

¿UN PORTAFOLIO DIGITAL EN ARTES PLÁSTICAS?

Bernard-André Gaillot, junio de 2005, finalizado en 2014. Actualización 2024.

Resumen y traducción al español de un objetivo de investigación fomentado
en la educación secundaria francesa

Uno de los debates que ha marcado la enseñanza de las artes plásticas durante los últimos veinte años ha sido el de la utilidad de un “cuaderno de artes plásticas”. Este debate aún está abierto, ya que hay fuertes argumentos de cada lado: para algunos, la educación artística se realiza a través de la experiencia del "hacer" y cualquier intento de educar contenidos sólo puede perturbar la vena creativa o ser sólo un barniz infértil; para otros, las artes visuales sólo pueden ser legítimas como disciplina por derecho propio en el sistema educativo si el aprendizaje se identifica, capitaliza y evalúa.

Entre estos dos polos, los profesores franceses han establecido a menudo de forma espontánea un término medio: el cuaderno ha cambiado de nombre, se ha convertido en “cuaderno de huellas”, “archivo documental” o “cuaderno de bitácora”, ha cambiado de forma para transformarse en un libro, una caja o incluso un objeto de arte real, a veces. Al mismo tiempo, la tecnología ha evolucionado y cada vez más profesores utilizan la tecnología digital tanto para fotografiar el trabajo de los alumnos como para archivar y proyectar referencias artísticas. El expediente del estudiante presentado para la opción artística del bachillerato francés incluye ahora el requisito informático y la certificación del profesorado está operativa desde 2006.

En América del Norte, desde los primeros grados en adelante, el *portafolio* (en papel) se ha utilizado ampliamente durante mucho tiempo. Un primer prototipo de portafolio digital fue desarrollado por David Niguidula, investigador en tecnología educativa, y luego probado entre 1993 y 1996. Este software se construía a partir de los programas y el estudiante lo añadía a su expediente basándose en los elementos de referencia. En Quebec, el portafolio electrónico se puso a prueba desde 1997, incluso para el trabajo personal de los estudiantes, y Helen Barrett desarrolló un modelo muy elaborado, así como su evaluación, en 1999-2000 a partir de dos fuentes principales (Danielson y Abrutyn, 1997; Ivers y Barron, 1998): “el desarrollo de portafolios electrónicos proporcionará a profesores y estudiantes una herramienta poderosa para demostrar *el progreso a lo largo del tiempo*, que es el valor central de un portafolio”. Se trataba de la “memoria de un viaje escolar” que no recogía todo el trabajo de un alumno sino una selección de los mejores, recopilada por el propio alumno, acompañada de un texto resumen, con el objetivo de hacer tener en cuenta los conocimientos adquiridos. conocimientos para la certificación o avance al siguiente nivel.

Definiciones

Lo curioso, como señala Carole Essautier-Bavay (2004), es que “el concepto de portafolio está históricamente asociado a disciplinas artísticas, como la fotografía, las artes visuales o incluso la arquitectura. En estos ámbitos, se trata de una colección de los logros del artista presentando una muestra de su obra así como sus mejores logros. Está destinado a ser presentado a diversos interlocutores, como editoriales, clientes o incluso el público” (pensamos también en el proyecto arquitectónico iniciado por Brunelleschi). El *portafoglio* italiano dio *portfolio* en inglés.

Para diferentes fuentes, el portafolio se define primero como un “conjunto en evolución de documentos y recursos electrónicos que refleja los antecedentes y habilidades de la persona que lo creó” (documento INRP, marzo de 2005). “Específico para cada alumno, el portafolio incluye la copia original o digitalizada de sus tareas o exámenes (textos, imágenes, secuencias sonoras o videos) acompañada de comentarios del profesor, o incluso de los padres”. Según Philippe Amblard (2004), “el portafolios es una herramienta dinámica que permite seguir la evolución del *progreso* de un estudiante en su aprendizaje. A través de su actividad escolar, el estudiante es el *actor principal* en la elaboración del portafolio que también puede contener comentarios y reflexiones de profesores y padres. El carácter digital del portafolio tiene la ventaja de facilitar su accesibilidad y consulta, su modificación añadiendo o eliminando archivos o su reorganización insertando hipervínculos de un documento a otro. En resumen, el objetivo del portafolio digital es ser tanto un lugar para archivar el trabajo del estudiante como un lugar para la reflexión, el seguimiento y la evaluación”.

El portafolio es una herramienta de gestión que favorece el principio según el cual el alumno es el centro de su aprendizaje, o incluso “*el dueño de su aprendizaje*”. El Ministerio de Educación de Quebec (2002, páginas 12 a 16) define tres tipos de portafolios:

1. *El portafolio de aprendizaje* que es una colección de trabajos de todo tipo, completados o no, acompañados de las reflexiones del estudiante sobre sus logros. Estas obras son elegidas por el alumno solo o conjuntamente con el profesor. El estudiante deberá comentar los medios implementados para realizar su trabajo. Puede depositar sus documentos más significativos, añadir obras o comentarios a la colección o reorganizar el contenido. Todas estas operaciones permiten que el alumno interactúe y tome conciencia del aprendizaje conseguido.

2. *El portafolio de presentación* que presenta las mejores producciones del estudiante o las que prefiera. Estas producciones son elegidas por el estudiante quien deberá justificar su elección anotando los documentos. Sirve para exhibir y presentar los propios logros. Este portafolio enseña al estudiante a tener control sobre su aprendizaje, a mirar críticamente su trabajo, a asumir responsabilidades y es parte de un proceso de autoconocimiento. Tiene un efecto positivo en la motivación del alumno que se siente orgulloso de lo que hace.

3. *El portafolio de evaluación* que permite evaluar el nivel de desarrollo de las competencias del estudiante, a lo largo o al final de un ciclo, en función de las competencias esperadas y enumeradas. Este portafolio permite al estudiante tomar conciencia del nivel de desarrollo de sus conocimientos adquiridos. Se compone de determinadas producciones estudiantiles elegidas con el docente, observaciones diversas y puede contener autoevaluaciones. Otras referencias hablan de portafolio de trabajo, desarrollo personal o práctica reflexiva.

En este contexto canadiense, Stéphane Dussault llevó a cabo en 2003 en Quebec un interesante estudio universitario que puso a prueba el interés del “*media portfolio como artefacto o herramienta para la reflexión crítica en la enseñanza de proyectos artísticos en las escuelas secundarias*”. sigue: “Al contribuir de manera informada al avance de la investigación en el territorio casi inexplorado del portfolio escolar en artes visuales, nuestro estudio desarrolla un enfoque que permite al estudiante poner sus logros a distancia, integrando sus proyectos de manera crítica en un portfolio electrónico. Por su parte, el profesor especializado en artes visuales se beneficia de una herramienta de seguimiento y evaluación a través de la cual podrá discernir un retrato más auténtico del aprendizaje del alumno a lo largo de su recorrido. Y su contenido parece tanto más valioso cuanto que asocia el portfolio con la situación del **proyecto**. Este estudio destaca en primer lugar (p.14) el mayor interés del portfolio que consiste en ayudar al estudiante a apropiarse del aprendizaje e involucrarlo en la evaluación de sus conocimientos adquiridos. Plantea preguntas esenciales como: - ¿deberíamos estandarizar las carteras? - ¿Deberíamos poner todo o seleccionar el contenido? - ¿Debemos presentar los borradores o sólo las creaciones finales? (pág.19). Respecto a la versión electrónica, señala (p.21) que ofrece la oportunidad de tener una audiencia más amplia (Berryman, 1992), también subraya el interés de los enlaces hipertextuales y el enorme ahorro en espacio, transporte, accesibilidad. Haciéndose eco del trabajo de Barrett (2000) ya citado, el investigador señala que el uso del portfolio en las artes visuales es casi inexistente, tanto en el extranjero como en Quebec. Para las artes visuales, cita dos referencias americanas, una librería (Palmer Wolf, 1988) escrita siguiendo el proyecto *Arts Propel* fundada en 1985 por la Fundación Rockefeller donde podemos leer (p.26) "es hora de examinar lo que enseñan las disciplinas artísticas y cómo los profesores examinan lo que aprenden sus estudiantes" así como otros pensamientos como: "el aprendizaje en el arte debe llegar de lo que hacen los estudiantes", donde encontramos habilidades explícitamente nombradas, inventiva y asunción de riesgos, lo que atestigua una cierta similitud con las preocupaciones francesas. Así, en estos enfoques, el portfolio se asocia a la noción de *viaje* y, más aún, a la de *proyecto*. El estudio de Dussault retoma los diversos beneficios ya presentados en el contexto general y vinculados a una visión social constructivista del aprendizaje asociado al desarrollo del juicio crítico. Luego, el autor muestra cómo la relación con la expresión proyecto (se refiere a Jean-Pierre Boutinet, 1990: consulte nuestra publicación IUFM-DAFIP [Gaillet, 2004] sobre “*El proyecto en la clase de 3er grado*”) implica necesariamente una perspectiva metacognitiva sobre todo el proceso creativo, reuniendo los dos ejes desarrollados durante varios años por investigadores en educación artística en Quebec sobre el proceso creativo (Pierre Gosselin, 1993) y la dinámica del proyecto (Moniques Richard, 1996). También nos muestra otra vía que es la del portfolio colectivo y que es por tanto la del diario de clase diseñado y colgado en línea por los estudiantes (y no sólo por el profesor) cuyo interés radica en la búsqueda de la coherencia y la escucha de los demás (“pluralidad de puntos de vista”, diremos aquí). La investigación de Dussault hace un balance (p. 86-125) de tres creaciones de portfolios en la escuela secundaria por parte de alumnos voluntarios ayudados por una hoja de ruta y profesores colaboradores. Dos son colectivos, uno es individual. Una entrevista muestra hasta qué punto los alumnos son conscientes de lo que les ha aportado este formato, aunque también subrayan la enorme cantidad de tiempo dedicado a ello.

El beneficio del portafolio digital

En cuanto a la enseñanza de las artes visuales, son más bien los dos primeros aspectos los que nos interesarán: el *aprendizaje* y la *presentación*. El portafolio digital tiene ventajas sobre el papel, en particular el de ser más fácilmente modificable, archivable, transportable, difundido y finalmente manipulado gracias a los enlaces tanto internos como externos que pueden instalarse en él. Al igual que su papel principal, en las artes visuales es sin duda menos un documento destinado a ser evaluado que una revista que se nutre regularmente de un recorrido personal en el campo de las artes: actualizado y, por tanto, *en evolución*.

En estos diversos sucesos, ¿cuáles son los objetivos que se buscan? En la mayoría de las descripciones, el portafolio es el lugar donde el estudiante recoge su trabajo. La primera operación es, por tanto, la de selección si no todo está archivado sistemáticamente, lo que implica el dominio de los criterios de evaluación asociados a las distintas producciones. Luego, estos trabajos se organizan en una presentación, ya sea ordenada de manera simple, clasificada por categorías o dispuesta en una estructura de árbol. Un elemento esencial es que las producciones sean comentadas por el alumno y el docente, lo que implica un retorno reflexivo sobre lo que se hizo (más o menos bien). Finalmente, a menudo se asocian a la obra huellas de investigaciones y las principales referencias culturales relacionadas con el tema tratado. Así, incluso en los casos más parecidos a la recopilación de "todos los deberes del año", los intereses en términos de formación son múltiples: volver, en primer lugar, a las principales cuestiones estudiadas, apropiarse del aprendizaje y ponerlo en perspectiva, desarrollarlo de la conciencia metacognitiva (uno de los conceptos clave actualmente) a través de la autoevaluación (una mejor comprensión de los propios éxitos y dificultades) y, en general, del desarrollo del pensamiento crítico. La presentación desarrolla una mejor *comprensión del significado* de los descubrimientos realizados en el campo disciplinar pero también, cuando se trata de presentarlos a otros (estudiantes y padres), en relación con el contexto de la vida cotidiana: este conjunto constituye "*el más allá de la práctica*" que es su finalidad didáctica (Gaillot, 1987; 1997). Añadamos que no debemos subestimar el carácter gratificante de la fabricación y presentación de este objeto, así como las habilidades informáticas transversales perfeccionadas en esta ocasión. Todos estos aspectos van en la misma dirección del empoderamiento de los estudiantes. Finalmente, el portafolio es también la historia de un proceso de aprendizaje, el medio para estructurar un espacio de trabajo y descubrimiento, y permite también, gracias a hipervínculos, conectar de manera sostenible el trabajo de clase con el mundo del conocimiento, principalmente cultural, descargable en Internet.

Un inventario

Veinte años después, parece que ha llegado el momento de hacer un balance del portafolio. Mucho después de haber demostrado que la evaluación en las artes visuales (como en otros ámbitos) no podía plantearse sin que el alumno fuera capaz de afirmar por sí mismo qué descubrió y en qué ocasión (lo que globalmente llamamos metacognición; ahora

hablamos también de "meta-habilidades").), me tomé la libertad en 2005, basándose en precedentes americanos a este respecto, de insistir en que los instrumentos de apoyo que permitieran recuperar los conocimientos adquiridos, como un "libro de huellas" o un "portafolio digital", resultaban esenciales. Resultan aún más esenciales hoy en el contexto afirmado de un enfoque basado en habilidades (APC), donde el tiempo metacognitivo se convierte obviamente en uno de los eslabones principales, el vínculo concluyente, el que luego permite el efecto de "bola de nieve" de resurgir sabiamente y por lo tanto. de consolidación de logros y enriquecimiento permanente.

En las artes, más que en las disciplinas escritas, más allá de lo visual (o sonoro) producido o percibido, resulta que lo oral no puede ser suficiente para llevar la cuenta. Por eso es importante preguntarse qué es lo que el alumno es capaz de llevarse a casa: "*esto es lo que hice, lo que descubrí y entendí*". Además, esta reflexión continúa poco a poco su camino. Preguntado sobre los "cursos de educación artística y cultural" franceses presentados por el Ministerio de Cultura y Comunicación en 2014, Philippe Meirieu señaló que le habría parecido interesante si pudiéramos proponer en esta ocasión "que cada escuela primaria, secundaria y superior El estudiante de la escuela presenta un resumen de su trayectoria artística y cultural, en forma de portafolio, y que este se integra en la evaluación, al final de cada ciclo, para el certificado universitario, al igual que en el CAP y el bachillerato. Sería cuestión de verificar (...) que el niño supo guardar una huella que contribuya a su construcción personal, intelectual, social y cívica".

El cuaderno digital en artes plásticas ya no es una novedad, está muy avanzado tanto en la educación canadiense como en Luxemburgo; También se observa en otros países europeos, pero no necesariamente en las artes. Pero en Francia sigue siendo poco utilizado. Como ya he presentado en mis archivos sobre evaluación y APC, el objetivo es lograr que el estudiante preste mayor atención a sus adquisiciones, que pueda pensar en sí mismo en un proceso (una duración) de experiencias y descubrimientos, es en un cierta manera de dar sustancia a lo construido y, en las artes plásticas, también de preservar las huellas visuales de lo desarrollado.

Este tipo de sistema pone así un doble énfasis en las *habilidades de proceso* y remite a nociones frecuentemente valoradas en didáctica y docimología: autoevaluación y metacognición. Muchos autores (incluidos S.G. Paris y L.R. Ayres, 2000, p.94) recomiendan ahora elementos de comentario a los que ya estamos acostumbrados, en particular:

- *decir por qué pensé que era importante seleccionar esto;*
- *decir cómo realicé este trabajo;*
- *decir lo que aprendí en esta ocasión.*

El portafolio es, pues, a la vez un instrumento de formación, como se acaba de decir, pero también de evaluación, en la medida en que contiene documentos que dan testimonio de los conocimientos, habilidades y competencias adquiridas, pero también, y más aún, por la forma en que se presentan los elementos, por la percepción que el alumno tiene de ellos. Lo que importa sobre todo en una herramienta tipo portafolio no es el contenido de lo que allí se

transfiere sino la forma misma en que se han organizado, comentado y valorado los frutos del trabajo, *en el sentido de que pueda dar testimonio de "una asimilación real"*.

Desgraciadamente las cosas no han avanzado mucho. Por un lado, hay que reconocerlo, tal disposición aumenta sin duda el trabajo de los estudiantes y del profesor (pero ¿no es ésta la condición sine qua non para una apropiación real de los descubrimientos?); por otro, podríamos esperar que la fase de verbalización ahora integrada en cualquier secuencia de artes visuales, asociada a la generalización de la tecnología digital, pueda ser un factor que conduzca hacia nuevas formas de aprendizaje. Porque muchas prácticas fomentadas en la Escuela ya estaban ayudando a avanzar en esta dirección. Así, desde la guardería en Francia, se anima al niño a poner en palabras sus descubrimientos (programas de 1995), lo que continúa en la escuela primaria y secundaria; en otro nivel, durante las exposiciones de trabajos de estudiantes, no es raro que los propios estudiantes escriban las etiquetas adjuntas que supuestamente explican a los visitantes las intenciones del enfoque adoptado, esto desde hace mucho tiempo, lo que va bien en esta misma dirección. Además, a pesar de estos arrepentimientos, es honesto señalar que ya habían florecido aquí y allá múltiples experimentos con archivos digitales desde principios de los años 2000, puedo dar fe de ello en la academia de Aix-Marsella, donde estaba a cargo de la formación de profesores, pero esto siempre ha sido esporádico y excepcional. Actualmente, si en Francia el uso de portafolios todavía es poco común, podemos alegrarnos de algunos avances prometedores, experiencias cuya expansión se puede seguir en los sitios académicos dedicados a las artes visuales¹. A ello debería contribuir una mejora de los equipos digitales, aunque no debemos subestimar el aspecto organizativo que requiere profesores experimentados.

Precisemos también que la creación de este objeto digital, cualquiera que sea su forma (archivos almacenados en una memoria USB o DVD, archivo personal distribuido en "redes sociales", intranet o sitio de Internet creado o proporcionado por el estudiante, transportados juntos en un soporte digital tableta, etc.), lo que debe ser el vector creíble debe ser imperativamente la actividad de retroalimentación cognitiva y no una acumulación de referencias "copiadas y pegadas" transferidas únicamente de una fuente de estudiante o docente, ni la simple narración de "lo que hice", porque con demasiada frecuencia los comentarios sobre las imágenes de la práctica publicadas en línea terminan ahí.

Cabe señalar también que el uso de un archivo tipo portafolios, aunque aún no enteramente digital, ahora se introduce legítimamente (pero aún tímidamente) en el centro de la evaluación de las competencias en artes visuales durante la presentación oral del "cuaderno de trabajo del candidato" para la Bachillerato francés al final del ciclo secundario. Más allá de esto, siempre en el tema de la herramienta de portafolio, es interesante observar otro avance, esta vez en la universidad, la iniciativa francesa titulada "*el enfoque ePortfolio en la educación superior francesa*" (2011, actualizado en 2023) pretendía introducir esta herramienta digital expediente a la universidad: "Los dispositivos ePortfolio tienen como objetivo reunir, en un entorno digital, un conjunto de documentos y recursos electrónicos que

¹ Accesible en línea (verificado 2024) : [Les réseaux académiques en arts plastiques | éduscol | Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse | Direction générale de l'enseignement scolaire](#)

describen e ilustran el aprendizaje o la carrera de una persona, sus experiencias, su trabajo y sus habilidades. Tienen un interés muy directo en la educación superior para la formación inicial y permanente (formalización de itinerarios y puntos de referencia, nuevos métodos de adquisición e identificación de competencias, etc.) y para la integración profesional (promoción de los conocimientos y la experiencia adquiridos). En Francia, este sistema es actualmente objeto de experimentos puntuales, de diversa magnitud. Estas experiencias presuponen la inclusión del enfoque ePortfolio en las políticas universitarias, que apenas está comenzando, pero no podemos negar el interés de una mayor apertura hacia la profesionalización (este es el objetivo principal) al mismo tiempo que esto ayude al estudiante a tener una mejor calidad de vida. controlar sus habilidades (este es su beneficio educativo) y capitalizar mejor sus puntos fuertes.

En las artes visuales, cualquier reflexión didáctica, ya que era la ambición de ir más allá del simple aprendizaje de técnicas, no dejaba de conducir a un mejor trabajo de **elucidación y capitalización de conocimientos adquiridos** pero –en mi opinión– testigos de apropiación como "el portafolio aún no se toma lo suficientemente en serio. Del mismo modo, si el efecto del enfoque basado en habilidades (APC) probablemente ha reforzado a los profesores de artes visuales en su enseñanza, en ambos casos se ha documentado desde hace mucho tiempo una falta de control del aprendizaje. Porque la verdad en la práctica –excepto en Luxemburgo, Alemania y en la educación técnica– es muy frecuente que nuestros estudiantes, incluso si aspiran a encontrar un clima diferente y menos académico en las artes, donde descubramos de manera diferente, también nos damos cuenta de que a veces aprendemos (demasiado) poco, como en esta reciente observación (Sylvain Fabre, 2015, p.32) sobre la conclusión de sesiones o secuencias de artes plásticas en Francia, trágicamente sin atractivo:

“Muy frecuentemente, la conversación sobre las obras de los artistas o las producciones de los estudiantes lleva a los profesores o profesores a mencionar a otros artistas: “buscarás en Internet la semana que viene”. Sin contenido preciso, sin indicación de los medios de la investigación ni de las formas previstas de presentación de los resultados, estas solicitudes sólo se mencionan y nunca se verifican, renunciando a basarse en las formas académicas de obligación y trabajo.

De una manera más sistémica, el descubrimiento de referencias culturales revela aún más el defecto que durante mucho tiempo ha debilitado las prescripciones francesas (Laurence Espinassy, 2011, p.7): “Aunque se llame y se presente como enseñanza, nunca hablamos de aprendizaje o conocimiento disciplinar, sino de contribución a la adquisición de una cultura y participación en la adquisición de habilidades transversales como el dominio de la lengua francesa, habilidades sociales y cívicas, autonomía. e iniciativa. Pero en los resultados esperados no se menciona ninguna aplicación práctica: los estudiantes están "informados sobre", "situan una obra", "frecuentan" lugares culturales, tienen "actitudes" (que implican curiosidad y apertura de mente - concentración y motivación - pensamiento crítico) , sin preocuparse nunca por la forma en que se establece el aprendizaje a través de la experiencia. La enseñanza de las artes se suma a las particularidades de la ‘educación para’ ”.

* * * * *

Cualquiera que sea el país, es importante afrontar con lucidez estas observaciones que sólo pueden dañar la imagen de las disciplinas artísticas.

Cuando en 2005 tuve la oportunidad de conocer la investigación realizada en Quebec con vistas a adaptar la herramienta educativa del portafolio a la enseñanza de las artes plásticas en las escuelas secundarias, inmediatamente me convencí de su utilidad y decidí emprender su promoción.

No hay futuro para la educación artística si su credibilidad no está atestiguada por un aprendizaje real que contribuya a desarrollar el futuro adulto de nuestros estudiantes. El ingreso a la formación por competencias es un todo y, en este proceso, el proyecto y el portafolio tienen un papel determinante. Tenemos mucho que ganar con nuestra acción didáctica que conduzca a esta última etapa, la de las apropiaciones reales, por lo que es de esperar que no se abandone el camino del portafolio digital en las artes plásticas (a pesar del aumento del trabajo inducido). sino por el contrario cuestionado, explorado, trabajado en su viabilidad, primero en beneficio de los estudiantes, luego para el futuro de la enseñanza de las artes.

Bernard-André Gaillot,

texto inicial reducido, actualizado y traducido en 2024.

Bibliografía

- Barrett H. (2000.). *Electronic Portfolios = Multimedia Development + Portfolio development*. Verificado en línea 2024 : <http://electronicportfolios.com/portfolios/EPDevProcess.html>
- Berryman G. (1992). *Designing Creative Portfolios*. Melon Park: Crisp publications.
- Boutinet J.P. (1990). *Anthropologie du projet*. Paris : PUF.
- Bucheton D. 2003, Du portfolio au dossier professionnel : éléments de réflexion, *Tréma*, 20-21. Verificado en línea 2024 : <https://doi.org/10.4000/trema.1380>
- Dussault S. (2003). *Le portfolio médiatique comme artefact et outil de réflexion critique en pédagogie du projet artistique au secondaire*. Montréal : Mémoire de maîtrise, université du Québec (UQAM). Verificado en línea 2024 : [Le portfolio médiatique comme artefact ou outil de réflexion critique en pédagogie du projet artistique au secondaire - Maîtrise en arts visuels et médiatiques \(uqam.ca\)](https://www.uqam.ca/le-portfolio-mediatique-comme-artefact-ou-outil-de-reflexion-critique-en-pedagogie-du-projet-artistique-au-secondaire)
- Espinassy L. (2011), L'enseignement de l'Histoire des Arts : quels changements dans le travail enseignant ? In Colloque international INRP Paris, 16, 17 et 18 mars, *Le travail enseignant au XXIe siècle Perspectives croisées : didactiques et didactique professionnelle*. Verificado en línea 2024 : [L'enseignement de l'Histoire des Arts: quels changements dans le travail enseignant? \(hal.science\)](https://hal.science/hal-00544441)
- Fabre S. (2015), *La classe à l'épreuve des dispositifs : l'exemple des arts plastiques au collège*, Rennes, PUR, 2015. Verificado en línea 2024 : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/2387>
- Gosselin P. (1993). *Un modèle de la dynamique du cours optimal d'arts plastiques au secondaire*. Montréal : Les publications de la Faculté des sciences de l'éducation, université de Montréal.
- Gaillot B.A. (dir. de, 2004). *Arts plastiques, le projet en classe de 3ème*. Aix-en-Provence : publication IUFM Aix- Rectorat DAFIP, en línea : <https://www.gaillotdidartsplast.com>
- Linton, H. (1996). *Portfolio Design*. New York/London : W.W. Norton.
- Loisy, C. & Lison, C. (2013). Symposium "*Le Portfolio numérique comme espace d'apprentissage fondé sur la réflexivité*". Association pour le Développement des Méthodologies d'Évaluation en Éducation, Jan 2013, Fribourg, Suisse. (hal-00848164).
- M.E.N. (2017). Qu'est-ce qu'un portfolio numérique ? Définitions et usages d'un portfolio numérique. Dossier Eduscol, actualización 2023. Verificado en línea 2024 : [Qu'est-ce qu'un portfolio numérique ? - Primàbord \(education.fr\)](https://www.eduscol.education.fr/144/qu-est-ce-qu-un-portfolio-numerique)
- M.E.N. (2023). Parcours d'auto-apprentissage à la démarche Eportfolio. Verificado en línea : [Parcours d'auto-apprentissage à la démarche ePortfolio | enseignementsup-recherche.gouv.fr](https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/parcours-d-auto-apprentissage-a-la-demarche-eportfolio)
- M.E.Q. (2002). Le portfolio sur support numérique. Montréal : Document d'information, direction des ressources didactiques. Verificado en línea 2024 : <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs42097>

Michaud C. (2012), Le portfolio, quel lien entre les écrits réflexifs et les compétences ? revue *Mesure et évaluation en éducation*, volume 35, numéro 2, 2012, p. 9–38, Université Laval. Verificado en línea 2024 : [Le portfolio, quel lien entre les écrits réflexif... – Mesure et évaluation en éducation – Érudit \(erudit.org\)](#)

Monière F. (2000). La voie artistique, un projet pédagogique intégrateur in Gagnon-Bourget F. et Joyal F. *L'enseignement des arts plastiques : recherches, théories et pratiques*. London : Canadian Society for Education through Art, University of Western Ontario.

Moreno-Fernández O. y Moreno Crespo P. (2017). El portafolio digital como herramienta didáctica: una evaluación crítica de fortalezas y debilidades. *Revista de Humanidades*, n. 30, p. 11-30. Verificado en línea 2024 : [RdH30_1_porfolio_11_30 \(uned.es\)](#)

Nizet, I. (2015). Les pratiques évaluatives au quotidien : enjeux culturels et identitaires. Dans J.-L. Leroux (dir.), *Évaluer les compétences au collégial et à l'université* (p. 105-128). Montréal : Chenelière éducation.

Paris S.G. et Ayres L.R. (2000). *Réfléchir et devenir. Apprendre en autonomie. Des outils pour l'enseignant et l'apprenant*. Bruxelles : De Boeck.

Richard M. (1996). L'apport de la pédagogie du projet d'intégration au primaire dans le développement d'une pédagogie artistique nomade. *Actes du colloque sur la recherche en enseignement des arts visuel à Montréal*, faculté d'éducation de Sherbrooke (Québec) : CREA éditions.

Scallon G. (2000). *Le portfolio ou dossier d'apprentissage*. Dossiers de l'Université de Laval. Verificado en línea 2024 : <http://www.fse.ulaval.ca/gerard.scallon/fascicules/portfolio.pdf>

Weiss J. (1998). L'évaluation par le portfolio : présentation de la thématique. *Revue Mesure et évaluation en éducation*, vol. 20, n°3. Verificado en línea 2024 : [L'évaluation par le portfolio : présentation de la thématique \(erudit.org\)](#)

* * * * *