

La elaboración del portafolio a través del trabajo cooperativo y la autoevaluación

The development of the portfolio through cooperative work and self-assessment

Nuria Arís Redó

Directora del Master de Psicopedagogía. Universidad Internacional de la Rioja. Logroño, España.

Mariana Fuentes

Coordinadora de la Mención de Educación Especial, Universitat Internacional de Catalunya, Barcelona, España.

Resumen

En este artículo presentamos una experiencia de elaboración de un portafolio combinada con talleres cooperativos y actividades de autoevaluación. Participaron de ella un grupo de 65 estudiantes de la Mención de Educación Especial en el último año de los grados de Maestro de Educación Infantil y Educación Primaria. El trabajo con el portafolio se planteó como instrumento de síntesis final de dos asignaturas y a la vez de impulso de un proceso de reflexión y autovaloración por parte del propio alumno¹. En este artículo se fundamenta teóricamente y se describe la experiencia realizada, a la vez que se analizan los datos recogidos sobre las percepciones de los estudiantes acerca de su grado de esfuerzo, su participación y el tipo de propuestas que plantean para mejorar el proceso de elaboración de su portafolio. Por último se ofrecen algunas reflexiones en torno a la adquisición de competencias genéricas e investigadoras por el alumno así como sobre la propia metodología de enseñanza universitaria.

Palabras clave: portafolio; evaluación; trabajo cooperativo; educación superior; innovación educativa.

Abstract

In this paper an experience of portfolio combined with cooperative workshops and self-assessment activities is presented. The experience was carried out in a group of 65 students of the Special Education Specialization in the last year of the degrees of Kindergarten and Primary School Teachers. The aims of the elaboration of the portfolio were to be a final synthesis of two subjects and also to favour a process of reflection and self assessment of the students. In this paper the experience is described and its theoretical basis is offered. Also, data about students' perceptions on their own effort, their degree of commitment to the subject, and their proposals to enhance their portfolio process are analysed. Finally, reflections about the acquisition of generic and research competences by the students, as well as about the higher education teaching methodology are offered.

Keywords: portfolio; co-assessment; higher education; cooperative groups; educational innovation.

1. INTRODUCCIÓN

Este artículo presenta una experiencia y estudio de innovación educativa desarrollado en el grupo de la Mención de Educación Especial impartida en el penúltimo semestre de los Grados de Educación Infantil y de Educación Primaria en la Universidad Internacional de Catalunya (España). Es una experiencia de portafolio combinado con talleres cooperativos y autoevaluación reflexiva. Este portafolio pretende ser un instrumento de síntesis final y a la vez impulsar también un proceso de evaluación personal y de coevaluación.

Se analizará la elaboración del portafolio con técnicas de trabajo cooperativo y de coevaluación. La estrategia de trabajo cooperativo propicia el intercambio y la construcción conjunta de aprendizaje a través de la ayuda mutua (Huber, 2008, Tourón, 2010). Así mismo, también se explora la dinámica autoevaluativa del propio alumno, específicamente, el grado de esfuerzo invertido, el grado de implicación, y si la experiencia le ha suscitado propuestas de mejora en lo que se refiere a la gestión del propio aprendizaje y al proceso de elaboración del portafolio.

10

La elaboración del portafolio pretende ser un instrumento que favorezca la integración final de los contenidos y el proceso de autorreflexión personal del estudiante. Implica, por parte del alumno, la evidenciación del propio desarrollo del aprendizaje, así como una reflexión meta cognitiva comprometida con el logro competencial (De Miguel, 2006; Bolívar, 2007).

El portafolio consiste en una recopilación de aquellos aspectos, contenidos, materiales, considerados más representativos por el propio alumno. Pero se apuesta por un nivel de elaboración que vaya más allá de la mera recopilación de evidencias. El alumno muestra su capacidad de pensar y de dar explicación de su propio aprendizaje, de su progreso y de su propia toma de decisiones. En este sentido, tal como señala Casany (2006), la elaboración del portafolio fomenta la autonomía del estudiante.

Definimos el portafolio, siguiendo a Yancey (1996, citado en Casany, 2006) “como un metatexto” (un texto hecho de otros textos) con las siguientes características:

- Es una colección de trabajos: el conjunto tiene un sentido y una finalidad.
- Es una selección de trabajos, hecha a partir de un archivo previo [...].

-Hay reflexión, la cual permite al autor guiar al lector (del portafolio) para que lo entienda y lo evalúe con conocimiento. Por tanto, hay material adicional hecho expresamente para la ocasión, que contextualiza el portafolio.

-Muestra progreso y aprendizaje [...].

-Documenta la diversidad, tanto de contenido como de forma-y también en la propia selección-, y con eso muestra que cada aprendizaje es irreplicable.

-Es comunicativo, en el sentido en que comparte lo que ha valorado el autor del portafolios con aquello que se considera importante en el contexto en que estudia o trabaja (Casany, 2006:8, nuestra traducción).

La elaboración del portafolio permite dar explicación del propio aprendizaje, así como de la selección y organización de las evidencias y textos “ad hoc” y facilita el conseguir un fin común con toda la potencialidad educativa que ello conlleva en sí mismo (Pozo y Monereo, 2009). La dinámica autónoma que establece el propio estudiante es uno de los aspectos más importantes por cuanto él decide qué información incluir, cómo organizarla, cómo procesarla, y finalmente cómo construir con ella los contenidos del portafolio. Así mismo, en nuestro caso, al efectuar una puesta en común con técnicas cooperativas por parte de los propios compañeros (ver 2da Sesión en el Anexo), se obtiene también una toma de conciencia de la diversidad del propio alumnado. Es decir, en la elaboración y seguimiento del portafolio se optó por implementar técnicas de coevaluación entre los propios alumnos lo cual facilitó también que se generaran procesos de trabajo cooperativo. Se considera que el aprendizaje cooperativo facilita el logro de las competencias así como la capacidad crítica de los estudiantes (Escribano, 1995), la mejora en la auto eficacia (Cannon y Scharmann, 1996), y por último, pero muy importante, el aumento del compromiso personal (Learreta, 2005).

2. MOTIVACIÓN, APRENDIZAJE AUTÓNOMO Y ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS

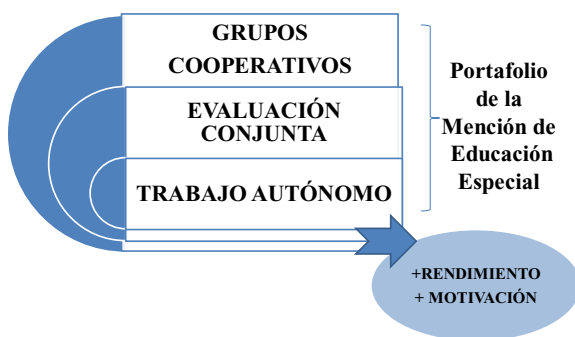
El alumno pone en evidencia el proceso de reflexión significativa, de creación de conocimiento cada vez más complejo y elaborado. Ello favorece la creación de conocimiento holístico (Pozo y Monereo, 2009), contingente con el logro competencial de final del grado. De esta manera el alumno, más que adquirir conocimiento, toma el protagonismo de la construcción del mismo. Asume un papel activo, autónomo, autorregulado, pues asume el control del aprendizaje. Se activan así una serie de procesos cognitivos básicos que incluyen la selección

y retención de información, la organización y elaboración de nueva información, la integración de la misma en los conocimientos previos y su aplicación a las nuevas situaciones de aprendizaje (Huber, 2008).

Pero todo ello depende en gran manera del planteamiento de la actividad por parte del docente. El profesor debe ser un facilitador y un guía en el acceso intelectual. Debe enfocar la materia considerando también la perspectiva de los estudiantes: cómo la podrían abordar mejor, con qué tipo de dificultades pueden encontrarse, qué tipo de medios o apoyos complementarios podrían serles útiles, etc. (Zabalza, 2002).

FIGURA 1

Modelo en el trabajo autónomo, grupos cooperativos y evaluación conjunta



12

Hay estudios que afirman que la autonomía en la investigación motiva a los estudiantes y consigue mejores resultados (Bolívar, 2007). Estos elementos pueden ser la clave en dinamizar la motivación para un progreso académico orientado hacia el éxito (Comer, 1999; Slavin, R.E., Madden, N., Dolan, L. y Wasik, B., 1996). En consecuencia, y para conseguir una mayor motivación e implicación, hemos planteado unos cuestionarios de reflexión y valoración por parte del alumno (ver 4ta Sesión en el Anexo), con una serie de ítems relacionados con la motivación y la evaluación. Se toman en cuenta aspectos tales como la percepción del esfuerzo, las nuevas aportaciones realizadas de manera autónoma, la participación, las propuestas de mejora, los cuales nos interesa ver si guardan alguna relación con la evaluación final por parte de un tribunal.

En la complementariedad de los aspectos descritos anteriormente, se fundamenta el modelo propuesto, que articula los grupos cooperativos, la coevaluación y el trabajo autónomo. Todo ello orientado al logro a nivel didáctico y el intelectual, tal y como se recoge en la figura 1.

3. LAS ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN

En relación a los aspectos visualizados en la anterior figura, adquiere mayor sentido el concepto de *evaluación* en todas sus dimensiones. Se optó por un sistema de evaluación combinado, con la finalidad de valorar y considerar todos los niveles. Definimos evaluación compartida y conjunta como aquella que efectúan en conjunto profesor y alumno así como la realizada entre los propios alumnos y con procesos de diálogo del profesor con su alumnado sobre la evaluación de los aprendizajes y los procesos que tienen lugar. De esta manera el acto de evaluar acontece como una construcción conjunta entre las partes implicadas. Es decir, se trata de una evaluación a partir de la interacción entre los propios alumnos, con el profesor, y también desde la propia reflexión individual.

Se evaluó en coherencia con las tres dimensiones de este modelo. Es decir, el esfuerzo realizado por los alumnos en el trabajo autónomo de manera individual, la co-evaluación en los talleres cooperativos de evaluación conjunta y también en la presentación ante el tribunal del producto final. Pasamos a describir y explicar estas formas de evaluación:

4. EVALUACIÓN DEL TRABAJO AUTÓNOMO

Se incentivó la toma de decisiones propias a partir de la iniciativa autónoma. Para ello se facilitó una encuesta que promovía la auto-reflexión y valoración personal. El alumno toma conciencia de lo que le ha aportado el proceso de construcción del portafolio de manera global. En dicho cuestionario, se abordan aspectos tales como de qué manera se ha diseñado, cómo lo ha implementado, reelaborado y concluido. Todo ello argumentando los “porqués” y la percepción sobre el grado de esfuerzo; si ha realizado (y de qué tipo) propuestas de mejora; su participación en las sesiones de clase y la investigación en la literatura científica.

Interesa dejar constancia que la autoevaluación no es un proceso que se lleve a cabo sin preparación previa, sino que es necesario enseñarlo y apoyarlo (De Miguel, 2004). Es importante el papel del docente en guiar este aprendizaje (Álvarez, González, y García, 2007). Saber autoevaluarse está indisolublemente ligado a las competencias de pensamiento crítico y orientación a la calidad. También al logro de competencias profesionalizantes fundamentales para el futuro maestro.

5. EVALUACIÓN COMPARTIDA EN LOS TALLERES COOPERATIVOS

En grupos formados por cuatro alumnos, se seleccionaba por consenso el portafolio más destacable (por su originalidad, claridad, etc.), y también el que necesitaba introducir más mejoras. En ambos casos se argumentaba las causas de esa elección. Después, se procedía a poner en común con el grupo clase. Esta dinámica facilitó la creación de contextos de aprendizaje cooperativo (Domingo, 2008) y de construcción conjunta de significados más complejos y elaborados.

14

La evaluación conjunta es un elemento constitutivo de la evaluación formativa (Benito; Cruz, 2005) que tiene una doble función, puesto que nos permite tener constancia de las acciones realizadas por los alumnos en base a dos niveles de análisis. Un primer nivel, que podemos describir como “externo” realizado tanto por el profesor como por el resto de los alumnos a partir del contraste entre las diferentes aportaciones de cada uno. Y un segundo nivel “interno” que permite al propio alumno autoevaluarse. Por todo ello, entendemos que esta práctica favorece el desarrollo de la capacidad metacognitiva del alumnado, que se responsabiliza de la regulación del propio aprendizaje (Pan, Pan, Lee y Chang, 2010).

La dinámica de coevaluación en los talleres cooperativos estuvo orientada a partir de un cuestionario de evaluación compartida donde se consideraban las siguientes premisas:

- Claridad en la estructura de la presentación,
- Nivel formal de escritura
- Consistencia y desarrollo de cada parte que se presenta,
- Resumen y elementos básicos,
- Claridad en el propósito y originalidad.

Para cada una de ellas se pedía una valoración según los siguientes criterios: *Apropiado (cumple en grado adecuado), *Bajo (cumple en un nivel más bajo del requerido), *No aplica (No cumple en absoluto). Así mismo, también se valora el esfuerzo realizado por los grupos de trabajo como conjunto que se manifiesta al poner en común sus aportaciones ante todo el grupo clase.

6. PRESENTACIÓN FINAL ANTE EL TRIBUNAL

La presentación ante un tribunal constituido por dos profesores de la Mención era el punto final de la secuencia evaluativa. La presentación del alumno ante el tribunal permitía determinar la autoría propia y la coherencia de todo el proceso. La dinámica implicaba que a cada alumno se le efectuara una pregunta de carácter “abierto” y a partir de la misma se le pedía que explicara los aspectos del contenido y también la forma en que había organizado el portafolio y/o alguna de sus partes. Se preparó una tabla con dimensiones que guiaban la evaluación del tribunal. De manera orientativa algunos de los criterios considerados fueron,

- Pregunta Inicial: De que parte se está “orgullosa”, y ¿por qué? ¿Qué se podría mejorar?
- Destaca los elementos relevantes de contenido
- Destaca los elementos relevantes de forma

Con ello se podía determinar la autoría y el grado de profundización global conseguido. Así podemos hablar del verdadero logro competencial.

7. MÉTODO

7.1 PARTICIPANTES

Participaron del estudio un grupo de 65 estudiantes universitarios de los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria que cursaban las asignaturas de “Intervención Educativa en Alumnos con Discapacidad Mental” e “Intervención Educativa en Alumnos con Discapacidad Sensorial y Motriz”, y que realizaban como parte de su formación un portafolio conjunto que recoge el proceso de aprendizaje en ambas asignaturas.

El alumnado participante tenía una edad media de 21 años, La mayoría eran mujeres, representando el 95 % de la muestra. Ninguno de los integrantes del alumnado repetía la asignatura. En cuanto al nivel de asistencia a clase, el 98% del alumnado asistía regularmente.

7.2 OBJETIVOS E HIPÓTESIS

Planteamos un estudio descriptivo, basado en dos cuestionarios, con el fin de explorar la relación entre las percepciones del alumnado sobre el propio esfuerzo y grado de implicación, con el planteo de propuestas de mejora en su proceso de aprendizaje, y con la calificación final obtenida en función del documento realizado –portafolios– y de la presentación del mismo frente a un tribunal-.

Este diseño nos permite conocer el balance experimentado por el alumnado durante la elaboración y evaluación del portafolio. Así mismo la dinámica de los talleres cooperativos. Todo ello nos aporta información muy útil para valorar esta dinámica de trabajo en el proceso de aprendizaje universitario. Algunos de los cuestionamientos que guían la investigación son:

16

- ¿Hay relación entre la percepción del grado de esfuerzo y la nota obtenida?
- ¿Hay relación entre la percepción del grado de participación y la nota obtenida?
- ¿Hay relación entre la nota obtenida y las nuevas aportaciones efectuadas por los alumnos? ¿Y con las propuestas de mejora que emergen del propio alumno?

Considerando todos estos interrogantes, finalmente el enunciado de las hipótesis queda de la forma siguiente:

H1 Existen relaciones significativas entre las percepciones del esfuerzo y nivel de implicación, experimentada por el alumnado y su rendimiento académico (tal como se refleja en la calificación final)

H2 Existe relación entre la realización de propuestas de mejora por parte del alumno, y la calificación obtenida. Y en concreto, cómo se relacionan cada uno de los tipos de propuesta de mejora (de organización personal, de aplicación didáctica, y otras), con la calificación obtenida. Clasificamos las propuestas de mejora en:

- Propuesta de mejora de organización personal, entendida como una mejora a la propia gestión del tiempo por parte del alumno vinculadas a la competencia de trabajo autónomo.
- Propuesta de mejora de aplicación didáctica, entendida como mejora de la actuación del profesor y vinculada a la competencia profesional didáctica
- Propuesta de mejora, otras, que incluye la ampliación y profundización en la información, vinculado a la competencia investigadora.

Los objetivos específicos propuestos están relacionados con el logro competencial y se concretan en:

- Explorar las relaciones que se establecen entre las distintas variables estudiadas: percepciones del esfuerzo y nivel de implicación; percepción del grado de participación; realización de propuestas de mejora; tipo de propuesta de mejora y rendimiento académico.
- Evidenciar el logro de competencias, especialmente las instrumentales vinculadas a: Gestión de la información, comunicación, capacidad de análisis y de síntesis, integración de conocimientos.
- Relacionar el proceso de elaboración consciente del portafolios con el propio proceso de aprendizaje, evidenciado en el planteo de propuestas de mejora y el rendimiento alcanzado.

7.3 INSTRUMENTOS

Los datos se recogieron a través de diferentes instrumentos y estrategias, que concretamos en tres apartados.

- Se diseñó y aplicó un *cuestionario individual* a los estudiantes, el cual recogía diferentes aspectos relativos al proceso y la percepción del propio esfuerzo, al grado de participación y a la propuesta de nuevas aportaciones. El alumno debía auto valorarse en una escala del 1 al 5 sobre los mencionados aspectos. En el cuestionario se pedía también una reflexión sobre qué se había aprendido en la elaboración del portafolio, sobre la gestión de la información y organización de los datos, la bibliografía consultada y qué bibliografía ha resultado más útil.
- Para los talleres cooperativos se diseñó un *cuestionario de evaluación conjunta* donde de manera consensuada por cada grupo se evaluaban con una escala del 1 al 3 (donde 1 se corresponde con el nivel apropiado, y 3 no aplica), las premisas sobre la claridad en la estructura de la presentación, nivel formal de la escritura, consistencia y desarrollo de

cada parte que se presenta, calidad del resumen y originalidad. Los estudiantes evaluaban mutuamente sus portafolios en construcción con este cuestionario en una sesión de trabajo grupal (ver 2da Sesión en Anexos).

- Así mismo se recogieron las *calificaciones finales* del portafolio, configuradas en la defensa oral del trabajo ante un tribunal formado por dos profesores de la Mención y en la evaluación del documento elaborado. Para la evaluación de la defensa oral del portafolio se confeccionó una tabla que guiaba la acción de los miembros del tribunal, con una serie de ítems, tales como: si destacaban elementos relevantes de forma y de contenido y si el portafolio era considerado constructivo. Posteriormente a la presentación oral, se evaluaron los portafolios.

8. RESULTADOS

En primer lugar se presenta una descripción estadística de las puntuaciones globales obtenidas respecto de la calificación final, percepción del propio esfuerzo; las nuevas aportaciones y la percepción de la participación, que resultan de los datos obtenidos a través del cuestionario individual.

18

En segundo lugar se analizó la relación entre dichas variables para establecer las posibles correlaciones. Dado que es una primera experiencia, y que este estudio está en su fase inicial, en el presente artículo se consideran los datos aportados por los dos cuestionarios y por la calificación final, de una manera exploratoria, considerando que, en un futuro, con la implementación de próximas ediciones, podremos establecer estudios comparativos con mayor significación. Los resultados obtenidos en función del análisis del cuestionario individual se muestran en la Tabla 1.

TABLA 1

Estadísticos descriptivos: Variables: calificación final; percepción del propio esfuerzo; nuevas aportaciones y percepción de la participación

	Media (SD)	IC95%	Min-Máx
Nota final	7.73 (1.23)	[7.42, 8.05]	5.0-9.5
Percep.Esfuerzo	4.13 (0.59)	[3.98, 4.28]	3.0-5.0
Nuevas Aportaciones	3.56 (0.62)	[3.20, 3.51]	2.0-5.0
Percep.Participación	4.00 (0.78)	[3.80, 4.20]	2.0-5.0

Cabe destacar el buen rendimiento académico conseguido de manera global, pues la media de la “nota final” es de 7.73 (sobre 10). La percepción del esfuerzo se concreta en 4.13 (sobre 5) por lo que podemos considerar que esta experiencia de elaboración del portafolio con talleres cooperativos exige del alumno una manera de trabajar que considera con un alto valor de esfuerzo. En coherencia con ello se comporta la valoración de la participación, que debe ser también elevada pues la dinámica de cooperación implica que ésta sea elevada e intensa.

En cuanto a las propuestas de mejora, el 95.2% de los alumnos consideraron que se podía hacer alguna propuesta de mejora. Del total de las propuestas realizadas:

- 30 (50.8%) consideraban que las mejoras eran del tipo 1 (aspectos de organización personal: gestión del tiempo y gestión de la información)
- 11 (18.6%) de tipo 2 (intervención y aplicabilidad docente)
- 18 (30.5) de tipo 3 (otros aspectos como ampliar lecturas)

Se puede considerar que los alumnos que proponen mejoras a su propio proceso de aprendizaje y elaboración del portafolios son los que tienen una conciencia más profunda de este proceso, y consecuentemente son capaces de autoevaluarse en aspectos vinculados a su desempeño personal, especialmente la optimización de la gestión del tiempo y la gestión de la información -categoría 1-. Ello se evidencia tanto en la categoría 1 (50.8%) como en la categoría 3 (30.5%) que también contempla cuestiones tales como la posibilidad de ampliar el propio conocimiento. Por otro lado, es preciso considerar también la significación de la elección de la propuesta de mejora del tipo 2 (18.6%), puesto que es una propuesta que pretende incidir en la mejora de los aspectos vinculados a la intervención profesional y de aplicabilidad docente.

Se aplicó el Coeficiente de correlación de Spearman para establecer si había alguna relación entre la nota media obtenida, la percepción del esfuerzo, y la percepción de la participación. No se encuentra una correlación estadísticamente significativa entre estas variables ($p < 0.05$, ver Tabla 2). Por tanto, parece que el esfuerzo que se le pide al alumno de trabajar en equipo pero de forma autónoma todavía es rechazado por una parte importante de estudiantes que quizá prefiere mantenerse en una postura más pasiva. Se halla una correlación positiva ($r = 0.537$) moderada entre la percepción del esfuerzo realizado y la propuesta de las nuevas aportaciones.

TABLA 2

Correlación entre la nota media obtenida, la percepción del esfuerzo, y la percepción de la participación y las nuevas aportaciones

	Nota	Esfuerzo	Aportaciones	Participación
Nota final	1.000	.140	.204	.109
Percep.Esfuerzo		1.000	.537**	-.033
Nuevas Aportac.			1.000	-.047
Percep.Participación				1.000

** p<0.01

Este resultado se puede interpretar considerando que el alumno que amplía su investigación con nuevas aportaciones, aportaciones propias, ha dedicado más esfuerzo a la elaboración del documento, y así lo percibe subjetivamente. En su proceso de estudio se produce una mayor responsabilidad en la regulación de su motivación, establecimiento de metas, esfuerzo, así como en la planificación, supervisión y regulación de su propio aprendizaje. No se observan diferencias estadísticamente significativas entre el tipo de propuesta de mejora y la calificación media final obtenida, la percepción de esfuerzo, las aportaciones y la participación ($p>0.05$) (ver Tabla 3).

20

TABLA 3

Relación entre el tipo de propuesta de mejora con la calificación obtenida, la percepción del esfuerzo, las aportaciones realizadas y la percepción de la participación. Test de Kruskal-Wallis

Tipo de propuesta de mejora

	1 Aspectos personales	2. Aplicabilidad docente	3 Otros aspectos	P-valor
Calificación	7.63±1.13	7.78±1.63	7.75±1.22	0.711
Esfuerzo	4.13±0.58	4.13±0.55	4.14±0.49	0.891
Aportaciones	3.26±0.64	3.41±0.70	3.36±0.54	0.954
Participación	3.93±0.75	4.18±0.72	3.83±0.84	0.505

Se presenta a continuación el estudio estadístico descriptivo de dinámica de coevaluación en los talleres cooperativos, realizado sobre los datos recogidos con el cuestionario de evaluación conjunta. Cabe destacar que 43 (70,5%) de los 60 alumnos participaron en los talleres cooperativos. La valoración realizada de la claridad en la presentación, el nivel formal de escritura, la consistencia en el desarrollo de cada parte, la calidad del resumen y la originalidad se presenta en la Tabla 4 y se representa gráficamente en la Figura 2:

TABLA 4

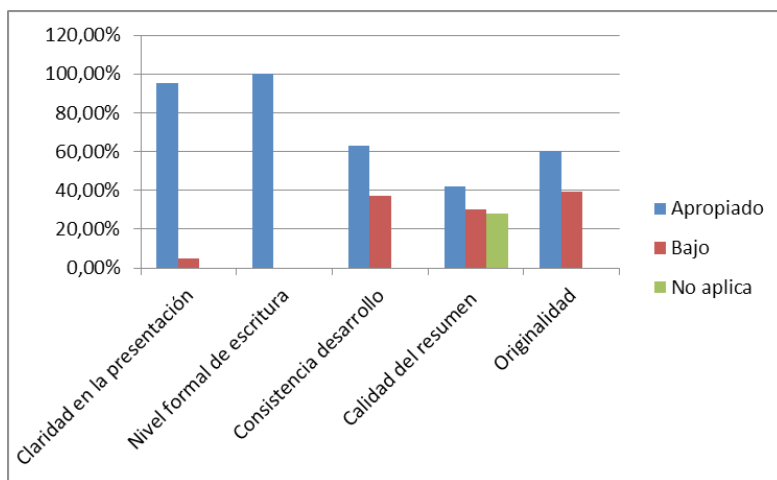
Valoración de la calidad de los portafolios según la claridad en la presentación, el nivel formal de escritura, la consistencia en el desarrollo de cada parte, la calidad del resumen y la originalidad

Calidad del portafolio

	Apropiado	Bajo	No aplica
Claridad en la presentación	41 (95,3%)	2 (4,7%)	0 (0,0%)
Nivel formal de escritura	43 (100%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)
Consistencia en el desarrollo de cada parte	27 (62,8%)	16 (37,2%)	0 (0,0%)
Calidad del resumen	18 (41,9%)	13 (30,2%)	(27,9%)
Originalidad	26 (60,5%)	17 (39,5%)	0 (0,0%)

FIGURA 2

Valoración de la calidad de los portafolios según la claridad en la presentación, el nivel formal de escritura, la consistencia en el desarrollo de cada parte, la calidad del resumen y la originalidad



Se observa que el 100% de los alumnos considera que es apropiado el *nivel formal de escritura* de los portafolios evaluados. Así mismo también es destacable la consideración mayoritaria de un nivel apropiado en la *claridad en la presentación*. Una información a señalar es el porcentaje de 27,9% que considera que no aplica la premisa de *calidad del resumen*. De las cinco premisas dadas, esta es la única que en casi un 30% de los portafolios evaluados no se cumple en absoluto, y también es muy alto el porcentaje que fue considerado bajo, es decir, que cumple en un nivel más bajo del requerido (30,2%). Sumando ambos porcentajes, resulta que casi un 60% de los portafolios no presentan resúmenes de suficiente calidad. Ello nos invita a reflexionar sobre si hay falta

de conciencia de la necesidad de sintetizar las diferentes partes, implicando un criterio de relevancia frente al de extensión. En el mismo sentido, como mencionamos al definir el portafolio, el resumen es una parte de los documentos elaborados ad-hoc, el material adicional hecho expresamente para la ocasión, que contextualiza el portafolio (Yancey, 1996, citado en Casany, 2006). Este tipo de documentos evidencian la elaboración personal y apropiación de los contenidos. Es interesante apuntar que en el momento de realizar los talleres todavía los estudiantes se hallaban en pleno proceso de elaboración, de manera que estos talleres les permitieron mejorar sus portafolios de acuerdo a la evaluación de sus compañeros.

Por último vamos a considerar cada una de las premisas del cuestionario de los talleres en relación a la nota final.

Para estudiar la relación entre la calificación final obtenida y la valoración de la calidad de los portafolios realizada en los talleres según los cinco criterios-Claridad en la estructura de la presentación, Nivel formal de escritura, Consistencia y desarrollo de cada parte que se presenta, Calidad del resumen, y Originalidad- realizamos la prueba U de Mann-Whitney. Encontramos diferencias estadísticamente significativas ($p\text{-valor}=0.027 < 0.05$) entre la calificación obtenida y la valoración del criterio de *Consistencia en el desarrollo de cada parte* tal como fue calificado en los talleres cooperativos. En concreto aquellos que tienen una consistencia valorada como baja, obtienen una nota media 0,78 puntos inferior a los que tienen una consistencia apropiada (Ver tabla 5). No encontramos diferencias estadísticamente significativas entre la calificación final y la percepción del esfuerzo, las aportaciones y la percepción de la participación.

22

TABLA 5

Relación de la calificación media obtenida, la percepción del esfuerzo, las aportaciones realizadas y la percepción de la participación con la puntuación respecto de la consistencia en el desarrollo de cada parte del portafolios. Test U de Mann-Whitney

Consistencia en el desarrollo de cada parte

	Apropiado	Bajo	P-valor
Nota	8,5±0.84	7.42±1.16	0.027
Esfuerzo	3.98±0.37	4.10±0.63	0.233
Aportaciones	3.28±0.51	3.47±0.62	0.268
Participación	4,10±0.80	4.00±0.97	0.958

9. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Las hipótesis fueron validadas pero debemos considerar que de manera desigual. Así pues, en el caso de la primera hipótesis, que postula que existen relaciones significativas entre las percepciones del esfuerzo y nivel de implicación, experimentada por el alumnado, y su rendimiento académico (tal como se refleja en la calificación final), no podemos validarla, pues tal y como hemos visto en el estudio estadístico, parece que el trabajar en equipo pero de forma autónoma todavía es rechazado por una parte importante de estudiantes mucho más acostumbrados a una postura más pasiva o clásica de la expectativa del propio proceso de aprendizaje. Pero considerando que esta experiencia es de carácter inicial, estos datos nos aportan información para seguir ajustando la intervención educativa del docente para futuras implementaciones con mayor eficacia.

En referencia a la segunda hipótesis, que postulaba que existe relación entre el tipo de propuesta de mejora realizada por el alumno -*de organización personal, de aplicación didáctica, y otras-*, y la calificación obtenida, sí podemos validarla.

El valor de la nota obtenida nos permite considerar que globalmente se ha obtenido un buen rendimiento académico, y que los alumnos que proponen mejoras a su propio proceso de aprendizaje y elaboración de los portafolios lo hacen desde una autoconciencia más profunda de este proceso. La metodología de trabajo de esta experiencia ha sido en sí misma formativa a un nivel competencial y global (Murcia, 2008), más allá de los objetivos de cada una de las asignaturas sobre las cuales se realizó. Por ello, les permite generar propuestas de mejora vinculadas a la organización de propio proceso de aprendizaje o la futura aplicabilidad profesional. Consideramos que la propuesta de unir la elaboración del portafolio al aprendizaje cooperativo promueve la reflexión y el desarrollo competencial (Domingo 2008). En este sentido compartir responsabilidades individuales parece una medida importante en la coevaluación y en la autorreflexión. También consideramos el potencial del mismo como estrategia formativa a considerar por el docente. La supervisión del docente durante todo el proceso es un factor que hace que el estudiante se sienta con más responsabilidad al tener que entablar diálogos sobre su propio proceso de trabajo en la elaboración del portafolio y la reflexión en su toma de decisiones.

El hecho de poner en manos del alumnado el desarrollo de la evaluación propia y de otros compañeros refuerza el pensamiento reflexivo y crítico, siempre con finalidad constructiva y de mejora. La evaluación efectuada en los talleres evi-

dencia las fortalezas y debilidades de sus propias producciones. Como fortaleza destaca la claridad en la presentación y el nivel formal de la escritura, y como debilidad la necesidad de mayor síntesis en los diferentes apartados.

La motivación se ve claramente incrementada. Ello se evidencia en las creencias sobre el aprendizaje, creencias sobre el rendimiento; la autovaloración del esfuerzo y las propuestas de mejora de la tarea. Retroalimentar a los estudiantes, de manera personalizada y/o grupal tiene como consecuencia la constatación de fortalezas, debilidades y aspectos a mejorar desde el punto de vista de las competencias evaluadas. Esto se refleja también en el grado de satisfacción de los estudiantes. Ellos mismos valoran el esfuerzo de sus aprendizajes realizados en el portafolio y de manera autónoma. La mezcla de libertad y asesoramiento, así como todo el “andamiaje” - que configura el diseño del portafolio y la puesta en común, crea un determinado aprendizaje cooperativo con la obtención de resultados muy positivos. Esta experiencia nos permite comprender los beneficios de la adopción de múltiples técnicas y estrategias autorreguladoras y su relación con los efectos conjuntos e interactivos de las metas académicas.

24

El portafolio y su coevaluación en la docencia universitaria nos muestran también vías más adecuadas para evidenciar el logro competencial. En esta dirección, Bain (2005), explica que los mejores resultados en docencia universitaria los consigue aquel profesorado que cree que los estudiantes pueden cambiar. Con ello podremos obtener progresivamente una mayor comprensión del proceso de aprendizaje de los estudiantes pero, también, una serie de pautas que puedan guiar la intervención sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje orientados al logro competencial requeridos (Boekaerts, 2001). Los resultados obtenidos nos motivan a seguir investigando y aplicándolo.

REFERENCIAS

- Álvarez, B.; González, C. y García, N. (2007). La motivación y los métodos de Evaluación como variables fundamentales para estimular el aprendizaje autónomo. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, Núm. 2. http://www.redu.um.es/Red_U/2
- Bain, K. (2005). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Universitat de València.
- Benito, Á.; Cruz, A. (coords.) (2005). *Nuevas claves para la Docencia Universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea.

- Boekaerts, M. (2001): Bringing about change in the classroom: strengths and weaknesses of the self-regulated learning approach. *Learning and Instruction*, 12, 6: 589-604.
- Bolívar, A. (2007). *Diseñar y evaluar por competencias en la Universidad. El EEES como reto. Colección Formación e Innovación Educativa en la Universidad*. Vigo: Vicerreitoría de Formación e Innovación Educativa. Universidade de Vigo.
- Cannon, J., y Scharmann, L. (1996). Influence of a cooperative early field experience on preservice elementary teachers' science self-efficacy. *Science Education*, 80(4); 419-436. doi:10.1002/(SICI)1098-237X(199607)80:4<419::AID-SCE3>3.3.CO;2-W
- Comer, J.P. et al. (ed.) (1999). *Child by Child. The Comer process for change in Education*. Nueva York: Teachers College Press
- De Miguel Díaz, M. (2004). *Evaluación de los aprendizajes de los alumnos. Programa de formación inicial para la docencia universitaria*. ICE. Curso 2004-05. Universidad de Oviedo.
- De Miguel Díaz, M. (2006) (coord.). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Alianza Editorial.
- Domingo, J. (2008). *El aprendizaje cooperativo*. Cuadernos de Trabajo Social, (21): 231-246.
- Escribano, A. (1995). Aprendizaje cooperativo y autónomo en la enseñanza universitaria. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 13: 89-104.
- Huber, G. L. (2008) Aprendizaje activo y metodologías educativas. *Revista de Educación*, no extraordinario 2008: 59-81.
- Learreta, B. (2005). Formación inicial del profesorado de educación física a través del aprendizaje cooperativo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8(1) Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1228509945.pdf
- Murcia, P. N. (2008). Jóvenes universitarios y universitarias. Una condición de visibilidad aparente. *Revista latinoamericana de ciencias sociales niñez y juventud*, vol. 6 No. 2; 821-852). Manizales. Cinde Universidad de Manizales
- Pan, P. J. D., Pan, G. H. M., Lee, C. Y., y Chang, S. S. H. (2010). University students' perceptions of a holistic care course through cooperative learning: Implications for instructors and researchers. *Asia Pacific Education Review*, 11(2): 199-209. Doi:10.1007/s12564-010-9078-0
- Pozo, J. I. y Monereo, C. (2009). Introducción: la nueva cultura del aprendizaje universitario o por qué cambiar nuestras formas de enseñar y aprender. En J. I. Pozo y M. P. Pérez Echeverría (coord.). *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. Madrid: Morata: 9-28.
- Slavin, R.E., Madden, N., Dolan, L. & Wasik, B. (1996). *Every Child, Every School: Success for All*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Zabalza, M.A. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.

ANEXO: FASES Y SECUENCIA DE APLICACIÓN DE LA EXPERIENCIA

En cuanto a las etapas de aplicación experiencia de elaboración del portafolio, cabe explicar que se hicieron talleres de presentación, de puesta en común y posteriormente de reflexión personal sobre la elaboración, y de autovaloración final del propio proceso apoyadas en unas guías y cuestionarios pautados. Por último cada alumno/a presentó y explicó su portafolio ante un tribunal integrado por profesores de la Mención.

La 1ra. Sesión. Taller de Presentación: Donde se explicaban y destacaban los elementos del proceso de elaboración del portafolio, las fases del mismo, y se enfatizó la necesidad de tomar decisiones propias que pudieran ser justificadas y explicadas. También se respondió a las dudas surgidas, y se brindó la oportunidad de realizar tutorías individuales a lo largo de todo el proceso.

La 2da. Sesión. Taller de trabajo y revisión compartida: Puesta en común en grupo de 4 alumnos donde cada cual comparte su producción y cada uno toma conciencia de la producción de los demás. Los alumnos de cada grupo explican la lógica de su organización y el porqué de sus aportaciones. Utilizando una ficha de evaluación sobre diversos aspectos, tales como, claridad en la estructura; nivel formal de escritura; consistencia y desarrollo de cada parte; calidad del resumen; y originalidad, se seleccionaba el portafolio más destacable y el que necesitaba introducir más mejoras. Luego se procedía a poner en común con el grupo clase. La actividad fue muy bien valorada por los propios alumnos pues facilitó el intercambio de dudas y la búsqueda compartida de soluciones. Todo ello contribuye a generar un contexto de aprendizaje compartido y cooperativo.

26

La 3ra. Sesión Reflexión personal: Consistió en provocar una reflexión personal sobre la elaboración del portafolio. A través de una serie de preguntas-guía sobre distintos aspectos del proceso de realización del mismo, así como de la percepción sobre qué se había aprendido en dicho proceso de elaboración. Se articulaba a partir de preguntas directas y abiertas sobre aspectos tales como: *¿qué he aprendido, cómo? ¿Qué he conseguido? ¿Qué estrategias se han aplicado?* Con todo ello se pedía poner por escrito una reflexión personal. A la vez se aprovechó esta misma sesión para despejar dudas, y mantener un feedback del propio proceso.

La 4ta sesión. Autovaloración final: Una vez elaborado completamente el portafolio, se facilitó una ficha que estimulaba y facilitaba la reflexión y valoración personal. Se trataba que el alumno tomara conciencia del proceso de

construcción del portafolio. Se abordaban aspectos como: de qué forma se ha diseñado, cómo lo ha implementado, reelaborado y concluido, qué bibliografía se ha consultado y cuál ha resultado más útil, cómo se ha gestionado la información. Los “porqués” y el razonamiento de los mismos, así como la percepción de lo que le había comportado. Por último, se pedía que valorase el grado de esfuerzo personal, si ha realizado (y de qué tipo) nuevas aportaciones; su participación en las sesiones de clase de las asignaturas y específicas del portafolio y las nuevas lecturas que ha realizado alrededor de las temáticas.

La 5ta. Sesión. Presentación ante el tribunal: El último paso de esta experiencia fue la presentación ante un tribunal constituido por dos profesores de la Mención. La presentación del alumno ante el tribunal permitía determinar la autoría propia y la coherencia de todo el proceso. Se preparó una tabla con dimensiones que guiaban la evaluación del tribunal. A cada alumno se le efectuaba una pregunta de carácter “abierto” y a partir de la misma se le pedía que explicara los aspectos del contenido y también la forma en que lo había organizado. El tribunal evaluaba la autoría, aspectos de forma y de contenido, tanto respecto de la presentación del alumno como, posteriormente, respecto a la elaboración, es decir, el propio portafolio.

