-standards/>

CUADRO 1. Síntesis de las fases para construir el portafolio profesional

<p>1. Prepararse para comenzar...</p> <ul style="list-style-type: none"> • explorar otros portafolios de profesionales docentes y de compañeros de estudios. • imaginar la apariencia deseada, los contenidos que podrías incluir, ... <p>2. Coleccionar evidencias...</p> <ul style="list-style-type: none"> • recopilar y clasificar evidencias sobre: filosofía educativa, información biográfica, lecciones ejemplares, unidades didácticas, curriculum, cursos, ensayos, prácticas, experiencias extra-curriculares, experiencias vitales, ..., todo lo que represente quién es el autor. <p>3. Seleccionar tomando decisiones...</p> <ul style="list-style-type: none"> • elegir qué evidencias relatan mejor la historia vital respecto a: lo que se sabe, lo que se es capaz de hacer y a lo que se atribuye valor. • en función de las competencias pretendidas, elaborar un feedback continuo que permita definir y concretar el portafolio: definición, construcción del Plan y evaluación. <p>4. Reflexionar...</p> <ul style="list-style-type: none"> • reflexionar es lo que diferencia al portafolio de un álbum, lo que le aporta profundidad y sentido al proceso de reflejar las evidencias seleccionadas: lo que se piensa y lo que se comprende en profundidad. • establecer relaciones entre pasado, presente y futuro: reflexionar en perspectiva respecto al paso del tiempo. • reflexionar sobre la reflexión: metaevaluar los juicios y decisiones. <p>5. Establecer conclusiones...</p> <ul style="list-style-type: none"> • actualizar el portafolio porque es un registro vivo que evoluciona y crece con el desarrollo profesional. • explorarlo decidiendo cómo compartirlo, cómo adaptarlo a las audiencias, cómo evaluarlo...
--

Fuente: adaptación del modelo de la University of British Columbia de Vancouver

El proceso

La acción orientadora desde el portafolio se ha diseñado en torno a tres componentes: guía de contenidos, soporte y proceso de acompañamiento. Se intenta que estén plenamente integrados para que el instrumento no pierda su sentido. También, que resulte sencillo, claro, detallado y progresivo; adaptándose al contexto universitario y respetando los ejes de un proyecto profesional.

a) Guía:

Emerge como necesidad prioritaria facilitar al alumnado los referentes competenciales en los que verse reflejados para construir el sentido de sus carreras. Desde una perspectiva sistémica, se asume que los universitarios deben conocer y valorar durante su proceso formativo las competencias que la sociedad demanda del profesional en el que se están convirtiendo. Por otro lado, desde la perspectiva personal, cada estudiante debe reflexionar sobre sus propios referentes para construir un proyecto de carrera único e individual. En un balance de competencias operativo, el instrumento les conduce, previsiblemente, a construir el puzle de la titulación que cursan. Les hace conscientes de su proceso de aprendizaje y de su trayectoria vital. El propósito es *guiar el proceso*, dejando margen a la creatividad individual. Y sin olvidar que el instrumento pueda llegar a institucionalizarse en el futuro sin aumentar excesivamente la carga de los docentes.

Se elabora un listado asequible y sencillo de competencias, como objetivos profesionales para nuestros estudiantes, y los criterios de autoevaluación para sus balances. En paralelo, se concretan los contenidos para el portafolio y se organizan en seis carpetas (cuadro 2):

CUADRO 2. Contenidos del Portafolio Profesional Digital

1.	Autoconocimiento: descripción personal, historia de vida, intereses, actitud vital, valoración de las decisiones tomadas, motivaciones, estilo atributivo, aptitudes y competencias, valores, influencias, etc.
2.	Mis competencias y cualificaciones: colección de evidencias sobre formación psicopedagógica, formación en otras áreas, utilización de tecnología con fines profesionales, idiomas, experiencia laboral, etc.
3.	Personal Learning Environment (PLE): concepción holística del aprendizaje formal, no formal e informal a lo largo de la vida. Esta carpeta pretende la configuración de un espacio donde analizar el estilo de aprendizaje, el gusto por aprender, las herramientas y recursos utilizados durante el proceso académico, así como una red de contactos, bibliografía, webs preferidas, etc.
4.	Balance de reflexión sobre las competencias en proceso de desarrollo: con un sentido próximo de iniciación a la docencia, se valoran las competencias que debe tener un maestro para el ejercicio profesional en coherencia con su incipiente identidad personal.
5.	Conocimiento del mundo del trabajo: análisis reflexivo de los valores y criterios que se priorizan a la hora de integrarse en el mercado laboral, definición del trabajo ideal, identificación de salidas profesionales posibles y configuración de un orden atendiendo a los criterios previos.
6.	Análisis y síntesis del Plan de Carrera: Balance final para la toma de decisiones a corto, medio y largo plazo.

Fuente: elaboración propia

b) Soporte:

Se opta por *Google Sites* como soporte digital para el portafolio. Permite a los estudiantes crear su espacio web con sólo una cuenta de correo electrónico y tiene una estructura apropiada para configurar y personalizar las seis carpetas. Además, pueden conservar el espacio tras graduarse; ir construyéndolo progresivamente, publicando y modificando con facilidad los contenidos. La herramienta ofrece la posibilidad de incluir en la página principal etiquetas de identificación, *links* de interés, una sección de anuncios a modo de blog y calendario. Se pueden combinar textos con vídeos o imágenes, escribir comentarios, etc. La limitación de memoria se compensa con la sencillez, aspecto fundamental para que resulte intuitivo desde la primera aproximación por parte de los estudiantes.

c) Acompañamiento:

El proceso de formación y seguimiento en la construcción de portafolios hace referencia a dos elementos clave: i) el doble rol del profesor como docente y orientador; ii) el apoyo que experimentan los estudiantes ante esta dialéctica que se retroalimenta. El profesor es un tutor que acompaña a cada alumno, otorgándole la autoría de su autoevaluación y toma de decisiones profesionales¹¹. Se establece una relación comunicativa que favorezca la emergencia de la narrativa personal, provocando creatividad, expresividad y reflexión en los estudiantes (Gergen, 1998; Lengelle et al., 2014). Una comunicación efectiva no condicionante, con sensibilidad y apertura a las distintas posibilidades de ayuda (Hargreaves, 1996, 2003).

¹¹ Se analizó como referencia el Proyecto MOSEP (More Self-Esteem with my e-portfolio), dentro de un marco más amplio denominado Lifelong Learning Programme durante los años 2007-2013, con financiación de la UE. Principalmente, los tutoriales "train the trainer" para orientadores y profesores.

Para conducir el proceso de reflexión y análisis se trabaja con la guía de contenidos, que incluye ejercicios y cuestionarios *ad hoc*. Al comienzo, se explica qué es el portafolio profesional digital, sus objetivos y las habilidades que se trabajan durante su construcción. Después, se cuestiona al estudiante sobre su decisión de elaborarlo y se le motiva a encaminarse en la dirección elegida. A continuación, durante el seguimiento de los portafolios en las tutorías grupales, se estructuran los contenidos en las respectivas carpetas y se sugiere cómo recoger las evidencias y los relatos en relación al esquema del cuadro 2.

Las sesiones presenciales se desarrollan en forma de tutorías formativas, de seguimiento y de apoyo a los procesos individuales. El contacto por correo electrónico es habitual y significativo igualmente. Al comenzar cada curso académico se sigue el mismo proceso: propuesta de participación, información, envío de la guía a los interesados y formación respecto al material didáctico y al soporte digital. Se trata de tres o cuatro sesiones repartidas en el primer trimestre. Tras un periodo razonable de tiempo en el que los participantes exploran el material y construyen los primeros contenidos, se desarrolla una tutoría colectiva para la creación de los portafolios digitales con *google sites*. Implica la configuración del espacio en las respectivas carpetas, la redacción de la introducción personal y la introducción de los primeros contenidos. Posteriormente, se realizan tutorías colectivas e individuales hasta final de curso para facilitar que emerjan las narrativas personales. Durante todas estas sesiones, se observan los portafolios y se reflexiona sobre la relación de ayuda/tutoría por parte de la orientadora-profesora con el objetivo de recoger datos.

Método

Diseño

La investigación se diseña como un estudio de caso de modalidad evaluativa (Stenhouse, 1990; Yin, 1994; Merriam, 1998; Stake, 1998), a partir de una experiencia de innovación docente sobre la utilización del e-portafolio profesional en los primeros cursos del Grado de Maestro. Los objetivos se plantean como:

1. Comprender el proceso de orientación desarrollado al utilizar el e-portafolio en los primeros cursos de la titulación, desde el referente de proyecto profesional, y bajo el acompañamiento de la tutora.
2. Indagar el potencial de un formato específico de portafolio profesional para maestros en formación inicial.

El caso se constituye con un grupo de estudiantes, de 1º y 2º de Grado de Maestro de Infantil, que trabajan con la profesora-orientadora durante dos cursos académicos (2011-12/ 2012-13) en la construcción de un portafolio profesional. Debido al carácter emergente de la metodología y a la constante interacción entre la recogida y el análisis de datos, las fases del estudio de caso se concretan en etapas enlazadas, sucesivas o solapadas en el tiempo.

Participantes

Participan voluntariamente un total de 17 estudiantes. Comienzan 12 durante el primer curso 2011-12, hay 3 bajas en junio de 2012 y 5 nuevas incorporaciones al comenzar el curso 2012-13. La característica más relevante de los participantes para nuestro trabajo de campo es su

diversidad respecto a la edad, *curriculum vitae* previo a la titulación de magisterio, experiencias vitales y casuística familiar. Como ejemplo, se aportan datos de los perfiles correspondientes a los 12 participantes del primer curso.

CUADRO 3. Perfiles de los participantes durante el primer curso

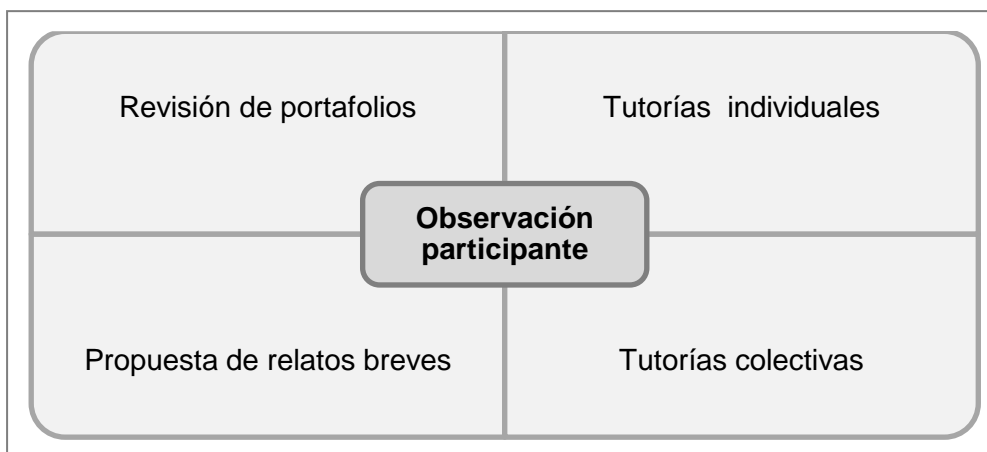
Edad	18-20	21-25	26-30	31-40
	4	2	3	3
Trayectoria académica	Estudios superiores previos	Cambio de carrera universitaria	Procedentes de Secundaria	
	5	2	5	
Ocupación profesional	Actividad laboral parcial	En paro, tras haber trabajado	Sin haberse incorporado al mercado laboral	
	3	2	7	
Contexto familiar	Casadas		Solteros	
	3 (2 de ellas con 1 hijo)		9 (algunos independizados y otros en el hogar familiar)	

Fuente: elaboración propia

Recogida y análisis de datos

La técnica utilizada para la obtención de datos es la observación participante. La investigadora participa en conversaciones bidireccionales que se construyen con los participantes. El sentido de esta perspectiva es que la verdad emerge de la confluencia de opiniones, valores, creencias y comportamientos divergentes, no desde una homogeneización vista desde fuera (Angrosino, 2012). Se utilizan diversas estrategias para que emerjan las narrativas personales y se diseñan momentos para la observación de evidencias y del proceso tutorial. Se detallan en la siguiente figura:

FIGURA 2. Estrategias y momentos para la observación participante



Fuente: elaboración propia

Algunos de los datos significativos se obtienen mediante la observación del trabajo realizado por los participantes. Durante las sesiones de tutoría colectiva e individual, los estudiantes muestran sus avances a la orientadora, guardados en documentos de texto o adjuntados en el soporte digital. También, se analiza lo que trabajan en su intimidad, relacionando los distintos contenidos y exponiendo sus dudas. Estos procesos comunicativos, en una relación frente a frente, sirven al mismo tiempo para recoger datos y para modificar la realidad del contexto. El sentido de estas sesiones es estimular la reflexión y generar cauces para el debate intrapersonal y grupal. Los momentos de revisión de portafolios tienen como propósitos, tanto la recogida de información, como la tutoría para los participantes y de aprendizaje para la orientadora.

La información registrada mediante notas de campo se incorpora al Diario de la investigadora, único instrumento en el que se registran todos los datos del proceso orientador. El Diario se construye de manera paralela al trabajo de campo y se redacta en dos columnas: 1ª) con descripciones objetivas de las actuaciones desarrolladas y 2ª) con las interpretaciones, observaciones, dilemas emergentes e hipótesis de trabajo.

Para el análisis de datos se adopta la propuesta de Yin (1994), al considerarse varias unidades o categorías de análisis, con el doble sentido de definir los límites del caso y de establecer guías para la argumentación desde la complejidad. Se utiliza la triangulación: i) de datos, al considerar información procedente de distintos momentos y contextos y ii) de estrategias e instrumentos, por combinar procedimientos de obtención y registro de información durante el trabajo de campo. Los resultados se organizan por temas de acuerdo al Método Comparativo Constante, con un sentido de generación de teoría más que de verificación (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 1990; Valles, 1997). Se utiliza NVivo como software que sirve de apoyo a la investigación, ayudando a organizar, analizar y relacionar interpretaciones coherentes a partir de datos cualitativos.

A partir del análisis en profundidad del *Diario de la investigadora*, se describen categorías temáticas en las que se incluyen los datos de manera excluyente, todos ellos en el mismo nivel jerárquico. El producto de esta fase es un listado de categorías temáticas sin relaciones conceptuales entre ellas *a priori*; pero que permite organizar la información y vislumbrar algunas relaciones internas, temas más saturados, otros superfluos, etc. Algunas de estas categorías se corresponden con los núcleos de interés del estudio, otras surgen durante el tratamiento de los datos. En un segundo momento, se buscan relaciones entre las categorías temáticas. Unas veces, por incluir contenidos con significados asociados; y otras, por subdividirse en niveles jerárquicamente inferiores con sus respectivas asociaciones. A partir de este proceso de reflexión, se categorizan por segunda vez los datos en NVivo y se obtiene un modelo interpretativo del proceso orientador. En un tercer momento, se ilustran las categorías con citas de los textos originales, como se recomienda en Gibbs (2008) y en Rapley (2014).

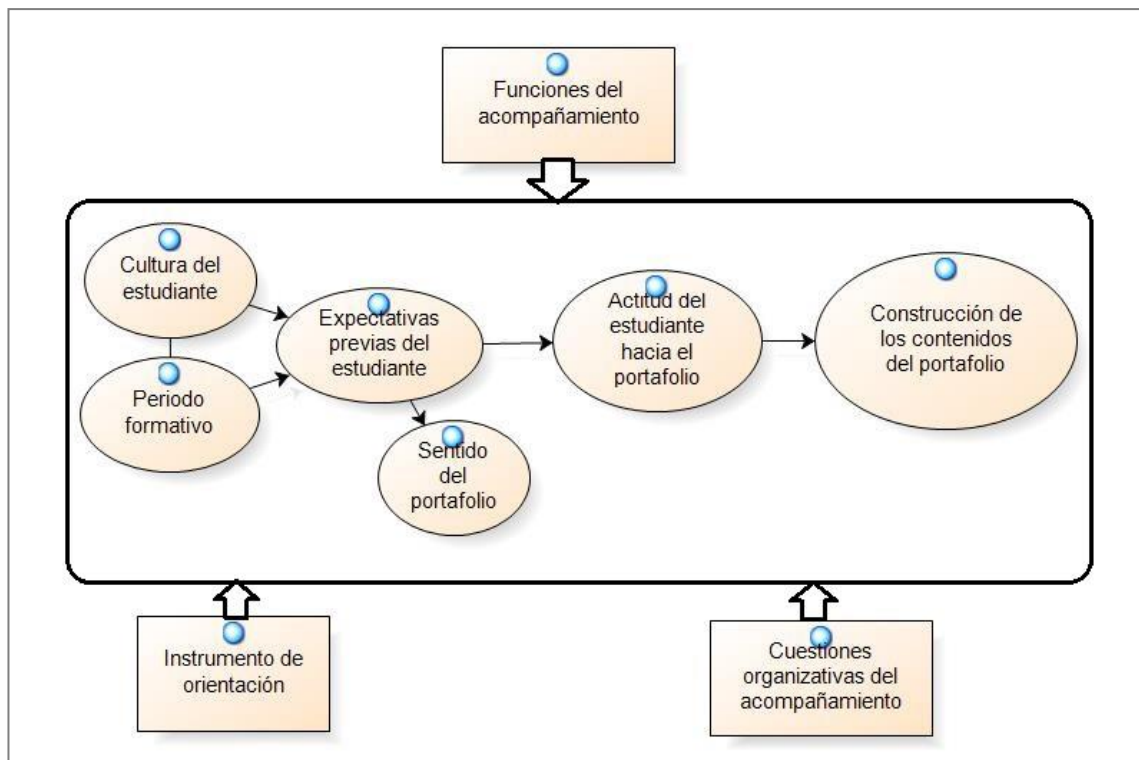
Resultados

Modelo secuencial

El modelo de proceso representa mediante una secuencia los nodos que han tenido como protagonista al estudiante, autor de sus procesos de aprendizaje, desarrollo competencial y autodeterminación (figura 3). Las categorías que se sitúan fuera de la secuencia, aportándole

sentido y condicionando su evolución, son las que modulan y transforman los procesos del estudiante desde la orientación.

FIGURA 3. Proceso vivido por los estudiantes a partir del análisis secuencial



Fuente: elaboración propia

Funciones del acompañamiento

En el acompañamiento ha cobrado protagonismo una función trascendental por su sentido humano: el apoyo emocional. Este factor emocional-motivacional de implicación y visión prospectiva se ha analizado durante toda la experiencia por convertirse en un núcleo de interés importante, tanto en el progreso de estudiantes como en la evolución profesional de la profesora-orientadora. En muchas ocasiones, las estudiantes han buscado información y consejo fuera de los contenidos del portafolio y de los temas propuestos en las actividades de tutoría. La función de apoyo ejercida por la orientadora, como miembro del profesorado, se ha valorado enormemente a partir de la relación de confianza y cercanía construida.

"... seguiré viniendo si quedamos el curso que viene, me parece muy importante tenerte como apoyo y como alguien que se preocupa por nosotros."

El proceso de acompañamiento se ha acentuado en momentos clave de explicación de la guía, apertura del espacio web, resolución de dudas, reorientación de cuestiones de enfoque incorrectamente planteadas por algunos estudiantes, etc. Todas estas situaciones de acompañamiento han tenido en común una doble función de información-formación con el propósito de incrementar la autonomía de los estudiantes en el desarrollo de contenidos para los portafolios. El sentido formativo ha dejado paso, poco a poco, a la tutoría menos evidente, dinamizadora, hasta permitir que cada participante asumiese la autodeterminación total de su

proceso. En ese momento es cuando, realmente, han aparecido las grandes diferencias individuales en relación a los retos, necesidades y experiencias previas.

Cuestiones organizativas del acompañamiento

El portafolio incluye en su guía actividades (historia de vida, clarificación de propósitos y decisiones, autoevaluación competencial,...) que sólo se han realizado, al menos significativamente, cuando se ha acompañado a los estudiantes en sus procesos. En este sentido, el acompañamiento se ha organizado en función del orden de contenidos propuesto en la guía del recurso, para facilitar el seguimiento de las narrativas y de la recopilación de evidencias.

No se ha considerado adecuado el establecimiento de fechas para dividir el proceso de trabajo en fracciones de tiempo, aunque algunos participantes lo han sugerido. Otros, sin embargo, han afirmado que si se hubiesen marcado plazos para realizar entregas, como en las asignaturas, se habrían salido del proceso.

Por otro lado, las competencias incluidas como referentes en el *Balance* han requerido procedimientos complejos de autoevaluación. Han tenido que afrontar dichos procesos con dedicación, predisposición y cierta formación previa, aspectos en los que la diversidad ha emergido como factor determinante de la organización de un acompañamiento cada vez más individualizado.

"...al pensar en las competencias que creo que me faltan para ser un buen docente, no sé cómo compararme con el profesional que tiene ya adquiridas todas las competencias."

Se ha observado la necesidad de acompañamiento continuo, aunque no siempre presencial, como relación de comunicación permanente para lograr el compromiso en el proceso de autodeterminación.

Se constata la necesidad de equilibrar el tiempo de dedicación al portafolio con la dinamización de una buena relación de acompañamiento basada en la confianza y el interés mutuo. Los mejores productos se han obtenido al destinar parte del tiempo a ofrecer información pragmática para sus estudios o futuras expectativas de inserción laboral. Para algunos casos particulares, la orientación no presencial, con libertad de solicitar tutorías a demanda, es el modelo ideal para lograr el compromiso auténtico en la construcción del portafolio.

El instrumento de orientación

El análisis más relevante del instrumento ha sido en torno a la pertinencia de su nivel de apertura. Ha emergido un debate al analizar el formato global del portafolio respecto a su nivel de concreción. Algunos estudiantes muestran preferencia por un formato más concreto y estructurado, con ejercicios y cuestiones cerradas. Esta percepción se ha acentuado respecto a los contenidos más complejos del portafolio, como los del *Balance de competencias* de la titulación. Han afirmado que necesitan referentes muy concretos para poder ordenar sus pensamientos y pautas para reflexionar. Revelan que necesitan contar con una estructura básica de estímulo y guía para la reflexión en forma de actividades, tablas que completar, preguntas, etc. Argumentan que sin pautas bastante cerradas no saben qué escribir.

"Pero es que a mí me cuesta mucho escribir, me quedo en blanco. Y por eso necesito que esté todo bien señalizado, dónde tengo que escribir y de qué cosas en cada sitio..."

Otros participantes se posicionan a favor de tener espacios abiertos en los que añadir contenidos o archivos libremente, improvisar, etc. Es decir, que valoran positivamente que no se cierre demasiado el formato para permitir su adaptación a la diversidad de sentidos y necesidades.

"Yo creo..., que las cosas importantes salen cuando te dejas llevar, sin que te digan lo que tienes que poner."

La guía para la construcción del portafolio profesional ha situado a los estudiantes en un plano de reflexión competencial y les ha facilitado, como futuros docentes, disponer de referencias de buenas prácticas pedagógicas en su carrera. Las reflexiones sobre la guía la consideran una herramienta útil y necesaria para el desarrollo del portafolio, con sus actividades, cuestiones y espacios abiertos. Se ha valorado positivamente su estructura, claridad y presentación, especialmente trabajando con estudiantes noveles. Se cumplen, por tanto, sus principales propósitos: facilitar el proceso de auto-orientación profesional y estimular el *Balance de competencias*; además de servir como material motivador y formativo para animar a los estudiantes a elaborar un Plan de Carrera con sentido, autoestima positiva y prospectiva.

El soporte digital (Google Sites) se ha valorado positivamente en relación a la sencillez de uso, que ha permitido trabajar intuitivamente a todos los usuarios con independencia de sus conocimientos previos. Además, ha sido un soporte versátil con potencial suficiente para la personalización. Los aspectos más negativos de trabajar con *Google Sites* son: 1º) que no se relaciona institucionalmente con la universidad ni con las asignaturas de la titulación; y 2º) que no es posible gestionar la privacidad/publicidad de contenidos por secciones. Se considera un soporte digital pertinente para portafolios de presentación profesional, pero no para utilizarlo como recurso de orientación con sentido formativo. Los estudiantes necesitan un espacio personal de trabajo a partir del cual elegir qué quieren presentar públicamente y qué no.

"A mí lo que me preocupa es que al tratar temas tan personales, luego no me sirva para darme a conocer a la hora de buscar trabajo, porque no me atrevo a abrirlo y publicarlo para que lo vea todo el mundo."

Cultura del estudiante

Se han observado perfiles muy distintos, visiones de la realidad desde diferentes planos de madurez y expectativas. Respecto a las creencias sobre sus competencias para la carrera, en general, se perciben controladores de su éxito durante el periodo formativo. Han analizado con claridad sus aspiraciones dentro de la universidad en el rol de estudiantes. Sin embargo, han coincidido en observar un agujero bastante negro en torno a sus posibilidades profesionales cuando terminen el Grado. Han considerado con objetividad ciertas condiciones del actual mercado de trabajo, en el que no se puede elegir lo que quieres la mayoría de las veces. Por otro lado, absolutamente todos han coincidido en que gestionan mal su tiempo y tienen carencias respecto a su competencia para organizarse.

Periodo formativo

Se ha observado el aprovechamiento de las sesiones en las que el estudiante aprende qué es el portafolio profesional, su sentido y los referentes competenciales desde los que autoevaluarse. Se familiarizan pronto con el manejo de la guía y el soporte digital. En general, la mayoría de participantes están atentos en este periodo y colaboran activamente. Las mayores dudas se encuentran respecto a la definición de las competencias y, concretamente, a los criterios desde

los que autoevaluarse. Es el apartado de contenidos que necesita mayor refuerzo formativo para futuras acciones.

Expectativas previas del estudiante

Los estudiantes valoran la experiencia *a priori* como una oportunidad para reflexionar sobre sí mismos y sobre su carrera, algo que se suele postergar y dejar como tarea importante pero pendiente, en la mayoría de los casos. También han expresado que depositan su confianza en el valor formativo del portafolio digital como una ayuda para analizar mejor sus pensamientos y conocimientos, redactar mejor, utilizar las TICs, etc. Por otro lado, consideran que el instrumento les puede servir como un espacio donde organizar todas sus decisiones, actividades, trabajos, etc. y como un recurso de futuro con el que construir el curriculum vitae. En relación con las expectativas depositadas en la orientadora, los estudiantes han confiado en que les apoyaría durante el proceso, resolvería sus dudas, les ofrecería información y acompañaría para seguir formándose y mejorando como personas y profesionales.

Sentido del portafolio

Mediante la iniciación en la construcción de sus proyectos profesionales, los estudiantes empiezan a articular su propia visión significativa, viable y consecuente respecto a todas las áreas de desarrollo personal, académico y profesional. Encuentran un espacio estimulante para la reflexión sobre su pasado, presente y futuro de manera ordenada, con pautas para la organización de creencias y deseos. Agradecen en muchos casos tener un instrumento que les "obligue" a hacer una pausa en el camino para organizar sus ideas. Les lleva a pensar y a escribir sobre cosas que, en realidad, ya saben sobre ellos mismos de modo implícito, pero a las que no suelen dedicar tiempo de reflexión. El portafolio ha actuado, según los estudiantes, como un instrumento que ayuda a *extraer* sus creencias, valores o conocimientos en el sentido que opera el método socrático o "*mayéutica*".

"Es una manera de centrar en un mismo sitio todo lo que piensas y de poder leerlo cuando quieres, porque se trata de que te obliga a pensar y a escribir. Y cuando escribes, tienes que pensar..."

Otro aspecto destacado con bastante unanimidad es el potencial de la narración como medio para hacer explícito aquello que sientes, deseas o sabes sobre ti mismo, pero de lo que no eres lo suficientemente consciente en la mayor parte de las ocasiones.

Se le ha otorgado bastante sentido al repositorio de logros, metas conseguidas, puntos fuertes y débiles, tareas pendientes, etc. Estiman que el diseño de un Plan de Carrera desde el autoconocimiento profundo, la relación de logros y las decisiones del pasado, entre otras cuestiones, hace que dicho Plan sea realmente viable.

"Creo que al escribir sobre esto te permite comparar lo que quieres ser y cómo quieres ser, con lo que estás haciendo realmente ahora, en la universidad, con el tiempo que le dedico a estudiar..."

Finalmente, destacan que la reflexión realizada sobre sí mismos les hace darse cuenta de todo lo positivo que hay en ellos, de las metas conseguidas y de las que van alcanzando poco a poco. Le han concedido mucho valor al hecho de que el portafolio profesional actúa como reforzador de su autoestima positiva y de la motivación por superarse. Se han quejado de que la sociedad suele destacar más lo que todavía se tiene pendiente, lo que a cada uno le falta.

Actitudes hacia el portafolio

La mayoría de los participantes han encontrado problemas para poder organizarse y dedicarle suficiente tiempo a su construcción. El acompañamiento mediante sesiones presenciales es imprescindible para lograr cierta continuidad. El portafolio profesional no exige un tiempo excesivo en comparación con lo que se dedica a otras actividades, pero demanda momentos de intimidad y reflexión. El problema de la dedicación insuficiente emerge porque es más importante la calidad que la cantidad de esos momentos: es imprescindible encontrarle auténtico sentido y comprometerse con sinceridad en el desarrollo personal activo y autónomo. Sin embargo, actualmente, el rol habitual que asumen los usuarios en orientación profesional es pasivo, de recepción de consejos e información.

Construcción de los contenidos del portafolio

Se observan en esta última categoría de resultados los tipos, áreas temáticas y características de los materiales narrativos y documentales que los estudiantes incluyen en sus portafolios. Se ha realizado un análisis multirreferencial: construcción de significados, individualidad en los procesos, linealidad vs. desorden, dificultades encontradas, análisis diferencial, etc...

El proceso de toma de decisiones en el pasado ha sido bastante revelador para los estudiantes: de quién han recibido influencias y qué les ha llevado a empezar magisterio. Las historias de vida se han enfocado desde esa perspectiva, trazando el camino que les ha conducido a decidirse por ser maestros. Algunas estudiantes (las que proceden de otras diplomaturas y del grado superior de infantil) tienen la vocación más clara o más elaborada, y han tomado la decisión con total autonomía y motivación. Otros encuentran dudas en el proceso de encaminamiento o necesitan más cursos, prácticas y experiencias para afianzar su vocación.

La estructura de sus relatos es similar. Se enfocan inicialmente como una serie de decisiones de carácter individual; conforme avanzan en el análisis, toman conciencia de cómo los valores que eligen en la jerarquía, sus intereses y expectativas, su modo de relacionarse y su actitud ante la vida están muy influenciados por las personas de sus grupos de referencia primaria.

En la carpeta de PLE *-Personal Learning Environment-* emergen diferentes enfoques según los perfiles de los estudiantes. Aquellos con una historia personal más elaborada respecto a trayectoria vital y profesional previa a los estudios de Grado, han encontrado en esta carpeta un espacio útil en el que agrupar sus contactos laborales, agenda de organizaciones y profesionales de referencia. Otros estudiantes, los de menor edad y que carecen de esta perspectiva, la han diseñado como un espacio donde almacenar sus webs favoritas *-del área educativa-*, contactos de compañeros con los que realizan los trabajos de clase, así como los correos de algunos profesores significativos para ellos.

El balance reflexivo (carpetas 2 y 4) ha resultado muy complejo por la dificultad generalizada que los estudiantes tienen para autoevaluarse respecto a competencias. Ha imperado una desorientación general sobre el proceso de reflexión personal respecto al propio desarrollo competencial. Sin embargo, las competencias seleccionadas como referencia para el análisis les han resultado asequibles, lógicas, sencillas y evaluables, lo que ha denotado una incongruencia en sus razonamientos respecto a las dificultades señaladas. Tal vez, el problema de la autoevaluación de procesos podría aliviarse con mayor dedicación y acompañamiento

La colección de evidencias respecto a su formación ha generado frutos más evidentes, centrándose de manera mayoritaria en los trabajos realizados durante la carrera. Sin embargo, las diferencias han sido sustanciales respecto a sus trayectorias formativas previas al comienzo de los estudios en la facultad de educación. Los planes de carrera sólo han alcanzado un primer nivel

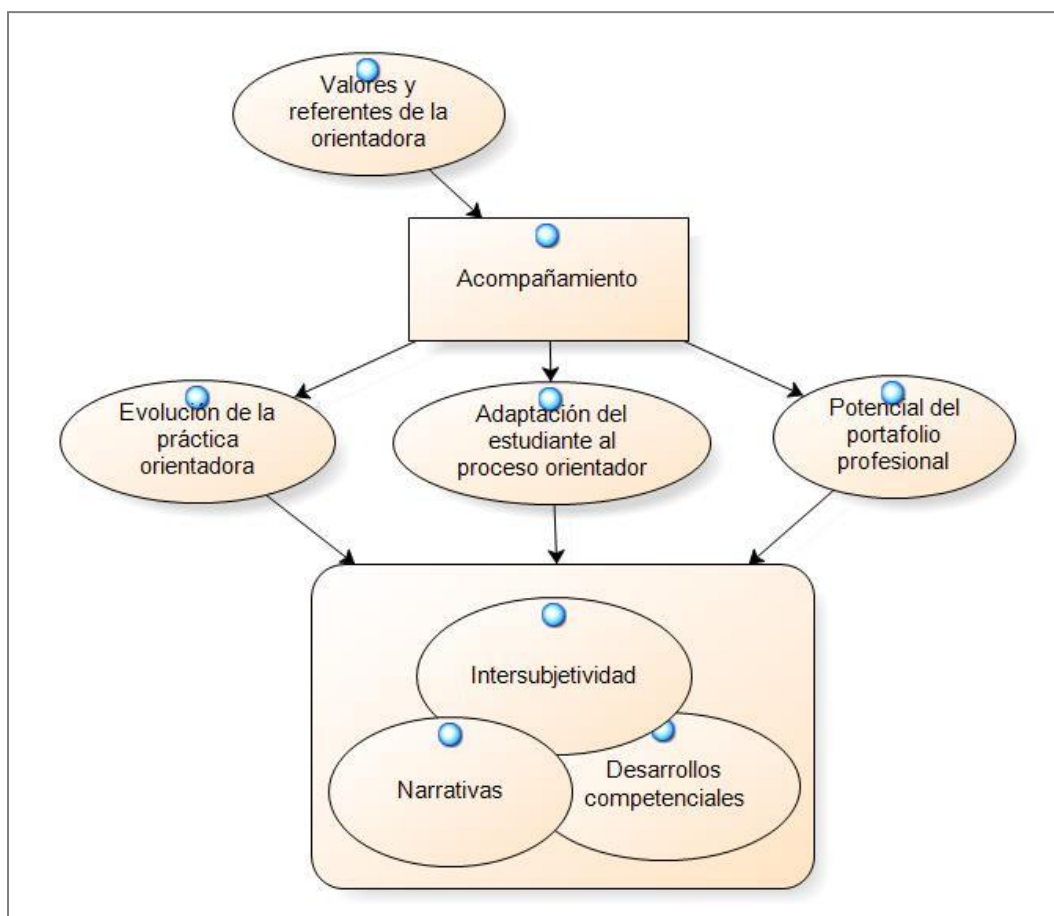
de concreción, con metas a largo plazo, primeras decisiones sobre valores profesionales e intereses tentativos. La razón se atribuye a que acaban de iniciar los estudios de Grado, quedando el portafolio como un recurso abierto a la construcción progresiva durante la carrera.

Modelo transversal: Acompañamiento

Con sentido emergente se han definido ocho categorías transversales que han permitido explicar, desde un punto de vista más teórico, los resultados del estudio de caso. Se reconduce, de este modo, la comprensión de los datos desde una perspectiva interpretativa. La integración conceptual sitúa a la orientadora e investigadora en un plano de contemplación de la realidad que le permite visionar el auténtico sentido del acompañamiento dentro del caso, como *macro-categoría* en torno a la que se articulan el resto. Desde las funciones y organización del acompañamiento se explica todo el sentido del proceso de orientación en torno al portafolio. También, adquieren significado y se perfilan los procesos vividos durante la acción orientadora por parte de los participantes. Se considera la piedra angular sobre la que construir la implicación, el compromiso y el beneficio pretendidos.

El resultado de la integración de todas las categorías transversales se ha representado en NVivo mediante un modelo que ha interpretado el acompañamiento, sus referencias, condicionantes y potencial (figura 4):

FIGURA 4. Modelo del análisis teórico transversal



Fuente: elaboración propia

El proceso de acompañamiento se ha visto constantemente influenciado por los valores y referentes de la orientadora, desde el diseño de sus funciones hasta la organización de actividades. Éstos también han estado presentes al evaluar la experiencia y analizar la información recogida durante los dos años de trabajo de campo. Todos los procesos, mediados por la acción de acompañamiento, han derivado en tres realidades dinámicas y complejas que se han retroalimentado mutuamente: la evolución de la práctica orientadora, la adaptación del estudiante y el potencial del portafolio profesional. Los resultados expuestos en el análisis secuencial se han interpretado desde esta perspectiva evolutiva y transversal, dinamizada por la relación intersubjetiva generada, las narrativas emergentes y los desarrollos competenciales progresivos. Estos tres factores han sido las piezas del motor que ha posibilitado que: i) la orientadora evolucione a partir de su propio aprendizaje, basado en la observación participante; ii) los estudiantes se vayan adaptando al proceso de acompañamiento y construyan sus portafolios; y iii) el instrumento orientador muestre su potencial y debilidades.

Conclusiones

El *Portafolio de Orientación Profesional* puede convertirse en una herramienta útil para paliar la gran desorientación de muchos estudiantes; dando sentido profesional a sus procesos y resultados de aprendizaje. Se puede facilitar que cada estudiante vea reflejado su itinerario formativo de manera enlazada a su vida personal, generándose una visión mucho más sostenible y eficiente de su carrera.

A partir de este modelo, los objetivos de la orientación en los primeros cursos de Grado no sólo se dirigen a facilitar la localización de los servicios de la facultad y a poder organizarse mejor de cara a los exámenes; y el proceso orientador adquiere sentido profesional desde el inicio de los estudios superiores. El rol de estudiante universitario asume un sentido de encaminamiento hacia un futuro laboral aún incierto, pero que se debe comenzar a proyectar progresivamente. En este contexto, el portafolio proporciona un espacio guiado donde construir el camino hacia la meta de cada estudiante, de manera personalizada, pero sin perder la referencia final. Sin embargo, emerge un nuevo reto: diseñar un acompañamiento que facilite la construcción de identidad profesional, no sólo de proyectos vitales, desde la comprensión significativa de los referentes competenciales y éticos propuestos. El reto organizativo es la reconceptualización del modelo de tutoría en la universidad, a partir de un nuevo rol para el docente como orientador profesional. Sus funciones y competencias se redefinen, convirtiéndose en dinamizador de procesos reflexivos y comunicativos que faciliten la autodeterminación profesional de los futuros profesionales.

A partir de estas conclusiones, nos proponemos seguir trabajando en la optimización de contenidos, acompañamiento, guía didáctica y soporte electrónico para continuar con nuevas experiencias, cada vez más sostenibles a nivel institucional. Se abren dos líneas de investigación: 1ª) la construcción de la identidad profesional durante el proceso orientador universitario, y 2ª) las posibilidades de ampliación e institucionalización de la experiencia innovadora. Como elemento técnico fundamental para la continuación del proyecto, actualmente está disponible la plataforma Mahara en el espacio virtual de la Universidad de Zaragoza. Permite el trabajo en espacios personales de aprendizaje, es específica para alojar portafolios electrónicos en red y está asociada a moodle.

En palabras recientes de Barrett (2013), los portafolios electrónicos han estado con nosotros durante más de dos décadas, utilizándose principalmente en la educación para almacenar

documentos y reflexionar sobre el aprendizaje, proporcionar información para la mejora y mostrar los logros a la hora de rendir cuentas en la búsqueda de empleo. Las redes sociales han surgido y se han globalizado en los últimos años, utilizadas por los individuos y los grupos para almacenar documentos y compartir experiencias, mostrar logros, comunicarse y, en algunos casos, para facilitar también el acceso al mercado laboral. Los límites entre estos dos procesos se están difuminando poco a poco y, al considerarse el potencial del e-portafolio para toda la vida, surgen dos cuestiones sobre los usos que tendrá este recurso en el futuro: ¿se consolidarán como los sistemas de rendición de cuentas estructurados que se están utilizando actualmente en muchas instituciones de educación superior? y ¿es este el comienzo de una emergencia de portafolios interactivos para toda la vida como *mash-ups* en la nube?

Referencias bibliográficas

- Álvarez, P. (2002). *La Función Tutorial en la Universidad*. Madrid: EOS.
- Álvarez Rojo, V. y otros (2000). Orientación en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la Universidad. En H. Salmerón y V. L. López, (Eds.). *Orientación educativa en las Universidades* (pp. 47-77). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Amundson, N. (2006). Challenges for Career Interventions in Changing Contexts. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 6(1), 3-14.
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Apodaca, P. y Lobato, C. (1997). *Calidad en la Universidad: Orientación y evaluación*. Barcelona: Alertes.
- Arraiz A. y Sabirón F. (2007). El portafolio etnográfico: una herramienta facilitadora del aprendizaje a lo largo de la vida. *REOP*, 18(1), 1er Semestre, 65-72.
- Arraiz A. y Sabirón F. (2009). Perspectivas y retos de la Orientación Profesional. En L.M. Sobrado y A. Cortés (coords.), *Orientación Profesional. Nuevos escenarios y perspectivas* (pp. 23-46). Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- Arraiz A. y Sabirón F. (2012). *Orientación para el aprendizaje a lo largo de la vida: modelos y tendencias*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Arraiz, A. y Sabirón, F. (2013). Reorientando la evaluación desde la herramienta portafolio: la evaluación socioconstructivista al servicio del aprendizaje profesional. *Revalue: Revista de Evaluación Educativa*, 2(1), 153-179.
- Barberà, E., Gewerc, A. y Rodríguez, J.L. (2009). Portafolios electrónicos y educación superior en España. Situación y tendencias. *Red U - Revista de Docencia Universitaria. Número monográfico VIII. Portafolios electrónicos y educación superior en España*, 13 págs.
- Barham, L., Plant, P., Irving, B.A. y Manley, C.J. (2013). *Green Guidance: time for action* (Symposium). Communications handbook. Montpellier: Congreso Internacional de Orientación (CIOM).
- Barrett, H. (2010). Balancing the Two Faces of ePortfolios. *Educação, Formação & Tecnologias*, 3(1), 6-14.
- Campoy, T. y Pantoja, A. (2000). *La orientación en la Universidad de Jaén. Un estudio descriptivo*. Jaén: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Jaén.

- Coriat, M. y Sanz, R. (Eds.), (2005). *Orientación y tutoría en la universidad de Granada*. Granada: Universidad de Granada.
- Darling, F.L. (2001). Portfolio as practice: the narratives of emerging teachers. *Teaching and Teacher Education* 17, 107-121.
- Del Corso, J. y Rehfuss, M.C. (2011). The role of narrative in career construction theory. *Journal of Vocational Behavior*, 79(2), 334–339.
- De Miguel, M.(1997). Evaluación y reforma pedagógica de la enseñanza universitaria. En P. Apodaca y C.Lobato, (Eds.), *Calidad en la universidad: orientación y evaluación* (pp. 53-69). Barcelona: Laertes.
- Figuera, P. (1996). *La inserción del universitario en el mercado de trabajo*. Barcelona: EUB.
- Gairín, J., Feixas, M., Guillamón, C. y Quinquer, D. (2004). La tutoría académica en el escenario europeo de la Educación Superior. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 49, 61-78.
- García, B. (2011). *La tutoría en la universidad: percepción de alumnado y profesorado*. Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico.
- Gergen, K. (1998). "Si las personas son textos", en Limón, G. (comp.), *Terapias postmodernas (aportaciones construccionistas)*, (pp. 111-140). Mexico: Pax.
- Gerlinde, M. (2007). *MOSEP: More Self-Esteem with my ePortfolio. Development of a train-the-trainer course for ePortfolio Tutors*. Ponencia en: International Conference of interactive Collaborative Learning, del 26-28 de septiembre, Villach, Austria.
- Gibbs, G.R. (2012). *El análisis de datos cualitativos*. Madrid: Morata.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago: Aldine.
- González, V. y Pujolá, J-T. (2007). El Portafolio Reflexivo del Profesor. En VVAA, *La biblioteca de Gente 1*. Barcelona: Difusión.
- Guichard, J. (2005). Life-long self-construction. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 5, 111–124.
- Guichard, J. (2006). Marcos teóricos para las nuevas tareas en orientación y guía sobre las carreras. *Orientación y Sociedad*, 6, 16 págs.
- Hargreaves, A. (1996). Transforming knowledge: blurring the boundaries between research, policy and practice. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 18(2), 105-122.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the Knowledge Society*, Maidenhead (UK): Open University Press.
- Imhof, M. y Picard, C. (2009). Views on using portfolio in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 25, 149–154.
- Irving, B. y Malik, B. (Eds.) (2005). *Reflexiones Críticas sobre Educación para la Carrera y Orientación. Impulsando la justicia social en una sociedad globalizada*. Londres: Routledge-Falmer.
- Lengelle, R., Meijers, F., Poell, R. y Post, M. (2014). Career writing: Creative, expressive and reflective approaches to narrative identity formation in students in higher education. *Journal of Vocational Behavior*, 85(1), 75-84.
- Lobato, C. e Ilvento, M.C. (2013). La orientación y tutoría universitaria: una aproximación actual. *REDU Revista de Docencia Universitaria* 11(2), 17-25.

- Lovén, A. (2003). The paradigm shift-rhetoric or reality? *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 3, 123-135.
- Martínez, P. y Echeverría, B. (2009). Formación basada en competencias. *Revista de Investigación Educativa*, 27(1), 125-147.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ortiz, L. (2000). La orientación en la universidad: una apuesta de futuro. En H. Salmerón y V.L. López (Coords.). *Orientación Educativa en las universidades* (pp. 241-245). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Pantoja, A. y Campoy, T. J. (Coords.) (2009). *Planes de acción tutorial en la Universidad*. Jaén: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Jaén.
- Rapley, T. (2014). *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Repetto, E. (2002). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica. Vol. 1. Marco conceptual y metodológico*. Madrid: UNED.
- Rodríguez, M.L. (coord.), Álvarez, M., Figuera, M.P. y Rodríguez, S. (2009). *Estudios universitarios, proyecto profesional y mundo del trabajo*. Barcelona: Ediciones de la Universidad de Barcelona.
- Romero, S. (2004). Aprender a construir proyectos vitales y profesionales. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 15(2), 337-354.
- Romero, S. (2009). El proyecto vital y profesional. En En L.M. Sobrado y A. Cortés (coords.), *Orientación Profesional. Nuevos escenarios y perspectivas* (pp. 119-142). Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- Sánchez, M. F. (1998). Las funciones y necesidades de orientación en la Universidad: un estudio comparativo sobre las opiniones de universitarios y profesionales. *Revista de Orientación y Psicopedagogía*, 9(15), 87-107.
- Sánchez, M.F. (1999). La orientación universitaria, veinticinco años después. *Revista de Orientación y Psicopedagogía*, 10(17), 193-206.
- Savickas, M.L. (1993). Career Counseling in the Postmodern Era. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 7(3), 205-215.
- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counselling: putting theory and research to work* (pp. 42-70). Hoboken, NJ: Wiley.
- Savickas, M.L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.P., Duarte, M.E., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R. & Van Vianen, A.E.M. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 239-250.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1990): Conducción, análisis y presentación de casos en investigación educacional y evaluación. En J.B. Martínez Rodríguez. *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza* (pp. 69-85).Granada: Universidad de Granada.
- Strauss, A. y Corbin, J.M. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. US: Sage Publications.

- Valles, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: síntesis.
- Vélaz de Medrano, C. (2005): "El asesoramiento en contextos educativos no formales". En C. Monereo y J.I. Pozo (eds.): *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona Graó. Cap. 6.
- Yehuda B. (2004). Transforming careers: from linear to multidirectional career paths: Organizational and individual perspectives. *Career Development International*, 9(1), 58-73.
- Yin, R. K. (1994). *Case Study Research. Design and Methods*. London: SAGE.
- Young, R.A. y Collin, A. (2004). Introduction: Constructivism and social constructionism in the career field. *Journal of Vocational Behavior*, 64(3), 373-388.

Fuentes electrónicas

- Barberá, E., Barragán, R. y Pitarch, A. (coord.) (2007). *I Informe sobre implantación nacional de e-portafolios del Observatorio Red e-Portfolio: año 2007*. ISBN: 978-84-691-6660-4
Recuperado el 27 de Abril de 2011 de: <http://gre-lingua.uji.es/arts/informe-red-07.pdf>
- Barrett, H. (2013). *Social Networks and Interactive Portfolios: Blurring the Boundaries*. Recuperado el 30 de Marzo de 2014 de <http://www.eportfolio.eu/resources/publications/social-networks-and-interactive-portfolios-blurring-boundaries-video>
- Bricall, J. (coord.) (2000). *Informe Universidad 2000*. Madrid: Patronato de la Conferencia de Rectores. Recuperado el 15 de Mayo de 2011 de: http://www.uam.es/presentacion/univ2000/inf_bricall.htm
- Declaración de La Sorbona (1998). París, 25 de mayo de 1998. Recuperado el 15 de Mayo de 2011 de: http://www.eees.ua.es/documentos/declaracion_sorbona.htm
- Declaración de Bolonia (1999). Bolonia, 19 de junio de 1999. Recuperado el 15 de Mayo de 2011 de: <http://www.educacion.gob.es/dctm/boloniaeees/documentos/02que/declaracion-bolonia.pdf?documentId=0901e72b8004aa6a>
- OCDE, (2004). *Orientación profesional y políticas públicas. Cómo acortar distancias*. Paris: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. Recuperado el 25 de Septiembre de 2012 de: <http://www.oecd.org/edu/innovation-education/34529291.pdf>

Fecha de entrada: 4 febrero 2016

Fecha de revisión: 28 agosto 2016

Fecha de aceptación: 10 octubre 2016