

El portafolios del alumnado: una investigación-acción en el aula universitaria

M^a Teresa Pozo Llorente, Beatriz García Lupión

Profesoras Asociadas del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada

Resumen

Las instituciones europeas universitarias están desempeñando un importante papel en la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. Son muchos los cambios que ello implica: la reconceptualización del aprendizaje, el gran protagonismo de los estudiantes y la necesidad de estrategias evaluativas alternativas. En un modelo educativo como el que emerge, centrado en el alumnado y el aprendizaje de una serie de competencias, se hace necesaria una búsqueda y puesta en marcha de innovaciones didácticas y evaluativas.

Presentamos una experiencia de innovación, investigación y acción desarrollada en la Universidad de Granada cuyo propósito principal ha sido la incorporación en el aula universitaria de un recurso didáctico y evaluativo: el portafolios. Analizamos las opiniones que los estudiantes participantes tienen de la experiencia y presentamos las conclusiones en relación con los objetivos de investigación perseguidos. Con los hallazgos de este estudio se pretende ofrecer información que facilite la toma de decisiones de cara a la mejora de experiencias de este tipo.

Palabras clave: investigación-acción-innovación en el aula, portafolios, evaluación, aprendizaje, mejora.

Abstract: *The student's portfolio: a university classroom-based research and action programme*

European higher education institutions have accepted the challenge and taken up an important role in constructing the European Area of Higher Education. All this brings about a significant set of changes: a new concept of learning, the crucial role of students and the need for alternative evaluation strategies. In this new educational paradigm, focused on students and the

acquisition of competencies, both the search and implementation of didactic and assessment innovations are necessary.

Thus, we present an experience of innovation and action research carried out in the University of Granada whose purpose has been that of providing university students with a didactic and assessment resource in the classroom: the portfolio. We also analyse students' opinions as a result of this experience and present the conclusions with respect to the research goals pursued. Thanks to the outcomes of this study, the aim is to provide information which facilitates the process of decision-making with a view to improve experiences of this type.

Key words: research-action-innovation in the classroom, portfolios, assessment, learning, improvement.

Fundamentación teórica

Los grandes desafíos de la convergencia

En materia de educación, y desde la Unión Europea, se ha impulsado un movimiento importante encaminado al desarrollo de un Espacio Europeo de Educación Superior que permita un reconocimiento más fácil de las titulaciones universitarias y asegure una formación de calidad de nuestros estudiantes, así como su integración en un mercado laboral unificado y sin fronteras.

La creación de una Europa basada en el conocimiento representa para las universidades una fuente de oportunidades, pero también de grandes retos a superar. Para la Educación Superior el mayor desafío es el de conseguir una formación de calidad, pertinente, coherente con la tradición europea de la educación como servicio público, abierta por tanto a toda la ciudadanía y respetuosa con una de sus principales características: la diversidad de instituciones y sistemas educativos en un entorno plurilingüístico y plurinacional (Aramendi y otros, 2004).

Son muchos los cambios que implica este nuevo Espacio Europeo de Educación Superior: la reconceptualización del aprendizaje, el gran protagonismo de los estudiantes y la necesidad de estrategias evaluativas alternativas son sólo algunos de estos cambios.

Al primar el aprendizaje sobre la enseñanza, se pretende resaltar la importancia que debe tener la educación en el nuevo paradigma educativo en términos de adquisición

por parte del estudiante de unas competencias que le permitan una progresiva actualización de los conocimientos a lo largo de toda su vida. No se trata de negar el valor que la adquisición de conocimientos tiene en el proceso educativo, sino de acentuar la importancia que en éste debe tener la adquisición de procedimientos que permitan la actualización de esos conocimientos, así como la adquisición de capacidades que sirvan de base a esos procedimientos, lo que está produciendo el cambio de una enseñanza centrada en la adquisición de contenidos hacia una educación orientada al aprendizaje de competencias.

En este proceso de convergencia y cambio el *factor humano* es de crucial importancia; los gestores, los agentes sociales, el profesorado y el alumnado son los cuatro grupos implicados en este proceso. En este nuevo paradigma educativo se le exige al profesorado que se implique en el cambio renunciando a viejos hábitos y adoptando una actitud abierta, receptiva, progresista e innovadora.

Como señalan Romero y otros (2003), entrar el modelo de enseñanza en el estudiante, desarrollar metodologías docentes dinámicas, primar la formación integral y tomar como referencia el mercado laboral son algunos de los retos con los que debe enfrentarse el profesorado.

Diseñar y poner en marcha procesos de innovación sin perder de vista que éstos deben estar acompañados por un cambio en la actitud y formación docente es, sin lugar a dudas, otro gran reto que plantea el nuevo contexto de educación superior que acaba de ser destacado. Para responder a esto y respaldar las iniciativas del profesorado de cara a la mejora e innovación docente, se han puesto en marcha diferentes estrategias institucionales, unas más exitosas que otras.

La evaluación en el proceso de convergencia

La evaluación adquiere un gran protagonismo en este proceso de convergencia en el que estamos inmersos, convirtiéndose en otro gran reto para las universidades. Como plantea Sullivan (1995), las nuevas concepciones evaluativas requieren currículos diferentes y, por tanto, nuevas estrategias de evaluación. Asegurar una formación de excelencia y ser capaz de evaluar desde la perspectiva de la calidad nos obliga no sólo a adoptar otras estrategias, métodos y modelos evaluativos útiles y acordes con la nueva manera de entender la formación, sino también a ampliar los ámbitos de la evaluación al alumnado, al profesorado, a los centros y a los programas.

Sin embargo, esto se produce en un contexto con escasa experiencia evaluativa, con ausencia de profesionales capacitados para tal finalidad y, lo más problemático, en un contexto bombardeado con información teórica que, procedente de otros ámbitos, no dudamos en asumir o rechazar sin el debido análisis crítico. La adopción de modelos importados sin la pertinente reflexión sobre sus fundamentos y su posible factibilidad en nuestro contexto es un error que normalmente se paga, bien porque a la larga se rechaza o bien porque se descafeína de sus ingredientes más significativos, desvirtualizándose su finalidad. Realmente estamos en un momento que obliga a reflexionar, a avanzar e innovar no ya sólo en el discurso, sino también en la acción.

A lo largo de la última década se han ido incorporando cambios en la concepción de la evaluación educativa, en sus funciones y ámbitos. El alumno sigue siendo un objeto muy importante en la evaluación, pero ya no es el único; los proyectos, los materiales de instrucción, el centro, etc., son considerados también objetos de evaluación y los resultados de la evaluación del alumnado pueden ser utilizados como medio para evaluar todo lo demás. Sin embargo, y a pesar de haber sido la evaluación del alumnado el punto de interés en la evaluación educativa durante tantos años, no es un terreno sólido, tal y como afirma Nevo (1997), puesto que no existen unos principios bien articulados ni unos procedimientos bien establecidos.

Como plantea Margalef (1997), tradicionalmente los logros, los resultados y el rendir cuentas fueron los únicos objetivos de la evaluación, con su consecuente función de sanción y selectividad; a continuación se fueron incorporando los procesos, las estrategias y las intenciones. Así, la evaluación fue adquiriendo funciones de formación, orientación y crítica. Es en este terreno de la evaluación de los estudiantes donde se empieza a hablar de la función constructiva de la evaluación.

Esta concepción innovadora de la evaluación, que en la literatura americana se denomina «Evaluación alternativa o Auténtica evaluación», está muy cercana a los supuestos que subyacen en el paradigma educativo anteriormente descrito; se sustenta en una concepción activa y significativa del aprendizaje, en la construcción del conocimiento por parte del que aprende, en una perspectiva crítica del currículo, en la profesionalidad de la enseñanza y en el reconocimiento de la profesionalidad del docente quien, como mediador, debe potenciar el pensamiento abierto, creativo y reflexivo tanto al enseñar como al evaluar. La evaluación alternativa se basa en la interacción entre evaluador y evaluado a través de un permanente diálogo, potenciándose la participación del estudiante en el proceso de evaluación. Tal y como afirma Nevo (1997:96), «el diálogo es el corazón de esta evaluación».

El cambio de una enseñanza centrada en la adquisición de contenidos hacia una educación orientada al aprendizaje de competencias nos obliga a convertir la evaluación de competencias en punto de mira de la evaluación del aprendizaje (Zabalza, 2003). Estos cambios en el concepto, los ámbitos y los propósitos de la evaluación reclaman otros instrumentos que nos permitan recoger la información que buscamos y tomar decisiones sobre la mejora de los procesos de aprendizaje que estamos mediando.

Las posibilidades del portafolios como recurso docente

En este contexto de cambio y búsqueda de innovaciones didácticas y evaluativas se abren hueco nuevos recursos docentes y se recuperan otros que muy tímidamente ya aparecieron en el terreno docente español, aunque no tuvieron éxito.

Uno de estos recursos es el portafolios que, procedente de otros campos profesionales donde se utiliza como herramienta para documentar el trabajo, se ha introducido, desde el terreno anglosajón, en el campo docente, especialmente en los niveles de primaria y secundaria.

Trasladar el portafolios desde otro ámbito al de la enseñanza sin más reflexión, reconstrucción y adaptación a su nuevo contexto sería un fracaso. No se puede sacar el portafolios de la práctica profesional del trabajo social, de la arquitectura o del mundo de los agentes de ventas para posarlo sobre la mesa de un profesor y esperar que funcione como hasta entonces lo hacía.

Al introducirse en el mundo de la formación, el portafolios deja de ser un «contenedor rígido y cerrado» para convertirse en un «contenedor dinámico», en una colección seleccionada de documentos que contiene evidencias de la actuación que reflejan el nivel de ejecución y productos alcanzados dentro de un plan definido. Se trata de un Portafolios Didáctico entendido como:

«Un proceso dinámico mediante el cual los docentes y/o estudiantes reúnen los datos provenientes de su trabajo y crecimiento profesional y académico respectivamente, organizados por ellos sobre la base de la reflexión, la discusión y el consenso con otros colegas y el tutor-asesor del proceso». (Lyons, N. 1999, p. 11).

Esta definición de portafolios es genérica; la especificidad viene dada por su finalidad (evaluar, formar e innovar/investigar), por su ámbito de aplicación (enseñanza,

aprendizaje y organización/gestión de centros) y por los destinatarios del mismo (alumnado, profesorado o centro). De esta forma identificamos tres tipos de portafolios: el Portafolios del Alumnado, el del Profesorado y el del Centro¹ (Wade et al., 1996; Bird, 1997; Nevo, 1997; Espinar, 1998; Bolívar, 2001).

Aunque tradicionalmente el portafolios ha sido utilizado con el propósito de evaluar el aprendizaje del alumnado, hoy en día constituye un fenómeno emergente en el campo del profesionalismo docente, convirtiéndose en un vehículo para el desarrollo del mismo y en un pretexto para que los docentes reflexionen sobre su práctica.

Una experiencia de investigación-acción en el aula universitaria: el portafolios del alumnado

Objetivos

La experiencia que presentamos parte de la necesidad de un grupo de profesoras² de la Universidad de Granada (España) por desarrollar en el aula estrategias didácticas, evaluativas, innovadoras y capaces de responder a los nuevos requerimientos del Espacio Europeo de Educación Superior que ha sido descrito con antelación. Durante el curso académico 2001-02 se inició un proceso de investigación-acción cuya finalidad última fue introducir en el aula el portafolios del alumnado como recurso didáctico y evaluativo desde la base del consenso, la reflexión y el debate. Han sido dos los tipos de objetivos perseguidos en esta experiencia de investigación-acción que se presenta: objetivos de formación y de investigación:

¹⁾ En el contexto educativo español no existen experiencias en las que el portafolios haya sido utilizado para la evaluación de los centros; sin embargo, se empiezan a reconocer las posibilidades del mismo para tal fin. Aunque en este trabajo no se trate el portafolios del centro, queremos insistir en sus posibilidades como un instrumento más de evaluación de centros.

²⁾ En esta experiencia han participado, además de las autoras del artículo, las profesoras Eva M^a Olmedo Moreno y Francisca Ruiz Garzón, del Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Granada.

■ *Objetivos de formación:*

- Diseñar un recurso que permita evaluar los logros de los estudiantes desde una perspectiva constructivista.
- Potenciar el pensamiento reflexivo en los estudiantes.
- Fomentar la implicación de los estudiantes en sus procesos de formación y evaluación.
- Facilitar a los estudiantes la toma de conciencia del progreso realizado.
- Generar un clima que anime a los estudiantes a desarrollar las habilidades de independencia, reflexión y auto-orientación.
- Ayudar a los estudiantes a tomar sus propias decisiones y a responsabilizarse de las mismas.

■ *Objetivos de investigación:*

- Determinar la respuesta de los estudiantes a la introducción en el aula de un nuevo recurso docente.
- Identificar las dificultades encontradas por los estudiantes en el proceso de construcción de su propio portafolios.
- Caracterizar la percepción que los estudiantes tienen sobre la utilidad del portafolios.
- Recopilar las sugerencias realizadas por los estudiantes de cara a la mejora de un recurso docente como el portafolios del alumnado.

La experiencia que se presenta se ha llevado a cabo en la Universidad de Granada (campus de Granada y Melilla) bajo la supervisión de cuatro profesoras y con alumnado de diferentes titulaciones: Licenciatura en Pedagogía, Licenciatura en Psicopedagogía y diplomatura de Maestro especialista en Educación Especial.

Esta experiencia comenzó con un carácter exploratorio en el curso académico 2001-02 y continuó durante los cursos 2002-03 y 2003-04. Tras una primera etapa de tanteo y formación de las profesoras responsables, se decidió sistematizar la experiencia reflexionando sobre los objetivos formativos alcanzados y planificando una recogida de información sistemática que nos aportara datos para responder a los objetivos de investigación perseguidos.

En este trabajo se describe la experiencia desarrollada durante el último curso académico 2003-04 con 210 estudiantes de la asignatura denominada *Evaluación de programas, centros y profesores*, de la Licenciatura de Pedagogía. Este documento se centra en el estudio realizado para responder a los objetivos de investigación anteriormente descritos y cuyas características metodológicas presentamos a continuación:

Se trata de un estudio descriptivo enmarcado dentro de una experiencia de investigación-acción. Es una investigación realizada desde una perspectiva multimétodo donde se han combinado, complementado y triangulado distintas técnicas de recogida de información, procurando en todo momento que el diseño de la investigación no perdiera coherencia ni rigor metodológico.

Respecto a las estrategias de recogida de información:

- Análisis de contenido de los Portafolios realizados por los estudiantes.
- Dos Grupos de Discusión con el propósito de conocer los argumentos enfrentados relacionados con las ventajas e inconvenientes del uso del portafolios como recurso docente y su capacidad para potenciar la colaboración de los estudiantes en la evaluación de sus aprendizajes.
- Participantes: alumnado conocedor del portafolios y a favor de su uso como herramienta docente; alumnado conocedor del recurso y en desacuerdo con su uso; profesorado experto y profesionales que utilizan el portafolios como herramienta de trabajo (un psicólogo, un pedagogo y un trabajador social).
- Cuestionario al Alumnado sobre la Valoración de la Experiencia (CAVE). Este cuestionario ha sido elaborado a partir del análisis de contenido de la información recopilada a través de los grupos de discusión. Participantes: 156 estudiantes de la asignatura de *Evaluación de programas, centros y profesores* del curso académico 2003-04.

Respecto a los procedimientos de análisis de datos:

- Sobre la información de carácter cualitativo se han aplicado procedimientos de análisis interpretativo.
- Los análisis cuantitativos realizados sobre las respuestas de los estudiantes al cuestionario CAVE han sido de orden descriptivo (frecuencias y porcentajes, medidas de tendencia central y medidas de dispersión), y multivariantes de interdependencia.
- Los análisis realizados han sido apoyados por los programas informáticos SPSS, para los análisis cuantitativos, y NUDIST Vivo para los cualitativos.

Respecto a las conclusiones y utilidad de los hallazgos

- En la elaboración de las conclusiones se han tenido en cuenta los objetivos de investigación perseguidos. Los hallazgos de este estudio ofrecen información que facilita la toma de decisiones para la mejora de experiencias de este tipo.
- En este trabajo presentamos la valoración que de la experiencia realizan los estudiantes participantes a través del cuestionario CAVE.

Proceso de construcción del Portafolios

El portafolios introducido en esta experiencia ha sido considerado como una colección de documentos que reflejan la actuación y productos alcanzados por el estudiante durante su proceso de aprendizaje dentro y fuera del aula. Los alumnos, tras unas orientaciones iniciales de sus profesoras-tutoras, han sido libres de elegir lo que querían incluir dentro de éste. El estudiante ha discutido el significado de los documentos incorporados en la carpeta con su profesora y otros compañeros, ha reflexionado sobre los mismos e intervenido en la decisión sobre la forma en que éstos serán valorados. Estos debates se han desarrollado públicamente en el aula y, en otros casos, a través de una entrevista con la profesora-tutora.

El portafolios construido por cada alumno contiene una variedad de los trabajos realizados por éste durante un cuatrimestre académico y durante la asignatura de *Evaluación de programas, centros y profesores*. Por otro lado, evidencia la reflexión del alumno sobre su trabajo, así como la explicitación del método o estrategias didácticas utilizadas en la enseñanza.

Lo más interesante de la introducción del portafolios en nuestra práctica docente ha sido su propio proceso de construcción, la reflexión sobre su contenido (el material a incluir) y la presentación/defensa del mismo.

En el portafolios propuesto en esta experiencia podemos identificar tres componentes básicos:

- Entradas: tareas electivas (las elegidas por el propio alumno), tareas dirigidas (las impuestas por las profesoras), tareas negociadas (las pactadas entre las profesoras y los estudiantes).
- Proceso de elaboración. Se han proporcionado unos descriptores básicos: reflexión, debate, toma de decisiones, consenso, tutorías, asesoramiento, etc.

■ Salidas o resultados esperados:

- De cara al alumno: mejora de su habilidad reflexiva, de la toma de conciencia, etc.
- De cara a las profesoras: ejercicio de reflexión sobre su propia práctica docente, información sobre los estilos y estrategias de aprendizaje de su alumnado, idoneidad de su estilo de enseñanza, etc.

En el proceso de construcción del portafolios de nuestros estudiantes hemos identificado las siguientes fases:

Fase	Responsable	Carácter	Objetivo
Prediseño	Profesora	Exploratorio	Explorar la viabilidad.
	Estudiantes	Formativo	Preparación de los alumnos y de los profesores
		Informativo	
Diseño	Profesora Estudiantes (Grupo pequeño)	Reflexivo	Definición de propósitos, objetivos, estructura y contenidos
Implementación	Estudiantes/Profesora	Interactivo	Construcción del portafolios
		Dinámico Reflexivo	
Evaluación	Profesora	Interactivo Reflexivo	Evaluación del proceso y del producto
	Estudiantes	Valorativo	

Fase I: Prediseño

El propósito de esta fase ha sido doble: por un lado, determinar la viabilidad de poner en marcha un portafolios y, en segundo lugar –de carácter formativo– informar al alumnado sobre esta estrategia, sus posibilidades y constituir un grupo de trabajo compuesto por estudiantes especialmente motivados y dispuestos a participar en el diseño del portafolios.

Antes de iniciar este proceso se consideró la posibilidad de llevarlo a cabo. Este tanteo o estudio de la viabilidad se ha desarrollado en base a los siguientes aspectos o barreras:

- Relacionadas con el alumnado, con su predisposición y motivación
- Relacionadas con las características de la práctica docente
- Relacionadas con las características de la materia
- Relacionadas con los conocimientos o experiencias pedagógicas o didácticas de las profesoras responsables y de los estudiantes participantes

Fase II: Diseño

Diseñar el portafolios de esta experiencia ha traído como consecuencia el tener que tomar una serie de decisiones sobre sus finalidades, objetivos, estructura y contenido:

- Finalidades y Objetivos. Se han perseguido tres finalidades: evaluar, formar e innovar/investigar.
- Estructura/Contenido: variedad, flexibilidad, utilidad, pertinencia, coherencia y rigurosidad han sido algunas características estructurales del portafolios construido. Por la experiencia acumulada de cursos anteriores, consideramos que un portafolios excesivamente abierto es difícil de evaluar mientras que un portafolios excesivamente estructurado es muy poco flexible, por lo que se optó por uno semiestructurado.

El contenido del portafolios ha estado orientado por los siguientes principios:

- Estar adecuadamente concebido y planificado.
- Mostrar no sólo donde ha llegado el estudiante (sus producciones), sino cuál ha sido el camino recorrido para llegar allí, las muestras de su progreso.
- Mostrar el valor del juicio personal y el significado de las acciones.
- Ser el resultado de una interacción estudiante-información.
- Recoger evidencias que nos permitan evaluar los siguientes aspectos: dominio conceptual, procedimientos, capacidades, habilidades, destrezas, actitudes y competencias.
- Reflejar la reflexión que el estudiante realiza de su propio aprendizaje relacionándolo con la adquisición de unas competencias determinadas y explicitadas por la profesora.

De esta forma, el portafolios desarrollado en esta experiencia ha estado integrado por seis secciones a través de las cuales se ha pretendido recoger evidencias que reflejen tanto el proceso y los productos alcanzados por los estudiantes durante sus procesos de aprendizaje dentro y fuera del aula como la reflexión realizada por el estudiante sobre su propio aprendizaje (véase Cuadro I).

CUADRO I.

Sección I	Información sobre el desarrollo académico del estudiante, experiencias de aprendizaje más significativas, su futuro más inmediato, sus expectativas con la asignatura, relación de los contenidos señalados en el programa con su formación universitaria como futuro profesional de la Pedagogía, etc.
Sección II	Actividades predeterminadas por la profesora. Aspectos valorados de cada actividad: ritmo seguido, dedicación, recursos utilizados, aportaciones de la actividad a su formación, lagunas conceptuales emergentes, grado de dificultad de las distintas tareas y competencias a desarrollar en cada una de ellas.
Sección III	Actividades predeterminadas por el alumnado y la profesora. Cada actividad se valora desde los mismos parámetros que las actividades de la Sección I.
Sección IV	Entradas predeterminadas por el alumnado. Justificación de las actividad incluidas detallando sus aportaciones al proceso de aprendizaje.
Sección V	Comentario y valoración general del alumnado: – Comentarios y propuestas de mejora al programa, la metodología, los materiales didácticos, etc. – Comentarios y reflexiones sobre experiencias de aprendizaje significativas y relacionadas con la asignatura (visita de expertos, asistencia a foros y debates científicos ...), etc. – Conexión entre experiencias educativas significativas. – Criterios para la selección de las distintas actividades y lecturas realizadas. – Cumplimiento de expectativas.
Sección VI	Diario, registro de incidencias y anécdotas.

Fase III: Implementación

Construir el portafolios del alumno en esta experiencia no ha consistido únicamente en reunir un cuerpo de datos relacionados con el aprendizaje y las competencias, sino que ha supuesto iniciar un proceso de formación-evaluación-acción en el que se han visto implicados las profesoras y los estudiantes, quienes han estado constantemente interactuando, discutiendo, avanzando y consensuando. Ha sido un proceso donde la labor de tutoría, compartida entre las profesoras y el grupo de compañeros, ha sido especialmente importante. Por otro lado, se han llevado a cabo tres tipos de tutorías: individuales (profesora/estudiante), grupales (profesora/estudiantes) y entre pares (tutorías estudiante/estudiante).

El proceso de construcción ha estado guiado por nuestra concepción, como profesoras universitarias, sobre la enseñanza y el aprendizaje.

Una herramienta clave en el proceso de construcción del portafolios ha sido el diario de campo; en él, cada estudiante ha descrito sus objetivos, reflexiones, asociaciones y demás comentarios relativos a su evolución en la materia. Este diario ha constituido el hilo conductor en este proceso.

Fase IV: Evaluación

La revisión y evaluación de los aprendizajes a través del portafolios de los estudiantes ha adoptado una doble perspectiva: la de individualizar cada uno de los trabajos y la

de considerar el conjunto de la colección. Se ha llevado a cabo una evaluación formativa del aprendizaje durante el proceso de construcción de cada portafolios a través de las tutorías anteriormente mencionadas y una evaluación sumativa a través de una valoración y revisión final.

Una cuestión de gran importancia ha sido la referida a los criterios de evaluación o valoración del propio portafolios y que fueron establecidos previamente a la puesta en marcha del proceso. Éstos fueron modificándose a lo largo del proceso, aunque siempre de manera consensuada. Así pues, han sido evaluados los siguientes aspectos:

- Aspectos formales: índice, paginación, estructura y orden, etc.
- Aspectos de contenido: claridad en la definición de conceptos e ideas básicas, redacción y organización de las ideas, profundidad y superficialidad en el análisis, relación entre contenidos, ejemplos y derivaciones para la práctica, elaboración de conclusiones, uso de bibliografía complementaria, creatividad y originalidad al plantear el trabajo, madurez del discurso, posicionamiento crítico, etc.

Valoración de la experiencia

A continuación se presentan las valoraciones que sobre la experiencia han realizado los estudiantes participantes en la misma a través del cuestionario CAVE. Como ya se ha mencionado antes, éste no ha sido el único instrumento para la recogida de información; no obstante, el análisis que presentamos se centra en las opiniones vertidas por los estudiantes a través de dicho cuestionario.

Características del Cuestionario del Alumnado para la Valoración de la Experiencia (CAVE)

El cuestionario CAVE consta de dos partes: una primera en la que, a través de 18 ítems de respuesta abierta, se recogen opiniones sobre la presentación que de la experiencia hicieron las profesoras responsables, las dificultades encontradas en el proceso de construcción del portafolios y el lugar que éste ha ocupado en el proceso de formación generado en esta experiencia. La segunda parte del cuestionario está configura-

da por un total de 47 ítems presentados como afirmaciones ante las cuales los participantes deben indicar su grado de acuerdo o desacuerdo a través de tres opciones de respuesta: 1) de acuerdo, 2) algo de acuerdo y 3) en desacuerdo. Estos ítems se agrupan en cuatro dimensiones:

- Aportaciones del portafolios al proceso de aprendizaje
- Aspectos relacionados con la construcción: necesidad de información, estructura, proceso seguido, contenido, formato y dificultades
- Satisfacción al participar en la experiencia
- Utilidad del portafolios para potenciar el aprendizaje

Respecto a los criterios de calidad del cuestionario CAVE, se han considerado dos tipos de validez eminentemente teóricas: la validez de contenido y la de constructo. La primera se ha basado en el análisis de contenido de estudios realizados sobre esta temática (Wade y Yarbrough (1996); Lyons, (2003); Warren (1995)) y en las aportaciones realizadas por los expertos participantes en los grupos de discusión realizados.

Para la consecución de la validez de constructo se ha llevado a cabo un análisis factorial a través del método de extracción de componentes principales utilizando el método de rotación Quartimax. Se han eliminado los factores que menos varianza explican o los de contenido menos general, quedando un total de dos factores, ya que explican más del 60% de la varianza: Debido al hecho de que poseemos una sola pasación del instrumento, se ha descartado la fiabilidad por estabilidad y equivalencia contemplando la fiabilidad como consistencia interna. El procedimiento seguido para el cálculo de esta fiabilidad ha sido el alfa de Cronbach, siendo el resultado aceptable.

Análisis de la información y discusión de los resultados

De los 210 estudiantes participantes en esta experiencia 156 han cumplimentado el cuestionario de valoración. El 5% conoce en profundidad el portafolios, un 23% ha oído hablar de él y para el 72% restante la construcción de su portafolios ha sido una experiencia nueva.

A continuación describimos, de forma general, los resultados alcanzados tras el análisis de la información aportada por los estudiantes a través del Cuestionario CAVE.

A pesar de que la gran mayoría de los estudiantes (86%) coinciden en afirmar que la presentación del portafolios realizada por las profesoras fue motivadora, sugerente y sufi-

ciente, para casi la mitad de los mismos (46%) el concepto de portafolios no quedó claro en un principio; fue durante su proceso de construcción cuando llegaron a entenderlo:

«La presentación fue muy motivadora pero hasta que no me puse manos a la obra no sabía exactamente en qué consistía el portafolios» (CAVE 14.3).

«En un principio pensé que lo había entendido, que no sería tan difícil, pero conforme avanzaba me iban surgiendo dudas» (CAVE, 140.3).

La respuesta inicial de los estudiantes a la introducción de este recurso en la asignatura ha sido muy diversa; la reacción inicial de la mayoría (62%) fue de confusión y desconfianza; necesitaron tiempo y más información para animarse:

«En un principio era desconcertante, la verdad es que era una propuesta innovadora pero yo me mostraba reticente; conforme comencé a entender su contenido dije: adelante» (CAVE, 78.3).

«Al principio pensé que se trataba de un mecanismo para un mayor control por parte de la profesora pero cuando conocí su contenido y leí el material que nos dejó la profesora creo que me entusiasmé con la propuesta» (CAVE, 49.4).

«En un principio estaba muy confundido, me gustaba la idea pero no sabía si podría hacerlo o no» CAVE, 89.4).

El 38% del alumnado mostró al principio una reacción negativa al considerar que la propuesta llevaba consigo más trabajo y mayor tiempo de estudio y dedicación a la asignatura; ésta cambió conforme avanzó el proceso: «(...) estaba tan obsesionada con la idea de que el portafolios suponía más trabajo que he tardado mucho tiempo en descubrir sus ventajas» (CAVE 31.5). Destaca el hecho de que para el 5% de éstos la experiencia ha supuesto un extra de trabajo poco compensado; estos estudiantes son los que califican dicha experiencia como frustrante.

Entre las dificultades encontradas por los estudiantes en el proceso de construcción del portafolios destaca la selección del material a incluir, la discriminación del contenido capaz de evidenciar su progreso, llegar a alcanzar un consenso entre los compañeros acerca de los criterios desde los cuales presentar, defender y evaluar el portafolios, desarrollar procesos de asesoramiento y tutoría entre iguales y participar activamente en la evaluación del aprendizaje.

Las decisiones tomadas por los estudiantes en este proceso tienen que ver con la estructura del portafolios, la selección de su contenido, la definición de los criterios para su evaluación y la temporalización de la construcción.

Los elementos que se identifican como necesarios para la construcción exitosa de un portafolios son tres: la interacción y el asesoramiento continuo por parte del tutor; la necesidad de ofrecer un guión estructurado del portafolios; y la necesidad de establecer los criterios de evaluación del portafolios y el nivel de participación del estudiante previamente a la puesta en marcha del proceso.

Respecto al lugar que ha ocupado el portafolios en el proceso de formación generado en la asignatura, destaca el hecho de cómo para la inmensa mayoría (79%) éste ha sido un recurso integrado en la dinámica del aula, un referente de progreso y un instrumento capaz de mostrar lo aprendido en la asignatura; para otros (15%) ha sido un instrumento aparte, un trabajo extra, pero interesante, y para el 6% restante se trata de una experiencia poco adecuada para estudiantes universitarios.

En relación con los ítems escolares que constituyen la segunda parte del cuestionario, a continuación se presenta una tabla que resume las medias y desviaciones típicas obtenidas por cada uno de los ítems agrupados en los dos factores resultantes del análisis factorial realizado³:

Conclusiones

Respecto a la respuesta de los estudiantes a la introducción en el aula de un nuevo recurso docente

Para el 72% de los estudiantes participantes la elaboración del portafolios ha sido una experiencia enriquecedora, aunque al mismo tiempo reconocen que la creación de una cultura del portafolios exige al profesor nuevas concepciones sobre la enseñanza, el aprendizaje, la docencia, el desarrollo profesional y un mayor compromiso de los estudiantes con su propio proceso de aprendizaje y evaluación, lo que significa un cambio de actitud tanto por parte del profesorado como por parte del alumnado, quien no sólo debe asumir un papel protagonista en su propia evaluación, sino que también debe aprender a participar con una actitud objetiva y de mejora.

En el proceso de aceptación por parte de los estudiantes del portafolios como recurso didáctico podemos identificar tres etapas: una primera caracterizada por una

³ Por razones de espacio se prescinde de presentar los análisis realizados, pasando a explicar las conclusiones alcanzadas.

TABLA I. Medidas y desviaciones típicas

Ítems	M ^(*)	D.T
Factor I: Contenido y concepción del portafolios		
Quando elaboro mi portafolios lo considero como una clasificación de contenidos (CE14)	2.5	0.64
Creo que mi portafolios refleja los contenidos principales de la materia (CE19)	2.2	0.89
En el portafolios se debe incluir información acerca del alumno/a (CC24)	1.8	0.87
En el portafolios se deben incluir descripciones del curso: horario, curso y grupo (CC25)	1.9	0.95
En el portafolios se deben incluir los exámenes y las diferentes pruebas de evaluación (CC26)	2.1	0.74
En el portafolios se deben incluir los momentos de realización de las distintas actividades (CC27)	2.3	0.82
En el portafolios se deben incluir actividades extraordinarias como seminarios, congresos o charlas que se han realizado para mejorar el proceso de aprendizaje (CC28)	2.3	0.82
En el portafolios se deben incluir actividades teóricas realizadas dentro del aula (CC29)	2.7	0.46
En el portafolios se deben incluir actividades teóricas realizadas fuera del aula (CC30)	2.4	0.63
En el portafolios se deben incluir actividades prácticas realizadas dentro del aula (CC31)	2.6	0.63
En el portafolios se deben incluir actividades prácticas realizadas fuera del aula (CC32)	2.5	0.64
En el portafolios se deben incluir reflexiones escritas sobre el proceso de aprendizaje (CC33)	2.6	0.63
En el portafolios se deben incluir materiales visuales como fotografías que reflejen el trabajo realizado (CC34)	2.3	0.73
En el portafolios se deben incluir documentos que relacionen los distintos contenidos del mismo (CC35)	2.5	0.64
En el portafolios se debe incluir un cronograma y un programa de la asignatura (CF38)	1.9	0.92
El portafolios se ha de realizar al finalizar la materia (CM39)	1.4	0.74
El portafolios se ha de realizar durante el proceso de desarrollo de la materia (CM40)	2.2	0.89
El portafolios se ha de considerar como parte del contenido de la materia (CCo41)	2.5	0.75
El portafolios se ha de considerar como parte de los instrumentos de la evaluación (CCo42)	2.6	0.63
El portafolios se ha de incluir en la metodología de enseñanza-aprendizaje del programa de la asignatura (CCo43)	2.8	0.42
El portafolios debe ser un contenedor de todos los elementos de la materia (CCo44)	2.5	0.64
El portafolios debe ser usado como instrumento único de evaluación (CCo46)	2.1	0.87
El portafolios debe usarse junto con otros instrumentos de evaluación (CCo47)	2.5	0.74
Factor II: Proceso de construcción del portafolios		
Crear el portafolios ha sido una experiencia enriquecedora (A1)	2.3	0.63
He disfrutado construyendo el portafolios (S2)	2.1	0.66
El portafolios me ha ayudado a reflexionar sobre mi propio aprendizaje (A3)	2.5	0.64
Usaré el portafolios en mi propuesta de plan personal (U5)	2.2	0.80
Usaré el portafolios en mi propuesta de plan profesional (U6)	2.3	0.82
Las continuas instrucciones recibidas las he usado para el desarrollo del portafolios (CNI0)	2.7	0.75
En la construcción del portafolios se ha de tener en cuenta la extensión del mismo (CA11)	1.4	0.63
Quando elaboro mi portafolios primero planeo la estructura que tendrá (CE12)	2.2	0.89
Quando elaboro mi portafolios voy incluyendo apartados conforme se va desarrollando el programa de la materia (CA13)	2.4	0.74
En el portafolios tengo elementos fijos y otros que los voy integrando según las experiencias que voy teniendo (CA15)	2.4	0.75
En la construcción del portafolios debo de incluir todo lo que encuentre relacionado con la materia (CA16)	2.3	0.83
En la construcción del portafolios debo de ser selectivo e incluir sólo materiales que reflejen y sustenten la experiencia y los logros obtenidos (CA17)	2.0	0.79
Para la construcción del portafolios se ha de usar un modelo estandarizado, de forma que nos indique las partes y elementos a incluir (CE18)	1.5	0.75
El portafolios debe tener una extensión variable (CF36)	2.7	0.61
El portafolios debe ser un reflejo del crecimiento y evaluación del alumno durante su proceso de construcción (CCo45)	2.6	0.49

(*) 1: En desacuerdo 2: De acuerdo 3: Muy de acuerdo.

respuesta negativa mayoritaria debido a la falta de información y a la inseguridad que les genera el enfrentarse a una tarea desconocida y que aparentemente les demanda más implicación y esfuerzo; tras un periodo de formación e información sobre este recurso, se alcanza una segunda etapa caracterizada por el entusiasmo y la motivación al comprobar que con la introducción del portafolios en la dinámica del aula se genera un proceso de comunicación continua que conlleva un conocimiento mayor tanto de sus estilos de aprendizaje como estudiantes, como del estilo de enseñanza del profesor. A través de la tercera y última etapa, que se ha denominado de *reconocimiento*, los estudiantes toman conciencia del trabajo realizado y de la utilidad del portafolios, reflejándolo en la presentación y defensa final del mismo.

Respecto a las dificultades encontradas por los estudiantes en el proceso de construcción de su propio portafolios:

Han sido tres las dificultades mayoritariamente señaladas. La primera hace referencia al propio concepto de portafolios, al cómo reflejar el aprendizaje; señalan la gran dificultad encontrada para no confundir el portafolios con un registro acumulativo de los trabajos realizados y la gran dificultad para evidenciar la autorreflexión. La segunda dificultad se refiere a cómo el hecho de participar en el proceso de construcción de un portafolios coloca a los estudiantes ante nuevas situaciones que requieren de determinadas capacidades, destrezas y habilidades que les permitan tomar decisiones sobre la información a incluir, la organización del contenido, las partes que serán evaluadas, los criterios a utilizar para evaluar sus méritos, etc. El tercer grupo de dificultades se refiere a la falta de habilidades sociales y de comunicación para generar procesos de asesoramiento y participación (tanto en el profesorado como en el alumnado); la carencia de estas habilidades obstaculiza la comunicación y ralentiza la toma de decisiones orientados a la resolución de problemas.

Respecto a la percepción que los estudiantes tienen sobre la utilidad del portafolios

De esta experiencia se han extraído importantes consecuencias formativas tanto para las profesoras como para los estudiantes. Las primeras se han replanteado su programación, metodología y estrategias evaluativas, mientras que los segundos, adecuadamente orientados, han tomado importantes decisiones a raíz del resultado obtenido. Para la mayoría de los estudiantes participantes, el portafolios les ha permitido poder reflejar sus intereses y experiencias, demostrar el trabajo real realizado, tomar conciencia del progreso realizado, tomar sus propias decisiones responsabilizándose de las mismas y desarrollar habilidades de independencia, reflexión y auto-orientación.

Respecto a las sugerencias realizadas por los estudiantes orientadas a la mejora de un recurso docente como el portafolios, destacan las siguientes:

- El diseño y construcción del portafolios debe ir precedido de una acción formativa e informativa a través de la cual poder minimizar el miedo que, según nuestros estudiantes, genera el enfrentarse a una tarea académica nueva. Qué aporta participar en un proceso de este tipo, qué le exige a un estudiante participar en él, de qué modo se concibe su participación y bajo qué criterios se valorarán los aprendizajes a través del portafolios son aspectos importantes que deben de ser incluidos en las sesiones informativas.
- Una experiencia como ésta no puede ser algo puntual y específico de una sola asignatura. Generar una cultura de portafolios, como se ha señalado anteriormente, requiere del esfuerzo de los equipos docentes y no de esfuerzos individualizados que, sin dejar de ser experiencias enriquecedoras, no dejan de ser un hecho aislado y descontextualizado.
- Respecto a su estructura y contenido, un portafolios excesivamente abierto es difícil de construir y, por lo tanto, difícil de evaluar; un portafolios excesivamente estructurado es muy poco flexible, por lo que los estudiantes resaltan la necesidad de crear portafolios semiestructurados.

En un modelo educativo como el que se propone desde el Espacio Europeo de Educación Superior, centrado en el estudiante y el aprendizaje de competencias, es necesario un cambio de enfoque en la tarea evaluadora de los docentes universitarios, en sus finalidades (procesos de aprendizaje, de enseñanza, práctica docente, programación docente, etc.), en el nivel de participación y consenso de todos los implicados y en los métodos e instrumentos a utilizar para tal fin.

La novedad al presentar el portafolios en el aula universitaria reside en su potencial como estrategia de evaluación y en su carácter constructivista y dinámico. Se trata de un recurso especialmente útil en el contexto universitario actual y que ha sido descrito al principio de este trabajo como justificación teórica del mismo.

Referencias bibliográficas

- ARAMENDI, P.; AYERZA, M.; BUJAN, K. (2004): «La incidencia de la convergencia europea y la nueva concepción de los créditos ECTS en los procesos y estrategias de enseñanza-aprendizaje», en *Organización y Gestión Educativa*, 6, pp. 31-35.
- BIRD, T. (1997): «El portafolios del profesor: un ensayo sobre sus posibilidades», en MILLAN et al. *Manual para la evaluación del profesorado*. Madrid, La Muralla.

- BOLÍVAR, A. et al (2001): *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid, La Muralla.
- ESPINAR, S. (1998): «El portafolios: ¿Modelo de evaluación o simple historial del alumno?», en H. SALMERÓN (ed.). *Diagnosticar en Educación*. Granada, Ed. universitaria-FETE.
- LYONS, N. (comp.) (1999): *El uso del portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente*. Argentina, Amorrortu Editores.
- MARGALEF, L. (1997): «Nuevas tendencias en la evaluación: propuestas metodológicas alternativas», en *Bordón*, 49:2, pp. 131-136.
- NEVO, D. (1997): *Evaluación basada en el centro. Un diálogo para la mejora educativa*. Bilbao, Mensajero.
- ROMERO, A.; GUTIÉRREZ, J.; CORIAT, M. (2003): *La formación inicial del profesorado a la luz del espacio europeo de educación superior*. Granada, Editorial Universitaria.
- SULLIVAN, R. E. (1991): *The role of service-learning in restructuring teacher education. Paper presented at the annual meeting of the Association of Teacher Educators*, New Orleans. Association of Teacher Educators.
- WADE, R.; YARBROUGH, D. (1996): «Portfolios: A tool for reflective thinking in teacher education?», en *Teaching and Teacher Education*, 12:1, pp. 63-79.
- ZABALZA, M. (2003): *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid, Narcea.