EINES 5

d'INNOVACIÓ DOCENT en EDUCACIÓ SUPERIOR

Carpetas de aprendizaje en la educación superior: una oportunidad para repensar la docencia

Diversos autores

IDES
Innovació Docent
en Educació Superior

Universitat Autònoma de Barcelona

Servei de Publicacions

Sílvia Blanch Gelabert, Alejandra Bosco Paniagua, Xavier Gimeno Soria,
Neus González Monfort, Marta Fuentes Agustí, Mercè Jariot Garcia, Javier Jiménez
Pelayo, Sònia Oliver del Olmo, Montserrat Rifà Valls, Noemí Santiveri Papiol,
Dídac Segura Aliaga, Laura Trafí Prats

con la colaboración de
María del Roble Quiroga Juárez y Ana María Forestello

Carpetas de aprendizaje en la educación superior: una oportunidad para repensar la docencia

Universitat Autònoma de Barcelona
Servei de Publicacions
Bellaterra, 2011

Primera edición: febrero 2011

Edición e impresión:

Universitat Autònoma de Barcelona
Servei de Publicacions
Edifici A. 08193 Bellaterra (Barcelona). Spain
sp@uab.cat
http://publicacions.uab.es/

Impreso en España. Printed in Spain

Dipòsit legal: B-11.440-2011
ISBN 978-84-490-2673-7

Índice

Prólogo 7
Introducción 9

1. De la definición a la aplicación de la carpeta de aprendizaje 11
Introducción 11
1.1. Marco conceptual del término 12
1.2. Tipologías de la carpeta de aprendizaje 15
1.3. La carpeta de aprendizaje como eje vertebrador de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación 17
1.4. Aportaciones, dificultades y cambios en la aplicación de la CAES . . . 21

2. El índice de la carpeta de aprendizaje 25
Introducción 25
2.1. Las características del índice 25
2.2. El programa o guía docente como documento que explicita las intenciones formativas 28
2.3. Las competencias que el profesorado quiere conseguir que se adquieran 32
2.4. Las actividades de aprendizaje que generan evidencias de proceso, de progreso y de producto 33
2.5. Los aspectos formales del índice 36
2.6. La versatilidad del índice según las características del estudiante 37
2.7. La reconstrucción del índice por parte del estudiante 39
2.8. Algunos ejemplos 39

3. La aplicación, el desarrollo y el uso reflexivo de la carpeta de aprendizaje 45
Introducción 45
3.1. Principios que se deben tener en cuenta en el uso de carpetas de aprendizaje 46
3.2. Aspectos que se deben tener en cuenta en la aplicación de la carpeta de aprendizaje 47
3.3. Los objetivos del uso de la carpeta de aprendizaje 49
3.4. La construcción de evidencias 51
3.5. El proceso de reflexión en la construcción de las carpetas de aprendizaje 53
3.5.1. La documentación del proceso de aprendizaje 53
3.5.2. La selección de las evidencias 58

3.5.3. El análisis y la edición de las evidencias 60
3.6. Las finalidades de la carpeta de aprendizaje: la autoevaluación y la metacognición 62
3.6.1. La autoevaluación. 62
3.6.2. La metacognición 65

4. Herramientas de soporte en el uso de la carpeta de aprendizaje . 69
Introducción 69
4.1. Herramientas de soporte en el desarrollo de una carpeta 71
4.1.1. Contextualización 72
4.1.2. Recopilación 73
4.1.3. Reflexión 75
4.1.4. Presentación y evaluación 76
4.2. Plataformas de gestión del aprendizaje 77
4.2.1. Campus virtual 78
4.2.2. Espacios de discusión, foros y wikis 79
4.2.3. Blogs o bitácoras 80
4.3. Ventajas e inconvenientes 81
4.4. Conclusiones 83

5. La evaluación 85
Introducción 85
5.1. Cómo se integra la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje 86
5.1.1. Los objetivos de la evaluación por carpetas 89
5.1.2. Características principales de la evaluación por carpetas de aprendizaje 89
5.2. La evaluación como proceso compartido entre profesorado y estudiantes 89
5.2.1. La evaluación inicial: situemos el punto de partida y reflexionemos 90
5.2.2. La evaluación continuada: mejoremos el proceso de enseñanza-aprendizaje 92
5.2.3. La evaluación final: descubrimos hasta dónde hemos llegado y por qué 94
5.2.4. La autoevaluación: analicemos cómo aprendemos 99
5.3. Evaluar formas de comprender y narrar el aprendizaje 102
5.3.1. Conocimientos/competencias 105
5.3.2. Posiciones e interacciones 107
5.3.3. Reflexiones 110
5.3.4. Presentaciones 113

Decálogo 115
Glosario CAES 117
Bibliografía 121

Prólogo

Hace exactamente trece años, me acerqué al College of Education de la Universidad de Vermont en Burlington con la finalidad de entender con profundidad que era realmente un *portfolio*. En aquellos entonces, los escritos existentes sobre el tema eran más bien esporádicos y costaba llegar a entender el alcance de este sistema aplicado a la educación universitaria. Los más de veinte grados bajo cero no fueron un obstáculo para acoger la iniciativa con calidez y viendo desarrollar y aplicar los *portfolios* en diferentes contextos (universitario, escolar y profesional) y dirigidos por distintas finalidades (acreditación final de carrera, buscar trabajo, pasar una asignatura, etc.) pude valorar con cierto detalle su complejidad. Quizás debería decir que desde entonces hasta hoy mismo, siempre a mi parecer, no ha existido un sistema de apoyo a la enseñanza y el aprendizaje más sugerente y promotor de innovación. Un ejemplo es el *portfolio* en su versión electrónica, que ha sido una de las herramientas más bien recibidas en toda Europa por la integración fluida de prestaciones técnicas y pedagógicas: capacidad de almacenaje, organización interactiva y visualización, naturalmente combinadas con las dosis imprescindibles de reflexión personal del estudiante y feedback ajustado de profesores y también de estudiantes entre ellos.

Hoy, en todo el Estado, ya somos una gran red. Así, la red *e-portforlio (http://iva.cicei.com/course/view.php?id=42)* aglutina más de dieciséis equipos de investigación de diferentes universidades nacionales y también siete empresas y se encarga, entre otras cosas, de impulsar un observatorio permanente sobre el nivel de presencia y actividad de iniciativas desarrolladas en las universidades con la herramienta del *portfolio* electrónico. Uno de los grupos más activos de la red es el GI-CAES, que presenta este manual y que sin duda nos hace avanzar en la búsqueda de respuestas prácticas para su implementación en la universidad. El crecimiento de estas iniciativas es constante, por no hablar del nivel de interés que suscita por allí donde pasa. Este documento es una muestra de ello. Un manuscrito pionero en la práctica educativa universitaria que todos agradecemos por su carácter aplicado y ejemplificador.

En estos momentos de cambio en el entorno universitario europeo, se oye hablar del sistema del *portfolio* (carpetas de aprendizaje en estas páginas) por todos lados. Se ensalzan sus características y se busca en instrumentos como este la salvación educativa a ciertos grandes males. Y es cierto, el *portfolio* ha entendido desde el principio y sin concesiones que el estudiante es el centro del proceso educativo.

Pero sus limitaciones son también patentes. En la lectura de estas páginas se nos reta a descubrir la fascinación que emerge al acercarnos a la aplicación de una carpeta de aprendizaje teniendo presente que la planificación y las decisiones que se

deben tomar son claves para su correcto desarrollo. Las pistas de los fragmentos que se presentan para «empezar el camino» marcan el atajo que orienta de manera firme hacia un buen planteamiento de las carpetas, pero cada uno hará una aportación personal que comportará una serie de decisiones que marcarán su futuro como profesional de la educación en la universidad. Si decidís adentraros en su utilización, experimentaréis que no hay marcha atrás, habrá un antes y un después de la aplicación de este sistema, sea aplicado al seguimiento de la evaluación continuada, sea aplicado como evaluación final.

Bienvenida sea esta guía. Mediante su lectura, amena y excelentemente pautada, se llega de forma directa a aquel conocimiento que yo anhelaba, y no encontraba al alcance. En un futuro no demasiado lejano, nos gustaría ver otro fruto de las aplicaciones varias realizadas por los profesores lectores de distintas áreas del conocimiento universitario que se han interesado en aplicar una carpeta de aprendizaje a raíz de la lectura de estas páginas.

Elena Barberà Gregori
Febrero de 2008

Introducción

Para empezar, una bienvenida.

Te contamos quienes somos. Somos un grupo que se estructura como una plataforma de investigación sobre las innovaciones docentes que genera la incorporación de las carpetas de aprendizaje (*students portfolio*) en los procesos de enseñanza/aprendizaje en la formación universitaria. A la vez, promovemos la difusión dentro y fuera de la UAB de las experiencias que en el marco del grupo vamos generando de forma estable. Esto ha supuesto para nosotros tomar decisiones sobre qué, cómo, cuándo y con qué, del uso de las carpetas de aprendizaje en la educación superior, que a partir de ahora denominaremos CAES. Nuestra actualización permanente nos ha permitido explorar tanto los aspectos conceptuales como los operativos de la práctica docente ejercida.

¿Dónde estamos nosotros? Colectivamente, estamos dentro de los Grupos de Interés (GI) promovidos por la Unidad de Innovación Docente en Educación Superior (IDES) de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), e individualmente cada uno imparte su docencia en diferentes titulaciones y centros de esta universidad, procedentes de varias áreas y ámbitos de conocimiento.

Queremos compartir esta guía contigo. Esto nos obliga a aportar elementos para la reflexión y la revisión de tu propia práctica, tal y como lo hacemos nosotros. La guía tiene una función prioritaria: orientarte como docente universitario en el uso de las CAES. La estructura mantiene una doble coherencia intracapítulo e intercapítulo. Esto significa que puedes hacer una lectura de un solo capítulo (si una temática es prioritaria para ti) o consultar toda la obra entera (si quieres descubrir un camino por donde transitar). La guía se divide en cinco capítulos seguidos de un decálogo, un glosario y una bibliografía para ampliar la información básica.

Sinteticemos el contenido de los capítulos. En el primero, dibujamos un mapa global de lo que es una CAES partiendo de las varias denominaciones y tomando como referente las conceptualizaciones más relevantes y contemporáneas. En el segundo, esbozamos nuestras apreciaciones sobre lo que supone la elaboración de los índices de las carpetas. En el tercero, sintetizamos la aplicación, la construcción, el desarrollo y el uso reflexivo de la CAES para que se convierta en una herramienta útil, tanto para la enseñanza como para el aprendizaje. En el cuarto, abordamos la necesidad de pensar sobre el papel que hace el soporte material de la CAES en su desarrollo. En el quinto, mostramos cómo la evaluación por CAES se infusiona en el proceso de enseñanza/aprendizaje ampliando el abanico de su funcionalidad y superando la concepción finalista que tradicionalmente se le otorga. Destacamos el decálogo incluido, pues sintetiza las ideas clave que se deben considerar en un proceso funcional de implementación de las CAES.

Algunas indicaciones para seguir esta ruta. En cada capítulo encontrarás unos fragmentos destacados en negrita que indican las ideas fuerza que para nosotros han sido fuente de reflexión conjunta. También verás algunos destacados que hemos seleccionado especialmente para orientar al profesorado que se estrena en el uso de las CAES. Les hemos denominado fragmentos «Para empezar el camino» y quieren ser pasos necesarios y suficientes para iniciarse. Los encontrarás marcados con este icono

Queremos decirte que las citaciones literales las hemos traducido nosotros mismos de las obras en su idioma original. También, que hemos realizado el esfuerzo para utilizar un lenguaje no discriminativo por motivo de género de forma variada, para no hacer pesada la lectura.

Para acabar, damos la voz al alumnado. En el uso de las CAES hemos confirmado que el centro del proceso de enseñanza/aprendizaje en la educación superior es el estudiantado. Te presentamos una evidencia de este fenómeno.

«Entiendo la reconstrucción de mi proceso de aprendizaje como una red personal en la cual, durante este tiempo, he atrapado mis aprendizajes, los cuales se pueden complementar, pueden interaccionar entre ellos... y yo puedo recuperarlos y utilizarlos para mi práctica profesional y también personal.»

GI-CAES
Bellaterra, Cerdanyola del Vallès, diciembre de 2007

1. De la definición a la aplicación de la carpeta de aprendizaje[1]

Marta Fuentes Agustí y Sònia Oliver del Olmo

De la definición a la aplicación de la carpeta de aprendizaje quiere ser el inicio de unos apuntes estructurados en diferentes capítulos que pretenden acercar y guiar al lector para la aplicación de la carpeta de aprendizaje en sus aulas.

Por eso partimos de la definición y de las tipologías en diferentes ámbitos para acabar centrándonos en la carpeta de aprendizaje en el marco de la educación superior como eje vertebrador de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, todo ello mencionando las aportaciones, las dificultades y los cambios vividos por los autores en su puesta en práctica.

Introducción

En este primer capítulo pretendemos dibujar un mapa global de lo que es una carpeta de aprendizaje partiendo de sus diversas denominaciones y teniendo en cuenta, más allá de la terminología utilizada en cada cultura, el marco conceptual descrito por usuarios o estudiosos del tema, como son: Barrett (2005), Chatel (2001), Gardner (1994), Poyatos y Allan (2005), Shores y Grace (1998), Zubizarreta (2004), en el contexto anglosajón; Castro Quitora (2001) y Cerioni (1997), en el contexto latinoamericano, y Barberà (2005), Cano e Imbernon (2003), Colén, Giné e Imbernón (2006), Klemowski (2004), Gimeno Soria (2004), Monereo y Castelló (2000), Rodríguez Illera, López Fernández y Rubio (2004), en el contexto español.

Para ello, primero analizaremos con detalle varias definiciones, la amplitud del concepto y la variedad de tipología de carpeta de aprendizaje según el ámbito de estudio, la especificidad de la materia o el entorno educativo. En segundo lugar, recogemos la tipología y las múltiples aplicaciones de la carpeta del estudiante en el ámbito educativo. En tercer lugar, nos centraremos en la aplicación de la CAES presentando nuestra propuesta como GI-CAES de la UAB y las posibles perspectivas, ventajas y limitaciones de esta carpeta en el contexto de la enseñanza universitaria catalana actual.

1. A lo largo del documento, utilizaremos el término castellano *carpeta de aprendizaje* para referirnos al *portfolio* anglosajón o al *dossier* francés.

1.1. Marco conceptual del término

El origen del término carpeta de aprendizaje pertenece a una tradición muy extendida en los países anglosajones, especialmente en los Estados Unidos, y dentro de la actuación y la mejora de la enseñanza que propusieron ciertos movimientos en el ámbito de la pedagogía. Según Camps y Ribas (1998), en esta pretensión de mejora educativa se plantea la evaluación desde una perspectiva más formativa, y la carpeta no sólo se convierte en un instrumento didáctico de tipo evaluativo, sino que también adquiere valor como instrumento metodológico al servicio de la renovación de las actividades de aprendizaje.

A continuación presentamos dos definiciones académicas en referencia al concepto de carpeta de aprendizaje en el ámbito catalán primero y en el ámbito español en segundo lugar. La primera definición se ha extraído del *Diccionari de la llengua catalana* del Instituto de Estudios Catalanes (2007) y hemos analizado las diferentes acepciones de las palabras *dossier* y *carpeta*, ya que no recoge *portafoli, portafolio, portafolios* o *portfolio* y hemos elegido las opciones más cercanas a nuestra concepción de CAES:

> *Dossier* 1 m. [LC] [ECO] [BB] Camisa o carpeta que contiene los documentos que hacen referencia a un asunto o a una persona determinados.
> *Carpeta* 1 f. [LC] [ECO] [AF] Par de cubiertas, generalmente de cartón o plástico y unidas por un lado, entre las cuales se guardan papeles, documentos, dibujos, etc. Carpeta de anillas. Carpeta clasificadora.

Debemos aclarar que la definición académica es para nosotros un punto de partida, parcial y clásico, que queda lejos de lo que nosotros entendemos por carpeta de aprendizaje en el contexto educativo actual.

La segunda definición aparece en el *Diccionario de la lengua española* de la Real Academia Española (2001), donde *portafolio* se define como: «una adaptación de la palabra *portefeuille*, que significa cartera de mano». Por lo tanto, añadiendo *student* (alumno), el resultado que obtenemos es *student's portfolio* o carpeta del estudiante, donde podríamos entender simplemente que se habla de los diferentes trabajos que el alumno va realizando a lo largo de un curso, materia o titulación y, por lo tanto, la concepción de CAES queda muy limitada y superficial.

Más allá de la definición académica y teniendo en cuenta los estudiosos de la materia, recogemos a continuación otras aportaciones que nos ayudan a matizar qué entendemos por carpeta de aprendizaje.

Basándose en Annis y Jones (1995), Zubizarreta (2004) afirma:

> Podemos definir un *portfolio* como una colección documentada del trabajo de un estudiante, organizada de modo que incluye un diálogo reflexivo de los materiales que contiene el portafolio.

Así pues, la carpeta de aprendizaje es una herramienta flexible, basada en evidencias, que implica los estudiantes en un proceso de reflexión continuada y de análisis colaborativo de aprendizaje. La carpeta, según Zubizarreta (2004), se centra en reflexiones seleccionadas de forma intencionada y colaborativa y en evidencias tanto de la mejora como de la evaluación del aprendizaje de los estudiantes.

Por otro lado, esta carpeta se puede presentar como texto escrito, muestra electrónica o como otro proyecto creativo, capturando la dimensión, riqueza y relevancia del aprendizaje del estudiante al incluir el **acto teórico** (Shulman, 1998) de documentación y reflexión en un intento de captar un aspecto amplio de la enseñanza y aprendizaje del estudiante, y transformarlo más adelante en una modalidad narrativa que será examinada, observada y representada posteriormente. La carpeta del estudiante representaría una evolución y no un fin en sí misma. Según este autor:

> Una carpeta didáctica es la historia documental estructurada de un conjunto (cuidadosamente seleccionado) de evidencias que han recibido preparación y tutoría, y adopta la forma de muestras de trabajo del estudiante que sólo llegarán a la completa realización en la escritura reflexiva, la deliberación y la conversación (Shulman, 1998).

Según Alegret, Laguna, Vázquez y Sánchez (2006), la carpeta de aprendizaje es un conjunto organizado de tareas realizadas bajo la supervisión y la tutoría del profesorado, y que son, en realidad, evidencias de aprendizaje reflexivo y autónomo. Aunque se empezó a utilizar en la década de los ochenta como sistema de evaluación, pronto se observó que también constituía una herramienta importante para el seguimiento y la autorregulación del mismo proceso de aprendizaje. Siguiendo Colén y Giné (2004), la carpeta de aprendizaje aborda el proceso evaluativo con una doble finalidad, la formativa (que permite ajustar la enseñanza a las características del alumnado y la acreditativa (que permite valorar si se han adquirido los conocimientos).

En el inicio de la década de los noventa, la carpeta se empieza a utilizar de forma bastante generalizada en las escuelas de formación del profesorado del Reino Unido y de los Estados Unidos. Aquí, esta práctica ha recibido últimamente mucha atención en el ámbito de la docencia universitaria (Planas, 2006).

Este instrumento de enseñanza/aprendizaje facilita una metodología de trabajo didáctico en el que el estudiante participa activamente y se implica en su propio proceso de aprendizaje, compartiendo con el profesorado los criterios de evaluación, tal y como se deduce de la definición de carpeta que nos ofrece la Generalitat Valenciana en una ficha metodológica para los recursos del espacio europeo de educación superior (EEES), coordinada por la Universidad Miguel Hernández (2006):

> La carpeta es un método de enseñanza, aprendizaje y evaluación que consiste en la aportación de producciones varias por parte del estudiante a través de las cuales se pueden juzgar sus capacidades en el marco de una disciplina o materia de estudio. Estas producciones informan del proceso personal seguido por el estudiante, y le permiten a él y a los otros ver sus esfuerzos e hitos en relación con los objetivos de aprendizaje y criterios de evaluación establecidos previamente.

En este sentido, la carpeta de aprendizaje del estudiante responde a dos aspectos esenciales del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por un lado, implica toda una metodología de trabajo y de estrategias didácticas en la interacción docente-discente y, por el otro, es un método de evaluación que permite unir y coordinar un conjunto de evidencias para emitir una valoración lo más ajustada posible a la realidad, muy difícil de obtener con otros instrumentos de evaluación más tradicionales que aportan una visión más fragmentada.

Por eso, el potencial que tiene la carpeta para identificar habilidades complejas ha contribuido a su uso expansivo en diferentes ámbitos. Este instrumento se utiliza en el ámbito de la educación, pero cabe decir que es una idea importada de otros profesionales, como artistas, fotógrafos y arquitectos, que quieren mostrar su trabajo de la mejor forma posible. En el ámbito educativo es donde la carpeta se conceptualizará como:

> un conjunto de evidencias respecto del conocimiento y las habilidades que adquirirán los estudiantes a través de la práctica. Eso puede utilizarse para varios propósitos, el modelo se basa en la aplicación de principios constructivistas sobre el aprendizaje, la enseñanza y las formas de recogida de información (Ugalde y López Morales, 1995).

Según estos autores y Tobin (1994), la carpeta es una colección de trabajos del estudiante, seleccionados, analizados y ordenados para identificar sus habilidades reales y sus progresos, para autoevaluarse y para ver el grado con el que llega a sus objetivos. También para ver la línea que se debe seguir en el alcance de nuevos hitos para su crecimiento continuo y no sólo para desarrollar los contenidos de una materia, sino también para reflexionar sobre uno mismo, el propio aprendizaje y las propias necesidades.

Así pues, nos sumamos a la valoración de Castro Quitora (2001, «Una aproximación al concepto y a los propósitos de un portafolio de aprendizaje») cuando dice que si la carpeta es una «colección de evidencias que no sólo resumen el trabajo académico de un estudiante, sino que también explicitan procesos de aprendizaje individual, describen procesos metacognitivos individuales y procesos socioafectivos grupales, presentan juicios de evaluación sobre la realización integral, valoran el alcance de objetivos y el desarrollo de competencias y establecen objetivos futuros de desarrollo personal y profesional», los procesos metacognitivos que se pueden desarrollar a partir de ésta son sumamente ricos y esclarecedores de la construcción de conocimiento encauzada por cada uno de los estudiantes.

Por lo tanto, la mejor carpeta es aquella que no deja nunca de cambiar. Una carpeta de aprendizaje es la reflexión de una persona sobre un momento puntual en un proceso y no es una alternativa a la evaluación; más bien es un complemento necesario. O como afirma otra experta en la materia:

> En general, una carpeta de aprendizaje es una compilación sistemática de varios productos o artefactos que el estudiante ha recogido a lo largo del tiempo, los cuales reflejan el desarrollo y el progreso del estudiante en una o más áreas (Chatel, 2001).

Farr y Tone (1994) describen la carpeta como un instrumento de evaluación que recoge información sobre todo el proceso de aprendizaje, y no sólo sobre el producto final. Para que la carpeta adquiera su significado, debe ser un conjunto de material trabajado de forma recurrente y no una simple recopilación de material organizado por criterios cronológicos. El estudiante debe organizar el producto final para que se puedan seguir las revisiones sucesivas de conocimiento. Ello requiere introducir valoraciones sobre errores, dudas y conflictos experimentados durante la elaboración de la carpeta.

Según Martínez, Bordons, Guarro y Manuel (2006), un elemento central de este proceso es la «reflexión sobre los propios errores», puesto que gran parte del trabajo gira entorno de producciones escritas que el profesorado devuelve con marcas pautadas para que el alumno pueda autocorregirse. Del trabajo sistemático sobre estos errores, de la reflexión sobre por qué se producen y cómo se pueden evitar saldrá la mejora en el uso de la lengua.

Se trata, pues, de un instrumento que centra todo el protagonismo en el alumnado e insiste en el proceso de aprendizaje, hecho que lleva asociado un alto grado de reflexión metalingüística por parte del estudiante. Por lo tanto, consideramos que puede ser una herramienta valiosa para organizar su trabajo y para darle una serie de pautas que le conduzca hacia un aprendizaje autónomo (Martínez *et al*., 2006).

Llegados a este punto, se debe destacar que esta herramienta de aprendizaje y de evaluación se debería diseñar y planificar teniendo en cuenta el marco de convergencia europea y, por lo tanto, valorando las competencias genéricas y específicas que el alumnado de una titulación en particular debe adquirir. En el caso de los Estados Unidos, este tipo de carpetas son muy importantes en el campo de la formación del profesorado, porque las agencias institucionales que otorgan los certificados iniciales y avanzados de enseñanza en el contexto k-12 (de preescolar hasta la finalización de la educación secundaria) evalúan los estudiantes a partir de sus carpetas profesionales.

Por último y a modo de síntesis, la carpeta se considera un instrumento dinámico de autoevaluación donde los estudiantes aprenden y amplían sus conocimientos, organizan y reflexionan sobre su propio aprendizaje y, en definitiva, pueden identificar por sí mismos qué objetivos se han cumplido y cuáles no, y toda esta evolución personal se puede ver reflejada en la carpeta, como afirman Alegret *et al*. (2006).

1.2. Tipologías de la carpeta de aprendizaje

La construcción de una CAES puede ser fruto de múltiples combinaciones y de la creatividad de las personas que intervienen en ella (docentes, estudiantes, participantes externos...). Tomando en cuenta este preámbulo, podríamos hablar de diferentes clasificaciones según la tipología de carpeta a la que nos referimos. Como podemos ver en el cuadro siguiente, Johnson, Mims-Cox y Doyle-Nichols (2006) nos hablan de nueve tipos de carpetas: académica, promoción en la carrera y en la profesión, enseñanza y aprendizaje, desarrollo, exposición, presentación, trabajo, comprensiva y foco.

Cuadro 1.1. Tipologías de carpetas
Fuente: Johnson *et al*. (2006)

Tipología	Propósito	Características	Uso
Académica	Para la evaluación continua, la valoración de candidatos y la evaluación en un programa.	Contiene artefactos y reflexiones basados en las clases académicas, proyectos, experiencias en el campo o programas.	Para demostrar el crecimiento experiencial y académico en una acreditación, certificación o graduación.
Promoción en la carrera y en la profesión	Proporciona información sobre las experiencias que son relevantes en una promoción profesional.	Contiene evidencias de las realizaciones en la carrera profesional.	Para entrevistas de trabajo, concursos de promoción y continuación de las entrevistas.
Enseñanza y aprendizaje	Potencia la reflexión del alumnado y la interpretación propia del proceso de aprendizaje.	Colecciones personalizadas del trabajo del alumnado, enfatizando la apropiación y la autoevaluación.	Para explorar, ampliar y demostrar el aprendizaje personal y reflexionar sobre él.
Desarrollo	Muestra los estadios en el crecimiento y desarrollo del trabajo individual y la dedicación.	Selección individual del trabajo que demuestra el desarrollo secuencial en el tiempo. Es una reflexión sobre el aumento de la actividad en el trabajo.	Una evaluación del desarrollo del trabajo del candidato.
Exposición	Aparador para demostrar lo que se ha alcanzado y para impresionar a otros.	Es dinámico, expone el mejor trabajo para demostrar una competencia y se actualiza.	Para presentar a una audiencia (profesor, trabajador, evaluador).
Presentación	Un dispositivo de la competencia fácil de leer.	Muestras del mejor trabajo de una carpeta de colección.	Para presentar a una audiencia.
Trabajo	Muestra el crecimiento profesional.	Es una colección continuada y sistemática de trabajo extraordinario.	Una autoevaluación y una herramienta para establecer objetivos.
Comprensiva	Un depósito para conservar una variedad de los artefactos que utilizará una promoción en la carrera profesional o académica.	Archivo actualizado de recursos con rasgos organizativos.	Para seleccionar los artefactos para desarrollar diferentes tipos de carpetas «foco».
Foco	Para presentar en un marco de promoción de la carrera académica o profesional.	Focaliza en un área específica relacionada con la promoción de la carrera profesional o académica.	Para presentar en una entrevista de trabajo o en la universidad; autoevaluación o supervisión; análisis de fortalezas y debilidades para la planificación del desarrollo profesional.

La carpeta de aprendizaje en educación superior se nutre de cuatro de estos tipos (académica, enseñanza-aprendizaje, desarrollo y presentación). Así pues, al incorporarse a la práctica docente, responde a propósitos muy variados (Mabry, 1999).

Cuadro 1.2. Objetivos principales de la carpeta de aprendizaje en educación superior
Fuente: Adaptado de Mabry (1999)

Objetivos principales de la carpeta de aprendizaje en educación superior:

— documentar lo que ha aprendido el estudiante, el proceso de aprendizaje y el producto o el desarrollo en profundidad de un producto
— conservar trabajos representativos del estudiante
— evaluar lo que ha aprendido el estudiante, el esfuerzo que ha realizado o su progreso
— ayudar el estudiante a evaluar su propio trabajo
— retroalimentar lo que ha aprendido el estudiante, su esfuerzo y su progreso
— facilitar al estudiante la búsqueda de trabajo
— documentar o fomentar diversidad de aprendizajes
— individualizar el aprendizaje del estudiante
— mejorar el aprendizaje del estudiante
— evaluar la calidad de la enseñanza en la materia o la calidad del programa universitario
— promover información de lo que se ha realizado

Comentados los orígenes, las definiciones, las tipologías de carpeta y los objetivos concretos de la carpeta de aprendizaje, procedemos a exponer la evolución de la CAES dentro del GI-CAES dando pie a la propuesta de aplicación y evaluación abordada en los capítulos siguientes.

1.3. La carpeta de aprendizaje como eje vertebrador de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación

Inicialmente, las CAES se consideraron un instrumento de evaluación especialmente indicado para realizar una evaluación continua del estudiante universitario, en el marco de una docencia comprensiva (aquella que considera principios de equidad y diversidad) y de un planteamiento evaluativo dialógico. Pero pronto se evidenció que las implicaciones van más allá del sistema de evaluación y que piden un diseño metodológico y didáctico muy interactivo donde el protagonismo recae sobretodo en el estudiante.

La incorporación de la CAES a la práctica docente propicia que el profesorado reflexione sobre los procesos de enseñanza que se deben implantar en las aulas universitarias y que valore que el sistema didáctico es un todo inseparable, donde la evaluación es la pieza clave. La CAES aporta al profesorado universitario un motivo para repensar los procesos de evaluación, así como también una herramienta coherente para la evaluación continua del trabajo de los estudiantes dentro y fuera de las clases. Tal y como veremos a lo largo de esta publicación, la CAES es un sistema de evaluación auténtica muy versátil, pero con unos criterios claros de aplicación que atribuyen al estudiante universitario la responsabilidad de su propia evaluación y de su propio aprendizaje.

En el marco del espacio europeo de educación superior, se ha manifestado la necesidad de reflexionar alrededor de la formación y la evaluación desde una perspectiva innovadora. Esta innovación, que depende de la emergencia de sistemas alternativos de seguimiento de los aprendizajes de los estudiantes universitarios, no se puede hacer improvisadamente sino que todo cambio debe ser debidamente justificado y evaluado. Analizar la respuesta a las preguntas recogidas en el cuadro siguiente puede ayudarnos a valorar la idoneidad de la aplicación de la CAES.

Cuadro 1.3. Preguntas para la reflexión sobre la idoneidad y la aplicación de la CAES
Fuente: Adaptado de Mabry (1999)

1. Descripción y características de la asignatura, su profesor y su alumnado.
2. ¿Por qué quiero incorporar la carpeta de aprendizaje en mi curso? ¿Cuál es mi propósito?
3. ¿Cuál será el contenido de la carpeta? ¿Propondré una carpeta libre, semiestructurada o estructurada? ¿Qué índice tendrá?
4. ¿Qué orientaciones y pautas daré al estudiante?
5. ¿Con qué regularidad y cómo revisaré el contenido de la carpeta? ¿Por qué?
6. ¿Cómo haré el seguimiento y la devolución (retroalimentación)?
7. ¿Cuándo y cómo haré la evaluación de la CAES? ¿Qué criterios utilizaré?
8. ¿Cómo se hará la traducción a una calificación final de la asignatura?
9. ¿Cuántas horas de trabajo me supondrá? ¿Dispongo de suficiente tiempo?
10. ¿Qué implicación deberá tener el estudiante en ello? ¿Qué cambios supondrá en su forma de trabajar?

Por eso, a lo largo de este monográfico, además de dar pautas para la aplicación de la CAES en diferentes contextos y realidades, se reflexiona sobre las bases psicopedagógicas del instrumento y sus consecuencias en la práctica del aula universitaria, el valor real del sistema de evaluación de la CAES en la universidad y en las asignaturas propias, el tipo y el papel de los componentes básicos de la CAES, su estructura y presentación, las variaciones en la dinámica de aplicación, los criterios de evaluación y la viabilidad de su uso en contextos diversos.

El uso de la carpeta de aprendizaje como eje vertebrador de la enseñanza-aprendizaje y la evaluación del estudiante exige una interpretación constructiva del aprendizaje y una filosofía docente basada en la necesidad de ofrecer a los estudiantes experiencias ricas y lo más variadas posible. Además de una concepción de la evaluación como actividad para la mejora del aprendizaje y la comprobación de resultados (proceso y progreso).

Su aplicación, por un lado, **afecta la función docente** en tanto que se convierte en interactiva, dialogada, comunicativa y participativa del proceso de enseñanza y aprendizaje, y deja atrás la función simplemente transmisora del profesorado frente al estudiante. Por otro, **da mucho más protagonismo al estudiante** y lo sitúa en el centro de su aprendizaje en la medida que debe evidenciar y reflexionar sobre el propio aprendizaje, gestionar los propios éxitos y errores, aplicar los conocimientos adquiridos y autoevaluar los resultados.

Queremos resaltar la **versatilidad y adaptación de la CAES** a diferentes titulaciones y asignaturas, a varias prácticas docentes y a varios grupos de estudiantes. El análisis y el contraste de experiencias entre los miembros del GI-CAES de la UAB nos permiten afirmar que la carpeta de aprendizaje se adapta a diferentes realidades, tipologías de contenidos, estilos docentes y ritmos, intereses, habilidades, capacidades y conocimientos de los estudiantes de educación superior.

También resaltaremos el **carácter personal y único de la evaluación.** Las respuestas que dan los estudiantes a este sistema de evaluación es abierto y diversificado, difícilmente encontraremos dos carpetas iguales. Además, permite una mayor atención a la diversidad del alumnado que actualmente tenemos en la universidad.

La aplicación de la CAES a las aulas ha supuesto específicamente para el **profesorado** del GI-CAES, en mayor o menor grado:

— Una reformulación en profundidad de la **metodología didáctica**, ya que la aplicación de las carpetas modifica el escenario de la tarea docente, porque necesariamente se deben introducir metodologías activas dentro del aula.
— Un proceso de **reflexión** continuo sobre su **práctica docente**, ya que constantemente se deben ir diseñando, adaptando y mejorando nuevos instrumentos vinculados a los elementos de la CAES: índices, medidas de acompañamiento, informes, rúbricas...
— Una mayor **gestión y organización** de los elementos que acreditan el aprendizaje del estudiante expresados en evidencias de aprendizaje.
— **Compartir y hacer visible** el proceso de enseñanza-aprendizaje y del sistema de evaluación, entrando en algunos casos en el terreno de la negociación.
— Una **formación continuada en recursos didácticos tecnológicos** (electrónicos, digitales, virtuales, gráficos, textuales, orales...) que favorezca y facilite la adquisición de competencias transversales y específicas; esto nos ha llevado a querer incorporar una mayor diversidad de soportes y de formatos en la presentación, la elaboración y la evaluación de la CAES.
— Un **cambio del enfoque de la evaluación** como estrategia de aprendizaje, ya que su utilización y realización permite identificar cuáles son las competen-

cias transversales y específicas que se pueden desarrollar, cuáles se pueden evaluar y, simultáneamente, cuáles se quieren alcanzar en cada titulación o asignatura.
— Un **replanteamiento global de las titulaciones**, ya que la introducción de las carpetas de aprendizaje como método de aprendizaje y evaluación puede facilitar el diseño de recorridos formativos más coherentes y mejor secuenciados.
— Una **mayor coordinación** entre el profesorado y un mayor diálogo e intercambio con los estudiantes.

Respecto el **estudiante** se refiere, el uso de carpetas de aprendizaje ha implicado:

— Un aumento significativo de su **participación** en el aula, ya que la mayor parte de las actividades están orientadas a desarrollar varias competencias y esto requiere una participación activa en clase.
— Una mayor **concienciación de su proceso de aprendizaje**, ya que el uso de carpetas le permite visualizarlo y darse cuenta de su capacidad para desarrollar procesos metacognitivos.
— Un aumento del **compromiso** con el propio aprendizaje y con la propia dinámica del aula, ya que su participación es imprescindible en un escenario de metodologías activas (trabajo cooperativo, método de caso, aprendizaje basado en problemas...) que lo sitúan como protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje.
— El uso y la **incorporación de nuevos recursos didácticos y tecnológicos** (electrónicos, digitales, virtuales, gráficos, textuales, orales...) que favorezcan y faciliten el desarrollo de competencias transversales y específicas de la asignatura.
— La **construcción conjunta del conocimiento** en la medida que permite compartir materiales, reflexionar y coordinarse con varios grupos con facilidad y agilidad.
— Una **evaluación compartida y más justa** incorporando la evaluación externa del profesor, la coevaluación entre compañeros y la autoevaluación.
— Un mayor **conocimiento y concienciación del proceso de aprendizaje y su progreso**, con un seguimiento continuado y retroalimentario.

Finalmente, la utilización reiterada de carpetas de aprendizaje permite que los estudiantes se vayan familiarizando con los elementos de la CAES (índices, medidas de acompañamiento, informes de progreso, rúbricas, indicadores...) y que progresivamente vayan obteniendo un rendimiento y aprovechamiento mayores.

Desde el GI-CAES de la UAB, justificamos el uso de la CAES en la medida que:

— Permite el seguimiento del proceso, progreso y aprendizaje por parte del profesor y del mismo estudiante.
— Exige la participación activa del alumnado en su propio proceso de aprendizaje.
— Permite una retroalimentación y una comunicación multidireccional entre alumnos y profesor.
— Promueve que el estudiante haga valoraciones, reflexione y sea consciente de los procesos.
— Favorece la evaluación continuada y el seguimiento del aprendizaje del estudiante.
— Permite generar un documento de apoyo para la revisión posterior de conceptos/aprendizajes.

Y resaltamos la *planificación* esmerada de los contenidos y procedimientos implicados en la CAES, y la necesidad de *tomar decisiones* sobre su índice, formato, artefactos, evidencias de aprendizaje, procesos metacognitivos y evaluación.

1.4. Aportaciones, dificultades y cambios en la aplicación de la CAES

La reflexión conjunta del profesorado del GI-CAES nos ha permitido recoger una serie de ventajas y desventajas vinculadas con la CAES. Las características que definen las aportaciones de la carpeta de aprendizaje en la educación superior, comentadas en el punto anterior, quedan recogidas en la figura 1.1.

Valorando las aportaciones de la CAES como eje vertebrador de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación (figura 1.1) es fácil optar por incorporarlas a nuestra docencia, pero antes se deben conocer algunas de sus limitaciones y de sus cambios observados con la práctica.

Las principales dificultades y limitaciones con las que nos hemos encontrado los miembros del grupo de interés sobre la CAES de la UAB y a las cuales se ha ido dando respuesta en la medida de lo posible son:

— Existen algunas condiciones de los grupos y de las materias que limitan el uso de la CAES: el tamaño del grupo, el curso en el que está situada la asignatura, el apoyo institucional en la incorporación de la CAES, etc.
— Las soluciones al uso de la CAES deben surgir del contexto en el que se aplican considerando los principios generales que las orientan.
— Necesidad de tomar decisiones argumentadas y firmes para configurar la propuesta de la CAES que deben desarrollar los estudiantes.

Figura 1.1. La CAES como eje vertebrador de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación
Fuente: Adaptado de Fuentes (2007)

— Resistencias de los estudiantes al presentarles este nuevo planteamiento evaluativo.
— Necesidad de implicación de los estudiantes.
— Esfuerzo y constancia por parte de los estudiantes.
— Habilidades de gestión y organización de la información por parte del profesorado.
— Se deben dar pautas al estudiante.
— Pide tiempo y constancia al profesorado para dar respuesta a los estudiantes.
— Pide programar tutorías de seguimiento.
— La terminología utilizada en la literatura sobre CAES no es unívoca.
— La primera vez pide una dedicación mayor en la medida que se deben cambiar ciertas estructuras y formas de actuación.

Y para terminar esta recopilación de aportaciones y limitaciones en el uso de la CAES debemos decir que, con el tiempo, el profesorado va mejorando en su aplicación. En el cuadro siguiente resaltamos los **cambios** que hemos observado que se van produciendo con la experiencia.

Cuadro 1.4. Cambios observados a lo largo de la aplicación de la CAES.

CAES	De	A
Índice de contenidos	Bloques temáticos de la disciplina	Capacidades trabajadas por el estudiante
Evidencias	Pautadas y obligatorias	Combinación de diferentes tipos de evidencias
Guías, pautas y guiones de trabajo	Rudimentarios y simples	Mejorados y actualizados
Formato	Papel	Electrónico o digital
Entorno virtual	Herramienta de apoyo al aprendizaje presencial	Construcción de la carpeta
Seguimiento del progreso y proceso	Lento y complejo	Ágil y simple con el uso de las TIC
Criterios de evaluación	Generales, implícitos, creados por el profesor, sin participación del estudiante	Más detallados y explícitos, construidos y compartidos con los estudiantes. Con la posibilidad de crear rúbricas de evaluación
Participación en la evaluación	Evaluación por parte del profesor	Incorporación de la autoevaluación y de la coevaluación

Una vez se han definido las carpetas de aprendizaje, sus aportaciones y limitaciones y los cambios generados con la práctica, resaltamos uno de los comentarios que los estudiantes suelen realizar cuando termina el semestre y dejamos paso a las orientaciones concretas para una buena aplicación de la CAES.

Los estudiantes que han gozado de una evaluación por carpetas de aprendizaje resaltan el ansia y el desconcierto iniciales, que se ven compensados con el aprendizaje logrado a final del semestre. Además, a diferencia de otras metodologías, la CAES hace que el estudiante sea consciente de su proceso y progreso de aprendizaje en la medida que se le pide que reflexione entorno a los contenidos de la asignatura y los conocimientos adquiridos, que recibe una retroalimentación continua por parte del profesor (evaluación continua), que se autoevalúa y, en algunos casos, realiza la evaluación de compañeros (coevaluación).

2. El índice de la carpeta de aprendizaje

Xavier Gimeno Soria, Neus González Monfort y Noemí Santiveri Papiol

Se parte del concepto de índice como una relación estructurada de evidencias basada en unos criterios que el profesorado presenta al estudiante al inicio de un período formativo y donde se explicitan tanto las intenciones educativas como las acciones que se realizarán para construir cada una de las evidencias que muestren el proceso de aprendizaje.

La función básica del índice es ser el punto de partida de un diálogo entre docente y estudiante para facilitar una negociación enriquecedora que permita reconstruir el índice al estudiante y proponer una opción nueva contextualizada y personalizada. Es necesario que el índice de la carpeta de aprendizaje considere las competencias, los objetivos y los contenidos que la asignatura propone alcanzar.

Las actividades que se desarrollan durante el período formativo deben permitir al estudiante reflexionar sobre su proceso de aprendizaje y su progreso, y no sólo en los productos finales de aprendizaje. Así pues, el índice debe ser versátil y debe permitir recoger las características propias de cada estudiante.

Introducción

Muy probablemente, una de las tareas que el profesorado que utiliza las CAES ha realizado en su inicio de aplicación es ocuparse de concretar un índice para la propuesta que quiere hacer a los estudiantes con los que trabaja.

Conocedores de este proceso de iniciación en primera persona, queremos compartir con el profesorado usuario de esta guía nuestras apreciaciones sobre los índices de las carpetas. Por eso dedicamos la primera parte a caracterizar los índices de las carpetas de aprendizaje y relacionarlos con otros tipos de herramientas y elementos propios de la planificación docente. A continuación, dedicamos unos apartados a los aspectos formales y de estructura de los posibles índices y acabamos con algunos ejemplos que, más que modelos, quieren ser puntos de partida prácticos y aplicados en el aula universitaria.

2.1. Las características del índice

El índice es una relación estructurada de evidencias basadas en unos criterios (períodos de entrega, presentación colectiva o individual, tipo de apoyo, nivel de obligatoriedad, prelación de valor de cada evidencia, campo temático...) que el docente presenta al estudiante en el inicio de un período formativo (módulo, curso, ciclo,

semestre...) donde se explicitan tanto las intenciones educativas como las acciones que debe realizar para construir cada evidencia (Gimeno Soria y González Monfort, 2006).

A partir de esta propuesta de definición, las principales características que debe tener un índice son:

— Ser una relación estructurada de las evidencias.
— Tener unos criterios claros de estructuración marcados, diseñados y propuestos por el profesorado.
— Manifestar unas intenciones y acciones educativas que acompañen cada evidencia.
— Explicitar un valor para cada evidencia dentro de la evaluación.

Por lo tanto, no se podría considerar un índice:

— una lista de actividades
— una colección de evidencias
— una retahíla de contenidos
— una batería de instrumentos de evaluación (trabajos, exámenes, prácticas...)

Consideramos que una de las funciones básicas del índice es ser el punto de partida de un diálogo que docente y estudiante mantendrán durante todo el período de construcción de la carpeta de aprendizaje.

El índice propicia la negociación, porque al profesorado le permite:

— recoger los objetivos y los contenidos que se deben desarrollar (asignatura, titulación, semestre, ciclo, prácticas...)
— diseñar y recoger muchos tipos de evidencias a partir de todas las actividades que se proponen (prácticas de laboratorio, prácticas en empresas, lecturas, comentarios, diario reflexivo, maqueta, obra artística, presentación oral, memoria, reseña, revisión bibliográfica, problema, caso...) y que se realizan según sean obligatorias, optativas o voluntarias
— tener organizado y secuenciado el período lectivo desde el primer momento
— explicitar el sistema evaluación

Y al estudiante le permite:

— visualizar las demandas docentes desde el primer momento
— compartir las metodologías de enseñanza
— ser el protagonista de su aprendizaje, ya que es consciente de todo lo que debe hacer y aprender
— corresponsabilizarse de su evaluación

Todo esto lo sintetizamos en la figura 2.1.

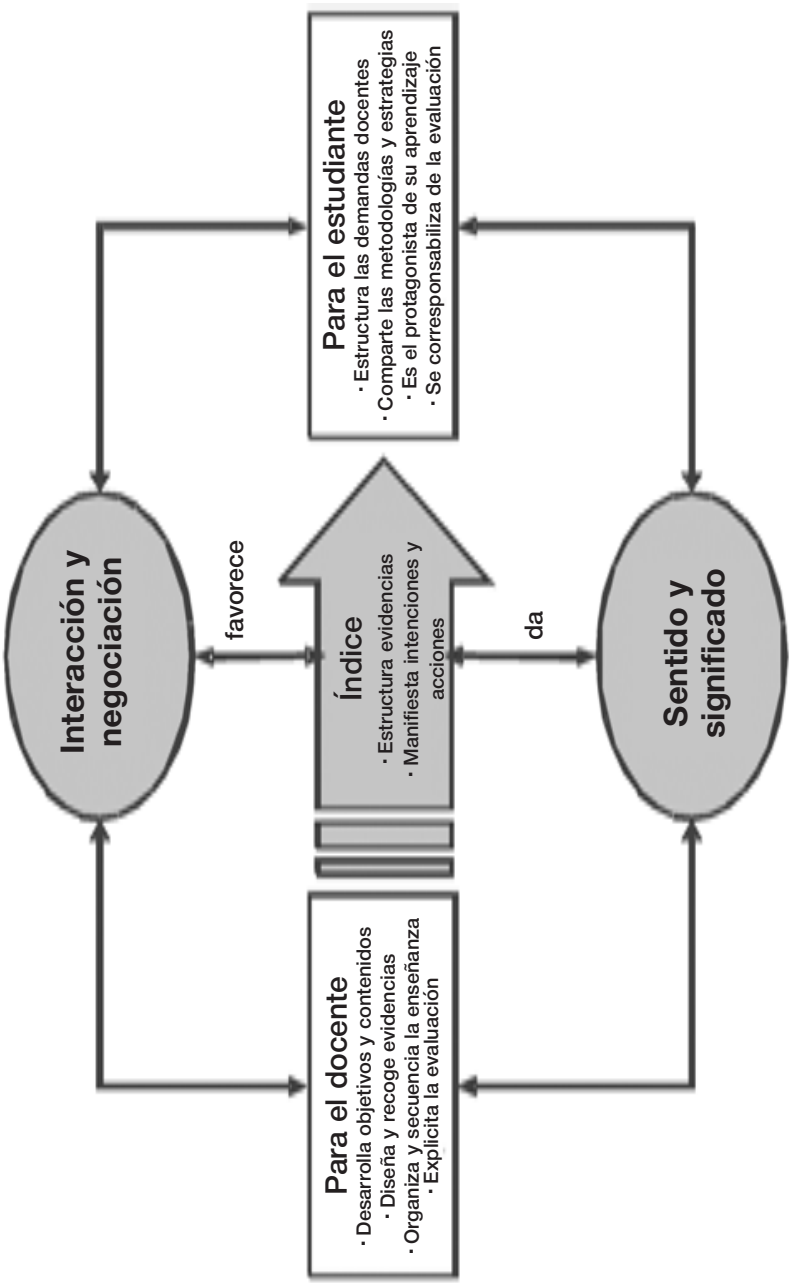

Figura 2.1. Relación que permite establecer el índice entre docente y estudiante

Como dicen Shores y Grace (1998), «no hay dos carpetas iguales»; por lo tanto, tampoco no hay dos índices iguales, ya que cada índice responde a unos criterios, a unas intenciones y acciones educativas y a un sistema de evaluación. Pero, aunque los índices pueden ser diferentes según los propósitos de cada carpeta, se debe tener en cuenta que el estudiante, al final del proceso, siempre debería formularse una serie de preguntas para reflexionar y evaluar su proceso de aprendizaje. Algunas preguntas que propone Zubizarreta (2004) son:

— ¿Qué, cómo, cuándo y por qué he aprendido?
— ¿Qué he conseguido en mi aprendizaje?
— ¿Qué productos y/o resultados demuestran que he aprendido?
— ¿Qué medidas he tomado para dar cuenta de mi aprendizaje?
— ¿Qué ha cambiado en mi vida a partir de lo que he aprendido?
— ¿Qué planes de futuro tengo para continuar aprendiendo? ¿Qué expectativas tengo?

Así pues, **el índice debería permitir que el estudiante diera sentido y significado a su aprendizaje** para poder ir construyendo expectativas y orientando su formación y desarrollo profesional. Las declaraciones reflexivas y las autoevaluaciones son un aspecto muy importante de la carpeta de aprendizaje y, para favorecerlo, se debe incluir el diálogo, la colaboración y el aprendizaje interactivo y cooperativo como aspectos importantes del proceso de enseñanza-aprendizaje (Klenowski, 2004).

2.2. El programa o guía docente como documento que explicita las intenciones formativas

En el marco del espacio europeo de educación superior, la guía docente de la asignatura o programa docente es el documento que elabora el profesorado para informar al estudiante de las características y los requisitos/recomendaciones que se plantean y el contenido que se desarrollará. Es decir, contiene la información básica que necesita el estudiante para conocer la asignatura, el módulo o el crédito.

La guía docente o programa, la diseñan los docentes implicados en el desarrollo de una materia, área o titulación y, por lo tanto, su elaboración y aprobación se hace dentro del marco del departamento, titulación o coordinación correspondiente. Cada asignatura responde a una sola guía porque en ella se recoge lo que se considera básico y fundamental de sus características. Por regla general, se considera que toda guía debería tener como mínimo los puntos siguientes:

1. **Datos descriptivos de la asignatura.** Los datos que se incluyen son: curso académico, nombre de la asignatura, código, tipo de asignatura, módulo, titulación/estudios, número de créditos, temporalización, responsable de la

coordinación, departamento al cual se adscribe la docencia, profesorado participante, lengua de docencia, lugar y horario.

2. **Presentación de la asignatura.** Es una breve introducción que contextualiza la asignatura en el conjunto de los estudios, ya que tiene por objetivo identificar los aspectos clave, explicitar el enfoque que se dará, centrar los aspectos principales y realizar algunas recomendaciones generales.
3. **Pre-requisitos establecidos para cursar la asignatura** o recomendaciones y orientaciones previas. Suele ser un tipo de información importante que el estudiante debe tener en cuenta, ya que se indican los conocimientos previos que se deben tener, los itinerarios formativos de los cuales forma parte la asignatura o qué relaciones mantiene con otras asignaturas.
4. **Competencias con las que está relacionada la asignatura** y que quiere contribuir a desarrollar. En este apartado se deben especificar las competencias generales que se pretende contribuir a desarrollar y las competencias específicas relacionadas con el área propia de conocimiento.
5. **Objetivos de aprendizaje.** Se trata de identificar y de explicitar qué objetivos se plantea el docente en relación con la asignatura manteniendo una estrecha relación con las competencias previamente definidas. Es decir, es lo que el docente pretende que el estudiante logre como consecuencia de su participación activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
6. **Bloques temáticos** en los que se organizan los contenidos. En este apartado se presentan las temáticas que se irán tratando en el desarrollo de la asignatura, organizadas en bloques o módulos de contenido. El objetivo es identificar los ejes o núcleos que organizan la asignatura y que pueden ayudar al estudiante a estructurarlos y jerarquizarlos.
7. **Enfoque metodológico.** Es una recopilación de informaciones que sirven para que el estudiante se organice y para conocer cómo será su proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta información lo orienta respecto de la planificación, de las actividades que debe hacer y de la dedicación global que le supondrá, ya que se debe explicitar si será presencial (en el aula), dirigido o tutorizado (fuera del aula) o autónomo (fuera del aula).
8. **Evaluación** del nivel de logro de los objetivos (evaluación formativa y evaluación acreditativa). Se recoge la información relevante que hace referencia a la evaluación de los aprendizajes. Se recomienda que se incluya: el tipo de evaluación (optativa/obligatoria, inicial, continuada, final, autoevaluación, coevaluación...), el período temporal en el que se realizará, el tipo de actividad (de síntesis, de aplicación...), el agrupamiento que se utilizará (individual, grupal, por parejas...) y la ponderación/valoración de cada acción en el valor global de la asignatura.
9. **Fuentes de información básica.** Normalmente, suele ser una lista de recursos de información de diferentes tipos que pueden ayudar al estudiante a conocer la fuentes informativas básicas, como por ejemplo: bibliografía, recursos didácticos, material docente de la asignatura, materiales y herramientas de apoyo, recursos digitales...

Como se puede apreciar, la **guía docente** es un documento estructurado y con unos apartados muy claros y definidos que **tiene como finalidad presentar la asignatura y explicitar sus características.** Es un documento de presentación y en ningún caso no lo es de interacción ni de negociación. Por lo tanto, el estudiante no tiene ningún papel activo en su elaboración. Es un mero receptor que normalmente necesita el docente para entenderlo, interpretarlo y darle significado.

Todas las guías pueden tener la misma estructura y organización (de hecho, ¡deben tenerla!). Sólo cambia el contenido de cada uno de los apartados, que debe recoger los propósitos de la asignatura, módulo o crédito.

En la figura 2.2 se presenta la relación que se establece entre la guía de la asignatura, el docente y el estudiante.

Si se comparan las figuras 2.1 y 2.2, se puede observar que el índice permite establecer un diálogo entre docentes y estudiantes. Es una herramienta de comunicación y de discusión sobre la cual todo el mundo puede incidir. El docente hace una propuesta, pero después el estudiante la modifica y la hace suya porque tiene un gran margen de decisión en su construcción.

En cambio, la guía de la asignatura es un documento donde el docente recoge toda la información de la asignatura de forma organizada y preestablecida, con la finalidad de ser presentada al estudiante para que éste reconozca lo que se hará durante el período que comprende la docencia programada. En ningún caso, el estudiante no puede proponer cambios, modificaciones o sugerencias.

Los límites y las características de la guía de la asignatura los pone la «comunidad académica», el equipo docente. El único límite para definir las características de la carpeta de aprendizaje es la creatividad del docente y del estudiante (Shores y Grace, 1998).

En síntesis, como se puede apreciar, **la función del índice de la carpeta y de la guía docente es diferente, porque el objetivo es diferente y porque el uso también lo es.**

Mientras que el índice debería ser una herramienta útil para recoger evidencias que ilustren los hitos, los esfuerzos y los progresos de un estudiante en su proceso de formación y le ayuden a desarrollar su capacidad de autoevaluación, reflexión y metacognición, las guías deberían ser los documentos que presenten, organicen y estructuren los objetivos y los contenidos de las asignaturas, con el objetivo de establecer las características propias que permitan poder realizar estudios comparativos y facilitar el proceso de acreditación de los estudiantes entre diferentes instituciones de educación superior.

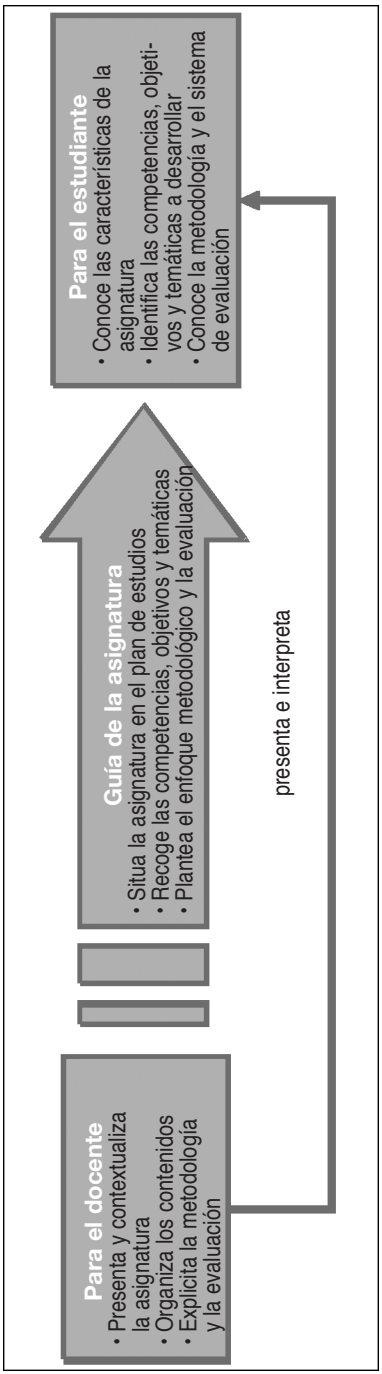

Figura 2.2. Relación que permite establecer la guía entre docente y estudiante.

2.3. Las competencias que el profesorado quiere conseguir que se adquieran

En el momento en el que nos encontramos, es necesario iniciar procesos de reflexión relativos a las futuras titulaciones (grados y postgrados), planes de estudios y programas de asignaturas que vayan más allá de la actual matemática del sistema de transferencia de créditos europeos (ECTS). Se debería aprovechar el contexto para propiciar la reflexión sobre las competencias de los estudiantes, la reformulación de los objetivos y de los contenidos de las asignaturas, las estrategias metodológicas, los procesos de evaluación, etc., porque si no, lo que haremos será maquillar lo que tenemos y no hacer una auténtica transformación de la educación superior universitaria.

En relación con las competencias (entendidas sintéticamente como las actitudes, habilidades, capacidades y conocimientos necesarios para un buen desarrollo profesional y personal), hay que plantearse una educación que permita al estudiante alcanzarlas y desarrollarlas. Sean cuales sean las competencias que se deben trabajar, no hay que olvidar que **el estudiante, primeramente, lo que debe hacer es establecer conexiones entre enseñanza, aprendizaje y evaluación para ser consciente de su proceso personal** y pensamos que la carpeta de aprendizaje lo permite.

Según Klenowski (2004), algunas de las competencias que la carpeta de aprendizaje puede facilitar y desarrollar son:

— habilidades de alto nivel (resolución de problemas, análisis, síntesis, valoración y creatividad)
— autoevaluación, autorregulación y crítica del propio trabajo
— metacognición o comprensión de los procesos de aprendizaje y valoración de los éxitos y errores
— reflexión a partir de la valoración de las propias creencias y valores
— mejora de la identidad profesional y compromiso ético con la profesión
— control y autogestión personal (responsabilidad y compromiso con el trabajo que se debe hacer)
— necesidad de la formación continua y permanente

Algunos estudios muestran que el uso de las CAES mejoran sustancialmente los resultados de aprendizaje de los estudiantes, ya que se demuestra que desarrollan habilidades en organización y planificación, evaluación y autoevaluación, capacidad de reflexión, integración del conocimiento procedimental, memoria más exacta y comprensión más profunda de las lecturas y de las temáticas tratadas, participación y trabajo en grupo, mejora del pro pio proceso de aprendizaje, interacción e intercambio de ideas y satisfacción personal (Klenowski, 2004).

Según un estudio preliminar realizado por el GI-CAES en su primera etapa, el uso de carpetas de aprendizaje, en sus respectivas asignaturas, habían facilitado el

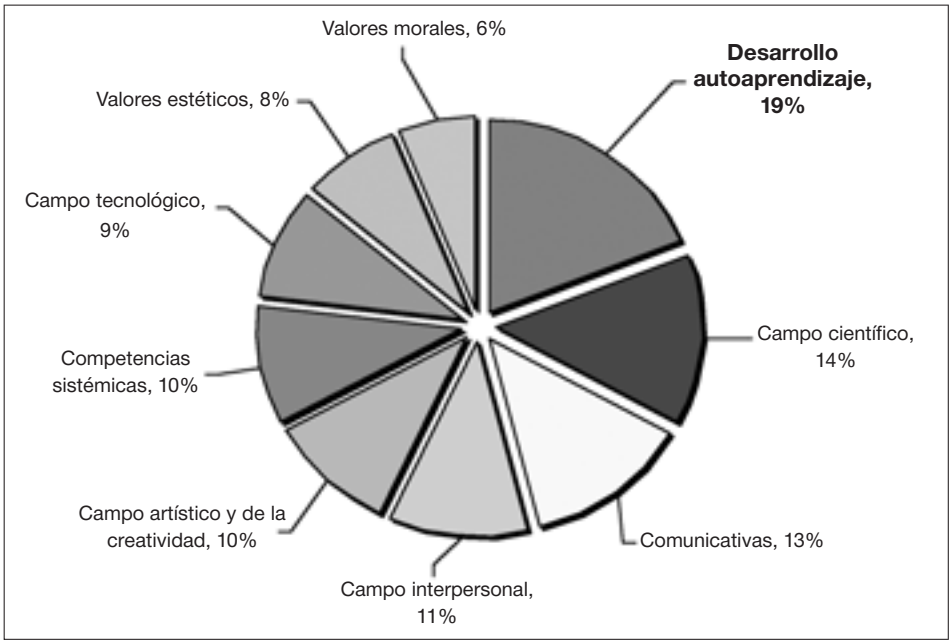

Gráfico 2.1. Competencias que permite desarrollar el uso de carpetas de aprendizaje. Fuente: Gimeno y Flaquer, 2005.

desarrollo de varias competencias, pero las más presentes (con un 19 %) eran las relacionadas con el autoaprendizaje y la autoevaluación, como se puede ver en el gráfico 2.1.

Justamente, este estudio coincide con varias aportaciones realizadas por expertos en aplicación de carpetas en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la evaluación (Klenowski, 2004; Colén *et al*., 2006; Johnson *et al.*, 2006; Sunstein y Lovell, 2000).

2.4. Las actividades de aprendizaje que generan evidencias de proceso, de progreso y de producto

No entraremos a realizar un repaso detallado de los diferentes tipos de actividades de aprendizaje que se pueden promover en los procesos formativos en el marco de la educación superior. Lo que sí nos interesa es destacar algunas cuestiones relacionadas con las actividades de aprendizaje que pueden ser relevantes para el uso funcional de las carpetas de aprendizaje y la evaluación a través de éstas.

En los últimos tiempos, se están diferenciando algunos grandes tipos de actividades previstas por el profesor a través de las cuales los estudiantes pueden adquirir

y practicar determinadas competencias requeridas para su capacitación y acreditación. Estas son:

— **Actividades presenciales:** este tipo de actividades pide una interacción directa entre profesor y estudiante en el mismo espacio y durante el mismo tiempo simultáneo. Son actividades centradas ahora y aquí. Se llevan a término en los espacios formativos que tienen los centros universitarios para desarrollar lo que tradicionalmente se denominan las clases. Pueden ser exposiciones magistrales del profesor, prácticas de laboratorio, etc. Incluso las salidas de campo acompañadas por el profesorado entrarían en esta categoría.
— **Actividades dirigidas**: este segundo tipo de actividades son las que los estudiantes hacen con unas pautas de realización muy concretas y deben proceder de la manera que el profesorado ha establecido para obtener un determinado tipo de producto; o practicar un determinado tipo de procedimiento que pone en marcha unas determinadas habilidades. Ejemplos de estas actividades pueden ser: réplica de prácticas de laboratorio, aplicación de instrumentos de recogida de información, construcción de pautas de observación de un determinado fenómeno, etc. Pueden ser presenciales o virtuales.
— **Actividades autónomas:** el tercer grupo corresponde a las actividades que hacen los estudiantes de una manera poco guiada. La guía del profesorado es mínima. Simplemente queda concretado en unas pautas breves y generales para llevar a término la actividad determinada. Es el estudiante o el grupo de estudiantes quienes concretan y amplían lo que se debe hacer y cómo organizarlo. Exigen del estudiante una mayor responsabilidad en su aprendizaje. Algunas pueden ser: reseñas de lecturas, análisis de datos, redacción de informes, resolución de problemas, etc.
— **Actividades libres**: son el cuarto grupo de actividades y el estudiante las hace por voluntad propia. Estas actividades no son anticipadas por el profesorado responsable de la asignatura. Son aquellas actividades que los estudiantes llevan a término porque consideran que les aportarán una experiencia de aprendizaje significativa y que contribuirán en su formación en la materia o el módulo concreto. Son actividades también denominadas voluntarias. Son las más profundas para el aprendizaje del estudiante, ya que conectan significativamente los contenidos aprendidos con su experiencia vital y cotidiana. Algunos ejemplos que hemos recogido son: autobiografía, recopilación de trípticos y programas (documentación) de actividades culturales en las que el estudiante ha participado, relato sobre una intervención quirúrgica, etc.

Repasando esta caracterización, fácilmente se puede comprobar que cada categoría no excluye el resto de tipos. También podemos concluir que estos cuatro grandes grupos de actividades generan un gran número de productos que pueden convertirse en evidencias y formar parte del índice de una carpeta de aprendizaje.

Las actividades de aprendizaje, sean las que sean y de la naturaleza que sea, deben ser actividades ricas en recursos materiales o intelectuales para que el estudiante se aproxime al nuevo conocimiento desde varios canales. Es completamente arriesgado, didácticamente hablando, plantear escenarios y secuencias de aprendizaje con un solo tipo de información, por ejemplo, visual, auditiva, cinestésica, verbal, gestual, oral, escrita, etc. Cuantos más tipos de información presentemos para llevar a término una actividad determinada, más posibilidades un estudiante tiene de poder hacer suya nuestra propuesta según sus capacidades de percepción y aprehensión de la información.

Las actividades de aprendizaje deben poder ser documentales y heteroevaluadas, coevaluadas y autoevaluadas, tanto por los productos que generan como por los procesos y progresos que los estudiantes han hecho durante su realización. Poner el énfasis en actividades que sólo generan productos finales es restringir el aprendizaje a una evaluación de carácter exclusivamente sumativo, ya que los productos son sólo ejemplos concretos del trabajo de una persona que se coleccionan para demostrar un conocimiento, habilidad o disposición particular (Brown e Irby, 2001) sin que intervenga la reflexión. Si, por contra, sólo focalizamos las evidencias orientadas hacia el proceso o el progreso que el estudiante hace en una actividad determinada, lo que potenciaremos exclusivamente es el valor del esfuerzo que hace el estudiante o de la destreza que manifiesta; y dejamos de lado cuales son o han sido los resultados finales de su camino formativo. Es recomendable equilibrar todas las intenciones en la elección de actividades.

No queremos dejar de lado aquellas actividades de aprendizaje que ponen el énfasis en la reflexión sobre la forma en la que el estudiante ha llevado a término su aprendizaje desde la perspectiva psicocognitiva o psicoemocional. Se trata de actividades promovidas inicialmente por el profesorado y que poco a poco capacitan al estudiante en la competencia de aprender a aprender (metacognición). Esto sucede de forma autónoma o voluntaria cuando el estudiante es capaz de pensar y mejorar libremente sobre sus procesos de aprendizaje. Como ejemplo, ponemos diferentes tipos de reflexiones de carácter metacognitivo que se pueden incluir en una carpeta de aprendizaje, según Johnson *et al*. (2006):

1. **Explicitación de las finalidades:** se refiere a los objetivos educativos o profesionales claramente articulados.
2. **Declaraciones reflexivas:** pueden ser personales o colaborativas y son el resultado de las comunicaciones con los tutores y profesores. Son las reacciones y respuestas hacia los productos de aprendizaje y un contexto para clarificar el propósito de la carpeta. También muestran la interacción con los productos de aprendizaje, el proceso y los otros.
3. **Encabezados como afirmaciones:** incluyen las identificaciones y las explicaciones que proporcionan la lógica de la selección y la inclusión de los productos de aprendizaje como evidencias. Hacen referencia a niveles de

reflexión, a las definiciones presentadas, a las explicaciones sobre los productos de aprendizaje y a su fuente.

4. **Evaluación continuada y valoraciones del aprendizaje:** hacen referencia a los aspectos formativos y sumativos de la evaluación, indican el crecimiento o el cumplimiento de los criterios o finalidades, permiten establecer comparaciones con el principio y dan vida y significado a los productos de aprendizaje.

2.5. Los aspectos formales del índice

Aunque la estructura formal de una carpeta que evalúa el aprendizaje de un estudiante pueda ser muy variada y dependa de los objetivos marcados en cada área curricular, en su elaboración se pueden diferenciar los apartados siguientes (Barberà, 2005):

1. **Una guía o un índice de contenidos** que determinará el tipo de trabajo y la estrategia didáctica, que puede estar totalmente determinada por el profesor o más abierta a una modificación por parte del estudiante.
2. **Un apartado introductorio** a la carpeta que detalle las intenciones, las creencias y el punto de partida inicial de un tema o área determinada.
3. **Unos temas centrales** que conformen el cuerpo de la carpeta y que contienen la documentación seleccionada por el estudiante que muestra el aprendizaje conseguido en cada uno de los temas seleccionados.
4. **Un apartado de clausura** como síntesis del aprendizaje en relación con los contenidos impartidos.

Además, en la elección de una carpeta se deben concretar todos estos aspectos:

— autoría y audiencia de la carpeta
— contenidos por desarrollar
— objetivos y competencias
— estructura y organización concretas
— criterios de evaluación

Las evidencias requeridas por el docente en un índice propuesto deben serlo de la forma más explícita posible para que éste tenga una función claramente orientadora del proceso de aprendizaje del estudiante. Veamos dos casos que ejemplifican dos resoluciones divergentes en una misma asignatura del tercer curso de la diplomatura de Maestro de Educación Infantil de la Facultad de Ciencias de la Educación (UAB).

Cuadro 2.1. Dos modos de proponer evidencias a los estudiantes. Maestro de Educación Infantil, curso 2006-2007. Atención a la Primera Infancia
(Prof. Xavier Gimeno Soria)

Sin detallar por el profesorado	Detallada por el profesorado
Crónica de una formación. Diario de las sesiones presenciales de la asignatura.	**Carta de presentación.** Escrito personal-profesional del estudiante en relación con la asignatura. Se deberán incluir unos objetivos personales en referencia al programa y relacionados con la propia formación. Sería interesante incluir una fotografía. El estudiante cómplice deberá realizar tres preguntas para obtener más información relevante en función de la carta presentada. Se deberán incluir las respuestas a las tres preguntas del cómplice. La carta entera se enviará al profesor antes del 20 de marzo.

Otro tratamiento deben tener las evidencias presentadas por un estudiante que estructura su carpeta índice de estructura libre y donde debe argumentar la incorporación de cada una de las evidencias presentadas. En este segundo caso, es el estudiante quien prioriza y valora las evidencias que argumentan los procesos, progresos y productos de su aprendizaje con argumentaciones fundamentadas y consistentes.

Tanto en un caso como en el otro, el contenido de una carpeta que se concreta en un índice determinado dependerá de (Montgomery, 2001):

— el objetivo
— la temática
— el tipo de estructura de la carpeta
— la imaginación del profesor y del estudiante
— los recursos de aprendizaje

Puede incluir: entradas de diario, cartas, fotografías, mapas, tablas, discos, vídeos, entrevistas, cuestionarios, invenciones, diseños, prototipos, maquetas, trabajos escritos, soluciones a problemas, pruebas de autoevaluación, experimentos de laboratorio, bibliografía, comentarios formativos de los profesores, comentarios formativos de los compañeros, comentarios formativos de profesionales, reflexiones sobre el aprendizaje, diarios de campo, programas beta, etc.

2.6. La versatilidad del índice según las características del estudiante

El estudiante debe poder elegir los mejores productos de aprendizaje o partes de las actividades que muestren un buen desarrollo en su proceso de aprendizaje. Por ello

es recomendable que el índice sea versátil en función de las características del estudiante. **El estudiante, por lo tanto, debe saber elegir y reconstruir el índice de la carpeta siguiendo las orientaciones dadas y sus propias decisiones.** El uso de las carpetas de aprendizaje permite la selección de las evidencias a través de la confección del índice.

Un índice debe proporcionar flexibilidad a la hora de presentar las evidencias, considerando que puede haber evidencias obligatorias, optativas y libres, que se caracterizan por:

— Las **evidencias obligatorias** son acreditativas y garantizan que el estudiante consigue los objetivos mínimos de la asignatura. Las determina el profesorado.
— Las **evidencias optativas** pretenden recoger un abanico de intereses de los estudiantes y son el resultado de las ampliaciones y relaciones entre los conocimientos que el estudiante realiza en su itinerario de aprendizaje y la experiencia como aprendiz y como persona. Son fruto de un proceso de negociación entre el profesorado y el alumnado.
— Las **evidencias libres** recogen aquellos productos de aprendizaje que el estudiante ha realizado voluntariamente y que ha conectado directamente con la propuesta formativa hecha por el profesor. Son propuestas que el estudiante hace y justifica y que el profesor encuentra en la carpeta sin esperarlas.

Colén *et al*. (2006) dicen que se pueden proponer tres tipos de índices, según el tipo de evidencias que predominen: cerrado, libre y mixto.

— **Índice cerrado.** Formado por evidencias obligatorias. Es un sistema donde el docente marca la pauta de elaboración de la carpeta planteando actividades concretas que suponen evidencias de aprendizaje. Cuando se plantea este tipo de carpeta, el estudiante no desarrolla su autonomía ni en la toma de decisiones ni en su independencia intelectual.
— **Índice libre.** El estudiante toma sus decisiones sobre qué debe incluir en su carpeta. Este modelo requiere una tarea previa del docente explicitando sus intenciones educativas, sus objetivos, sus criterios de valoración y los resultados esperados. El proceso de tutoría y revisión docente-estudiante toma mucha importancia para que se consiga un progreso del estudiante. Chatel (2001) nos propone algunas preguntas que los estudiantes deberían plantearse en el momento de crear sus índices libres:
  — ¿Tengo evidencias que «demuestren» mi esfuerzo, mi progreso y el cumplimiento de los objetivos del curso?
  — ¿Necesito múltiples evidencias para un solo objetivo si este parece muy extenso?
  — ¿Puede una sola evidencia estar vinculada a múltiples objetivos a través de la reflexión?
— **Índice mixto.** Formado por evidencias obligatorias, evidencias optativas y evidencias libres. De este modo, se pueden garantizar los objetivos mínimos

y permitir la autonomía y la independencia intelectual del estudiante. Parece la opción más adecuada al inicio del trabajo con carpetas de aprendizaje.

Consideramos que debe haber libertad a la hora de reconstruir el índice de la carpeta de aprendizaje a partir de lo más significativo para el estudiante. Una de las posibilidades es la clasificación por temas o el orden cronológico, que permite visualizar el progreso del estudiante a lo largo del tiempo (Colén *et al*., 2006).

2.7. La reconstrucción del índice por parte del estudiante

Es necesario establecer pautas y criterios para construir la carpeta. Estos criterios deben ser explicitados previamente por el profesor y, a la vez, deben ser compartidos y, por lo tanto, negociados con los estudiantes. Los intereses y las motivaciones del estudiante se deben poder considerar. Del mismo modo que se deben considerar las características del estudiante y permitir la personalización del índice justificando su recomposición.

Existe la posibilidad de distinguir entre criterios de realización y criterios de resultado. Los criterios de realización están relacionados con la validez, la relación, el rigor y el tipo de tarea. Los criterios de resultado toman en consideración la calidad del aprendizaje realizado y están relacionados con criterios de suficiencia, de profundidad o de riqueza.

Independientemente de quien aplique estos criterios (heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación), conviene incluir siempre la autoevaluación tanto del proceso como del resultado. Ésta es importante para el estudiante, ya que permite la reflexión sobre qué ha aprendido y cómo lo ha hecho. En este espacio puede expresar sus sugerencias y temores.

La carpeta debería ser una reconstrucción, una visualización del proceso de aprendizaje del estudiante.

2.8. Algunos ejemplos

Presentamos unos ejemplos de índices utilizados en la educación superior.

La experiencia dirigida por la profesora Neus González Monfort en la asignatura Ciencias Sociales y su Didáctica I, en la titulación de Maestro de Educación Primaria, durante el curso 2007-2008, en la Universidad Autónoma de Barcelona, es un intento de llevar a término un aprendizaje reflexivo de las actividades realizadas en el aula y de los trabajos en grupo. Como la misma profesora explica, éste es un

índice cerrado, ya que todas las evidencias son obligatorias y, aunque hay un 10 % voluntario (el apartado «El cajón de sastre»), éste está fuera del 100 % de la puntuación de la carpeta.

Índice de la carpeta de aprendizaje Ciencias Sociales y su Didáctica I
Curso 2007-2008. Prof. Neus González Monfort

Carpeta de aprendizaje
1. Las presentaciones
   — ¿Quién soy? (individual)
   — ¿Qué hay en la carpeta? (en grupo)
2. Los materiales básicos de la DCS (35 % en grupo)
   — El Q-Sort
   — El Cómico
   — Las competencias básicas y el currículum
   — El modelo constructivista
   — El tiempo y el espacio
3. El medio y las ciencias sociales (15 % en grupo)
   — El campo de aprendizaje
4. El terreno que pisamos (15 % en grupo)
   — Los expertos nos ayudan
5. La orientación y la evaluación (5 % en grupo)
   — Lo mejor y lo peor
6. La estructura (15 % individual)
   — Los fundamentos: las CCSS y la educación primaria
   — Las columnas: la DCS en la formación inicial de los maestros de primaria
   — Los pilares: el trabajo cooperativo
7. Un punto y seguido (15 % individual)
   — Autoevaluación
   — ¿Qué debo aprender, todavía, para «hacer de maestro»?
8. El cajón de sastre (10 % individual)

En el índice de la carpeta de Comunicación, audiovisuales y educación en Magisterio de la UAB, encontramos evidencias optativas que el estudiante puede reconstruir siempre que los cambios que se produzca sean razonados.

Índice de la carpeta de aprendizaje Comunicación, audiovisuales y educación
Curso 2006-2007. Prof. Noemí Santiveri

La presentación del índice se hace al inicio del curso, ya que desde el primer día podemos empezar a elaborarlo. Es un índice mixto porque el estudiante es quien decide qué evidencias quiere incorporar a su carpeta.

El índice prevé una serie de evidencias que se pueden reconstruir o bien no realizarse, contando siempre con la motivación del estudiante.

— Una imagen digital que les identifique. Aquella imagen que los define y los presenta al resto de compañeros. Todo el grupo visualiza en su entorno de trabajo (Intranet) la imagen de cada compañero.
— Un diario de emociones que debe redactar cada día de clase presencial y que pretende describir los pensamientos y las emociones que ha sentido a lo largo de la clase. Este diario debe ser revisado por la profesora durante el tercer día para verificar si se ha entendido, y al finalizar el semestre se incorpora dentro de la carpeta digital.
— Una evidencia de los aprendizajes conseguidos en el lenguaje audiovisual desde su vertiente sintáctica, semántica y morfológica. Es una primera lectura que pueden presentar en cualquier formato digital. Es necesaria la retroalimentación de la profesora para asegurar al estudiante que es una evidencia positiva.
— Una evidencia de la aplicación del lenguaje audiovisual en la escuela. Se muestra a todo el grupo a través de la Intranet y sirve de aprendizaje vicario de unidades didácticas con ayuda del lenguaje audiovisual.
— Una evidencia técnica del lenguaje audiovisual desde su vertiente objetiva (sintaxis, semántica, morfología) y subjetiva (emociones). En esta ocasión, el formato lo determina la profesora y ellos pueden seleccionar entre diez imágenes estáticas.
— Intervenir en un foro virtual. Las cuestiones que se plantean deben ser diversas para poder ofrecer diferentes centros de interés.
— Elaboración del reportaje de la producción que ha conducido a la realización de un clip educativo. No se evalúa ni se pide el producto (un DVD de película), sino el proceso que se ha seguido para llegar a conseguirlo.
— Ponderación de las evidencias que se habían pedido y valoración de las evidencias presentadas en la carpeta. Esta reflexión conduce a la autoevaluación y a la nota final de la materia.

En uno de los grupos de la asignatura hay un estudiante con deficiencia visual grave. Las características del estudiante propiciaron la reestructuración del índice de modo que no quedara excluido del grupo ni de los aprendizajes. Las evidencias se basan en el lenguaje auditivo, y se ofrece al estudiante y a su grupo la posibilidad de trabajar con un equipo de radio.

En el índice de la carpeta de aprendizaje de Atención a la Primera Infancia, del profesor Xavier Gimeno Soria, de la UAB, encontramos un ejemplo de evidencia libre en lo que él denomina «cajón de sastre». El cajón de sastre son «otros materiales» que no se pueden incluir en los apartados dados por el docente y que permiten al estudiante incluir evidencias libres. Todos los materiales irán acompañados de un breve comentario sobre la vinculación de las evidencias con la asignatura.

El resto de evidencias de esta carpeta son obligatorias y optativas y pretenden garantizar la producción audiovisual y grupal.

Índice de la carpeta de aprendizaje Atención a la primera infancia
Curso 2006-2007. Prof. Xavier Gimeno Soria

— **Producción individual.** Subcarpeta del trabajo realizado individualmente.
  - **Carta de presentación.** Escrito personal-profesional del estudiante en relación con la asignatura. Se deberán incluir unos objetivos personales en referencia al programa y relacionados con la propia formación. Sería interesante incluir una fotografía. El estudiante cómplice deberá realizar tres preguntas para obtener más información relevante en función de la carta presentada. Se deberán incluir las respuestas a las tres preguntas del cómplice. La carta entera se enviará al profesor antes del 20 de marzo.
  - **Crónica de una formación.** Diario de las sesiones presenciales de la asignatura.
  - **Páginas seleccionadas.** Selección de tres días de diario. La selección estará acompañada de los motivos, las razones y los argumentos que se han tenido para hacerla.
  - **El espejo.** Documento de autoevaluación de su diario de sesiones y del aprendizaje que ha hecho en tres momentos diferentes del curso.
  - **Crítica editorial trifásica.** Análisis crítico de los textos objeto de los seminarios de lecturas según la pauta presentada del profesor.
  - **Butaca de cine.** Análisis crítico de la película visionada en la asignatura siguiendo la pauta presentada por el profesor.
  - **Al descubrimiento del derecho perdido.** Trabajo individual sobre uno de los artículos de la declaración de los derechos de los niños que te ha tocado. Hay que relacionarlo con el programa de la asignatura.
  - **Foto de familia.** Análisis de una situación familiar a través de una fotografía. Elije una foto de tu familia que puedas compartir con tus compañeros del aula. Se deberá analizar la fotografía desde los conocimientos adquiridos en la asignatura.
  - **Autobiografía académica.** Documentación que ilustra la propia biografía relacionada con la experiencia educativa institucional.
  - **Informe final de autoevaluación.** Este informe cuantitativo y cualitativo será un documento de autoevaluación del conjunto de las tareas realizadas durante la asignatura.
  - **Informe final de evaluación que el cómplice ha realizado (si procede).** Este informe cuantitativo y cualitativo será un documento de evaluación del conjunto de las evidencias realizadas (seleccionadas) durante la asignatura realizada por el cómplice del estudiante.
— **Producción colectiva.** Subcarpeta del trabajo realizado en un grupo pequeño.

- **Todos tenemos necesidades.** Elaboración de una lista de necesidades de los niños a partir de la declaración de los derechos presentada en clase.
- **¿Quién vive aquí?** Descripción de una situación familiar simulada, descripción de las relaciones entre sus miembros, descripción de la historia familiar y prospección de las necesidades socioeducativas de la familia que puede atender un servicio de atención a la primera infancia.
- **La infancia en Europa.** Análisis de un servicio de atención a la infancia extraído del vídeo *Se siente un color*, producido por la Red Europea de Atención a la Infancia y visionado en el aula.
- **Estudio de un servicio de atención a la infancia y a las familias.** Análisis y confrontación, en un grupo pequeño, de un servicio de atención psicopedagógica a la diversidad de la infancia y las familias. Este estudio se concretará en un informe escrito y en una presentación pública frente a los compañeros de clase.

— **El acompañamiento.** Documentos de seguimiento y de evaluación que hace el profesor de la carpeta del estudiante (si el estudiante lo considera oportuno).

— **Cajón de sastre.** Otros materiales que no se puedan incluir en los apartados anteriores. Todos los materiales irán acompañados de un breve comentario sobre la vinculación del material con la asignatura.

3. La aplicación, el desarrollo y el uso reflexivo de la carpeta de aprendizaje

Sílvia Blanch Gelabert, Neus González Monfort y Laura Trafí Prats

La carpeta de aprendizaje permite desarrollar habilidades y prácticas reflexivas para adquirir las competencias necesarias para la vida personal y profesional (Klenowski, 2004). Su flexibilidad permite explicitar la relación entre la guía docente, el proceso de enseñanza y la evaluación, ya que la carpeta de aprendizaje proporciona una estructura a partir de la cual establecer relaciones.

La construcción de la carpeta de aprendizaje y la selección de las evidencias suponen un proceso de metacognición, reflexión y de toma de conciencia sobre el propio aprendizaje, que implica un análisis crítico del conocimiento individual por lo que se refiere a las asunciones hegemónicas sobre qué significa enseñar y aprender (Zubizarreta, 2004). En este sentido, la carpeta de aprendizaje debe ser una herramienta flexible y de reflexión procesual, continuada y cooperativa de las evidencias del aprendizaje.

Introducción

Si un docente decide incorporar las carpetas de aprendizaje a sus asignaturas, nosotros le sugerimos que tenga en cuenta algunos de los aspectos que presentamos en este capítulo a la hora de tomar decisiones. Sabemos que en los inicios de utilizar y desarrollar las CAES aparecen muchas dudas y dificultades; por eso es importante que tengáis en cuenta algunos de estos aspectos y que progresivamente vayáis incorporando otros. Os recomendamos que prioricéis los que sean más alcanzables según vuestro contexto.

Por eso, este capítulo se centra en las siguientes ideas: *a)* el contexto donde se aplicará la CAES influye en la toma de decisiones del profesorado, ya que éste deberá tener en cuenta aspectos como la cultura evaluadora de la institución, el tipo de asignatura o el número de alumnos, entre otros; *b)* la realización y la construcción de la carpeta de aprendizaje como una recopilación de evidencias individuales y grupales que pueden ser de diferentes tipos y se pueden relacionar de varias formas para mostrar el proceso y el progreso de cada estudiante; *c)* el proceso de reflexión como aspecto intrínseco de la construcción de la carpeta de aprendizaje; por lo tanto, se debe documentar el aprendizaje y seleccionar justificadamente las evidencias para construir una narrativa reflexiva que muestre que el estudiante se ha hecho consciente de su propio aprendizaje; y *d)* la autoevaluación y la metacognición como aspectos que se deben incluir necesariamente en el diseño de una carpeta de aprendizaje.

3.1. Principios que se deben tener en cuenta en el uso de carpetas de aprendizaje

El aprendizaje mediante la carpeta «la documentación del aprendizaje y la articulación de lo que se ha aprendido» (Snadden y Thomas, 1998, pág. 192). Por lo tanto, las carpetas deberían respetar la autonomía del estudiante y su capacidad de hacer su propio camino de desarrollo personal y profesional, ya que esto permite y obliga que sea el responsable de su aprendizaje. «**Los estudiantes deberían asumir la responsabilidad del propio aprendizaje y construir hábitos de reflexión y análisis apropiados para continuar el desarrollo personal y profesional** [la negrita es nuestra] que le exigirá la vida» (Klenowski, 2004, pág. 132).

Para diseñar y construir una carpeta de aprendizaje se deben tener en cuenta algunos principios que abonan su uso y desarrollo (Klenowski, 2004):

— **Trabajar a partir de una nueva perspectiva del aprendizaje**. En el desarrollo de carpetas, los estudiantes se implican en su aprendizaje como un proceso interactivo, ya que la carpeta de aprendizaje conecta tanto proceso como producto. La colaboración, el diálogo y la reflexión forman parte esencial e intrínseca de la construcción de una carpeta de aprendizaje. Así pues, las actividades que se proponen llevar a término deben permitir (Flutter, Ershner y Rudduck, 1999) proporcionar oportunidades para: ser creativo, incorporar novedades y cambios, ofrecer elecciones, respetar el propio estilo de aprendizaje y explicitar la conciencia de progreso del estudiante. Se debe conseguir fomentar la creatividad y la independencia en el aprendizaje porque el control pase del docente al estudiante. Es recomendable que los estudiantes gestionen sus propias carpetas y se hagan responsables de organizar y seleccionar el trabajo que incluyen. También es aconsejable que asuman la responsabilidad de su desarrollo personal y profesional para poder planificar, gestionar y evaluar su aprendizaje. La carpeta de aprendizaje debe permitir la flexibilidad del proceso porque el estudiante pueda trabajar a su ritmo y estilo y fomentar, así, la autonomía y la autogestión.
— **Diseñar el aprendizaje como un proceso de desarrollo.** Se debe permitir secuenciar el trabajo del estudiante y registrar su progreso, ya que el aprendizaje es continuo y la reflexión debe ser la herramienta que permita presentar los cambios y las evoluciones de una forma más efectiva.
— **Analizar los avances y el aprendizaje.** Se deben documentar los avances y esto implica escoger la documentación que permita analizar el aprendizaje. Por lo tanto, es muy importante incluir valoraciones del propio trabajo, valoraciones de los compañeros, valoraciones del profesorado y valoraciones de los tutores o supervisores. Es imprescindible mantener un diálogo constante con el entorno y recoger las interacciones, los intercambios y las reflexiones conjuntas y las autoreflexiones.
— **Autoevaluar el aprendizaje.** La autoevaluación es un proceso integral e

intrínseco a la carpeta de aprendizaje, ya que es necesario que el estudiante se implique metacognitivamente y reflexione sobre su aprendizaje tanto de conocimientos como de habilidades, capacidades y valores.

— **Desarrollar una actitud crítica.** Los estudiantes deben seleccionar qué evidencias incluyen en la carpeta de aprendizaje y justificar la selección a partir de realizar juicios razonados sobre la calidad de su trabajo. Esto obligaría a los estudiantes a reflexionar sobre su experiencia de aprendizaje y a desarrollar una actitud crítica y reflexiva, ya que previamente deben analizar, escoger y justificar. Algunas preguntas que deberían hacerse los estudiantes son: ¿Por qué éste es mi mejor trabajo? ¿Cómo lo hice? ¿Qué cambiaría si lo tuviera que volver a hacer? ¿Qué mantendría de este trabajo? Descripción del proceso seguido para hacer este trabajo (de dónde obtuve las ideas, cómo lo realicé, qué problemas tuve, qué estrategias utilicé...). ¿Qué responsabilidad tuve en él? ¿Cuáles son sus puntos fuertes? ¿Y los débiles? ¿Qué dificultades tuve? ¿Cómo las superé?

— **Facilitar, orientar, guiar y dinamizar el proceso de enseñanza-aprendizaje y de evaluación por parte del profesorado.** El papel del profesorado se relativiza y su función cambia respecto de un modelo de enseñanza y de evaluación más tradicional. Su papel es fundamental porque debe preparar y gestionar el contexto de aprendizaje para garantizar la guía, la retroalimentación, el asesoramiento y la reflexión. El docente debe orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje para que los estudiantes adquieran seguridad, independencia y control sobre los procesos. Por lo tanto, el profesorado es el responsable de ofrecer al estudiante tantas experiencias como sea posible que le permitan adquirir habilidad en autogestión, autorregulación, aprendizaje continuo, autoevaluación y planificación del trabajo.

3.2. Aspectos que se deben tener en cuenta en la aplicación de la carpeta de aprendizaje

Es importante poder establecer unos objetivos claros para la carpeta de aprendizaje para que ésta pueda ser funcional y responda de una forma coherente a las características de la asignatura y a las expectativas tanto del profesor como del alumno. Es fundamental establecer claramente y estructuradamente los objetivos generales y concretos que el estudiante deberá alcanzar. Por lo tanto, se deben tener en cuenta los aspectos siguientes a la hora de definir los objetivos:

— **El marco legislativo.** El hecho de que una universidad trabaje de forma tradicional o, por el contrario, esté haciendo una conversión hacia el espacio europeo de educación superior/sistema de transferencia de créditos europeos (EEES/ECTS) puede favorecer las CAES, ya que es una metodología que puede facilitar este cambio.

— **La cultura evaluadora de la institución.** Para definir los objetivos de la carpeta de aprendizaje se deberá considerar el contexto donde se desarrolla la asignatura. Saber cuál es la cultura evaluadora será muy útil para analizar la viabilidad del uso de la carpeta de aprendizaje y su aceptación. También es importante conocer si los alumnos están o no familiarizados con este tipo de evaluación y, en consecuencia, tomar las medidas necesarias.
— **El plan de estudios.** Se debe tener presente la situación de la asignatura en el plan de estudios que la enmarca y también se deberá considerar la titulación donde se imparte. Es recomendable conocer el número de asignaturas por semestre/módulo..., el tipo de asignatura que predomina (semestral, anual...) o la carga lectiva del plan de estudios, ya que pueden condicionar el uso y la aplicación de las CAES en el proceso de enseñanza-aprendizaje y de evaluación.
— **El tipo de asignatura que se imparte** (disciplinaria, introductoria, finalista, profesionalizadora...). Se debe considerar el tipo de asignatura donde queremos introducir la evaluación por carpetas de aprendizaje, ya que, según el papel que tenga en la titulación (de introducción, de especialización, de profundización, de síntesis...), se deberán considerar unos factores u otros para definir los objetivos de forma coherente.
— **El número de asignaturas que participan** (transdisciplinarias, interdisciplinarias...). En algunas instituciones, la carpeta de aprendizaje puede ser compartida por varios profesores y asignaturas. En estos casos, es importante que los aprendizajes estén contextualizados y sean significativos para el estudiante. Ello requiere la coordinación del profesorado implicado, que debe consensuar previamente la finalidad de la carpeta de aprendizaje y delimitar los objetivos y los contenidos que se deben trabajar. Si hay competencias transversales, se pueden evaluar conjuntamente teniendo en cuenta el marco de cada asignatura.
— **La relación con el programa o guía docente.** Otro elemento que se debe tener presente a la hora de trabajar con las carpetas de aprendizaje es el programa de la asignatura o guía docente. En el diseño del índice, los objetivos y los contenidos de la guía deben estar presentes, pero no es necesario que sigan la misma estructura, ya que la lógica y la función son diferentes.
— **El profesor.** Cada profesor tiene construidas unas concepciones sobre la formación, la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. Éstas influirán en la forma de planificar, impartir y evaluar una asignatura a la vez que incidirán en las expectativas y el papel que se espera que tengan los estudiantes.
— **Las características del grupo de alumnos.** Se deben tener en cuenta algunos aspectos del grupo de alumnos a la hora de tomar decisiones sobre las dinámicas posibles. Algunos de estos aspectos son: la tipología de los estudios (las exigencias son diferentes para alumnos de doctorado o de un máster profesionalizador que para estudiantes de primer ciclo), el número de alumnos (es diferente tener un grupo de quince que uno de ciento cincuenta), el perfil del estudiante (el absentismo, la experiencia profesional, otros estudios,

la simultaneidad con una actividad laboral, entre otros), o la situación horaria de la asignatura (no es lo mismo impartir docencia a las 10 de la mañana que a las 8 de la noche).

A la hora de diseñar los objetivos de una carpeta de aprendizaje no se puede hacer descontextualizadamente, sino que se deben tener en cuenta los aspectos que condicionan e influyen la dinámica y el desarrollo de la asignatura. El contexto en el ámbito educativo es fundamental, ya que puede favorecer o puede impedir la incorporación de innovaciones docentes.

3.3. Los objetivos del uso de la carpeta de aprendizaje

Hay diferentes tipos de carpeta de aprendizaje que dependen del objetivo y de la audiencia (destinatarios) para la cual se ha diseñado. Pero a pesar de eso, su diseño y construcción implican unas prácticas pedagógicas a partir de la autoevaluación crítica, el diálogo, la reflexión sobre el aprendizaje, la interacción y la colaboración. Los estudiantes no adquirirán estas estrategias cognitivas y metacognitivas hasta que no se enseñen explícitamente. Por lo tanto, se les debería formar en contextos llenos de significados (Klenowski, 2004).

Independientemente de la tipología de carpeta de aprendizaje que se quiera utilizar, se deben introducir unos cambios pedagógicos en el proceso de enseñanza, como por ejemplo: aprendizaje dialogado, tutorías, entrevistas, sesiones personales, discusiones en grupo, crítica de compañeros, diversidad de actividades y formación para la investigación. Estos cambios implican diseñar actividades que permitan realizar un enfoque práctico para desarrollar y aplicar las habilidades al contenido de la asignatura. Se debe crear un entorno propicio a la participación, la interacción y el intercambio de ideas, la comprensión más profunda de los contenidos, la reflexión sobre el progreso y el proceso, la satisfacción personal, la iniciativa y la implicación (Klenowski, 2004).

Hay que decir que la construcción de la carpeta de aprendizaje se puede realizar de forma individual, en grupo o combinando estas dos. Pero si la entendemos como un instrumento de aprendizaje, reflexión y evaluación, esta sólo se puede considerar individual, ya que hay unos procesos y progresos que sólo puede realizar el estudiante, aunque el producto final sea fruto de un trabajo colectivo. Así pues, se podría afirmar que (Colén *et al.*, 2006) **la construcción de la carpeta es individual, aunque necesita el trabajo cooperativo y de colaboración porque es imprescindible la interacción y el diálogo con otros** para:

— **Reflexionar sobre el propio aprendizaje.** Esta tarea, a través de la función dinamizadora y mediadora del docente, se debe incorporar al proceso (en el tiempo, en las propuestas y en los materiales) de enseñanza-aprendizaje.

— **Gestionar los propios errores.** El estudiante debe poder reconocer sus estrategias logradas y los conocimientos consolidados, pero también las estrategias que no domina y los conocimientos que le faltan. Sólo con este conocimiento el estudiante podrá tomar decisiones realmente autónomas que le llevarán por caminos propios y diferentes hacia un mayor y mejor aprendizaje.
— **Dominar los varios contenidos y temáticas.** El estudiante tiene que sentirse atendido en su diversidad, de forma que haya la posibilidad de puntos de partida diferentes (porque hay diversidad de conocimientos previos) y de situaciones de aplicación diferentes (porque hay capacidades, habilidades y valores varios).
— **Poner en práctica de forma contextualizada los conocimientos adquiridos.** Las personas para aprender necesitan conceder un sentido global a los aprendizajes concretos y saber que una determinada estrategia se puede utilizar en contextos diferentes.

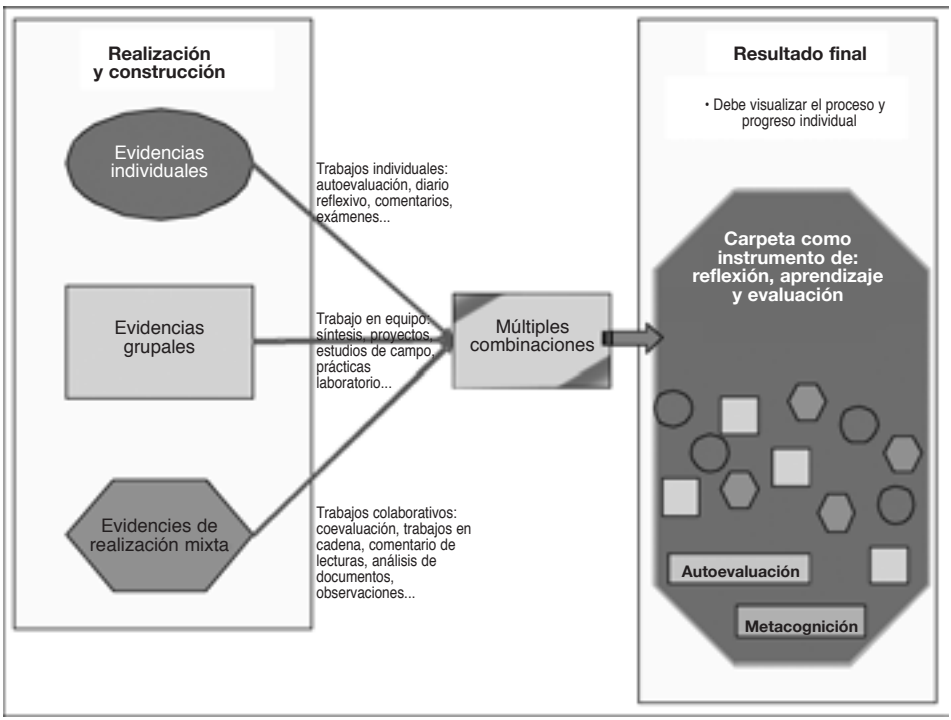

Figura 3.1. Múltiples combinaciones para construir una carpeta

En síntesis, la dinámica para construir una carpeta de aprendizaje se enriquece del trabajo grupal y, por lo tanto, es muy recomendable que haya actividades, trabajos o dinámicas colectivas y cooperativas; pero a la vez la construcción de una carpeta de aprendizaje requiere unos procesos y unos progresos que son solo individuales y se deben demostrar a partir de evidencias.

3.4. La construcción de evidencias

La carpeta de aprendizaje comporta una mayor implicación de los alumnos en su proceso de aprendizaje y de evaluación, hecho que fomenta que participen con un papel más activo. La construcción de evidencias es uno de los procesos donde el alumno hace explícito su aprendizaje, reflexiona sobre él y lo muestra de varias maneras y en varios formatos. Así pues, se entiende que **las evidencias son los productos finales que forman parte de la carpeta de aprendizaje y que han sido seleccionados de forma justificada por los estudiantes** con la finalidad de mostrar las habilidades, las capacidades y las competencias logradas (Sunstein y Lovell, 2000).

Las evidencias son una parte imprescindible de la carpeta de aprendizaje, ya que muestran y hacen visibles aquellos conocimientos que los alumnos deciden destacar de los aprendizajes que han ido logrando durante la asignatura. Por lo tanto, las evidencias son productos finales que relacionan contenidos y actividades de la asignatura con los procesos de reflexión y de metacognición del estudiante, es decir, son la visualización de la construcción de los aprendizajes.

Tal y como señalan Colén *et al*. (2006, pág. 50-51), «la carpeta de aprendizaje no tiene que ser una suma de los trabajos y de las producciones del alumno a lo largo de la asignatura, es decir, no se trata de incluir en la carpeta las actividades de enseñanza-aprendizaje que se han hecho individualmente o en grupo. [...] La evidencia de su aprendizaje es la selección que debe incluir en la carpeta».

Las evidencias, tal y como proponían Colén *et al*. (2006, pág. 54), pueden ser «trabajos sustantivos, no triviales, que demuestren que el alumno domina el temario de la asignatura, descripción, reflexión y análisis de los propios procesos de aprendizaje, transferencias personales, profesionales o académicas de los contenidos trabajados».

Hay diferentes tipos de evidencias en relación con los objetivos propuestos por el profesor y el alumno. Las carpetas de aprendizaje pueden mostrar varios momentos de la evolución del estudiante, hecho que proporciona la posibilidad de poder incluir diferentes tipos de evidencias y las posibles relaciones entre ellas.

A continuación, se ha elaborado un cuadro que intenta recoger la tipología y las relaciones que se pueden dar entre estas evidencias.

Cuadro 3.1. Tipos de evidencias
Fuente: adaptado de Seldin & Associates (1993) y Seldin (1997)

Las evidencias	pueden ser de tipologías diversas	**de información:** están relacionadas con los contenidos que se han trabajado en la asignatura (reseñas, resúmenes, síntesis, mapas conceptuales, apuntes...).
		de proceso: muestran los aprendizajes logrados durante la asignatura teniendo en cuenta las mejoras en las competencias logradas sobre los procesos de aprendizajes durante un período de tiempo (diarios reflexivos, notas de campo o de laboratorio, parrillas de observación, grabaciones de vídeo o de audio, fotografías...).
		de producto final: están relacionadas con los objetivos finales de la asignatura y, por lo tanto, muestran los contenidos aprendidos (trabajo final, informes valorativos, publicaciones, análisis, diagnósticos, diseños de programas, autoevaluaciones, diseños de proyectos, unidades didácticas, cuestionarios reflexivos, exámenes, estudios de caso, propuestas de intervención, reflexiones finales...).
		autobiográficas: hacen referencia al alumno, a sus conocimientos y a su evolución personal (presentaciones personales, expectativas, concepciones o ideas previas, narrativas reflexivas, objetivos personales de aprendizaje, plan de desarrollo personal, biografía...).
		externas: evidencian los aprendizajes mediante una visión u opinión externa que pueden ser otras instancias, un tutor, un profesor, otros alumnos, compañeros, etc. (devoluciones y evaluaciones del profesorado, cartas de recomendación, declaraciones de tutores, premios académicos, becas, valoraciones externas, premios, acreditaciones, titulaciones, becas de investigación como estudiante de grado, coevaluaciones...).
	pueden relacionarse de formas diferentes	**secuenciales:** son evidencias correlativas que muestran una gradación que implica una dificultad creciente.
		seriales: son evidencias que muestran un hilo conductor común pero sin la gradación del caso anterior.
		conectadas: están vinculadas a un tema o un objetivo común, pero no deben tener necesariamente una relación directa entre ellas.
		independientes: son un conjunto de evidencias que no tienen ninguna relación entre ellas.

3.5. El proceso de reflexión en la construcción de las carpetas de aprendizaje

Según Brookfield (1995), **la reflexión y la toma de conciencia sobre el propio aprendizaje que potencia la CAES implica un análisis crítico de como se construye el conocimiento, es decir, implica plantearse qué significa enseñar y aprender.** En la CAES, esta reflexión implica la toma de conciencia sobre cuatro decisiones:

— **La reflexión autobiográfica.** Cómo el aprendizaje está mediado por la identidad del estudiante y sus experiencias previas; cómo el aprendizaje moviliza el posicionamiento subjetivo del estudiante en relación con cuestiones de identidad de clase, género, raza, edad.
— **La mirada de los estudiantes.** Cómo estos conocimientos previos, los intereses y la localización subjetiva del estudiante conforman posiciones desde las cuales dialoga situadamente con el saber y con los estilos de enseñar y aprender.
— **Las experiencias y percepciones de los otros.** Cómo el estudiante comprende que lo que ha aprendido cooperativamente con los otros estudiantes no lo podría aprender solo. Cómo el estudiante valora e incorpora las voces y las devoluciones que los otros (estudiantes, tutores) le proporcionan de sus acciones, procesos y productos de aprendizaje.
— **Las referencias teóricas.** Cómo el estudiante ha tenido un posicionamiento indagativo y dialogante con el saber que aporta la literatura especializada para contextualizar, conectar, aplicar o transformar conocimientos previos y conocimientos nuevos.

En este sentido, la CAES tiene que ser una herramienta flexible y de reflexión procesual, continuada y cooperativa de las evidencias del aprendizaje, ya que la reflexión necesita un diálogo focalizado en cuatro prácticas interconectadas (Annis y Jones, 1995): la documentación, la selección, el análisis y la edición de evidencias.

3.5.1. La documentación del proceso de aprendizaje

La documentación del proceso de aprendizaje es una parte esencial de la carpeta. Documentar el aprendizaje no equivale únicamente a coleccionar documentos (trabajos, actividades, evaluaciones, etc.) y encuadernarlos juntos. De acuerdo con Zubizarreta (2004), documentar el aprendizaje es un proceso que lleva al estudiante a formularse preguntas ante los productos finales de su aprendizaje.

Algunas preguntas pueden ser las siguientes:

— ¿Qué, cómo, cuándo y por qué he aprendido?
— ¿Con quién o con qué he aprendido?
— ¿Qué he conseguido en mi aprendizaje?
— ¿Qué evidencias tengo? ¿Cuáles muestran aspectos y procesos más relevantes? ¿Cuáles son evidencias secundarias o poco relevantes?
— ¿Qué estrategias he practicado para dejar registro de mi aprendizaje?
— ¿Qué diferencia ha creado este aprendizaje en mi identidad y biografía?
— ¿Cómo mi interpretación de las evidencias actuales me hace establecer unos nuevos objetivos para continuar aprendiendo?
— ¿Qué recursos y relaciones de aprendizaje me pueden ayudar a perseguir estos objetivos?

El profesorado que utiliza la carpeta de aprendizaje puede motivar al estudiante para que se formule individualmente estas preguntas en diferentes momentos del proceso de elaboración. En este sentido, el docente tiene un papel clave en este acompañamiento porque conoce por adelantado que el pensamiento reflexivo es conflictivo para el estudiante en la medida que implica una revisión, un cuestionamiento y una reformulación de mitos, concepciones erróneas e ideologías establecidas que afectan la propia identificación subjetiva del estudiante con el mundo, el saber y su futura profesión. Tal y como señala Dewey (1910, pág. 10): «Implica superar la inercia que nos inclina a aceptar sugerencias basadas en la apariencia; implica la voluntad de soportar una condición mental de agitación y perturbación. Para decirlo brevemente, el pensamiento reflexivo significa suspender el juicio para llevar a término más indagación; y el suspenso es algo doloroso... Mantener un estado de duda y mantener una indagación sistemática y activa son los aspectos esenciales del pensamiento».

El profesorado tiene un papel formativo para que la colección de productos finales que el estudiante configurará de su aprendizaje incluya una aproximación interrogativa, polisémica, polifónica y multitemporal, en las que estos productos se presentarán de manera flexible, significando aspectos, miradas y voces diferentes del aprendizaje en momentos diferentes del proceso.

Posiblemente, la escritura de un diario de aprendizaje es una de las formas de documentación que pueden representar el proceso extenso y prolongado de aprender. Hay otras actividades puntuales, exámenes, estudios de caso y trabajos de investigación que pueden mostrar intensamente los cambios y los hitos conseguidos en un período específico de aprendizaje, siempre que se convierta en una evidencia. Tal y como plantea Moon (1999), la escritura de diarios es una poderosa herramienta de documentación del aprendizaje, el que distingue las siguientes calidades favorecedoras de una reflexión activa, prolongada y recursiva del estudiante, porque la escritura:

— Obliga a los estudiantes a dedicar tiempo a la reflexión.
— Exige a los estudiantes organizar y esclarecer sus pensamientos de forma que

los puedan ordenar en una secuencia lineal. De este modo, reflejan y mejoran su comprensión.
— Provoca que los estudiantes focalicen su atención. Hace que los estudiantes sean activos en su aprendizaje.
— Ayuda a los estudiantes a saber si comprenden o no una cosa. Si no la pueden explicar, probablemente no la comprenden.
— Anima a una aproximación más profunda al aprendizaje de modo que el estudiante anticipe la calidad de la comprensión necesaria para la escritura.
— Capacita al escritor a hablar más claramente.
— Captura ideas para consideraciones posteriores.
— Establece un sistema propio para obtener retroalimentación.
— Puede registrar una corriente de pensamiento y relacionarla con el pasado, el presente y el futuro.
— Es creativa y desarrolla estructuras y, por lo tanto, se puede gozar de ella.
— Hace que el ritmo del pensamiento vaya más lento y, por lo tanto, puede aumentar su efectividad.

Como podemos ver en los puntos mencionados, la reflexión requiere tiempo de elaboración y herramientas que registren esta elaboración para devolver y revisar el texto tantas veces como sea necesario. Aunque Moon (1999) enfatiza los diarios escritos, este énfasis en la temporalidad extensa de registro de la experiencia de aprender se puede obtener también a través de la producción de diarios fotográficos, sonoros y visuales. Como menciona Pink (2001) inspirándose en Berger y Mohr (2007), se pueden construir narrativas de imágenes sin acompañamiento de pies de foto u otros textos escritos donde la ambigüedad de lo visual se convierta en un motor para el desarrollo de interpretaciones y de reflexividad.

Al mismo tiempo, no es necesario oponer la escritura a la visualización. Aún así, la incorporación de texto a los diarios visuales no necesariamente tiene que implicar un comentario o una explicación de la imagen. El texto y la imagen pueden actuar como referencias cruzadas o intertextuales. La elaboración de narrativas que combinen reflexivamente texto e imagen (diarios visuales) es muy adecuada para la documentación longitudinal de procesos de aprendizaje en situaciones de laboratorio, trabajo de campo, prácticas, asignaturas de taller, etc.

A continuación presentamos un fragmento del diario visual del estudiante CP, de una asignatura de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UAB. En esta asignatura optativa de cuatro créditos se trabaja por proyectos centrados en la experimentación artística y estética con conceptos espaciales, objetuales y volumétricos extraídos de referentes artísticos modernos y contemporáneos. El fragmento del diario focaliza un proyecto centrado en la comprensión del objeto cotidiano y la localización de objetos en el espacio. Como se puede ver en este fragmento, el estudiante utiliza el diario para describir su proyecto, aun reconociendo la relación con referentes específicos de la práctica artística, la toma de decisiones sobre los materiales y el tema del proyecto, las pruebas y los resultados finales, así como la coevaluación con una compañera donde se discute cómo han trabajado el concepto de objeto y el

Exercici 3-4. Objecte surrealista i localització en l'espai
1. Carlos Pazos(obres).
2. Oldenburg(obres).
3. Realització i Projecte.
4. Coevaluació.

Carlos Pazos

Claes Oldenburg

Realització i Projecte

Proves

On acaba el somni, on comença la realitat...
Què és ficció què real...
Espais de ficció reals...
Un món paral·lel...
Realitat + Imaginació + Literatura = Contes

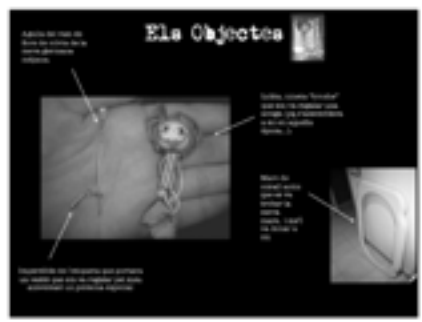
Els Objectes

Figura 3.2. Ejemplo de un diario visual.
Análisis de la Forma en 3 Dimensiones: Escultura, curso 2006-2007 (Prof. Laura Trafí)

concepto de localización. La composición y secuenciación visual están bastante trabajadas, ya que han creado narrativas propiamente visuales, mientras que la incorporación de texto añade otros contenidos o voces que no necesariamente describen o suplantan las imágenes.

3.5.2. La selección de las evidencias

Una buena selección de las evidencias del aprendizaje está vinculada a la calidad de reflexión del estudiante. Una cantidad superior de evidencias no significa que la carpeta sea ni mejor ni más reflexiva. Con frecuencia nos encontramos con que las carpeta de aprendizaje de mejor calidad documental y reflexivas son aquellas en las que el estudiante ha dedicado tiempo a la selección de las evidencias que representan momentos clave de su aprendizaje y a la argumentación de los criterios de esta selección.

A menudo, los criterios de selección de la relevancia y pertinencia de las evidencias están en función de los objetivos de la carpeta de aprendizaje y el propósito de su uso. En este sentido, Zubizarreta (2004) proporciona datos orientadores (cuadro 3.2).

Un debate importante en la selección de las evidencias es el de estándares contra estandarización de la CAES. Como se ha dicho anteriormente, las CAES deben ser flexibles y deben potenciar la autoreflexión y la autonomía de aprendizaje del estudiante; por lo tanto, sería incoherente con esta concepción proponer un modelo de carpeta de aprendizaje estandarizada que homogeneice los resultados y que permita una aproximación estadística. No obstante, el establecimiento de estándares de selección es importante para que el estudiante focalice la narrativa de su aprendizaje en el contexto, los propósitos y los objetivos del aprendizaje. Esto le servirá para dar unidad a su carpeta de aprendizaje.

Finalmente, el seguimiento de unos estándares cualitativos aporta fiabilidad a la carpeta de aprendizaje. Según Zubizarreta (2004), una buena solución a la cuestión de los estándares es proponer modelos de carpetas de aprendizaje en las que se plantee un límite de contenidos prescriptivos y la propuesta de elementos adicionales que posibiliten al estudiante la incorporación de aspectos individuales y específicos de su propia experiencia. Al mismo tiempo, dentro de los elementos prescriptivos, puede haber actividades y trabajos que tengan un carácter abierto y que se puedan resolver de formas diferentes. La comunicación de estos estándares al estudiante se puede hacer mediante la elaboración de tablas de criterios de evaluación que muestren diferentes niveles cognitivos y narrativos de elaboración de narrativas reflexivas a través de la presentación de ejemplos específicos de carpetas de cursos previos.

Cuadro 3.2. Propósitos, competencias, evidencias y narrativas reflexivas de las CAES
Fuente: Zubizarreta (2004)

Propósitos	**Competencias**	**Evidencias**	**Narrativa reflexiva**
Mejora del aprendizaje	Desarrollo, indagación crítica, foco en objetivos, filosofía de aprendizaje	Esbozos, diarios, foros en línea, correos electrónicos, declaraciones de objetivos, evaluaciones de trabajos de clase, notas de investigación	Ensayo de autoevaluación centrado en estándares, competencias, objetivos personales o potenciales y debilidades
Búsqueda de trabajo	Preparación para una carrera profesional, versatilidad, ambiciones, potencial para posibles contribuciones, flexibilidad	Presentaciones públicas de proyectos, ejemplos de escritura y comunicación, currículum vitae, referencias, evaluaciones de prácticas institucionales, certificaciones, informes/diarios, programas informáticos, premios, expedientes académicos	Presentación de la propia filosofía profesional
Escritura	Voz, creatividad, habilidades varias y flexibles, conocimiento del oficio, facilidad con el lenguaje, experiencia en investigación	Esbozos de ensayos, diarios, entradas de discusiones en línea o en servidor de listas, artículos de investigación, publicaciones, mapas conceptuales o presentaciones	Ensayo autobiográfico que conecta la experiencia de escribir con las lecturas, la vida y la formación
Formación previa	Dominio de contenido	Productos que demuestren habilidades, competencia, referencias, hitos, calificaciones, transcripciones de entrevistas	Inventario de competencias y conocimientos
Resolución de problemas	Pensamiento crítico, creatividad, aplicación de conocimiento, flexibilidad, curiosidad	Diario de resolución de problemas, informes de laboratorio, programas de ordenador, análisis de hoja de cálculo y de datos	Perspectiva general donde se ordenan los problemas trabajados por ámbitos, temáticos, campos de conocimiento
Experiencias de campo	Aplicación de conocimiento, aplicación de técnicas aprendidas, adaptabilidad	Diarios de campo, informes, grabaciones de vídeo/audio, fotos, evaluaciones del jefe del proyecto, solicitud de ayudas, publicaciones	Informe reflexivo en el que se ordenen los diferentes registros del trabajo de campo para dar respuesta a los objetivos y las preguntas que lo han originado

3.5.3. El análisis y la edición de las evidencias

En la edición final de la carpeta de aprendizaje se prioriza la elaboración de una narrativa reflexiva única, fundamentada en evidencias que no necesariamente tienen que estar situadas en el cuerpo de esta narrativa. Así, Zubizarreta (2004, pág. 17) afirma: «Generalmente, la carpeta de aprendizaje que tengo en la cabeza consiste en una narrativa reflexiva, cuidadosamente razonada, que dependiendo de sus propósitos captura el aprendizaje en su dimensión, progreso y valor y que está complementada por una compilación representativa de evidencias concretas. Una alternativa bastante popular consiste en un número de reflexiones cortas en elementos separados o agrupados de evidencias, aunque yo prefiero la coherencia y la unidad del análisis reflexivo, que requiere una única declaración o perspectiva general con referencias reseñadas sobre las evidencias situadas en un apéndice».

Por lo tanto, la narrativa final debe combinar tres dominios:

— la documentación (las evidencias debidamente seleccionadas)
— la colaboración (las voces de los otros que han colaborado en la producción de aprendizajes)
— la reflexión (el diálogo reflexivo con los otros, las evidencias, las referencias)

Es cierto que, con el uso de uno de estos dominios, el estudiante aprende, pero la investigación en aprendizajes nos aporta elementos para afirmar que en la combinación de estos tres dominios el estudiante aprende más y es más consciente de su propio aprendizaje, hecho que le ayuda a utilizar el conocimiento de una forma más significativa.

Es un argumento común de crítica en la evaluación por carpetas de aprendizaje que estas narrativas reflexivas puedan convertirse en un vehículo de retórica y, a menudo, se duda de su fiabilidad como representaciones de aprendizajes genuinos, que realmente hayan tenido lugar en el proceso mental, social e identitario del estudiante. En este sentido, la mayoría de docentes que utilizan este método evaluativo enfatizan la conexión creativa e interpretativa de la reflexión con las evidencias.

A continuación incluimos algunos fragmentos de un ensayo de autoevaluación del estudiante IR, que cursó una asignatura obligatoria de primer curso, de cuatro créditos, de la titulación de Lenguas Extranjeras en la Facultad de Ciencias de la Educación (UAB). Este ensayo se titula «Decálogo de la educación a través del arte para maestros generalistas» y tiene como finalidad que los estudiantes enuncien los principios elementales que definen a un educador de arte a partir de lo que han aprendido en la asignatura utilizando las evidencias construidas (a través de las actividades, los proyectos, el diario de lecturas...). El decálogo invita a los estudiantes a argumentar conocimientos logrados y conocimientos que se deben continuar consolidando.

Cuadro 3.3. Ejemplo de informe autoevaluativo a partir de una narrativa reflexiva. Didáctica de las Artes plásticas, curso 2006-2007 (Prof. Laura Trafí)

a la de educador de arte. Creo que esta asignatura ha hecho patente que en artes visuales (como en música o educación física) los futuros maestros generalistas sufrimos un background muy escaso, similar al común de la población. Por otro lado, nuestra predisposición a aprender cultura visual tampoco no está garantizada. Personalmente agradezco la posibilidad que se me abre de trabajar en contacto con las artes. Es un «sueño» con el que no contaba cuando me incliné hacia las ciencias. Pero desde la limitación de mis conocimientos didácticos creo que la gente especialmente formada en este campo y también como maestros serían el perfil más idóneo para un buen aprendizaje de la cultura visual de acuerdo con los criterios de los expertos en cultura visual.

DECÁLOGO

1. **El arte no admite una definición precisa y cerrada.** Evoluciona a medida que las personas lo desarrollan, crean de nuevo y lo reinterpretan. Aquí Freednab esquiva la definición de arte e incluso la de cultura visual. Quizás el error está en las propias definiciones cerradas, que quizás son obsoletas para las artes y las ciencias sociales [?]. En la carta señalé cómo al empezar la asignatura había ido al CaixaForum y saqueado la librería. Una de las acciones que hacía allí fue buscar inútilmente una definición de arte satisfactoria para toda la cultura visual contemporánea [...].
2. **El arte forma parte de una necesidad vital de expresión.** Todas las personas viven de un modo u otro la cultura visual. La cultura no es un lujo, como tampoco no lo es el conocimiento [...].
3. **El arte es universal en la humanidad a lo largo de su existencia, pero diverso en su manifestación según cada cultura.**
   La cultura expresa la identidad y la alteridad (también la visual). La cultura es propia de cada grupo social (hay diferencias diacrónicas, étnicas y de estrato social y dependientes del grado y campo de formación). Es una paráfrasis de lo que dice Freedman. Mi aportación personal es constatar que en cada idioma aprendido (puedes verlo en mi presentación en euskara) se adopta unas actitudes diferentes también para una larga serie de imágenes pertenecientes a la cultura visual de la comunidad que usa aquel idioma [...].
4. **La interpretación y el aprendizaje crítico y maduro de la cultura visual requieren un aprendizaje (y generalmente una enseñanza).**
   Creo que la cultura popular propia se aprende por la pertenencia a un grupo, como en el caso de la lengua propia. Pero la comprensión del alcance general de lo que es cultura visual requiere un aprendizaje generalmente guiado por una enseñanza organizada. Como dice Freedman, es lamentable que la mayoría de adultos no accedan nunca a continuar este aprendizaje como adultos. El arte y la cultura popular suelen crear dificultades a la mayoría de la población, menores en el caso de la cultura popular propia, que por eso se convierte en masiva. Para mí, este semestre, el aprendizaje ha sido descubrir que lo que yo intuía por libros y comentarios puntuales, de hecho, reconocido y promovido por el sistema educativo, por lo menos por algunos de sus agentes (quizás con un alcance insuficiente). En la carta hablé de esta sorpresa mía. [...]
8. **La postmodernidad implica un juicio crítico sobre la realidad.**
   Esto, con todo el respeto por Freedman, que «lo ha intentado», lo agradezco a mi profesora Laura Trafí, que ha arriesgado su salud en nuestra clase intentando extraer de nuestro pensamiento poco cultivado en artes plásticas las visiones críticas que en otros campos sí que somos capaces de producir con facilidad. Creo que es lo más valioso que he aprendido en esta asignatura. Seguiré pensando cosas muy feas de algunas obras de arte minimalista, cinético, del pop art y de las performances, pero me quito el sombrero frente a la riqueza que revelan muchos artistas cuando exponen el significado de sus obras. En mi trabajo del módulo 3 me costó mucho arrancar de mí un juicio crítico sobre la realidad que fuera de un posible interés para terceros y no fuera banal. Aunque todavía me cuesta mucho decidir que lo que hacen muchos artistas no sea un ejercicio de exhibición vacía y superficial. [...]
10. **El aprendizaje constructivista funciona por procesos. No se aprende de golpe, sino a lo largo del tiempo.**
    Me ha fastidiado hacerlo mientras lo hacía, y me ha fastidiado enviar informes evaluados. Pero reconozco que así he aprendido mejor a hacer los diferentes pasos. Este informe es la prueba de que lo estoy intentando para el mismo decálogo y el módulo 3 [...].

3.6. Las finalidades de la carpeta de aprendizaje: la autoevaluación y la metacognición

Uno de los objetivos de toda la carpeta debería ser incorporar la autoevaluación y la metacognición en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por eso se debería (Esteve y Arumí, 2004):

— **Transferir progresivamente la conciencia y el control de cada actividad de aprendizaje al estudiante**, sin que por ello el docente pierda la potestad que le otorga la institución. Se trata de fomentar una relación más simétrica entre docente y estudiante, de tal modo que ambos participen con responsabilidad real en el proceso de aprendizaje y evaluación.
— **Fomentar en el estudiante un «diálogo interno» con sí mismo** que le ayude a llevar un seguimiento de su proceso de aprendizaje, y esto a través de una reflexión sistematizada y con el apoyo y la guía del docente.
— **Fomentar en el proceso de evaluación la confluencia de diferentes perspectivas y en diferentes momentos** para que se obtengan múltiples evidencias del proceso dinámico que debería suponer todo proceso de aprendizaje.

3.6.1. La autoevaluación

El proceso de reflexión en la carpeta de aprendizaje es fundamental y, por lo tanto, el diseño y el discurso de una carpeta de aprendizaje deberían ir más allá si queremos que realmente formen parte del proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluación del estudiante.

Por eso, además de incluir la recopilación de evidencias de una manera ordenada y estructurada y de crear un diseño creativo que muestre el proceso de aprendizaje y el proceso intelectual, profesional y personal, deben incluir dos aspectos fundamentales: la autoevaluación y la metacognición.

Por lo tanto, es necesario desarrollar un modo de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje donde el docente guíe al estudiante en su aprendizaje creando situaciones y escenarios adecuados para su desarrollo y poniendo a su alcance recursos y actividades que le orienten durante la formación, para que pueda construir su conocimiento y su modelo de aprendizaje de un modo sólido, crítico, reflexivo y autónomo (Colén *et al*., 2006).

Con este planteamiento, el docente no «desaparece» sino que cambia su función y va adoptando un perfil de dinamizador, impulsor y favorecedor del pro-

ceso de enseñanza-aprendizaje. Es decir, los docentes deben participar en el proceso comunicativo y deben interpretar las situaciones didácticas, pero también deben gestionar y dirigir la comunicación pedagógica. Deben convertirse en mediadores (Colén *et al*., 2006).

Si hacemos cambiar los papeles y las funciones, también podemos hacer cambiar el espacio, porque la clase puede convertirse en un espacio de aprendizaje de forma activa y no en una sala donde sólo se escucha al profesor. **El aula universitaria puede convertirse en un lugar donde se participa activamente en la construcción del conocimiento, donde se produce la confrontación de ideas previas con nuevos contenidos, con nuevas formas de conceptualizar, donde el estudiante elabora y reelabora los nuevos aprendizajes de forma colaborativa con los compañeros y con el profesorado.**

Así pues, se deben tener en cuenta varias decisiones que tienen que tomarse para diseñar una carpeta. Algunas son las siguientes:

a) Para **reflexionar sobre el propio aprendizaje** hay que:
   — Hacer explícitos los contenidos y las intenciones educativas y comprobar si el estudiante es conciente de ello.
   — Comunicar los objetivos y criterios de evaluación y los recursos disponibles para tener éxito.
   — Favorecer las expectativas positivas del estudiante.
b) Para **gestionar los éxitos y los errores propios** hay que:
   — Establecer mecanismos para detectaros: revisión autónoma, interactiva, periódica...
   — Proponer actividades de autoregulación o de reelaboración durante el proceso para reafirmar las estrategias correctas y reelaborar los aprendizajes no logrados o que no han funcionado.
c) Para **dominar varios tipos de conocimientos** hay que:
   — Sentirse competente para localizar y utilizar los conocimientos necesarios para resolver situaciones problemáticas y complejas.
   — Utilizar varios tipos de conocimientos (habilidades, capacidades, destrezas conceptuales, principios de procedimiento...)
d) Para **aplicar los conocimientos adquiridos** hay que:
   — Conocer y aplicar las competencias para la planificación, la selección de información...
   — Adquirir el hábito de anticipar y planificar la acción para tomar conciencia de los conocimientos necesarios para resolverlo.
e) Para **favorecer el aprendizaje**, los docentes tienen que:
   — Adaptar la programación a las características contextuales del grupo.
   — Identificar y aplicar actividades y estrategias que faciliten la participación y la implicación de los estudiantes.
   — Ajustar las expectativas de los estudiantes y de los profesores.

— Ayudar a fomentar la autonomía y el espíritu crítico de los estudiantes, ya que permite impartir el programa previsto y construir los conocimientos conjuntamente con los alumnos.
— Mantener una intervención continuada del profesor (un plus de dedicación).

La autoevaluación o el acto de analizar el trabajo de uno mismo y contarlo no es una habilidad automática, ya que no es un procedimiento que se haga habitualmente, no se nos enseña y por eso no confiamos en nosotros mismos para involucrarnos en un análisis minucioso de nuestro trabajo. Como no es fácil, a continuación proponemos una serie de preguntas para plantear a los estudiantes (Sunstein y Lovell, 2000):

Sobre el aprendizaje en el tiempo:
— 1. ¿Qué sabes que no sabías antes? 2. ¿Qué sabes que no sabías hacer antes? 3. ¿Qué haces que no sabías hacer antes? (Alan Purves, SUNY Albany).
— 1. ¿En qué difieren tu escritura y tu proceso de composición ahora respecto al momento en el que empezaste la carpeta de aprendizaje? 2. ¿Qué actividades de clase han afectado tu escritura y tu proceso de composición este semestre y qué efectos han tenido? (Jeff Sommers, Miami University of Ohio).

Sobre la selección de evidencias:
— 1. Si tuvieras que elegir uno de los trabajos para representar tu mayor esfuerzo, ¿cuál elegirías? 2. ¿Por qué este trabajo supone un esfuerzo significativo? 3. Cuando revisas tu trabajo, ¿cómo determinas qué cosas tienes que cambiar? (Sally Hampton, New Standards Managing Director, 1992-1995 ELA Portfolio Project).
— 1. ¿Por qué has elegido estas evidencias concretas para tu carpeta? 2. ¿Qué hace que consideres estas evidencias interesantes? 3. ¿Qué hay en tu trabajo que te sorprenda? 4. ¿Qué harías de otro modo? (Brian Huot, University of Louisville).
— 1. ¿Qué quieres que aprenda la gente sobre ti a través de la lectura de tu carpeta? 2. Di dónde o cómo podrías aprender cosas a partir de tu trabajo. 3. Di alguna cosa en la que hayas estado trabajando para mejorarla. Haz un esquema de tu crecimiento en este aspecto concreto a través de las evidencias que presentas. (Eunice Greer, Harvard PACE).

Sobre la relación entre el programa y las evidencias seleccionadas:
— 1. ¿Cuántas piezas de escritura has realizado este semestre? ¿Qué géneros hay representados? 2. ¿Cuál es la información más importante sobre las convenciones del inglés escrito que has aprendido este semestre? 3. ¿Qué intentarás hacer con tu escritura en el futuro? (Nancie Atwell, Center for Teaching and Learning, Edgecomb, Maine).
— 1. Después de revisar todas tus evidencias, ¿qué echas en falta? 2. ¿Qué conexiones existen entre las evidencias de tu carpeta de aprendizaje? 3. Explica las conexiones (Lora Wolff, Keokuk High School, Iowa).

Sobre la relación entre las evidencias, el aprendizaje y ellos mismos:
— ¿Qué debería saber sobre esta pieza literaria que me ayudara a entender tu trabajo y tu manera de pensar? ¿Cómo modificarías esta obra para que contara «tu historia» con todavía más claridad? (Linda Carstens, San Diego Unified School Dist).

— Si estás reflexionando por razones personales sobre tu trabajo, ¿tienes un modelo de vida o de carrera profesional en los que encajen estas consideraciones? Si estás intentando mostrar a alguien tus reflexiones, ¿cómo harías estas reflexiones evidentes y comprensibles para la otra persona? (Miles Myers, director ejecutivo NCTE).
— ¿Qué quieres que tu trabajo diga a los otros acerca de ti? ¿Qué dice el trabajo sobre ti? ¿Cuáles son las diferencias? (Sara Jordan, SUNY Albany).
— ¿Qué cosas quieres enseñarme sobre tu aprendizaje que de otro modo yo no podría saber? (Tom Romano, Miami University of Ohio).
— Revisa el programa. Encuentra evidencias en tu carpeta que ilustren que has cumplido cada uno de los objetivos (Bonnie Sunstein, University of Iowa).

Para despertar el análisis reflexivo:
— ¿Qué hay de diferente en tu carpeta ahora respecto a seis meses atrás? (Jane Hansen, University of New Hampshire).
— Si piensas en tu trabajo de acuerdo con el «nivel de dificultad», ¿qué elegirías como lo más difícil y por qué? Por favor, describe lo que intentabas lograr aunque no lo hayas logrado (Judy Fueyo, Pennsylvania State University)

Para favorecer y fomentar la autoregulación y la autoevaluación, sería necesario que ni las expectativas ni los objetivos fueran un misterio para los estudiantes; ni la evaluación les debería ser inaccesible. El misterio alrededor del programa sólo estimula la imitación o la producción de «falsificaciones»: ¿qué debo hacer para sacar un excelente?, ¿qué se supone que debo poner en mi trabajo?, ¿qué se supone que debo pensar? En estas condiciones, los estudiantes no tienen ninguna pista sobre los criterios de evaluación de los docentes. Nuestro trabajo debería ser ayudarles a hacer su evaluación teniendo la reflexión como herramienta.

3.6.2. La metacognición

La carpeta de aprendizaje también puede ser una buena herramienta didáctica para el desarrollo del conocimiento metacognitivo, es decir, puede posibilitar los procesos de autorreflexión sobre las fortalezas, debilidades, dificultades, progresos y éxitos de cada estudiante (Castro Quitora, 2002).

Pero siempre surge una pregunta: ¿se puede evaluar la metacognición? ¿Qué pasa con la evaluación de la metacognición? Si evaluar los conocimientos de los estudiantes no es fácil, ¿se pueden evaluar sus procesos metacognitivos, sus procesos de control y autorregulación sobre la propia construcción del conocimiento?

Seguramente, la respuesta es que no se trata tanto de evaluar la metacognición sino de ayudar al estudiante a tomar conciencia de los procedimientos estratégicos utilizados durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto le permitiría tomar decisiones sobre su comportamiento estratégico según las alternativas y oportunidades que vaya teniendo.

Siguiendo Cerioni (1997), consideramos que se puede potenciar la metacognición a partir de:

— **Utilizar cuestionarios o instrumentos previamente elaborados.** El objetivo es que el estudiante reflexione sobre su propio proceso de aprendizaje y tome conciencia de sus dificultades y facilidades para estudiar y aprender. Por lo tanto, no se trata de utilizar un cuestionario de vez en cuando para recopilar datos, sino de poner a los estudiantes en situaciones de autorreflexión sobre los procedimientos que utilizan para aprender y que se pueden analizar y utilizar para mejorar la enseñanza.
— **Utilizar autoinformes.** El estudiante puede hacer informes o descripciones de lo que hace antes de empezar la tarea, prever qué hará a continuación, durante su desarrollo, y explicar las razones de cada decisión y del proceso seguido. Este sistema permite que tome conciencia de los pasos que sigue y que reflexione sobre las dificultades que tiene.

El ejemplo que incluye es bastante interesante (5. Evaluación cognitiva y metacognitiva: un proceso integrado, párrafo 3):

> RESPONDE INDIVIDUALMENTE
> 1. Piensa en cómo te preparaste para hacer la evaluación: *a*) ¿Qué procedimientos utilizaste? *b*) ¿Por qué lo hiciste así? *c*) ¿Cómo los realizaste?
> 2. ¿Cuál es tu valoración respecto de cómo te preparaste? Piensa en acciones o procedimientos que te ayudarían a mejorar este proceso.
>
> RESPONDE EN GRUPO
> 3. Coge tu evaluación y cambia tus respuestas con algún compañero. Decide con tus compañeros las respuestas correctas. Piensa en qué procedimientos utilizáis para la corrección.
>
> RESPONDE INDIVIDUALMENTE
> 4. Asigna a cada respuesta 2,5 si es correcta; si no es correcta, asígnale la puntuación que consideres más adecuada.
> 5. Suma todas las puntuaciones y ponte la nota. Vuelve a pensar: ¿Estás de acuerdo? ¿Los procedimientos utilizados y seguidos fueron efectivos? ¿Las acciones pensadas en la pregunta 2 te servirán para mejorar un resultado futuro?

La carpeta puede llegar a convertirse en uno de los dispositivos que favorecen que el estudiante relacione los conocimientos previos con los nuevos conocimientos y dé sentido y significado a su aprendizaje. Puede ser una herramienta para el seguimiento, para la autorregulación del proceso de enseñanza-aprendizaje y para la potenciación de la metacognición.

Pero no hay que olvidar que en la construcción de toda carpeta intervienen tres sujetos (Rossi, 2005), aunque lo hacen en momentos diferentes:

— quien proyecta y establece la estructura de la carpeta (el docente o el estudiante)
— quien organiza la carpeta, incorporando artefactos y reflexiones (el estudiante)
— quien analiza y evalúa la carpeta (el docente, el estudiante o un compañero)

Por lo tanto, cada carpeta de aprendizaje es única e irrepetible. No hay dos carpetas iguales, porque cada una documenta un proceso de enseñanza-aprendizaje y de evaluación. Puede haber índices iguales, puede haber productos finales similares, pero el resultado siempre es diferente y personal.

4. Herramientas de soporte en el uso de la carpeta de aprendizaje

Javier Jiménez Pelayo, Dídac Segura Aliaga y Alejandra Bosco Paniagua

El soporte clásico de las carpetas de aprendizaje ha sido, hasta hace pocos años, casi exclusivamente el material impreso. Textos, dibujos, fotografías, planos, borradores, etc., han servido, y todavía sirven, para documentar el crecimiento y el mérito personal y profesional en un ámbito determinado. No obstante, el amplísimo desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y su irrupción en el contexto de la educación superior están implicando un cambio en los sistemas de enseñanza, aprendizaje y evaluación. En este contexto, las carpetas de aprendizaje no se han quedado al margen y, en la mayoría de los ámbitos, es muy difícil encontrar alguna carpeta que no tenga ninguna relación con las TIC. La incorporación de las últimas innovaciones tecnológicas puede agilizar la gestión de esta forma de aprendizaje y evaluación. Sin embargo, hay que tener en cuenta que el soporte en el que se desarrolla y presenta una carpeta no es neutral en absoluto, tanto por lo que respecta al proceso como al producto final, ya que cualquier herramienta que utilizamos normalmente condiciona lo que hacemos. Por lo tanto, es muy importante considerar de qué modo las herramientas que utilizamos en la elaboración de una carpeta pueden influir tanto en el proceso como en el resultado final del aprendizaje y qué mejoras comportan.

En este capítulo desarrollamos una serie de reflexiones que nos ayudarán a pensar para qué y de qué modo una carpeta, que hasta hace poco tiempo se desarrollaba y presentaba a través de medios convencionales, en general materiales impresos, puede elaborarse y publicarse con las tecnologías más actuales. Además de presentar las ventajas y los aspectos críticos que un cambio de esta naturaleza puede implicar, también hacemos una breve introducción a algunas herramientas y soportes digitales.

Introducción

El significado primero de soporte cuando hablamos de una carpeta de aprendizaje tiene relación con el material utilizado para documentar una recopilación de evidencias que forman parte del contenido.

La Real Academia de la Lengua (RAE, 2001) se refiere al material utilizado como contendedor de información, sea papel u otro tipo de medio tecnológico, como el disco compacto.

> **Soporte** (De soportar) **4.m.** *Telec*. Material en cuya superficie se registra información, como el papel, la cinta de vídeo o el disco compacto.

En catalán, el *Gran diccionari de la llengua catalana* (1998) incluye la interpretación tecnológica en su acepción última del término.

> **Suport**. [1803; de *suportar*] *m* **4-**INFORM Medi físic emprat per a enregistrar informació.

También el Institut d'Estudis Catalans en su *Diccionari de la llengua* (2007) hace una referencia explícita a la dimensión tecnológica del soporte.

> **Suport**. *1* m. [LC] **4** *1* m. [BB] [EI] [IN] Material o aparell emprat per a enregistrar informació. Suport òptic. **4** *2* [IN] Suport magnètic Element dotat d'un recobriment d'un material magnètic, que permet escriure i llegir dades en forma de variacions puntuals de magnetisme. **4** *3* [IN] Suport òptic Element dotat d'un recobriment metal·litzat, que permet escriure i llegir dades binàries mitjançant un raig làser.

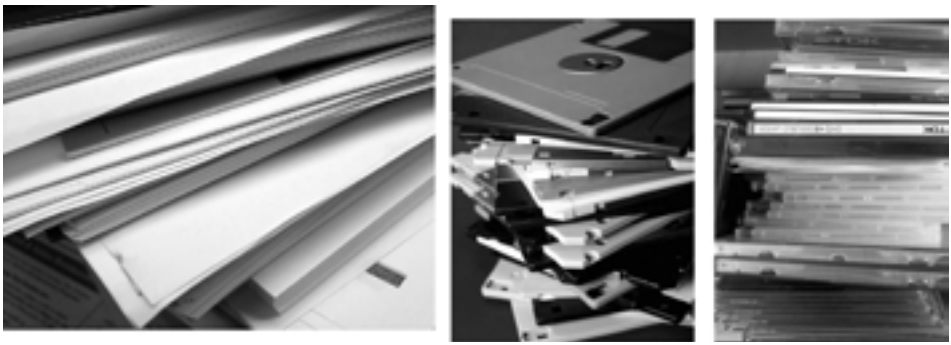

Figura 4.1. Del soporte en papel al soporte digital en disquete o DVD.

El soporte digital engloba actualmente un conjunto de dispositivos de almacenamiento (disco duro, disquete, disco óptico, CD-ROM, DVD, unidad USB, etc.) surgidos en los últimos años. Si vamos más allá en el tiempo para incluir los sistemas analógicos, entonces podemos utilizar el término «soporte electrónico», ya que engloba ambas categorías (analógica y digital). Aunque con características cambiantes, diferentes de las actuales, el aprendizaje con soportes electrónicos existe desde la década de 1950 (Ravenscroft, 2001). Pero es en la década de 1990, con la revolución de las empresas puntocom, cuando se populariza un conjunto de neologismos ingleses, como los que añaden la abreviatura *e-* para hacer explícita su naturaleza digital o su vinculación con la era de Internet: *e-portfolio*, *e-learning*, *e-mail*, *e-business* y otros (McDonald, 2005).

Las facilidades para difundir información en cualquier tipo de soporte, ya sea en papel o en otros medios, siempre han intentado hacerse un pequeño hueco en diferentes contextos educativos. Mientras que en la enseñanza presencial hay un espa-

cio físico en el que se encuentran el profesor y el estudiante, que facilita una comunicación verbal (y no verbal) simultánea y directa, en la enseñanza no presencial el profesor suele estar separado físicamente –y a veces también temporalmente– de los estudiantes, de modo que los materiales impresos, audiovisuales, telemáticos, etc., adquieren una mayor relevancia.

El desarrollo de Internet ofrece nuevas oportunidades en todos los contextos de aprendizaje, incluso en la enseñanza presencial tradicional, ya que permite dar respuesta a una serie de cuestiones académicas y de gestión de modo más eficaz y eficiente. Actualmente se utiliza el término «enseñanza virtual» para poner de manifiesto esta utilización de las nuevas tecnologías y entornos de enseñanza y aprendizaje electrónicos con nuevos espacios de comunicación utilizados por profesores, estudiantes y otros agentes implicados en los procesos formativos. Se le denomina «virtual» porque el alumno no ve directamente al profesor, sino, como mucho, una representación «no real» a través de un dispositivo electrónico, lo que no significa que la enseñanza virtual no pueda complementarse de una enseñanza presencial o mixta (*blended-learning*), en la que haya interacción cara a cara con un docente.

Existe una consciencia creciente entre los responsables de fijar las políticas educativas, los dirigentes de las empresas y los educadores en general, de que el sistema educativo tradicional, pensado para preparar alumnos para una economía agraria o industrial, no dará a nuestros estudiantes las habilidades necesarias para triunfar en la economía y la sociedad del conocimiento del siglo XXI (Khvilon y Patru, 2004).

El Informe mundial sobre la educación de la UNESCO (1998) expresa que las nuevas tecnologías suponen un desafío a los conceptos tradicionales de enseñanza y aprendizaje, ya que redefinen el modo en el que profesores y estudiantes acceden al conocimiento. Las TIC ofrecen un variado espectro de herramientas que pueden ayudar a transformar las clases actuales –centradas en el profesor, aisladas del entorno y limitadas a unos materiales de clase– en entornos de conocimiento ricos, interactivos y centrados en el alumno (Khvilon y Patru, 2004).

4.1. Herramientas de soporte en el desarrollo de una carpeta

A continuación consideraremos un modelo de creación de carpetas de aprendizaje basado en cinco etapas de desarrollo: contextualización, recopilación, reflexión, presentación y evaluación (Barrett, 2003). Relacionaremos cada una de estas etapas con las herramientas de soporte, algunas basadas en las últimas innovaciones en tecnologías de la información y las comunicaciones.

Concluiremos que el soporte no desempeña un papel neutral en el desarrollo y la presentación de una carpeta. Siempre existe el riesgo de que las tecnologías tomen un protagonismo excesivo dentro de una actividad de enseñanza y aprendizaje. Por ejemplo, cuando el estudiante dedica una gran parte de su tiempo

a intentar aprender a utilizar una determinada herramienta o utilizando unos instrumentos que, en vez de facilitar el proceso, lo dificultan. Por lo tanto, es importante reflexionar y tomar decisiones relativas al soporte y su aplicación en el desarrollo de una carpeta desde un doble enfoque técnico y pedagógico. Un momento oportuno para ello es durante la etapa de contextualización, pero también es conveniente preestablecer puntos de control a lo largo de todo el proceso y llevar un seguimiento continuo de los progresos de cada uno de los estudiantes.

4.1.1. Contextualización

En una primera etapa de contextualización se define el sentido de la carpeta, su intencionalidad, sus objetivos, los indicadores que pueden observarse para verificar si se han cumplido los objetivos y los recursos, las restricciones, las posibilidades o los riesgos asociados.

Según el contexto, el autor hace una primera selección de soportes y herramientas para su trabajo. En esta selección será esencial tener en cuenta los recursos a su alcance y las habilidades adquiridas en relación con el uso de nuevas tecnologías.

La guía docente es uno de los instrumentos a través de los cuales el profesor y las instituciones educativas pueden informar sobre las características de los diferentes cursos (Borges, 2007). En la educación superior, los responsables educativos suelen dar facilidades y orientaciones para el diseño y la publicación de las guías docentes y los programas de estudios, ya sea mediante la distribución de una edición anual en papel repartida entre los estudiantes en el momento de formalizar la matrícula académica o bien con la difusión a través de una web (IUED, 2007; CEUC, 2006; Salinas y Cotillas, 2005).

La información de la guía docente normalmente está predeterminada desde el inicio del curso, de modo que el alumno no participa en su elaboración. Como contraposición, el índice es un medio más flexible para contextualizar una actividad de enseñanza y aprendizaje en torno a una carpeta formativa. Tanto el profesorado como el alumnado pueden participar en la elaboración de este índice, a partir del cual se estructura y desarrolla el resto de contenidos. Consúltese el capítulo segundo de este libro para más información sobre las características del índice y la importancia que puede tener en la elaboración de una carpeta de aprendizaje. **El soporte asociado a la guía docente es relativamente sencillo**, ya que establece una comunicación unidireccional desde los responsables académicos hacia los estudiantes. **El soporte asociado al índice es más rico y complejo, ya que debe permitir una interacción y una negociación entre el profesorado y los estudiantes**. Esta interacción puede ser exclusivamente presencial o bien tener el soporte de plataformas sociales de comunicación, como una wiki o cualquier otra herramienta de trabajo colaborativo que permita la construcción compartida del índice.

4.1.2. Recopilación

Durante la fase de recopilación se recogen, organizan y gestionan las diferentes piezas de las que estará compuesta la carpeta. Es, quizá, la más larga en el tiempo y la que supone más trabajo, ya que se basa en la generación y la recopilación de evidencias. En cualquier carpeta se suele valorar positivamente que estas evidencias representen una selección muestral, con la intención de demostrar una evolución y una maduración a lo largo del tiempo.

En una actividad planificada de enseñanza y aprendizaje, las características de las evidencias recogidas en una carpeta de aprendizaje deberían estar determinadas por su contextualización, atendiendo a las pautas marcadas desde el inicio, y desarrolladas según el criterio y las posibilidades de los autores, posiblemente bajo las orientaciones de un profesor o tutor. Como ya hemos comentado anteriormente, la contextualización puede servir para delimitar el uso de las nuevas tecnologías en la construcción de una carpeta, sobre todo cuando este uso puede resultar una amenaza para los objetivos de aprendizaje.

Hay evidencias que parecen imposibles de presentar fielmente ya sea en soporte electrónico sin más o en papel. Por ejemplo, ¿cómo recoger el olor y el gusto de una muestra culinaria, el tacto del tejido de una prenda de ropa o los recortes y las manualidades de una composición creativa? En determinados casos, los soportes más adecuados pueden ser otros. En estos casos, la carpeta, aunque no recoja físicamente el elemento representado, no deja de poder hacer referencia a estas evidencias *externas*, del mismo modo que un currículum vitae puede contener referencias a evidencias académicas y profesionales. **Por lo tanto, una carpeta podrá recoger dos tipos de evidencias: 1) evidencias internas, presentes en la carpeta, como una redacción, y 2) evidencias externas, desarrolladas fuera del ámbito de la carpeta.**

En la carpeta puede haber una gran variedad de contenidos: un apartado inicial de presentación, un índice o apartado organizador, una explicación de la organización, referentes teóricos, la filosofía del autor respecto de lo que se presenta, reflexiones personales, indicación de puntos fuertes y puntos débiles, recopilación de textos anecdóticos o extraídos de un diario, aspectos éticos y morales, borradores, materiales curriculares, información con elementos multimedia (fotografías, gráficos, animaciones, vídeo, etc.), referentes y resultados de aprendizaje, análisis de procesos de aprendizaje, evaluaciones o informes externos, informes acreditativos, comentarios de otros, análisis y valoración personal de los resultados, conclusiones, etc.

Las herramientas de apoyo para trabajar y dotar de contenido a una carpeta pueden ser muy variadas y serán básicamente editores o herramientas de autor. Las herramientas de autor son aplicaciones que facilitan la creación, la edición y la gestión de diferentes tipos de documentos. Microsoft Office (MS Word, PowerPoint, Excel, etc.) o la versión alternativa de software libre, de distribución gratuita, Open Office, resumen algunas de las aplicaciones más populares para la edición de documentos, hojas de cálculo, etc., sin necesidad de estar conectado a Internet. También hay aplicaciones que facilitan la creación y el mantenimiento de páginas web, como Dreamweaver o FrontPage.

Figura 4.2. Mapa meme[1] de Web 2.0

La llamada «web 2.0» constituye una nueva evolución de las aplicaciones tradicionales hacia un uso más globalizado, donde los usuarios son los principales generadores de contenidos. La Wikipedia es un ejemplo arquetípico de ello. Ideada por Jimmy Wales a principios de 2001, la Wikipedia constituye una especie de enciclopedia en Internet, donde los contenidos son creados y revisados por voluntarios. No se exige ni se verifica que los artículos estén redactados por *expertos*, y su esencia reside en la colaboración para compartir contenidos de manera libre, fácilmente accesible a todo el mundo. Otros espacios similares son Flickr, para compartir fotografías, o YouTube, para compartir vídeos. Se atribuye a Dale Dougherty, de la editorial O'Reilly Media, la primera utilización del término «web 2.0», en una conferencia en 2004, para referirse a este nuevo uso de las páginas web. Como contraposición, la «web 1.0» o web tradicional se caracteriza por el hecho de que los contenidos son producidos y gestionados exclusivamente por *profesionales*. El cambio de una web a otra ha sido posible gracias a las innovaciones tecnológicas y las facilidades de uso para usuarios neófitos. Actualmente, cualquier persona que disponga de un ordenador con posibilidad de navegar por Internet tiene la capacidad de crear un blog, publicar opiniones, fotos, vídeos, etc. y compartir diferentes contenidos con otros internautas.

En algunas actividades académicas, las facilidades de uso de las nuevas tecnologías ofrecen oportunidades para enriquecer una carpeta con elementos muy diversos más allá del texto. Es posible escanear documentos elaborados en papel para incorporarlos en una carpeta digital. También se pueden hacer fotografías y grabar vídeos de actividades específicas que después pasan un proceso de montaje y edición con el ordenador utilizando herramientas de edición de vídeo digital.

1. Imagen original de Markus Angermeier, traducida al español por Josep M. Ganyet. Bajo licencia Creative Commons [*http://es.wikipedia.org/wiki/Imagen:Web20memeES.png]*

«Aunque algunas herramientas informáticas ofrecen un uso intuitivo y sencillo, este puede no ser suficiente en determinadas circunstancias. En todas las profesiones hay un nivel que supera el conocimiento común en torno al uso de un ordenador. Este conocimiento más específico o profesional se adquiere más efectivamente dentro de su contexto» (Khvilon y Patru, 2004, pág. 38). Por lo tanto, más allá de las herramientas básicas, de edición de documentos y navegación por Internet, cada actividad puede requerir herramientas de trabajo características y diferenciadas y determinar los contenidos específicos más convenientes que se deben incluir en una carpeta.

4.1.3. Reflexión

Durante los momentos de reflexión, el autor autovalora los propios logros y errores, es decir, hace una evaluación interna previa a la evaluación externa que harán otros en la etapa posterior de presentación.

La reflexión acompaña de manera implícita el proceso de selección y organización de muestras en la carpeta de aprendizaje. En este momento del proceso, la utilización de herramientas hipermedia (o cualquier programa que permita crear enlaces entre documentos, aunque los editores de páginas web pueden resultar especialmente útiles) puede procurar el establecimiento de conexiones entre las diferentes evidencias de manera fácil. Esta vinculación es posible incluso si los archivos tienen formatos diferentes.

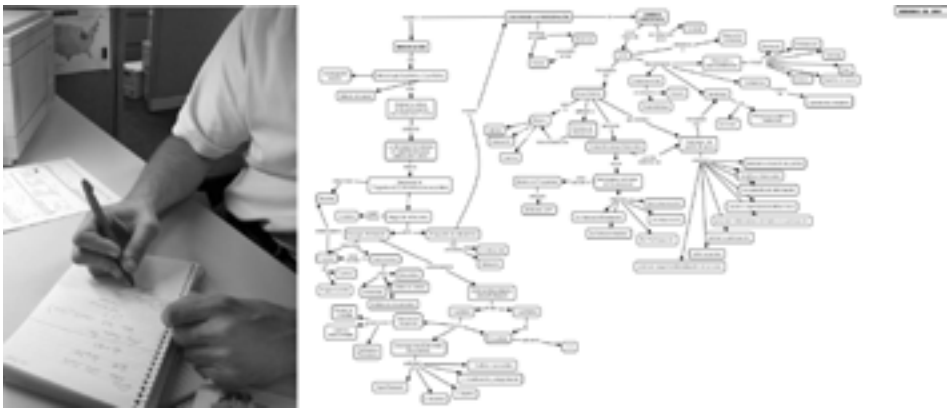

Figura 4.3. Se puede reflexionar por escrito tomando notas y haciendo borradores en una libreta. Un software específico[2] también puede ayudar con la creación de mapas conceptuales.

2. La imagende la Fig. 4.3. es un mapa conceptual creado con CMap (*http:// cmap.ihmc*. Creative Commons [*http://es.wikipedia.org/wiki/Imagen:Web20memeES.png*]. Imagen cortesía de Ana María Forestello.)

La incorporación explícita de algunas reflexiones es para algunos autores un elemento esencial de la carpeta de aprendizaje. En este modelo de carpeta, el autor resume en unas pocas evidencias el estado del proceso; después saca conclusiones que relacionan este análisis con el contexto y, en particular, con los objetivos previamente establecidos. Finalmente, recoge las implicaciones que las conclusiones pueden tener para el futuro y plantea si tienen repercusiones profesionales y personales. Para Barrett, **una carpeta sin reflexiones no es más que una presentación multimedia o una recopilación de trabajos**. Por lo tanto, las reflexiones constituyen una parte esencial del proceso creativo (Barret, 2003, 2004).

4.1.4. Presentación y evaluación

En la presentación, el autor somete su trabajo a una evaluación externa, se comunica con su audiencia y recoge diferentes reflexiones y comentarios, ya sea de algunas de las partes de su trabajo o de su totalidad. En todo caso, todas las carpetas de aprendizaje se evalúan en su contexto, lo que propicia una nueva contextualización y que el ciclo de su desarrollo pueda empezar de nuevo otra vez.

Podemos distinguir las siguientes características de un proceso de presentación y evaluación:

— ¿Quién evalúa? La evaluación puede ser realizada por un docente o más (evaluación académica), por compañeros o iguales (*peer-review*, coevaluación) o por diferentes grupos de interés (*stakeholder assessment*, evaluación profesional).
— ¿Qué se evalúa? ¿Por qué? ¿Con qué motivo? Los criterios de evaluación son conocidos y compartidos por todos (sobre todo por evaluadores y evaluados) y están recogidos explícitamente en un documento público o bien hay elementos no explicitados, consensuados o compartidos. En las actividades planificadas de enseñanza y aprendizaje, las características de la presentación y la evaluación tienen que estar determinadas desde el inicio, por ejemplo, explicitadas en un apartado específico de la guía docente o expuestas durante una etapa inicial de contextualización. Las finalidades últimas de la evaluación pueden ser diversas (evaluación inicial o diagnóstica, evaluación formativa, evaluación final o sumativa). Los criterios de evaluación tienen que ser explícitos y coherentes con el conjunto de la actividad de enseñanza y aprendizaje.
— ¿Cómo y cuándo se evalúa? Hay sesiones puntuales reservadas sólo para la presentación expositiva de carpetas o bien la carpeta puede ser evaluada en cualquier momento a lo largo del todo el proceso. Se evalúa de manera individualizada o grupal.

Las características de la presentación y la evaluación mantienen una relación directa con los tipos de soportes asociados.

Por ejemplo, en una sesión de evaluación académica presencial, los alumnos pueden disponer de unos criterios o pautas que tienen que seguir, con referencia explícita al tiempo de exposición, los recursos disponibles (pizarra, proyector...), etc. Generalmente, en este tipo de presentaciones el autor tiene la oportunidad de dotar de personalidad propia su exposición cuidando los detalles organizativos y estéticos; por ejemplo, utilizando adecuadamente los recursos disponibles (imágenes, audio, vídeo, etc.). Las aplicaciones ofimáticas han avanzado mucho en los últimos años y han hecho que las presentaciones con transparencias puedan realizarse de manera relativamente sencilla con programas informáticos como MS PowerPoint, OpenOffice Impress o Zoho Show.

La evaluación también puede basarse en la observación de un trabajo accesible desde la red, que se ha ido enriqueciendo durante un largo período de tiempo. Para ello, hay diversas plataformas que permiten la publicación de contenidos, donde el autor puede mostrar sus reflexiones y establecer un diálogo con otros en torno a las evidencias presentadas. A continuación, introduciremos algunas de estas plataformas.

4.2. Plataformas de gestión del aprendizaje

Las plataformas de gestión del aprendizaje (*learning management systems*, LMS) son definidas por Collis y Moneen (2001) como un conjunto integrado de software accesible por Internet que ofrece servicios relacionados con la planificación, la distribución y la gestión de diferentes cursos. Actualmente, algunas de las plataformas más populares son Moodle, Sakai, BlackBoard o WebCT.[3]

En general, estos sistemas:

— Tienen como funciones principales la gestión, la administración, la información, la distribución y la comunicación entre instructores y estudiantes en contextos didácticos muy variados.
— Integran diferentes prestaciones y facilidades para la edición y la difusión de información, la interacción con contenidos multimedia (textos, enlaces, imágenes, vídeos, etc.), la realización de actividades formativas específicas, etc.
— Son accesibles de manera rápida y fácil (interfaz web) a través de un navegador. Cuando el número de alumnos es relativamente elevado, se basan en arquitecturas cliente-servidor muy potentes.
— Incorporan facilidades de comunicación y de interacción social que favorecen el intercambio de información y el trabajo colaborativo: correo electrónico, foros, wikis, etc. Estas facilidades son muy importantes desde el punto de vista comunicativo, tecnológico y pedagógico (Kaplún, 2001).

3. WebCT pasó a formar parte de la compañía BlackBoard en 2006.

Pese a que originariamente las plataformas de gestión del aprendizaje se desarrollaron para gestionar programas de enseñanza a distancia, actualmente se utilizan de manera complementaria en las clases tradicionales presenciales (Bartolomé, 2004). En todo caso, estas plataformas condicionan al estudiante a la hora de trabajar con el entorno en cuestión (Barrett, 2003). Esta limitación es menor si el programa recoge de manera satisfactoria las necesidades específicas de sus usuarios. En este sentido, las instituciones educativas intentan ofrecer una plataforma única para toda la comunidad, conocida en la educación superior en muchos casos como «campus virtual» (Ortiz, 2007).

Algunas publicaciones recientes nos ilustran que estos entornos pueden ser útiles para trabajar con carpetas de aprendizaje, ya sea durante las etapas de presentación y evaluación o durante todo el proceso de desarrollo. Es el caso, por ejemplo, de De Juan Herrero *et al*. (2007) o de Kavaliauskiene y Mageikiene (2006). De Juan Herrero *et al*. nos hacen partícipes de su experiencia en el uso del campus virtual para diferentes proyectos de investigación docente en el primer curso del programa oficial de posgrado (máster y doctorado). Kavaliauskiene *et al*. ilustran cómo la creación y el desarrollo de un blog por parte del alumno, de manera individual, puede favorecer el aprendizaje del inglés y, al mismo tiempo, preparar a los alumnos para nuevos contextos de comunicación basados en el uso de Internet y las TIC. De esta última experiencia, podemos llegar a la conclusión siguiente:

En situaciones particulares quizá no es necesario disponer de todas las prestaciones de un campus virtual, puesto que, con un espacio de discusión (foro o wiki) o un blog ya se obtienen algunas de las características deseadas para trabajar determinados aspectos de la carpeta.

4.2.1. Campus virtual

Según Ortiz (2007), podríamos hacer una gradación de plataformas, desde un servidor de páginas web sencillas[4] hasta un portal, un sistema de gestión del conocimiento (CMS) o –específicamente– del aprendizaje (LMS o LCMS), para llegar finalmente al concepto de campus virtual. El campus virtual es idealmente algo más que un sistema de gestión del aprendizaje, que se adapta a las necesidades y los requerimientos de una comunidad académica (profesores, investigadores, estudiantes, administradores, etc.) en la educación superior.

En el caso de la UAB, el sistema digital de gestión de la enseñanza es el campus virtual (CV) de la Autònoma Interactiva (OAID), que, aunque no constituye una aplicación específica para la gestión de carpetas de aprendizaje, ofrece diversas uti-

4. Páginas web estáticas, sin contenido dinámico ni en el cliente ni en el servidor (ni JavaScript, ni PHP, ni similares).

lidades que permiten su uso en este sentido (Yábar, Hernández, López y Castellà, 2006). Por una parte, diferentes aspectos administrativos (alta y baja de asignaturas, autentificación y autorización de usuarios, etc.) están bien resueltos y requieren muy poco esfuerzo por parte del docente. Por otra parte, el sistema permite establecer un calendario de entrega de materiales digitales. El docente puede evaluar los documentos entregados directamente desde la misma herramienta y toda esta información queda almacenada.

Actualmente, las universidades catalanas participan en un proyecto para disponer de un campus virtual común, basado en software libre y con licencia GPL (Campus, 2007; Santanach, Casamajó, Casado y Alier, 2007).

4.2.2. Espacios de discusión, foros y wikis

Los foros digitales son un espacio de comunicación asíncrona, donde cada interlocutor puede continuar lo que ha dicho otro creando un hilo de discusión de extensión variable. Generalmente, los foros disponen de un moderador encargado de poner orden cuando lo considera necesario, de modo que puede abrir nuevos temas de discusión, resolver dudas sobre el funcionamiento y las pautas de comportamiento en este entorno, etc. En un contexto educativo, el mismo profesor puede asumir este papel de moderador o –si lo cree conveniente– delegar esta función en alguno de sus estudiantes.

Las wikis proporcionan una interfaz amigable para la edición rápida en red de páginas web remotas. De hecho, la inmediatez en la creación de contenidos es lo que le da este nombre, puesto que *wiki wiki* es un término hawaiano que significa «deprisa». El ejemplo más conocido de espacio wiki es la Wikipedia. **Estos entornos facilitan el trabajo colaborativo para obtener un documento hipertextual común sobre cualquier tema de conversación.** Algunas de las características destacables de una wiki son las siguientes:

— A diferencia de un foro, una wiki proporciona mayor flexibilidad, de modo que un autor puede modificar las aportaciones hechas por otro, generalmente para introducir mejoras en el resultado final.
— Las wikis pueden constituir un medio de comunicación alternativo al correo electrónico (LeFever, 2007), sobre todo cuando en un asunto concreto puede haber involucradas más de dos personas. Si sólo se utilizan correos electrónicos existe el peligro de perder el hilo de la conversación y puede ser más difícil seguir los cambios, las decisiones que se van tomando y las modificaciones que se van haciendo en diferentes documentos.
— Aunque la wiki suele ser de carácter público, hay wikis con listas de acceso para determinar qué usuarios tienen permiso para leer o modificar determinadas páginas. Un administrador del entorno proporciona los permisos correspondientes.
— Una wiki de acceso público puede requerir pautas y normas de conducta para

evitar que nadie se sienta ofendido, con las sucesivas modificaciones del contenido. La Wikipedia proporciona una página de discusión paralela en la que dialogar sobre posibles modificaciones y justificarlas razonadamente.

— Las wikis suelen proporcionar un sistema de control de versiones que protegen los contenidos de actos de vandalismo al permitir consultar y recuperar contenidos previos en el tiempo. También se puede comparar el estado de una página en dos momentos de su historia para observar las aportaciones y las modificaciones que se han hecho durante un determinado intervalo de tiempo.

Hay otros espacios de discusión además de los foros y las wikis. Estos dos proporcionan un entorno de comunicación asíncrona que facilita el trabajo colaborativo. Otro sistema, el chat, permite una comunicación síncrona (en tiempo real) entre dos o más personas. Generalmente, una vez cerrada la comunicación en el chat, todo lo que se ha dicho en el chat desaparece.[4]

4.2.3. Blogs o bitácoras

Los blogs constituyen una manera rápida y sencilla de editar contenidos en la web. El carácter cronológico de las entradas se adapta bien a una actividad continuada de enseñanza y aprendizaje, donde se puede aportar material complementario, indicar enlaces interesantes o, simplemente, plantear reflexiones y dudas.

Los blogs también se pueden utilizar como espacios de discusión, ya que algunos entornos permiten al lector dejar anotaciones y comentarios que cualquiera puede leer posteriormente. Si una página recibe visitas y comentarios, se sitúa en un nuevo contexto de socialización y desarrollo profesional. Es posible establecer vínculos entre diferentes blogs poniendo en los comentarios enlaces a otros blogs en los que se aborda el mismo tema (denominados *trackballs*).

De manera sucinta, un blog está formado por:

— Lista de entradas a diversos textos. Se trata de la columna vertebral de un blog. Las entradas están ordenadas cronológicamente y llevan la fecha y la hora de publicación, el título y las primeras líneas del texto, un enlace al texto completo, el nombre del autor y enlaces a los comentarios emitidos sobre el texto. A menudo, las entradas también incluyen una imagen alusiva al tema del texto, la categoría en la que se ha clasificado, el peso del archivo, etc. Los textos van desde pocas líneas hasta verdaderos artículos y ensayos sobre los temas, remitidos por el autor o los autores del blog a través de sencillas interfaces de escritura que proporciona el mismo blog.

— Comentarios a los textos publicados. Los comentarios a los textos publicados representan la parte más interactiva entre el autor y sus lectores. Los últimos

4. Excepcionalmente, hay algunos chats que, por defecto, registran todo lo que se ha dicho a lo largo de una sesión. Google Talk es un ejemplo de ello.

pueden «dialogar» con el autor y entre ellos mismos publicando sus comentarios dentro del espacio de texto en cuestión. Es importante decir que los lectores sólo pueden publicar comentarios pero no un texto nuevo. En algunos casos, el creador de un blog abre la posibilidad de que sus lectores publiquen información en el blog otorgándoles los atributos de editores.

— Calendario o archivos de los textos publicados. Los calendarios en los blogs indican gráficamente en qué día del mes en curso se han publicado textos. Entrando en una fecha determinada se despliegan todos los textos de esa fecha.

— Categorías. Los textos publicados en el blog, además de estar ordenados cronológicamente, tienen una clasificación temática de acuerdo con las categorías creadas por su autor en el momento de configurar el espacio o con otras nuevas añadidas posteriormente.

— Enlaces a otros blogs y sitios recomendados. En un blog los enlaces a otros blogs (*blogroll*) y sitios recomendados ocupan un lugar destacado. Estas secciones se entienden como los temas de interés del autor y constituyen su lista personal de sitios que considera más útiles y que quiere compartir con los lectores.

Cabe decir que los blogs también tienen ciertas limitaciones a la hora servir de apoyo a una carpeta de aprendizaje. Por ejemplo, no disponen de utilidades que permitan gestionar grupos y calificaciones. Por otra parte, la información que se publica en ellos es accesible a todos los usuarios y no permite la creación de espacios de acceso restringido, aunque sí que se puede restringir la participación.

4.3. Ventajas e inconvenientes

Una vez que hemos observado diferentes posibilidades, parece conveniente hacer un análisis de las herramientas que podemos utilizar para desarrollar una carpeta de aprendizaje para determinar de qué manera se puede mejorar su uso, sin olvidar que en diferentes contextos las ventajas pueden ser inconvenientes dependiendo de las características del entorno de enseñanza en el que se utilicen estas herramientas.

Aunque es cierto que los últimos avances en la enseñanza virtual pueden tener algunas ventajas, no nos tenemos que engañar y pensar que la virtualidad es la panacea. La formación en red tiene asociados algunos mitos y supone nuevos retos (Gallego y Martínez Caro, 2003; Ros, 2004). **No se trata de aplicar las nuevas tecnologías como tal, sino de encontrar mejores niveles educativos fomentando el uso sensato de las TIC** (Khvilon y Patru, 2004; Ravenscroft, 2001). «Por ejemplo, una presentación de transparencias en PowerPoint puede mejorar una exposición magistral tradicional, pero no necesariamente transformar la experiencia de aprendizaje» (Khvilon y Patru, 2004, pág. 38). La tecnología sólo es un soporte para promover buenas prácticas y metodologías pedagógicas.

La incorporación de las nuevas tecnologías en el ámbito educativo y, particularmente, la utilización de herramientas de soporte digital para desarrollar y presentar una carpeta de aprendizaje pueden ofrecer ventajas, como:

— Nuevas posibilidades a la hora de producir, gestionar y proteger diferentes documentos y, eventualmente, capacidad para elaborar conocimientos mediante el código más adecuado, según lo que se quiera representar, de una manera más económica. El deterioramiento y la pérdida de información en el tiempo pueden ser apenas inexistentes.
— Menor espacio de almacenamiento, con mejor portabilidad y alcance. Es más fácil la difusión a un número mayor de lectores potenciales mediante, por ejemplo, la publicación en red, lo que también flexibiliza su acceso en el tiempo y en el espacio. La única limitación para acceder al recurso es disponer de un ordenador conectado a Internet.
— El tratamiento automático de la información, en todo caso, puede facilitar la búsqueda y la producción de datos útiles para el aprendizaje mediante la programación de diferentes tareas.
— Facilidad de uso cuando se tiene una cierta familiaridad con las nuevas tecnologías. Los entornos de ventanas de los sistemas operativos más populares presentan elementos comunes que hacen que su uso sea más intuitivo ofreciendo al usuario una interfaz amigable y fácil de aprender. Las aplicaciones en red y los navegadores también suelen atender a este principio de familiaridad para facilitar un uso intuitivo.
— Accesibilidad. Para garantizar el acceso más amplio desde distintos niveles de dotación tecnológica y capacidad sensorial, el consorcio W3C ha publicado una guía de criterios de accesibilidad que tienen que cumplir los entornos web. El grado de accesibilidad se representa por niveles denominados A, AA y AAA, que corresponden a criterios mínimos de accesibilidad, extensos y de accesibilidad máxima.
— Flexibilidad en la gestión del tiempo. Las nuevas tecnologías permiten que cada alumno planifique los momentos de estudio según su disponibilidad diaria y horaria.
— Flexibilidad geográfica. El alumno puede acceder al espacio web del curso desde cualquier lugar en el que pueda disponer de acceso a Internet (desde su casa, desde una biblioteca, etc.). A veces es posible descargar determinados contenidos y recurso en un ordenador portátil o en un dispositivo móvil para obtener más autonomía.

Las herramientas de soporte digitales también comportan una serie de limitaciones y riesgos que se tienen que tener en cuenta (Ros, 2004). Algunas limitaciones inherentes a la utilización de TIC en la elaboración de una carpeta de aprendizaje son las siguientes:

— Las nuevas tecnologías pueden comportar una exigencia de conocimientos técnicos más o menos especializados. Tanto el profesorado como los alumnos tienen que adquirir hábitos y actitudes nuevos que implican el uso de nuevas herramientas de trabajo.
— Alienación. Se dedica demasiado tiempo a la tecnología, en detrimento de otros objetivos, dentro de un contexto planificado de enseñanza y aprendizaje. Una metodología activa basada en carpetas de aprendizaje normalmente comporta la presentación de una serie de evidencias y reflexiones que demuestran la adquisición de unas competencias y al mismo tiempo ilustran parte del proceso que se ha seguido durante esta adquisición. Es evidente que una de las competencias que se ponen de manifiesto es el dominio de diferentes medios utilizados en la elaboración de la carpeta. Entonces, hay que valorar en qué medida las herramientas utilizadas están relacionadas con competencias que forman parte de una actividad académica y cuáles pueden distraer demasiado la atención del estudiante respecto a objetivos más fundamentales.
— Aislamiento telemático. La comunicación no verbal, propia de un contacto directo cara a cara, tiene unas características diferenciadas que, en determinados contextos, pueden llegar a tener un gran valor añadido difícilmente substituible en un entorno exclusivamente virtual.
— Coste. La adquisición, el mantenimiento y la actualización de algunas herramientas y soportes informáticos comportan gastos y dedicación en tiempo que no siempre son fáciles de afrontar.
— Hay evidencias que parece imposible que se puedan presentar fielmente en soporte electrónico. En determinados casos, los soportes más adecuados pueden ser otros.

4.4. Conclusiones

La utilización de Internet y de herramientas informáticas basadas en red como herramientas educativas es un campo abierto a la reflexión y la investigación, que plantea nuevos retos técnicos y pedagógicos. Desde el punto de vista pedagógico, tal y como hemos insistido a lo largo de esta publicación, una carpeta de aprendizaje en su máxima expresión es algo más que una mera colección de evidencias, ya que sirve para reflexionar y ver el crecimiento en términos profesionales o de aprendizaje y hemos visto cómo diferentes herramientas digitales pueden estar presentes en las diferentes etapas de contextualización, reflexión, recopilación, presentación y evaluación. La incorporación de las últimas innovaciones tecnológicas, en conjunción con criterios pedagógicos contrastados, pueden ofrecer ventajas evidentes. No obstante, hay que tener en cuenta que el soporte con el que se desarrolla y en el que se presenta una carpeta no es neutral en absoluto. Por lo tanto, será el contexto particular lo que acabará indicando cuáles son las mejores o verdaderas aportaciones al proceso de evaluación.

Es importante considerar de qué manera las herramientas que utilizamos en la elaboración de una carpeta pueden influir tanto en el proceso como en el resultado final del proceso de aprendizaje y de evaluación y qué mejoras suponen. Aunque hemos reflexionado sobre algunas de las posibles ventajas e inconvenientes que puede tener el uso de soportes digitales para el desarrollo y la presentación de una carpeta, es necesario continuar investigando para conocer mejor las implicaciones que este uso puede tener en los procesos formativos. Mientras, tal y como afirma Ravenscroft (2001, pág. 149), a la pregunta de un profesor sobre si debe hacer una simulación o continuar aplicando una metodología más tradicional, la respuesta de momento es invariablemente esta: «No lo sabemos, miremos de cerca qué es lo que realmente hacen los estudiantes y entonces ya podremos decidir».

5. La evaluación

Mercè Jariot Garcia y Montserrat Rifà Valls

En este capítulo pretendemos ofrecer herramientas de evaluación al profesorado que quiera utilizar las carpetas de aprendizaje. Por eso presentamos las finalidades de la evaluación teniendo en cuenta las diferentes tipologías de carpetas de aprendizaje. Uno de los aspectos interesantes de la evaluación por carpetas es que se integra en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, los objetivos de la evaluación por carpetas deben tener en cuenta este aspecto para poder realizar una evaluación que permita ir revisando todo el proceso que sigue el estudiante en su aprendizaje y que se refleja en la construcción de su carpeta.

Otro aspecto relevante cuando se planifica y desarrolla una asignatura mediante la utilización de carpetas de aprendizaje es que la evaluación se convierte en un proceso compartido por el profesorado y los estudiantes. De esta manera, los momentos y las finalidades de la evaluación las trabajan conjuntamente los dos agentes que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La evaluación inicial, la evaluación continuada y la evaluación final se desarrollan con criterios de ambos agentes, aunque el profesor es quien define los criterios evaluativos que hay que desarrollar durante todo el proceso, teniendo en cuenta que una característica interesante del aprendizaje por carpetas es la autoevaluación.

Desde ese punto de vista, enfatizaremos la evaluación de las formas de comprensión y de narración de los aprendizajes. Como miembros del GI-CAES, proponemos un modelo para la evaluación de las carpetas de aprendizaje de los estudiantes basado en: la valoración de los conocimientos desde la perspectiva de una educación superior que se orienta a la formación de las competencias del alumnado; el análisis de las diferentes posiciones e interacciones del estudiante durante la reconstrucción del propio aprendizaje; los niveles de reflexión alcanzados, especialmente respecto a la transformación de los trabajos y productos en evidencias de aprendizaje, y la presentación pública de las carpetas elaboradas por los estudiantes. Para ello, en este capítulo se ofrecen varias maneras de realizar esos tipos de evaluación, recursos, instrumentos y algunos ejemplos de cómo se desarrollan, teniendo en cuenta la tipología de carpeta que se utiliza.

Introducción

Tal como se ha apuntado en el capítulo 1, existen diferentes tipologías de carpeta en función del propósito que se persiga. En este monográfico nos referimos a las siguientes tipologías de carpetas: **de enseñanza-aprendizaje** (evaluación en el

marco de una asignatura o curso), **académica** (evaluación para obtener un grado o posgrado) y **de desarrollo** (valoración de progreso). Independientemente del tipo de carpeta que se quiera utilizar, cuando nos planteamos utilizar como estrategia didáctica una CAES debemos tener en cuenta que ésta no será simplemente un recurso para evaluar. La finalidad de la carpeta es conseguir que los estudiantes hagan significativo su aprendizaje y, por lo tanto, que la carpeta se convierta, al mismo tiempo, en una recopilación de evidencias que posibilite la evaluación a partir del diseño y desarrollo de la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se construye entre los dos protagonistas: docente y estudiante. La evaluación ayudará a captar las diferentes producciones de los estudiantes así como su grado de implicación y profundización del aprendizaje. De todos modos, será una herramienta que facilite la reflexión sobre la enseñanza de aquella materia o asignatura.

La evaluación que se realiza durante el uso de las carpetas de aprendizaje también ayuda a comprobar hasta qué punto los estudiantes están adquiriendo competencias. Aunque posibilita el acceso a una gran cantidad de información, la evaluación no se limita a comprobar si el estudiante ha retenido conceptos; también revela la manera como éste, de forma guiada y autónoma, va aprendiendo y consolidando los contenidos que lo harán competente en aquella disciplina, materia o especialidad.

La evaluación en este contexto integra el proceso y el producto y permite objetivar el procedimiento para tomar decisiones de cómo redirigirlo, ayudando, estimulando y orientando el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De esta manera, sea cual sea la tipología que el docente diseñe y utilice cuando se desarrolla un proceso evaluativo, con el uso de la CAES ha de tenerse en cuenta que la evaluación debe ser necesariamente continuada, con finalidad formativa, que se ha de hacer conjuntamente con los estudiantes y que hay que tomar como referentes lo que el estudiante sabe, el proceso que ha seguido para llegar al aprendizaje, los aprendizajes obtenidos y su capacidad de aprender a aprender. Estamos de acuerdo con Esteve y Arumí (2004) cuando explicitan que la CAES implica una acción para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, que tiene que afectar a las estrategias que utiliza el docente para enseñar y el estudiante para aprender, y para la construcción de los conocimientos.

5.1. Cómo se integra la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Desde nuestro equipo de trabajo (GI-CAES) pensamos que la evaluación es una parte muy importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que ayuda a retroalimentar el aprendizaje del estudiante dentro y fuera del aula. Cuando la evaluación se integra en este proceso requiere que el docente que utiliza la CAES reflexione sobre cómo diseñará un proceso evaluativo que se infusione con el proceso de enseñanza-aprendizaje y ayude al estudiante a alcanzar un aprendizaje significativo que exija una implicación reflexiva. Cómo dice Griffin (1998), la evaluación, tal como se aplica a la carpeta de aprendizaje, se comprende más bien como un proceso interpretativo.

Esta interpretación del aprendizaje de los estudiantes se basa en «las evidencias de lo que escriben, dicen, hacen, crean o construyen» (Klenowski, 2004, pág. 59).

Entre los aspectos que debe tener en cuenta el docente en el momento de diseñar y desarrollar una evaluación integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje, destaca la necesidad de considerar los siguientes elementos:

— **Hacer hincapié en la reflexión sobre la acción antes, durante y después de iniciar el proceso de aprendizaje.** Así, se debe pensar en la evaluación como en un instrumento que ha de ayudar al estudiante a utilizar la reflexión sobre su aprendizaje, a aplicar esa reflexión durante todo el proceso y a compartirla con el grupo-clase.
— **Posibilitar tanto la evaluación de los resultados como la evaluación de los procesos.** La evaluación tiene que posibilitar la recopilación de evidencias que permitan conocer el valor, la importancia y el grado de éxito del aprendizaje, pero también necesariamente requiere la utilización de recursos evaluativos que permitan seguir el progreso de los estudiantes durante el proceso de aprendizaje y las habilidades transversales que van desarrollando en la asignatura.
— **Permitir que los estudiantes desarrollen la capacidad de evaluar sus aprendizajes y los de sus compañeros.** Aunque es una actividad compleja, la evaluación del propio aprendizaje es un elemento muy importante en el desarrollo de una CAES. Por lo tanto, el diseño de actividades de autoevaluación y evaluación de los demás por parte de los estudiantes se convierte en una tarea fundamental cuando un docente diseña un proceso de aprendizaje con el uso de la CAES. Estas actividades requieren que el estudiante sea capaz de desarrollar un proceso reflexivo sobre los contenidos, la manera de alcanzarlos y sobre cómo relaciona los aprendizajes realizados con el resto de contenidos de la materia. También es necesario que el estudiante sepa identificar sus puntos fuertes y débiles, y articular los mecanismos necesarios para alcanzar los objetivos. Y asimismo se deben establecer mecanismos que permitan a los alumnos evaluar su aprendizaje de forma objetiva y constructiva. Indudablemente, éste es uno de los aspectos más complejos y difíciles de la evaluación por carpetas de aprendizaje; para este tipo de evaluación se deben planificar y diseñar procedimientos evaluativos que ayuden a los estudiantes a adquirir competencias evaluativas.
— **Compartir tareas evaluativas entre docente y estudiantes.** En este sentido, el docente tiene que establecer todas las actividades evaluativas necesarias que proporcionen información relevante para que los estudiantes la puedan utilizar como herramienta de autorregulación de su aprendizaje y así ayudarles a aprender a aprender (Colén *et al.*, 2006).
— **Valorar los resultados y los procesos e indicar cómo mejorar el aprendizaje.** La evaluación se debe considerar un contenido más de la materia o asignatura y debe estar presente en todos los momentos. Por lo tanto, es necesario buscar y reservar un tiempo para discutir, valorar y guiar el aprendizaje. La

mejor manera de que la evaluación se convierta en un instrumento de mejora del aprendizaje es destinar cierto tiempo durante la sesión de aula a revisar y seguir el aprendizaje que llevan a cabo los estudiantes. En este sentido, Colén *et al*. (2006) consideran la necesidad de dejar un espacio para la incorporación de las evaluaciones de los estudiantes sobre sus necesidades, su progreso y sus producciones, para introducir las correcciones oportunas que les permitan un mejor desarrollo de sus conocimientos y capacidades.

— **Incorporar la autoevaluación y la evaluación entre iguales.** Hay que tener en cuenta las diferencias personales de los estudiantes, ya que se debe fomentar la creatividad y el estilo personal si no queremos caer en la estandarización del rendimiento (Klenowski, 2004).

— **Explicitar y compartir con los estudiantes los criterios de evaluación.** Los criterios de evaluación como referentes necesarios para emitir los juicios de valor se tienen que explicitar y compartir con los estudiantes, ya que esta información hará que los alumnos sean conscientes de lo que se espera de ellos y puedan desarrollar su aprendizaje autónomo con unos referentes; Colén *et al*. (2006) aconsejan que se compartan y que se negocien con los estudiantes a fin de que los puedan utilizar como reguladores del proceso de aprendizaje. El uso de criterios explícitos proporciona un esquema para evaluar el rendimiento y ayuda a establecer los objetivos de la enseñanza y las expectativas del currículo (Klenowski, 2004).

  Mabry (1999) identifica tres tipos de criterios que hay que tener en cuenta en la evaluación de las carpetas de aprendizaje: criterios que se determinan antes del aprendizaje y son previos a la evaluación; criterios emergentes que se determinan durante el aprendizaje o durante la evaluación y proporcionan la oportunidad de responder a cambios, y criterios negociados por los alumnos conjuntamente con el docente, que permiten pensar al estudiante sobre aquello que tiene valor en su propio trabajo.

  El estudiante tiene que estar informado sobre todos los criterios que se utilizarán en la evaluación. En el desarrollo de una materia con CAES, no sólo se tiene que explicitar la puntuación de cada prueba, sino que también se tienen que evidenciar los aspectos que se evaluarán, cómo se evaluarán, etc.

De esta manera, en la carpeta de aprendizaje, entendida como una estrategia didáctica que se basa en los procesos de enseñanza y aprendizaje, la evaluación del desarrollo es fundamental, dado que la CAES documenta los aprendizajes alcanzados durante un extenso periodo de tiempo y el aprendizaje se demuestra mediante una colección acumulada de trabajos o evidencias (Klenowski, 2004). Hay que planificar necesariamente un proceso evaluativo que no sólo tenga como referentes los objetivos cognitivos de la materia, sino también todo el proceso metacognitivo que requiere su elaboración.

5.1.1. Los objetivos de la evaluación por carpetas

Se podrían concretar en dos los objetivos generales de la evaluación por carpetas:

— Ayudar a autoevaluarse y reflexionar sobre el propio proceso de aprendizaje. Este objetivo se refiere a la importancia de conseguir el aprendizaje del estudiante teniendo en cuenta el desarrollo de sus puntos de vista, sus habilidades, las estrategias que ha utilizado, y su responsabilidad hacia el aprendizaje continuo.
— Mostrar o evidenciar el nivel de competencia alcanzado por los estudiantes en la materia.

Por lo tanto, sirven para evaluar el proceso de aprendizaje desde dos perspectivas: la del docente y la del estudiante.

5.1.2. Características principales de la evaluación por carpetas de aprendizaje

De todo lo que hemos expuesto hasta ahora, se derivan algunas de las características que tiene la evaluación por carpetas de aprendizaje:

— Tener presentes todos los momentos evaluativos: al inicio, durante y al final del proceso.
— Incorporar la evaluación como una actividad que se debe desarrollar durante todo el proceso de enseñanza, y considerarla una actividad más de aprendizaje.
— Definir claramente los criterios evaluativos que servirán como referentes para desarrollar el proceso reflexivo sobre el aprendizaje. Estos criterios se tienen que compartir y negociar con los estudiantes.
— Tomar como referente evaluativo la metacognición, teniendo en cuenta que se puede llegar de diferentes maneras a alcanzar los aprendizajes.
— Tener en cuenta la participación activa de los estudiantes en la evaluación.
— Indicar cómo mejorar el aprendizaje del alumno y cómo mejorar la práctica docente a través de la reflexión.
— Planificar actividades evaluativas propias de cada asignatura o materia, teniendo siempre presente la conveniencia o no de transferirlas a otras situaciones, sin adaptarlas ni analizarlas.

5.2. La evaluación como proceso compartido entre profesorado y estudiantes

Queremos destacar una de las características que diferencian la modalidad de evaluación que hay que tener presente en el momento de utilizar una CAES y que con-

viene que todo docente tenga en cuenta, ya que es uno de los elementos más novedosos y al mismo tiempo difíciles de la evaluación: la ejecución de un proceso evaluativo continuado y compartido que requiere el desarrollo de competencias evaluativas por parte de todos los protagonistas. La evaluación se entiende como un proceso donde el profesorado asesora y orienta, el estudiante reflexiona y toma decisiones, y los dos negocian y exponen constantemente la evolución del aprendizaje.

El uso de la CAES implica una reflexión sobre la evaluación teniendo en cuenta el momento en que se desarrollará y su finalidad, lo cual revierte necesariamente sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje.

5.2.1. La evaluación inicial: situemos el punto de partida y reflexionemos

Se desarrolla antes de iniciar el proceso de aprendizaje y su finalidad es doble. Por una parte, orientar al docente sobre lo que sabe el estudiante y sobre lo que debe aprender, de manera que se puedan hacer reajustes en el contenido de la asignatura. Por otra parte, al estudiante le sirve para reflexionar sobre la materia sin haber recibido ninguna aportación del docente; se trata de la primera actividad de evaluación que ejecuta el estudiante y donde se empiezan a trabajar las competencias evaluativas de éste, ya que se le puede pedir una reflexión sobre las respuestas dadas después de transcurrido un tiempo, y también le puede servir como referente para ir evaluando el proceso y para la evaluación final.

Por lo tanto, esta evaluación inicial tiene sentido en tanto que nos ofrece una «radiografía» inicial de los conocimientos y expectativas de los estudiantes e inicia el proceso evaluativo que tendrán que seguir tanto el estudiante como el profesor, de manera individual y conjunta.

En el cuadro 5.1 mostramos algunos ejemplos de evaluación inicial donde el estudiante tiene que hacer una introspección sobre lo que conoce, lo que es capaz de hacer y lo que le falta por trabajar

Para acabar, queremos presentar algunas de las consideraciones de los estudiantes que ponen de manifiesto las competencias que éstos han adquirido en relación con la evaluación inicial (testimonios de estudiantes de la asignatura Orientación Laboral, curso 2006-2007):

> «El primer día de clase, cuando se nos dijo que rellenásemos este cuestionario, empecé a sufrir, ya que normalmente estos cuestionarios iniciales no me van demasiado bien... la primera pregunta era relativamente fácil... la segunda fue una respuesta realista y sin ninguna complicación... pero fue a la tercera pregunta, que iba sobre las expectativas de la asignatura, cuando los dedos se me colapsaron y la mente se me atrofió. ¿Qué espero de la asignatura? Mi respuesta creo que es totalmente acertada; pero se nota claramente que no tenía ni idea ni del contenido ni de lo que trataba la asignatura... ¿Cómo definirías orientación laboral? Se nota claramente que tan sólo guiándome por el título pude pasar de puntillas por esa pregunta. En la quinta, ya me quedé totalmente en blanco...»

Cuadro 5.1. Cuestionario inicial para detectar los conocimientos previos de los estudiantes. Ejemplo de instrumento de evaluación inicial para los estudiantes utilizado en la asignatura Orientación Laboral, de la titulación de Educación Social de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UAB, curso 2006-2007 (Prof. Mercè Jariot).[1]

1. Titulación de procedencia										
2. Motivos por los cuales has elegido esta asignatura										
3. Expectativas sobre la asignatura (¿qué esperas aprender?)										
4. ¿Cómo definirías ORIENTACIÓN LABORAL?										
5. ¿Qué programas, técnicas o instrumentos de orientación laboral conoces?										
6. ¿Qué relación con tu profesión tiene esta asignatura?										
7. ¿Qué aspectos te gustaría desarrollar durante el curso relacionados con la orientación laboral?										
8. Valora en una escala de 0 a 10 tu nivel de conocimientos inicial sobre esta materia										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

1. Durante la segunda semana de clase se le pide al estudiante que reflexione sobre lo que ha contestado en el cuestionario inicial.

> «En definitiva, creo que respondí las preguntas rápidamente y, además, influenciada por el pensamiento de que yo no sabía nada del tema, mientras que en realidad alguna cosa sí que sabía, pero no pensé para contestarlo; quizás me tendría que haber esforzado un poco más y tener una visión más positiva sobre mis conocimientos.»

5.2.2. La evaluación continuada: mejoremos el proceso de enseñanza-aprendizaje

Se trata de la evaluación que se va desarrollando durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje con una finalidad claramente formativa. Requiere un seguimiento continuado donde la comunicación entre docente y estudiante es el eje vertebrador de este tipo de evaluación, ya que hay que supervisar, localizar posibles errores, motivar y destacar los aciertos, orientar el trabajo, resolver dudas, reflexionar sobre el contenido de la carpeta de aprendizaje... La planificación y el desarrollo de la evaluación continua a lo largo del curso permite ir introduciendo correcciones, añadir nuevas evidencias, corregir defectos...

El estudiante utilizará la evaluación formativa, ya que le permite reflexionar sobre lo que está aprendiendo; se le generan nuevos interrogantes, capta los errores o vacíos en su aprendizaje y reorienta su proceso (Colén *et al*., 2006), de manera que podrá revisar, cambiar, ampliar, reformular o validar las evidencias que va recogiendo, seleccionando, ordenando, construyendo y aportando a la carpeta. Así pues, los estudiantes tienen que asumir un papel activo utilizando la reflexión como recurso evaluativo.

El docente, por su parte, diseñará y desarrollará un proceso de evaluación en que el seguimiento y la revisión continuada facilitarán la elaboración, la reflexión y la regulación de todo el proceso. Tal como describen Colén *et al*. (2006), la carpeta del estudiante es un instrumento de evaluación claramente formativo para el docente, ya que lo que aprende el estudiante y cómo lo aprende tiene mucho que ver con la práctica de la enseñanza. La carpeta de aprendizaje permite al profesorado revisar la propia docencia y cuestionar y modificar su práctica como consecuencia de los datos aportados por las carpetas de los estudiantes. Así pues, el docente tendrá que dar apoyo en todo momento a los estudiantes mediante una retroacción constante que les ayude a mejorar su rendimiento.

Huelga decir que la evaluación entendida así requiere una carga importante de tiempo y de esfuerzo por parte de ambos participantes, pero ofrece la posibilidad de hacer una evaluación a lo largo de todo el curso en que, mediante la comparación y el contraste de evidencias, se pueda realmente evaluar todo el proceso de aprendizaje y no sólo momentos puntuales.

La **comunicación** constante entre profesor y estudiante, donde se habla de conocimientos adquiridos pero también de procesos desarrollados; la valoración de la **comprensión** del estudiante sobre lo estudiado y la posibilidad de que **relacione lo**

que ha aprendido con otros contenidos de la materia o realidades; la posibilidad de que el estudiante muestre **competencias transversales** que son evaluadas (capacidad de síntesis, organización de la información, estructuración del conocimiento, creatividad, originalidad, documentación, capacidad de reflexión, etc.) son características de la evaluación por carpetas que muestran la **continuidad del trabajo** hecho por el estudiante, que es supervisado en diferentes momentos (tanto cuando lo pide el docente como cuando lo necesita el estudiante).

La evaluación formativa permite controlar el proceso de aprendizaje por parte de los estudiantes y del docente utilizando la interacción entre profesor y alumnos en la evaluación. En este sentido, Klenowski (2004) considera que esta visión de la evaluación formativa conecta con una visión del aprendizaje que considera que el desarrollo del estudiante es multidimensional y no secuencial.

En el cuadro 5.2. presentamos un ejemplo para poder hacer una evaluación continuada de la carpeta.

Cuadro 5.2. Ejemplo de parrilla de evaluación continuada para estudiantes y docentes utilizada en la asignatura Orientación Laboral de la titulación de Educación Social, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UAB, curso 2006-2007. (Prof. Mercè Jariot)

Contenido / competencia	Qué he / ha alcanzado	Evidencias	Qué me / le queda por alcanzar	Cómo conseguirlo
Qué sé sobre...				
He escogido... porque...				
La orientación laboral es...				
Una persona ocupable es...				
Conocer programas y técnicas de orientación laboral es útil para...				
Las plataformas en línea...				
El diagnóstico en orientación laboral...				
La planificación del proyecto profesional...				
Cómo mejorar la ocupabilidad de las personas...				
Las entrevistas de orientación...				
Los itinerarios de inserción...				
El orientador laboral es...				
La orientación laboral en el currículo del educador social...				

Acto seguido proponemos algunos ejemplos de actividades que se pueden desarrollar para hacer la evaluación continuada:

— Que el estudiante vaya anotando lo que le queda por aprender y las dificultades que se va encontrando durante el proceso.
— Una actividad de evaluación continuada con el fin de resolver las dificultades y encontrar estrategias para alcanzar los aprendizajes puede ser, por parte del estudiante, la evaluación del apoyo que ofrece el profesor para mejorar los aprendizajes.

A continuación presentamos algunas de las consideraciones de los estudiantes que ponen de manifiesto las competencias que éstos han adquirido en relación con la evaluación continuada (testimonios de estudiantes de la asignatura Orientación Laboral, curso 2006-2007):

> Encuentro muy interesante la realización de la carpeta de aprendizaje. Actualmente todos los profesores de magisterio defienden la evaluación continua y el hecho de no realizar un examen final, pero ninguno de ellos es ejemplo de eso porque desconocen cómo evaluar sin una prueba final. Considero que esta carpeta ha servido mucho más que una prueba limitada, ya que recoge todo el trabajo a lo largo del cuatrimestre y, además, las reflexiones finales, donde se observa la evolución del alumnado desde los conocimientos previos hasta los conocimientos que tiene en el momento de acabar la asignatura.
>
> Por todo ello, entiendo el proceso de construcción de mis aprendizajes como la construcción pausada de una red de conocimientos y reflexiones que se conectan entre ellos, a través del trabajo sobre determinados conceptos, modelos, metodologías, autores, visiones, técnicas y acciones o programas de orientación laboral.

5.2.3. La evaluación final: descubrimos hasta dónde hemos llegado y por qué

Si tenemos en cuenta que la CAES es una creación única ya que cada estudiante determina qué evidencias incorporará, cómo las organizará y qué reflexiones añadirá, la evaluación con las carpetas de aprendizaje permite valorar todo el itinerario hecho por el estudiante desde el principio de curso hasta que entrega su carpeta. Con esta evaluación, revisamos el rendimiento producido por el trabajo del estudiante durante todo el proceso a partir de las pruebas recogidas durante éste.

Los referentes de la evaluación final son las evidencias que acreditan el aprendizaje de la materia; por lo tanto, hay que encontrar todas las evidencias necesarias para hacer esta acreditación.

Aunque la certificación del proceso de aprendizaje y el nivel de éxito alcanzado es una función propia del docente, el uso de las CAES permite también una reflexión evaluativa del estudiante para así conocer hasta dónde ha llegado y por qué. Esta competencia se adquiere durante la fase de realización, tutorización y evalua-

ción continuada de la carpeta; por lo tanto, es muy importante que las tareas estén previstas cuando el docente escoge esa metodología didáctica. Colén *et al*. (2006) enfatizan la importancia de que el estudiante pueda y deba exigir transparencia y coherencia en los planteamientos y las actuaciones de los docentes a fin de que su trabajo esté orientado durante todo el proceso a la adquisición de las competencias necesarias y que sus esfuerzos se orienten en todo momento hacia el éxito.

Klenowski (2004) distingue dos enfoques para evaluar una carpeta de aprendizaje utilizando como criterio la evaluación sumativa:

— Enfoque holístico. Requiere la evaluación de toda la carpeta observando la calidad general y teniendo en cuenta que cada parte individual contribuye al todo.
— Enfoque analítico. Se hace una evaluación separada de cada evidencia o aportación del estudiante y se añaden los juicios sobre la calidad de las partes con la finalidad de obtener una nota global. Este enfoque requiere especificar los criterios previamente.

Acto seguido mostramos algunos ejemplos de cómo el estudiante puede hacer una evaluación final, en la cual tendrá que evidenciar hasta dónde ha llegado y por qué no ha alcanzado ciertos aprendizajes:

— Una de las actividades de evaluación que se pueden llevar a cabo es la revisión del cuestionario inicial, donde el estudiante tiene que revisar lo que pensaba, lo que contestó y explicitar lo que piensa una vez acabada la carpeta. En esa reflexión, tendría que comparar las respuestas que da antes y después de la formación, y explicar qué ha aprendido, qué no ha aprendido y por qué.
— Otra actividad de evaluación final puede girar en torno a la calificación que el estudiante objetivamente se da, valorando el esfuerzo, la dedicación y los resultados obtenidos. Se trata de una autoevaluación razonada de su aprendizaje.

En los cuadros 5.3, 5.4. y 5.5. mostramos unos ejemplos para llevar a cabo la evaluación final de la carpeta, que ilustran de qué manera se pueden comunicar los resultados de esta evaluación a los estudiantes:

Cuadro 5.3. Parrilla de evaluación final para el estudiante
Educación Social de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UAB, curso 2006-2007,
Psicología de los Grupos y de las Organizaciones (Profs. Xavier Gimeno Soria y David Rodríguez)

Psicología de los Grupos y de las Organizaciones. Autoevaluación de análisis crítico de películas
Referencia de la película autoevaluada:
Estudiante:

Ítems	Valoración				
	1	2	3	4	5
Identificación del estudiante y de la película	He indicado, al inicio del comentario, mi nombre y apellidos	He indicado, en la página de inicio, mi nombre y apellidos, mi titulación, el curso y el título del trabajo	He indicado, en la primera página: 1) mi nombre y apellidos, mi titulación, el curso y el profesor responsable de la asignatura 2) el título de la película y algún otro dato, como por ejemplo el nombre del director	He indicado, en la primera página: 1) mi nombre y apellidos, mi titulación, el curso y el profesor responsable de la asignatura 2) el título de la película en España, el director y el año	He indicado, en la primera página: 1) mi nombre y apellidos, mi titulación, el curso y el profesor responsable de la asignatura 2) el título original de la película, el título de la película en España, el director, el año y el país
Aspectos aplicativos: relación entre los comentarios y los contenidos de la asignatura	No lo relaciono con los contenidos de la asignatura	Hago alguna alusión al programa, de manera poco elaborada	De vez en cuando, incorporo algún comentario sobre los contenidos de la asignatura, sin integrarlos	Integro los contenidos de la asignatura	Reelaboro e integro los contenidos de la asignatura con la temática objeto de comentario
Idea más innovadora	La selección de la «idea innovadora» no se justifica ni desde el punto de vista personal ni profesional	La selección de la «idea innovadora» se justifica básicamente desde una vertiente personal	La selección de la «idea innovadora» se justifica desde un enfoque personal y profesional	La selección de la «idea innovadora» se justifica por una interrelación del ámbito personal y profesional	La selección de la «idea innovadora» se justifica porque no sólo se relaciona con aspectos personales y profesionales, sino también con el contenido propio de la asignatura

Ítems	Valoración				
	1	2	3	4	5
Idea más reiterativa	La selección de la «idea reiterativa» no se justifica ni desde la estructura ni desde el contenido de la película	La selección de la «idea reiterativa» se justifica básicamente desde una vertiente estructural	La selección de la «idea reiterativa» se justifica básicamente desde el punto de vista de los contenidos	La selección de la «idea reiterativa» se justifica tanto desde el punto de vista de los contenidos, como de su estructura	La selección de la «idea reiterativa» se justifica tanto desde el punto de vista de los contenidos, como de su estructura, y se incorporan criterios del lenguaje cinematográfico
Punto de inflexión	La selección del «punto de inflexión» sólo se justifica de forma intuitiva	La selección del «punto de inflexión» atiende a argumentos estructurales	La selección del «punto de inflexión» se justifica desde un enfoque conceptual	La selección del «punto de inflexión» se justifica por la exposición de argumentos propios del lenguaje cinematográfico	La selección del «punto de inflexión» queda justificada partiendo de un análisis de las historias de vida presentadas en la película, relacionando estructuralmente y conceptualmente los hechos ocurridos antes y después de ese punto de inflexión
Expresión escrita	Hay incorrecciones ortográficas, tipográficas, léxicas y de estilo, y al texto le falta coherencia y consistencia	La ortografía y la tipografía son correctas, pero hay errores léxicos (palabras mal utilizadas o barbarismos)	Hay incorrecciones de estilo y una falta de coherencia y de consistencia (es decir, hay contradicciones, y frases y párrafos inconexos)	Desde el punto de vista formal (ortografía y estilo), el texto es correcto, pero le continúa faltando coherencia y consistencia	El texto es correcto desde el punto de vista formal y tiene consistencia interna
Si la volviera a hacer, ¿qué mejoraría o eliminaría?					
				Total	

30 puntos = excelente 25 puntos = bien 20 puntos = adecuado / suficiente 15 puntos = se tiene que mejorar

Psicología de los Grupos y de las Organizaciones.
Autoevaluación de la carta de presentación

Descripción de la carta de presentación. Escrito personal-profesional del estudiante en relación con la asignatura. Habrá que incluir unos objetivos personales en referencia al programa y relacionados con la propia formación. Sería interesante incluir una fotografía. El estudiante cómplice tendrá que hacer tres preguntas para obtener más información relevante en función de la carta presentada. Habrá que incluir las respuestas a las tres preguntas del cómplice.

Cuadro 5.4. Parrilla de evaluación final para el estudiante. Educación Social de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UAB, curso 2006-2007, Psicología de los Grupos y de las Organizaciones
(Profs. Xavier Gimeno Soria y David Rodríguez)

Indicadores / ítems	**Valoración cualitativa**	**Valoración cuantitativa**
Fotografía	¿La he puesto? ¿Refleja quién y cómo soy? ¿Ayuda a la presentación?	1 2 3 4 5
Objetivos / expectativas	¿Los he puesto? ¿Son suficientes? ¿Son adecuados a la asignatura? ¿Y a mi formación como futuro profesional? ¿Son claros? ¿Son factibles? ¿Son unívocos? ¿Están correctamente formulados? ¿He considerado diferentes tipos de objetivos?	1 2 3 4 5
Preguntas	Las formuladas por mí: ¿Son importantes? ¿Son pertinentes? ¿Son claras? ¿Están relacionadas con la asignatura o con mi cómplice? Las contestadas por mí: ¿Las he contestado sobradamente? ¿Las he relacionado con el ámbito educativo?	1 2 3 4 5
Otros	¿Relaciono mis experiencias personales con los conocimientos profesionales que he adquirido a lo largo de la carrera? ¿Expreso una opinión profesional o sólo personal? ¿Escribo correctamente (expresión y ortografía)? La presentación formal de la carta (diseño, formato, etc.), ¿ayuda a reflejar quién soy? Si la volviera a hacer, ¿qué mantendría y qué mejoraría o eliminaría?	1 2 3 4 5

Cuadro 5.5. Parrilla de evaluación final para el docente y el estudiante
Fuente: Adaptado de Esteve y Arumí (2004)

COMPETENCIA FINAL **Comprensión detallada de... 10 puntos**	**Estudiante**	**Docente**	**EVIDENCIA**
Soy capaz de? Comprendrer en detalle...			
SUBCOMPETENCIA 1: Análisi de... 12 puntos			
Soy capaz de hacerlo porque... Identifico... Reformulo... Sé aplicar...			
APRENDER A APRENDER: 6 punts			
He podido hacer este trabajo porque soy capaz de utilizar adecuadamente...			

Para acabar, presentamos algunas de las consideraciones de los estudiantes que ponen de manifiesto las competencias que éstos han adquirido en relación con la evaluación final (testimonios de estudiantes de la asignatura Orientación Laboral, curso 2006-2007):

> «Al finalizar la asignatura veo que he aprendido mucho más de lo que sabía porque lo que sabía era bien mínimo. El hecho de ver mediante unas mismas preguntas al inicio y al final de la asignatura cómo he ido evolucionando, cómo he desarrollado el proceso de enseñanza-aprendizaje me hace sentir orgullosa y satisfecha del trabajo realizado. Ahora puedo decir que ya sé qué quiere decir orientar, qué quiere decir ser ocupable, por qué no sirven las teorías de rasgos y factores, y soy consciente de que la tarea de orientación tiene que ir ligada a la formación; por lo tanto, en la escuela tengo que trabajar este aspecto.»

> «Ante las respuestas concisas del primer día, se ve claramente que los aprendizajes durante este tiempo han sido notables y las confusiones que tenía entre los conceptos de orientación laboral y de formación profesional han desaparecido completamente y han dejado paso a una idea mucho más clara y definida de todos estos conceptos.»

5.2.4. La autoevaluación: analicemos cómo aprendemos

La CAES que elabora el estudiante recoge y plasma su reflexión creativa, muestra sus intereses, sus habilidades, reflexiona sobre los resultados que va alcanzando en

función del esfuerzo realizado sobre su propio proceso de aprendizaje...; por lo tanto, el estudiante va adquiriendo un compromiso personal con su aprendizaje durante todo el curso, que hay que evaluar. Este carácter procesual de la CAES hace que el estudiante aprenda poco a poco a hacer un seguimiento de su proceso de aprendizaje y pueda ir haciendo reajustes con el fin de mejorarlo, consolidarlo o modificarlo.

En este sentido, Colén *et al*. (2006) hablan de la posibilidad que ofrece la carpeta de aprendizaje para hacer una evaluación orientada a la retroalimentación o evaluación pedagógica, en el sentido de que:

— Fomenta en los estudiantes el hábito de revisar su proceso de aprendizaje y de autoevaluarse utilizando criterios compartidos.
— Exige una actitud crítica por parte del estudiante, que fomenta la toma de decisiones sobre su aprendizaje.
— Como la carpeta es un proceso personal, requiere que la evaluación sea individualizada.

La autoevaluación requiere que el estudiante disponga de una serie de herramientas que posibiliten la auto-reflexión sobre qué y cómo se aprende. Por este motivo, muchos autores hablan de la importancia de la metacognición como proceso que debe estar presente en la CAES (Klenowski, 2004; Hacker, 1998; Watkins, 2001). La carpeta de aprendizaje tiene implicaciones pedagógicas que influyen en el desarrollo de la reflexión: revisión crítica y reflexiva de los procesos y prácticas del aprendizaje.

Esta autoevaluación debe tener en cuenta que el estudiante tiene que aprender a:

— Evaluar el propio desarrollo de la carpeta de aprendizaje teniendo en cuenta, tal como señala Klenowski (2004), que la CAES es un proceso educativo en sí mismo.
— Evaluar el propio rendimiento y el aprendizaje que se ha alcanzado con la construcción de la carpeta.
— Tomar conciencia de sus puntos fuertes y débiles, e incorporar mejoras en el proceso con el fin de conseguir un nivel más alto de rendimiento.
— Saber valorar la experiencia de aprendizaje en sí misma.
— Ser capaz de indicar su progreso a partir de los criterios preestablecidos y compartidos entre docente y estudiante.

Por otra parte, el docente habrá de:

— Ayudar a los estudiantes a cuestionar su aprendizaje y a identificar los puntos fuertes y débiles y las áreas que hay que perfeccionar.
— Enseñar a los estudiantes a seleccionar las evidencias en relación con los criterios preestablecidos.
— Motivarlos a reflexionar sobre su aprendizaje.

— Guiar el aprendizaje y la evaluación.
— Enseñar a desarrollar una cultura constructiva de la crítica.
— Enseñar a establecer conexiones entre los contenidos y la realidad.

La autoevaluación entendida como autovaloración del proceso ayuda a los estudiantes a ser conscientes de que han adquirido la capacidad de continuar aprendiendo y que lo han hecho de manera autónoma, ya que con la carpeta de aprendizaje el protagonismo de la formación recae en el estudiante, porque éste aprende teniendo en cuenta y utilizando su propio estilo de aprendizaje.

Cuadro 5.6. Ejemplo de parrilla de autoevaluación de habilidades
Fuente: Adaptado de Esteve y Arumí (2004)

Habilidad que evalúo	Estudiante	Docente	Evidencias

A continuación presentamos algunas de las consideraciones de los estudiantes que ponen de manifiesto las competencias que éstos han adquirido en relación con la autoevaluación (testimonios de estudiantes de la asignatura Orientación Laboral, curso 2006-2007):

> «También me ha gustado el hecho de ir haciendo autoevaluaciones y evaluaciones de las prácticas y del final, porque es una manera de darte cuenta de aquello que a veces no ves. Cuando evalúas alguna cosa te tienes que centrar en unos baremos, en unos hitos, en el procedimiento y en los conceptos que has ido aprendiendo, y hacer una evaluación hace que acabes encontrándole todo el sentido.»

> «La construcción de la carpeta me ha permitido reconstruir mi proceso de aprendizaje profundizando más en aquellos aprendizajes que he considerado más significativos de destacar. También he podido encontrar nuevos puntos de contacto entre los aprendizajes y estructurarlos mejor. Considero que la construcción de mi carpeta ha tenido tres partes: en primer lugar, la etapa previa de reflexión sobre mis conocimientos previos y la visualización de las carencias y saberes conceptuales sobre la materia; en segundo lugar, la construcción de la carpeta a través de reflexiones, prácticas y un trabajo de investigación para exponer el núcleo principal de estos aprendizajes, y, finalmente, la redacción y organización correcta para poder clarificar y presentar la carpeta final con los aprendizajes adquiridos.»

5.3. Evaluar formas de comprender y narrar el aprendizaje

En esta guía priorizamos el debate sobre las oportunidades de aprendizaje que las carpetas ofrecen a los estudiantes durante el proceso de su elaboración, y también la construcción y revisión de criterios de evaluación a lo largo de una asignatura por parte del profesorado —más allá de los que se puedan haber establecido *a priori*. La comprensión como base de la enseñanza y, en consecuencia, la evaluación para la comprensión (Stenhouse, 1987, 2003), en cualquier campo de conocimiento y asignatura, sea de carácter teórico y/o práctico, implica que a la hora de valorar los aprendizajes se tienen en cuenta las estrategias de relación con los saberes implicados en la materia desde una perspectiva de construcción social del conocimiento (Burr, 1997). En primer lugar, en el contexto universitario, aunque el saber no se deba concebir como algo estable, lineal y hermético, siempre necesitaremos conceptualizaciones, teorías y perspectivas que nos permitan comprender los objetos y problemas de estudio. En segundo lugar, reivindicamos una forma de habitar la universidad y el conocimiento que no excluya nuestras biografías, cuerpos y relaciones —tanto de docentes como de alumnos— durante los procesos de enseñanza-aprendizaje, y, por lo tanto, presentamos un modelo de evaluación que pretende incorporarlos. En tercer lugar, nos centraremos en las estrategias de aprendizaje, como la descripción, la explicación, la interpretación, la crítica y la indagación, que tendrían que predominar por encima de la mera reproducción o identificación de los contenidos y que se alcanzan mediante la reflexión. Dado que haremos hincapié en la evaluación de las formas de comprensión y de narración de los aprendizajes, debemos tener en cuenta algunas consideraciones que se han introducido en las páginas anteriores:

a) **Cuando una carpeta de aprendizaje incorpora la autorreflexión, se refuerza el autoaprendizaje del alumno porque le proporciona oportunidades para autoevaluar su propio crecimiento** (Klenowski, 2004). Los estudiantes son los principales implicados en la evaluación, no sólo como receptores de ésta, ya que la evaluación les sirve principalmente a ellos, sino también porque tendrían que intervenir como agentes activos, porque, cuantas más oportunidades demos a un estudiante para participar en el proceso de evaluación más sofisticado será como autoevaluador (Sunstein y Lovell, 2000). La evaluación durante el uso de las carpetas no se puede confundir con la calificación o la traducción a una nota numérica de los resultados obtenidos por el estudiante; ni tan siquiera hace referencia a la valoración de sus productos finales. Desde la perspectiva de la evaluación formativa, no tiene sentido que la evaluación se produzca exclusivamente cuando el estudiante ha finalizado su trabajo o su recorrido por un curso, sino que precisamente es más útil cuando el estudiante «se encuentra en pleno proceso de elaboración del aprendizaje» (Colén *et al*., 2006).

b) **Aunque se han establecido sistemas lineales para medir los aprendizajes de los estudiantes, el crecimiento no es lineal para la mayoría de apren-**

dices (Sunstein y Lovell, 2000) y, en consecuencia, el profesorado habrá de: revisar los criterios de evaluación a lo largo del curso; diseñar medidas de acompañamiento; definir estadios de desarrollo (provisionales) que orienten al estudiante en su progresión, de acuerdo con las finalidades de la asignatura y la evolución del grupo-clase; dar indicaciones para la elaboración de las carpetas que faciliten la toma de conciencia sobre el aprendizaje; y mediar para que el estudiante reflexione sobre qué ha aprendido y en qué momento significativo lo ha hecho a fin de ayudarle a comprender cómo se aprende, teniendo en cuenta que no podremos comprobar si «realmente» ha sido así y que algunos de los aprendizajes sólo se harán significativos en el futuro.

c) **La evaluación forma parte del proceso de aprendizaje, pero también sirve para el proceso de enseñanza, necesita reflejarse en el currículo y la instrucción, y tiene que ir encaminada a mejorarlos** (Sunstein y Lovell, 2000). En esta dirección, si asumimos que las formas de la evaluación son muy diversas de acuerdo con las historias de los estudiantes y de los docentes como aprendices que nos hemos formado en contextos institucionales, geográficos y culturales diferentes,[2] es fundamental que el alumnado conozca desde el principio de curso en qué consiste la tarea de elaboración de la carpeta de aprendizaje –tanto si se trata de una carpeta estructurada o abierta–; que tenga diferentes momentos para entregar la carpeta durante su proceso de elaboración, y que finalmente disponga de tiempo para preparar la presentación pública. De esta manera, podremos analizar las expectativas y dificultades de los alumnos en el proceso de elaboración de la carpeta y cómo ello afecta al desarrollo de las clases o, mejor dicho, cómo el desarrollo de las clases se puede ver transformado positivamente, precisamente por el uso de la carpeta.

Para el docente novato en el uso de la CAES, una de las frustraciones más importantes puede ser que, en la carpeta del estudiante, no encuentre suficientes evidencias de su aprendizaje (véase el capítulo 3). Algunos de los aspectos organizativos que debemos tener en cuenta durante la aplicación de las CAES, porque pueden condicionar la calidad de los procesos de evaluación, y, por lo tanto, deberíamos saber anticipar en la planificación, son los siguientes:

2. Especialmente con el incremento de la movilidad que se producirá con el espacio europeo de educación superior (EEES).

Cuadro 5.7. Aspectos organizativos del proceso de aplicación de la carpeta
Fuente: Johnson *et al.*, (2006)

1. **Temporales**
   Tiempo (planificación, colección, reflexión, organización, colaboración, evaluación...)
2. **Espaciales**
   Diseño y características físicas de la carpeta, almacenamiento y acceso
3. **Humanos**
   Responsabilidades y compartir papeles (tablas de contenido, datos y repertorio de artefactos...)
4. **Contextuales**
   Identificar criterios de evaluación, estándares y rúbricas

En esta sección, os presentamos un modelo de evaluación a través de las carpetas de aprendizaje, que focaliza en la evaluación de los conocimientos/competencias, las posiciones y las interacciones, las reflexiones y las presentaciones en el contexto de la educación superior, y os proponemos algunas ideas, medidas y ejemplos para potenciar la evaluación de acuerdo con estos ámbitos. En síntesis, los profesores e investigadores del GI-CAES coincidimos plenamente con Klenowski (2004) sobre la necesidad de actuar como docentes para producir un cambio en la cultura de la evaluación:

Cambio de...	*Hacia...*
Evaluar conocimientos	Evaluar habilidades y comprensión
Evaluar sólo productos	Evaluar procesos, productos y progresos
Evaluación externa al acabar el curso	Evaluación interna durante el curso
Sólo evaluaciones escritas	Uso de diferentes métodos y evidencias
Referencia a las normas	Referencia a los criterios
Evaluación sumativa del aprobado-suspenso	Identificación formativa de las fuerzas y debilidades, y registro de lo que se ha alcanzado positivamente

Cuando los estudiantes reflexionan sobre las formas de comprender y narrar el aprendizaje, nos dicen cosas como ésta: «Me ha interesado el hecho de hablar desde mí y no, como siempre, de aquello que el profesor considera que tenemos que haber aprendido» (testimonio de un estudiante de la asignatura Expresión y Promoción Participativa Cultural, curso 2006-2007).

5.3.1. Conocimientos/competencias

Educar para evaluar la comprensión implica proponer tareas y generar criterios que nos permitan abordar la complejidad cognitiva. Desde el punto de vista del GI-CAES, la realización de la carpeta requiere una actitud activa del estudiante, que construye el conocimiento de forma creativa, personal e interactiva. De esta manera, nos alejamos de los modelos de enseñanza-aprendizaje basados en la reproducción o la mera transmisión del conocimiento. La carpeta nos tiene que permitir evaluar, al mismo tiempo, conocimientos y estrategias cognitivas y, por lo tanto, la evaluación se entiende de forma compleja y multidimensional. De acuerdo con Colén *et al*. (2006), la evaluación se localiza en el marco de la materia que impartimos y de los dispositivos didácticos que hemos diseñado a fin de que el conocimiento esté a disposición de los estudiantes para ser compartido (evaluación contextualizada), y también se tiene que poder ajustar a la diversidad de conocimientos y experiencias de aprendizaje del alumnado (evaluación personalizada). Por otra parte, entre los cambios del modelo de enseñanza-aprendizaje en el marco del EEES está la sustitución de la evaluación de los conocimientos por la evaluación de las competencias. En un contexto como el actual, donde los conocimientos son cambiantes y los alumnos tienen acceso a dosis inacabables de información, la competencia nos recuerda la importancia de adquirir estrategias para relacionarnos críticamente con la información y producción de conocimiento.

La competencia es una «estrategia contextualizada»: el elemento relevante y la modalidad con que el conocimiento se relaciona con la solución del problema específico. Su repetición y la descontextualización caracterizan la adquisición de los procedimientos y los conceptos. La unicidad y el vínculo con el contexto caracterizan a las competencias (Rossi, 2005).

A continuación, especificamos algunas de las dimensiones de las competencias que intervienen en el uso de las carpetas y la correspondencia con sus dominios de conocimiento según Johnson *et al*. (2006), y presentamos un ejemplo de las competencias que se evalúan mediante las carpetas en una asignatura.

Cuadro 5.8. Las tres dimensiones de la competencia y su correspondencia con los dominios de conocimiento.
Fuente: Adaptado de Johnson *et al*. (2006)

Conocimiento	Habilitades	Disposiciones
Dominio de aprendizaje cognitivo	Dominio de aprendizaje psicomotor	Dominio de aprendizaje afectivo
Aquello que conozco o he aprendido a partir de la asistencia a clases y talleres, y a través de las lecturas del curso, la bibliografía, la investigación y la información teórica o el conocimiento de base	Habilidades específicas y estrategias que tengo cuando aplico mi conocimiento en un contexto profesional auténtico	Creencias, actitudes, valores, compromisos y deseo que tengo de aprender

Cuadro 5.9. Ejemplo de las competencias que hay que alcanzar a través de la evaluación por carpetas.
Magisterio de Educación Infantil de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UAB, curso 2005-2006, Didáctica de las Artes Plásticas I
(Prof. Montse Rifà)

Desarrollo del autoaprendizaje • Ser crítico respecto a los aprendizajes hechos en el curso y autónomo en la investigación de temas, documentación, imágenes, etc. • Saber gestionar el tiempo y los recursos para construir la carpeta y cuidar del proceso • Desarrollar habilidades de estudio e investigación que se reflejen en el guión de la carpeta como herramienta de aprendizaje • Aplicar metodologías basadas en la reflexividad y el diálogo en el diseño de la carpeta
Comunicación • Saber comunicar las reflexiones sobre lo que se ha aprendido y cómo se aprende • Interrelacionar diferentes lenguajes: medios iconográficos, informáticos, textuales, mapas conceptuales, etc. • Verbalizar las decisiones que se han tomado para la confección de las carpetas
Campo científico • Saber explicar las estrategias de indagación, investigación e innovación que se han hecho significativas en los trabajos de curso (individuales y grupales) • Ordenar, estructurar, argumentar y analizar el propio aprendizaje a partir de los conocimientos adquiridos en la asignatura mediante evidencias
Campo artístico y de la creatividad • Representar visualmente el propio aprendizaje (a través de metáforas, obras de arte, material de la cultura visual, objetos, etc.). Establecer vínculos entre textos e imágenes • Buscar y producir materiales visuales adecuados al contenido de la carpeta • Relacionarse de forma compleja con los procesos de interpretación y contextualización de las imágenes de la carpeta
Campo tecnológico • Interiorizar la aplicabilidad de la carpeta como herramienta alternativa para la evaluación de los aprendizajes en la tarea que hacen las educadoras de infantil • Resolver la actividad de evaluación utilizando estrategias **como alumnos y como educadores**

Campo interpersonal • Incorporar a la carpeta la reconstrucción de los relatos autobiográficos y los cambios personales y profesionales a través de los aprendizajes por la asignatura • Buscar formas de representar el diálogo y la interacción enfatizando qué se ha aprendido con los demás • Presentar públicamente la carpeta abriendo un espacio para el debate y las preguntas en el grupo-clase
Competencias sistémicas • Comprender críticamente el arte y la cultura visual para la educación infantil • Estudiar e interpretar los saberes que intervienen en la educación artística y sus contextos (historias del arte y la educación, psicología, estudios del currículo, práctica y crítica de arte, etc.) • Considerar las relaciones entre el conocimiento local y situado, y el análisis global de los procesos de la educación artística • Incidir en la transformación del currículo de educación artística a infantil, a través de la carpeta para intervenir en el aula
Valores morales y éticos • Posicionarse como educadores del arte y la cultura visual para los contextos de la educación infantil (identidad profesional, qué y cómo enseñar, trabajo en equipo, evaluación, etc.) • Autoevaluación del propio aprendizaje como toma de conciencia y corresponsabilidad en el aprendizaje de los compañeros
Valores estéticos • Coherencia visual y estética con respecto al hilo conductor de la carpeta • Producción de una narrativa basada en la poética, la reflexión, el diálogo y la crítica como estrategias de producción e intercambio de conocimientos • Demostrar empatía y reconstruir los cambios en el aprendizaje a partir del propio recorrido emocional y biográfico por el curso

Cuando utilizamos la carpeta para evaluar los conocimientos y las competencias, los estudiantes nos dicen cosas como éstas (testimonios de estudiantes de la asignatura Expresión y Promoción Participativa Cultural, curso 2006-2007):

> «Me ha servido para poder ordenar y organizar todas aquellas aportaciones de la materia hacia mí, y para reflexionar y poder extraer otras informaciones relacionadas con el aprendizaje.»

> «Buscar un hilo conductor para la carpeta ha sido difícil y ha significado un aprendizaje y un esfuerzo.»

5.3.2. Posiciones e interacciones

En el caso de la evaluación de las posiciones y las interacciones a través de las carpetas de aprendizaje, queremos insistir en la idea de que, en un mismo curso, no habrá dos carpetas iguales, aunque los alumnos hayan compartido los mismos profesores, trabajos, actividades y procesos, y en que, en definitiva, la singularización es uno de los rasgos característicos de la carpeta que también es evaluable. En un grupo-clase o curso hay tantas posiciones y disposiciones hacia el estudio, el conocimiento, la interacción y la profesión como número de alumnos, pero no todas están al mismo nivel ni tienen el mismo valor en términos de aprendizaje. Al mismo

tiempo, según Sunstein y Lovell (2000), en una carpeta se pueden incluir las diferentes versiones de un mismo trabajo como una evidencia del proceso. También podemos evaluar las formas de interacción del alumnado con los materiales (trabajos, actividades, fuentes, referencias bibliográficas, casos, problemas), especialmente si se produce de manera acrítica o contextualizada. Y por último, podemos evaluar si en la carpeta se narra el aprendizaje como un hecho individual o colectivo, es decir, como un proceso que, aunque es singular, se desarrolla a partir de compartir unos espacios, unos tiempos y unos saberes. La representación de las otras voces que han intervenido en nuestro aprendizaje y su significación a través de diálogos, reflexiones, reposicionamientos, debates o críticas es uno de los aspectos que hay que evaluar en la carpeta. Como sostienen Colén *et al*. (2006, pág. 41), consideramos que la evaluación de los estudiantes es un proceso colaborativo en el que participa el propio estudiante, pero también sus compañeros y el docente, porque «si la construcción del aprendizaje exige interacción, la valoración y la gestión de los progresos y de los obstáculos también puede ser interactiva».

En este sentido, son tan importantes los conocimientos como las habilidades y disposiciones hacia el aprendizaje (Johnson *et al*., 2006) por parte de los estudiantes que cursan unos estudios y se preparan para una profesión. Desde una pedagogía dialógica, mediante las carpetas el alumnado integra las evidencias de su aprendizaje, que proceden de fuentes diversas, y, en definitiva, además de detectar comprensiones erróneas, lo más relevante debería ser la evaluación de las interacciones que el alumnado ha creado entre esas evidencias, los vínculos entre el conocimiento que ya tenía y el que está adquiriendo, entre lo que aprende y cómo aprende. La carpeta posibilita la representación de un aprendizaje que es el producto de interacciones diversas, en que la relación bilateral profesor-alumno se difumina para empezar a pensar en el aula como en un espacio de construcción de aprendizajes compartidos, donde se produce un diálogo múltiple entre identidades y diferencias. Durante el proceso de aprendizaje, se puede producir el desarrollo de múltiples inteligencias (Gardner, 1995) y la carpeta de aprendizaje permite una apropiación e interpretación del aprendizaje y del desarrollo a partir de la articulación de diferentes lenguajes. Además, en todo momento, la disposición emocional interviene en la construcción del aprendizaje, sea generando el deseo de aprender o la necesidad de resolver un conflicto cognitivo.

> Es importante atender cómo, dónde y por qué uno aprende mejor... También es importante ser consciente de nuestras propias emociones, surgidas durante las situaciones de aprendizaje. Claxton (1999) indica que «existe una fuerte necesidad de comprender el lugar que ocupan las emociones en el aprendizaje, así como también de desarrollar la capacidad para contenerlas, gestionarlas y tolerarlas. Éste es uno de los elementos principales de la *inteligencia emocional*...». Hoy en día, la autovaloración y la autogestión del conocimiento son características fundamentales que deben estar presentes en la metacognición. La primera hace referencia a los pensamientos personales de los aprendices con respecto a conocimientos y habilidades, a sus estados afectivos en relación con su conocimiento, sus habilidades, motivaciones y caracte-

Cuadro 5.10. Tabla de criterios de evaluación.
Maestro especializado en Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UAB, curso 2007-2008, Ciencias Sociales y su Didáctica I
(Prof. Neus González)

	Incompleto	**Completo**	**Muy completo**	**Propuestas de mejora**
1. *Desarrollo de la unidad didáctica (UD)*	• El desarrollo de la UD no es muy claro, porque las situaciones de aula no se entienden.	• El desarrollo de la UD es bastante claro, porque las situaciones de aula son bastante explícitas, se entienden y son susceptibles de ser reales.	• El desarrollo de la UD es muy claro, porque las situaciones de aula son cotidianas, reales y muy comprensibles, y además están llenas de detalles enriquecedores.	
2. *El papel del maestro*	• El papel del maestro no se entiende, porque a partir del análisis de las viñetas no se entiende qué hace ni cuáles son sus funciones dentro del aula.	• El papel del maestro es bastante claro, porque se entiende bastante cuáles son sus funciones y qué relaciones establece con el alumnado.	• El papel del maestro es muy claro, porque las funciones que desarrolla son obvias, las relaciones que establece con el alumnado son muy visibles y las metodologías docentes son explícitas.	
3. *El papel del alumnado*	• El papel del alumnado no se entiende, porque a partir del análisis de las viñetas no se entiende qué hace en el aula.	• El papel del alumnado es bastante claro, porque se entiende bastante qué hace en el aula y qué relaciones establece con el maestro y con los demás compañeros.	• El papel del alumnado es muy claro, porque se evidencia cuál es su papel en el aula, las relaciones que establece con el maestro y con los demás compañeros son explícitas y se visualizan las estrategias que utiliza para aprender.	
4. *Los recursos que se utilizan*	Los recursos que se utilizan no son explícitos.	Los recursos que se utilizan son muy visibles y se entiende bien cómo se utilizan.	Los recursos que se utilizan en la UD son muy claros y se entiende muy bien qué función desarrollan.	

rísticas. La autogestión se refiere a la reflexión sobre el pensamiento en la acción, que ayuda al individuo a organizar los aspectos de la resolución de problemas (Klenowski, 2004, pág. 47).

En esta misma línea, Klenowski explica que hay cuatro procesos cognitivos necesarios que se deben interiorizar para desarrollar un aprendizaje orientado a la resolución de problemas, que además en el GI-CAES consideramos que está atravesado por nuestra identidad emocional y social: *a*) la identificación y definición de problemas; *b*) la representación mental del problema; *c*) la planificación de la acción, y *d*) la valoración de qué se conoce sobre el propio rendimiento. De esta forma, los criterios de evaluación que construimos, además de ser precisos, tendrán que servir de reguladores del proceso, tanto para que el profesorado pueda ajustar la acción pedagógica como para que el alumnado pueda autorregularse (Colén *et al*., 2006).

En el cuadro 5.10 tenemos un ejemplo de jerarquización de los criterios de evaluación, a partir de las conexiones y los objetivos alcanzados por el alumnado en relación con la actividad planteada, que sirven de referencia al sujeto que aprende. Esta tabla de criterios de evaluación también puede funcionar como una guía para el estudiante a quien anticipa con qué criterios se evaluará su trabajo; en definitiva, potencia la autoevaluación y la autorregulación.

Cuando evaluamos posiciones e interacciones, los estudiantes nos dicen cosas como éstas (testimonio de estudiantes de la asignatura Expresión y Promoción Participativa Cultural, curso 2006-2007):

> «Elaborar la carpeta me ha servido para reflexionar sobre los contenidos de la asignatura o como éstos conectan con mi vida, y después he entendido cuál es la aplicación de todo a mi trabajo y a la cotidianidad. Escoger ha sido lo más importante para mí y me ha ayudado a identificarme con el exterior y con los demás, algo difícil para mí.»

> «Todo aquello que ofrece la sociedad, los amigos, la cultura, tenemos que estar atentos a estos estímulos; más apuntes, anotaciones, pensamientos para la reflexión; todo aquello que voy descubriendo y conociendo, una carpeta tiene que ser abierta y se debe poder completar día a día. Incluiría también un diálogo con los compañeros y valoraciones personales, también lo que me falta por aprender; casos concretos, diálogo con los demás.»

5.3.3. Reflexiones

La visión del currículo como proceso (Stenhouse, 2003) implica que se promueve el debate, la crítica, la deliberación, las respuestas múltiples, la autonomía y la participación de los estudiantes en la producción de textos de aprendizaje. En el uso de las carpetas, el énfasis en el proceso implica tener cuidado de las formas de la reflexión mediante las cuales los estudiantes transformarán los artefactos en evidencias, con el fin de facilitar la tarea de reconstrucción de los aprendizajes a lo largo de la asignatura o de un curso. Tal como sostiene Hernández (2003), la elaboración de una carpeta supone para el alumno: un ejercicio de selección de los momentos más importantes del curso y de lo que ha hecho significativo en términos de aprendizaje; una explicitación de las expectativas y de las finalidades que se han trazado a lo largo del curso y en la elaboración de la carpeta; y una ordenación de los aprendizajes a partir de relacionar

los conocimientos adquiridos y de inscribir la propia biografía a través de la secuencia de ideas, textos, preguntas, situaciones, vivencias, valoraciones, etc. Las CAES son herramientas para desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo, y, para hacerlo, durante el proceso de evaluación podemos establecer criterios que nos indiquen si se están poniendo en práctica estrategias reflexivas que favorezcan la formación de procesos metacognitivos y como éstos se reflejan en la carpeta de aprendizaje.

En definitiva, se trata de tomar conciencia del propio aprendizaje, que puede ser diferente para cada alumno en un grupo-clase, pero sobre todo de comprender que este aprendizaje es fruto de un proceso compartido a lo largo de todo un curso, donde se han producido interacciones entre conocimientos y subjetividades a través de la reflexión. En el proceso de exponer los propósitos de la carpeta, coleccionar y organizar los artefactos, convertir los artefactos en evidencias, situarse uno mismo en relación con el propio proceso de aprendizaje, hacer afirmaciones, resolver problemas y estudiar casos, y elaborar síntesis y conclusiones, están implicadas la narración y la reflexión. Siguiendo a Bruner (1998), nuestras experiencias y acciones se narrativizan, por lo cual los procesos de aprendizaje nos permiten dotar de sentido al mundo y, por lo tanto, las explicaciones que los estudiantes nos ofrecen sobre lo que han aprendido y cómo lo han aprendido se pueden considerar relatos cognitivos en su forma y contenido, que nos comunican historias, episodios, acontecimientos, etc. El cuadro 5.11. ofrece una serie de estrategias que puede utilizar el estudiante a la hora de transformar los artefactos en evidencias.

Aunque la escritura de narrativas reflexivas mediante la carpeta puede adoptar diferentes formatos, con la evaluación podemos definir diferentes estadios basándonos en la complejidad cognitiva para situar al alumnado de acuerdo con niveles de reflexión y de elaboración de las narrativas de aprendizaje. Estos estadios, lejos de ser concebidos como categorías fijas y estables, por las cuales el alumnado tendrá que circular de forma escalonada para poder acceder a niveles superiores, se pueden visibilizar como círculos concéntricos o desde la perspectiva de que un mismo alumno se reconozca en dos o más de esos estadios simultáneamente. En el contexto de la formación inicial y permanente del profesorado, Liston y Zeichner (1993) han propuesto una localización del alumnado en diferentes estadios según la complejidad de la narrativa, desde la posición del educador como profesional reflexivo. En esta propuesta de evaluación de la reflexión, un alumno puede ser capaz de:

— Situar el aprendizaje en el curso en relación con uno mismo; por lo tanto, entender la reflexión como introspección.
— Describir-explicar los temas, los problemas y las actividades del día a día en la clase y dotarlos de una lógica.
— Poner nombre a los acontecimientos desde la construcción del conocimiento académico (histórico, pedagógico, didáctico...).
— Teorizar sobre la práctica estableciendo algunos principios y considerando factores contextuales.
— Relacionar y ordenar las dimensiones de la práctica docente conectadas con las implicaciones éticas, morales y políticas.

Cuadro 5.11. Estrategias reflexivas para transformar los «artefactos» en «evidencias»
Fuente: Johnson *et al.* (2006)

1. Proyectar los propósitos de la carpeta: establecer claramente las finalidades y exponerlas como reflexiones.	*¿A qué propósitos sirve el artefacto? ¿Qué me dice sobre mí?*
2. Coleccionar y organizar los artefactos con encabezamientos: insertar niveles de racionalidad de los artefactos, darles voz.	*¿Cómo identifico cada artefacto? ¿Es un recurso? ¿Qué dice sobre mis conocimientos, habilidades y disposiciones?*
3. Seleccionar los artefactos clave: priorizarlos e incluirlos a partir de una lógica.	*¿Por qué incluyo estos artefactos y para qué sirven?*
4. Inscribir la subjetividad: incorporarse a las reflexiones a través de la narración.	*¿Cómo puedo personalizar los artefactos para mostrar mi estilo único?*
5. Reflexionar metacognitivamente: insertar deliberaciones formativas.	*¿Cómo refleja el artefacto mi desarrollo y crecimiento?*
6. Examinar para autoevaluarse: dibujar conclusiones e incluir más deliberaciones formativas.	*¿El artefacto dice lo que yo quiero que diga de mí?*
7. Perfeccionar y evaluar: perfilar las selecciones e incluir deliberaciones formativas.	*¿Qué más podría decir de este artefacto que fuera una buena demostración de mi competencia?*
8. Inyectar/eyectar para actualizar: mantener al día las reflexiones.	*¿Es el mejor ejemplo de la realización de mi aprendizaje y de consecución de los conocimientos? ¿Si no es así, cómo lo puedo reemplazar?*
9. Conectar y colaborar: conducir un diálogo significativo con otros a través de las reflexiones.	*¿Cómo puedo tener una mejor retroalimentación de una mirada hacia mi carpeta?*
10. Respetar las conclusiones: celebrar, desarrollar e incorporar referencias para la evaluación sumativa.	*¿Qué retoques finales puedo hacer para que la carpeta se explique por sí misma?*

Cuando promovemos la reflexión a través del uso de las carpetas y evaluamos la reflexión, los estudiantes nos dicen cosas como éstas (testimonios de estudiantes de la asignatura Expresión y Promoción Participativa Cultural, curso 2006-2007):

> «Significa un proceso de investigación, de reflexión sobre lo que he aprendido y lo que no he aprendido, una revisión de los temas tratados, una comprensión global y holística, profundizar en los conocimientos.»

> «Para mí ha sido un proceso de reflexión y de introspección, tanto personalmente como en relación con la asignatura. Ha sido como hacer una parada y mirar atrás con todo lo que he aprendido y analizado. Me ha permitido relacionar aprendizajes anteriores con los nuevos aprendizajes.»

5.3.4. Presentaciones

Experimentar con estrategias y recursos que conduzcan a la producción narrativa puede ser otro de los objetivos durante la aplicación de las carpetas y que también podremos evaluar. La presentación de las CAES al resto de compañeros nos permitirá abordar la evaluación de las competencias comunicativas e interpersonales y crear una situación en el aula para que los alumnos puedan continuar aprendiendo con las carpetas. Asimismo, la elaboración de carpetas, como por ejemplo en el caso de las carpetas en formato electrónico o audiovisual, exige un trabajo de reflexión sobre el medio de información y comunicación por el que se ha optado. La toma de conciencia sobre el propio aprendizaje, que el alumnado debería saber comunicar a través de la carpeta y presentar públicamente a una audiencia, sólo se consigue si se detectan momentos, tensiones y emociones, si se narran cambios, descubrimientos e interpretaciones; en síntesis, si nos acercamos a la metarreflexión mediante la deliberación con los demás y la actualización permanente de nuestros aprendizajes. Los dos ejemplos de carpetas de aprendizaje que presentamos en las figuras 5.1 y 5.2, además de ilustrar la representación de la metacognición en las carpetas, nos sirven para señalar la importancia de evaluar la creatividad en la educación superior.

Finalmente, los estudiantes valoran del siguiente modo el sentido que tienen las presentaciones en relación con la evaluación que forma parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje (voz de estudiantes de la asignatura Expresión y Promoción Participativa Cultural, curso 2006-2007):

> «Ha supuesto tiempo pero también enriquecimiento y más conocimientos incorporados. Yo destacaría que lo que ha contribuido más a mi aprendizaje ha sido el hecho de hacer una síntesis y decidir cómo representarlo.»

> «La presentación pública también ha sido un gran momento de aprendizaje.»

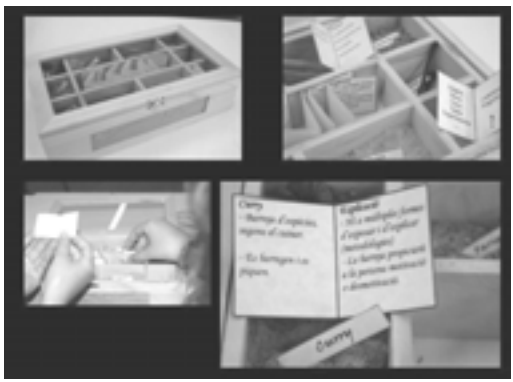

Figura 5.1. Cajón de las especias
Educación Social de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UAB, curso 2006-2007, Expresión y Promoción Participativa Cultural (Prof. Montse Rifà)

Figura 5.2. Cartas del tarot
Educación Social de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UAB, curso 2005-2006, Expresión y Promoción Participativa Cultural (Prof. Montse Rifà)

Decálogo

En esta recopilación reunimos las ideas principales de esta guía sobre las carpetas de aprendizaje en educación superior.

1. La CAES es un sistema de evaluación auténtica muy versátil, pero con unos criterios claros de aplicación que atribuyen al estudiante universitario la responsabilidad de su propia evaluación y de su propio aprendizaje.

2. El uso de la CAES como eje vertebrador de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación del estudiante exige una interpretación constructiva del aprendizaje y un abordaje docente basado en la necesidad de ofrecer a los estudiantes experiencias ricas y tan variadas como sea posible, además de una concepción de la evaluación como actividad para la mejora del aprendizaje y la comprobación de resultados (proceso y progreso).

3. El índice de una carpeta tiene que permitir incorporar elementos intencionales del proceso de enseñanza y elementos de personalización del proceso de aprendizaje.

4. Un índice de carpeta de aprendizaje tiene que ser el resultado de un proceso de reconstrucción del recorrido formativo del estudiante a partir de la reflexión metacognitiva sobre sus productos, sus procesos y sus progresos.

5. La aplicación de la carpeta de aprendizaje implica la construcción de evidencias mediante la elaboración de productos finales que ha seleccionado el estudiante a partir de unos criterios que él mismo ha decidido y justificado.

6. El desarrollo de la carpeta de aprendizaje implica que el profesor favorezca que el estudiante reflexione sobre sus procesos de aprendizaje (la metacognición), aprenda a autoevaluarse y sea consciente de los progresos personales y profesionales.

7. La incorporación de las últimas innovaciones tecnológicas, en conjunción con criterios pedagógicos contrastados, puede ofrecer ventajas evidentes, pero, no obstante, hay que tener presente que el apoyo con que se desarrolla y presenta una carpeta no es en absoluto neutral.

8. Es importante considerar de qué manera las herramientas que utilizamos en

la elaboración de una carpeta pueden influir tanto en el proceso como en el resultado final del proceso de aprendizaje y de evaluación y qué mejoras comportan.

9. Con la CAES, la evaluación se integra en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por esta razón, docentes y alumnos pasan a compartir diferentes momentos y formas de la evaluación durante el desarrollo de las carpetas: la evaluación inicial, la evaluación continuada, la coevaluación, la evaluación final y la autoevaluación.

10. La CAES permite evaluar conocimientos, estrategias cognitivas y disposiciones hacia el aprendizaje. Desde esta perspectiva, la evaluación durante el uso de las CAES se entiende de forma compleja, no lineal y multidimensional, y adquiere relevancia la evaluación de los procesos de reflexión, narración y reconstrucción conscientes de los aprendizajes.

Glosario CAES

Actividad de aprendizaje: conjunto de operaciones o tareas que permiten la adquisición de capacidades y conocimientos a una persona.

Autoevaluación: conocimiento que el alumnado tiene de sí mismo, que le lleva a comprender cómo aprende y que requiere el desarrollo de mecanismos que facilitan la autorreflexión, la revisión crítica, la autorregulación y la autonomía en los procesos de aprendizaje.

Carpeta de aprendizaje (*students portfolio*): sistema de evaluación auténtica muy versátil, con unos criterios claros de aplicación que atribuyen al estudiante universitario la corresponsabilidad de su propia evaluación y de su propio aprendizaje.

Carpeta de aprendizaje electrónica (portafolio electrónico, *e-portfolio*): carpeta de aprendizaje que tiene como soporte medios tecnológicos que permiten la grabación en diferentes medios (audio, vídeo, gráficos, etc.). A diferencia de la carpeta digital, que sólo contiene información en formato digital legible por un ordenador, una carpeta electrónica también puede contener evidencias en formato analógico, como por ejemplo cintas de vídeo VHS antiguas.

Carpeta de aprendizaje digital (portafolio digital): carpeta de aprendizaje que tiene como apoyo equipamientos informáticos y tecnologías digitales. El formato digital facilita el uso de hipervínculos para organizar los contenidos y poner de manifiesto las relaciones entre los objetivos de aprendizaje, las evidencias y las reflexiones. A diferencia de la carpeta electrónica, que puede contener evidencias en formato analógico, la carpeta digital sólo contiene información digital. Una carpeta digital se puede publicar íntegramente en un entorno web y también se puede enviar por correo electrónico.

Carpeta de aprendizaje virtual: carpeta de aprendizaje que se ha construido y presentado mediante el uso de campus virtuales (espacios facilitadores de la comunicación en línea). El soporte de estas carpetas es Internet.

Carpeta docente (*teacher portfolio*): herramienta de reflexión, mejora y acreditación del desarrollo profesional del profesorado, que relaciona y evidencia su biografía, su concepción y filosofía docente, la actividad diaria en el aula, el aprendizaje de los estudiantes y posibles líneas de futuro. Permite evaluar el proceso y el progreso como profesorado y lleva a buscar vías de mejora.

Coevaluación: formato que se propone a los estudiantes basado en la evaluación entre iguales, mediante unos criterios explicitados que enmarcan el proceso.

Competencia: actitudes, habilidades, capacidades y conocimientos necesarios para un buen desarrollo profesional y personal.

Contenido: tabla de materias a modo de índice.

Documentación del aprendizaje: colección de trabajos, actividades y productos (artefactos) que se transforman mediante el proceso de reflexión en evidencias del propio aprendizaje.

Estrategia metodológica: diferentes caminos que nos ayudan, como procedimientos específicos de actuación, a conseguir un objetivo.

Evidencias de aprendizaje: producto que forma parte de la carpeta de aprendizaje, que ha escogido el estudiante de manera justificada a fin de mostrar ciertas habilidades y competencias adquiridas.

Guía docente: documento que elabora el profesorado para informar al estudiante de las características, los requisitos y las recomendaciones que se plantean y del contenido que se desarrollará. También se llama programa de asignatura.

Índice: relación estructurada de evidencias basada en unos criterios que el docente presenta al estudiante al inicio de un periodo formativo, donde se explicitan tanto las intenciones educativas como las acciones que se llevarán a cabo para construir cada evidencia.

Metacognición: toma de conciencia a partir de la autorreflexión de los propios procesos de pensamiento y aprendizaje (fortalezas, debilidades, dificultades, progresos, éxitos, fracasos, etc.).

Objetivo didáctico: finalidad encaminada, en el proceso del acto educativo, a facilitar el aprendizaje.

Pedagogía dialógica: perspectiva de la enseñanza y el aprendizaje que hace hincapié en la relación del alumnado con los saberes, la transdisciplinariedad, la metacognición y la participación activa del alumnado en los procesos de aprendizaje y de evaluación a través del diálogo comunicativo.

Presentación pública de la carpeta: comunicación de la reconstrucción de los aprendizajes a una audiencia como evidencia de progreso hacia los propósitos, habilidades y conocimientos alcanzados que se exponen en la carpeta. Si la presentación pública se hace durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, favorece la evaluación

continuada; en cambio, si tiene lugar al final de ese proceso, favorece la evaluación sumativa. También es evaluable.

Proceso: conjunto de actividades o acciones sucesivas y relacionadas entre sí que se lleva a cabo con el fin de alcanzar un objetivo determinado.

Producto: ejemplo concreto del trabajo de un estudiante elaborado individualmente o en grupo. Se colecciona para demostrar el grado de adquisición de conocimientos, habilidades, capacidades o actitudes y se puede realizar en diferentes tipos de soporte (digital, escrito, visual, sonoro...). Los productos no tienen por qué formar parte de la carpeta de aprendizaje. A partir de la reflexión, la selección y la argumentación de la elección, los productos se convierten en evidencias de aprendizaje y, por lo tanto, éstas sí que formarán parte del aprendizaje.

Producto final de aprendizaje: ejemplo concreto del trabajo de un estudiante que se colecciona para demostrar un conocimiento, una habilidad o una actitud.

Progreso: avance o cambio progresivo, ascendente y positivo de las habilidades y las competencias mostradas por el estudiante hacia la dirección deseada durante el transcurso de la asignatura.

Reconstruir: rehacer para mejorar, de manera argumentada, una propuesta formativa iniciada por el profesor a partir de elementos de contextualización y personalización de la situación de aprendizaje del estudiante.

Reflexión: proceso de conocer, comprender, reconstruir, analizar, contextualizar e interpretar los procesos de aprendizaje para llegar a conclusiones y rehacer para mejorar mediante la argumentación. El profesorado puede potenciar diferentes momentos de reflexión en la propuesta formativa que el alumnado personaliza en su situación de aprendizaje.

Retroalimentación (*feedback*): proceso de devolución de información, que incluye tanto los elementos que hay que destacar como los que hay que mejorar, construido a partir del análisis y la reflexión de contenidos elaborados previamente. Este retorno puede ser emitido por una persona ajena a la elaboración del trabajo, por ejemplo por el profesor, o bien por el propio alumno.

Tabla de criterios de evaluación (rúbrica): instrumento que se utiliza para la evaluación continuada, basado en la jerarquización de los diferentes niveles de complejidad en el aprendizaje. Sirve para evaluar al alumno de acuerdo con el grado de conocimiento experto alcanzado y la realización de las actividades.

Bibliografía

Alegret, M.; Laguna, J. C.; Vázquez, M.; Sánchez, R. M. 2006. «La carpeta de aprendizaje: un sistema alternativo de evaluación en la asignatura de farmacología de las enfermedades metabólicas». En: *Actas del IV Congreso Internacional Docencia Universitaria e Innovación*. Barcelona, 5-7 de julio.

Annis, L.; Jones, C. 1995. «Student portfolios: Their objectives, development, and use». En: Seldin, P. and Associates. *Improving College Teaching*. Bolton, Massachusetts: Ankar, Publishing Inc.

Barberà, E. 2005. «La evaluación de competencias complejas: la práctica del portafolio». *Educere: Revista Venezolana de Educación* 31: 497-503. Última consulta: 26 de noviembre de 2007, en *http://www.saber.ula.ve/db/ssaber/Edocs/pubelectronicas/educere/vol9num31/articulo4.pdf*

Barrett, H. C. 2003. *On electronic portfolio development*. Última consulta: 23 de octubre de 2007, en *http://newali.apple.com/ali_sites/ali/exhibits/1000156/*

— 2004. *Electronic portfolios as digital stories of deep learning*. Última consulta: 23 de octubre de 2007, en *http://electronicportfolios.org/digistory/epstory.html*

— 2005. *Researching electronic portfolios and learner engagement*. *White Paper. The reflect initiative***.** Última consulta: 26 de noviembre de 2007, en *http://www.taskstream.com/reflect/whitepaper.pdf*

Bartolomé Pina, A. 2004. «Blended learning: conceptos básicos». *Pixel-Bit*, 23: 7 20. Última consulta: 23 de octubre de 2007, en *http://www.sav.us.es/pixelbit/articulos/n23/n23art/art2301.htm*

Berger, J.; Mohr, J. 2007. *Otra manera de contar*. Barcelona: Gustavo Gili.

Blanch Gelabert, S.; Fuentes Agustí, M.; Gimeno Soria, X.; González Monfort, N.; Jarrito García, M.; Oliver del Olmo, S.; Jiménez Pelayo, J.; Rifà Valls, M.; Segura Aliaga, D.; Santiveri Papiol, N.; Trafí Prats, L. 2007. «La construcció conjunta d'una guia per a la implementació de la carpeta d'aprenentatge en l'àmbit de l'educació superior». En: *Actes de les IV Jornades de Campus d'Innovació Docent*. Cerdanyola del Vallès, 13 y 20 de septiembre.

Borges Sáiz, F. 2007. *Guia de l'acció docent en entorns virtuals*. Escola d'Administració Pública de Catalunya (EAPC). Última consulta: 23 de octubre de 2007, en *http:// www.eapc.cat/virtual/guies/guia_docent.pdf*

Brookfield, S. D. 1995. *Becoming a critically reflective teacher.* San Francisco: Jossey-Bass.

Brown, G.H.; Irby, B. J. 2001. *The principal portfolio*. 2a ed. Thousand Oaks, California: Corwin Press, Inc.

Bruner, J. S. 1998. *Actos de significado*. *Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.

Burr, V. 1997. *Introducció al construccionisme social*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

Camps, A.; Ribas, T. 1998. «Regulación del proceso de redacción y del proceso de aprendizaje: función de las pautas como instrumentos de evaluación formativa». *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, 16 (v): 49-60.

Campus/Secretaria de Telecomunicacions i Societat de la Informació. 2007. *Projecte campus*. Última consulta: 23 de octubre de 2007, en *http://www.lafarga.cat/campus/cat/index.html*

Cano, E.; Imbernón, F. 2003. «La carpeta docente como instrumento de desarrollo profesional del profesorado universitario». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 17, núm. 2: 43-51.

Castro Quitora, L. 2001. *El portafolio de aprendizaje en la formación de educadores: una herramienta para evidenciar procesos metacognitivos y valorar aprendizajes significativos*. Última consulta: 26 de noviembre de 2007, en *http://www.aulasalud.com/_ReferenciaBibliografica/Curso00057/ReferenciaBibliografica0000126/EL%20PORTAFOLIO%20DE%20APRENDIZAJE%20EN%20LA%20FORMACI%C3%93N%20DE%20EDUCADORES.doc*

— 2002. «El portafolio de enseñanza como herramienta y texto para la reflexión pedagógica». *Revista Perspectiva Educativa*, 3. Última consulta: 26 de noviembre de 2007, en *http://www.ut.edu.co/tolima/hermesoft/portal/home_1/ rec/arc_6519.pdf*

Cerioni, M. 1997. *Propuestas de evaluación metacognitiva*. Última consulta: 26 de noviembre de 2007, en *http://www.monografias.com/trabajos32/propuestas-evaluacion-metacognitiva/propuestas-evaluacion-metacognitiva.shtml*

CEUC 2006. *Document-guia per a l'elaboració de guies didàctiques/docents*. Programa d'accions conjuntes per a la convergència patrocinat per la Conselleria d'Empresa, Universitat i Ciència (CEUC) de la Generalitat Valenciana. Última consulta: 9 de noviembre de 2007, en *http://ww.recursoseees.uji.es/val/guia/g20061010.pdf*

Chatel, R. G. 2001. *Portfolio development: some considerations*. Última consulta: 26 de noviembre de 2007, en *http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/ content_storage_01/0000019b/80/19/86/7f.pdf*

Colén i Riau, M.; Giné i Freixes, N. 2004. «L'organització de l'aprenentatge autònom de l'alumnat universitari. Una praxi diversificada de la carpeta d'aprenentatge». En: *Actas del III Congreso Internacional Docencia Universitaria e Innovación*. Gerona, 30 de junio y 1 y 2 de julio.

Colén, M. T.; Giné, N.; Imbernón, F. 2006. *La carpeta de aprendizaje del alumnado universitario: la autonomía del estudiante en el proceso de aprendizaje*. Barcelona: Octaedro-ICE.

Collis, B.; Moneen, J. 2001. *Flexible learning in a digital world*. Londres: Kogan Page.

De Juan Herrero, J.; Pérez Cañaveras, R. M.; Vizcaya Moreno, M. F.; Gómez Torres, M. J.; Girela López, J. L.; Segovia Huertas, Y.; Romero Rameta, A.; García Irles, M.; Sempere Ortells, J. M.; Romero Castaños, J. M.;

Pérez García, V.; Martínez Ruiz, N.; Pereira Rodríguez, S. D.; Pinilla Guerra, V.; Iglesias Villar, B.; Ruiz Cabrera, M. T.; Andréu Penalva, L.; Arranz González, M. R.; Bagur Agulló, A.; Botella Rodríguez, C.; Boughlala, B.; Castro González, D.; Conde Martínez, M.; Cortell Lladosa, M.; Ferrero Chafer, M. H.; Francou, M. M.; Insa Pérez, M.; López Lucas, M. D.; Manzanero Fernández, R. Z.; Marín Alberca, M. G.; Navarro Navarro, A. I.; Restrepo González, C. I.; Sánchez Oca, E.; Terrero Llago, G.; Trigueros Pina, M. T.; Villalba Martínez, C. 2007. *Implementación del portfolio discente en las prácticas del programa oficial de postgrado (máster y doctorado) en Biotecnología y Biomedicina*. Jornadas de Investigación en Docencia Universitaria, Universidad de Alicante. Última consulta: 23 de octubre de 2007, en *http://www.eduonline.ua.es/jornadas2007/comunicaciones/2D3.pdf*

Dewey, J. 1910. *How we think*. Boston, Massachusetts: D. C. Heath.

Esteve Ruescas, O.; Arumí Ribas, M. 2004. *La evaluación por competencias y el portafolio del estudiante: dos experiencias en asignaturas de lengua alemana y de interpretación simultánea*. Última consulta: 26 de noviembre de 2007, en *http:// www.xtec.cat/fadults/formacio/semi/autoapre/evaluacion.pdf*

Farr, R.; Tone, B. 1994. *Portfolio and performance assessment*. *Helping students evaluate their progress as readers and writers*. Fort Worth: Harcourt Brace College Publishers.

Flutter, J.; Ershner, R.; Rudduck, J. 1999. *Thinking about learning, talking about learning*. *A report of the effective learning project*. Cambridge: Homerton College.

Fuentes, M. 2007. *Portafoli docent*. Bellaterra: UAB, Programa FDES – IDES.

Gallego Rodríguez, A.; Martínez Caro, E. 2003. «Estilos de aprendizaje y e-learning. Hacia un mayor rendimiento académico». *RED Revista de Educación a Distancia*, 7. Última consulta: 26 de octubre de 2007, en *http://www.um.es/ead/red/7/estilos.pdf*

Gardner, H. 1994. *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

— 1995. *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.

Gimeno Soria, X. 2004. «La carpeta d'aprenentatge com a instrument de formació i avaluació». En: *Actes de les I Jornades de Campus d'Innovació Docent*. Cerdanyola del Vallès, 17 de septiembre.

Gimeno Soria, X.; Flaquer Sebastián, E. 2005. «Carpetes d'aprenentatge en la formació dels mestres d'educació infantil, reflexió col·laborativa d'un grup de professorat». En: *Actes de les II Jornades de Campus d'Innovació Docent*. Cerdanyola del Vallès, 15 de septiembre.

Gimeno Soria, X.; González Monfort, N. 2006. «La utilització de carpetes d'aprenentatge en les titulacions de la Facultat de Ciències de l'Educació: la construcció dels índexs». En: *Actes de les III Jornades de Campus d'Innovació Docent*. Cerdanyola del Vallès, 20 de septiembre.

Giralti i Radigales, J.; Sagristà i Artigas, M. (eds.) 1998. *Gran diccionari de la llengua catalana*. 1a ed. Barcelona: Enciclopèdia Catalana. Versión en línea: *http://ec.grec.net/*

Griffin, P. 1998. *Profiles and reporting in a developmental assessment framework*. Melbourne: IARTV.

Hernández, F. 2003. *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro.

Hernández Fernández, A. 2005. *Un portafolio universitario: hacia una formación individualizada, activa, reflexiva y autorregulada*. Santander: Tratamiento Gráfico del Documento.

Hernández Fernández, A.; González Fernández, N.; Guerra Liaño, S. 2006. «Diseño de un portafolio en la formación universitaria por competencias». *Revista de Psicodidáctica* 11, núm. 2: 227-240.

Institut d'Estudis Catalans (IEC). 2007. *Diccionari de la llengua catalana*. 2a ed. Versión en línea: *http://dlc.iec.cat/*

IUED. 2007 *Protocolo para la elaboración de las guías didácticas de los programas oficiales de postgrado: máster, doctorado*. Madrid: UNED, Vicerrectorado de Calidad e Innovación Docente, Instituto Universitario de Educación a Distancia (IUED). Última consulta: 9 de noviembre de 2007, en *http://portal. uned. es/pls/ portal/url/ITEM/35736704220C2CD8E040660A326966C0*

Hacker, D. J. 1998. «Definitions and empirical foundations». A: Hacker, D. J; Dunlosky, J.; Graesser, A. C. (eds.). *Metacognition in educational theory and practice*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Johnson, R. S.; Mims-Cox, J. S.; Doyle-Nichols, A. 2006. *Developing portfolios in education. A guide to reflection inquiry, and assessment*. Londres: Sage Publications.

Kaplún, G. 2001. «El curriculum oculto de las nuevas tecnologías». *Razón y Palabra*, 21. Última consulta: 27 de noviembre de 2007, en *http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n21/icom/gkaplun.html*

Kavaliauskiene, G.; Anusiene, L.; Mazeikiene, V. 2006. «Weblogging: Innovation for Communication in English Class». *Electronic Journal of Foreign Language Teaching* 3, núm. 2: 220-33. Última consulta: 13 de noviembre de 2007, en *http://e-flt.nus.edu.sg/v3n22006/kavali.pdf*

Khvilon, E.; Patru, M. (coords.) 2004. *Las tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente. Guía de planificación*. París: UNESCO, División de Educación Superior.

Klenowski, V. 2004. *Desarrollo de portafolios para el aprendizaje y la evaluación*. Madrid: Narcea.

Lefever, L. 2007. *Video: Wikis in plain english*. Última consulta: 23 de octubre de 2007, en Common Craft Show Video: *http://www.commoncraft.com/video-wikis-plain-english*

Liston, D. P.; Zeichner, K. M. 1993. *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.

Mabry, L. 1999. *Portfolios plus: A critical guide to alternative assessment*. Thousand Oaks, California: Corwin Press, Inc.

Martínez, C.; Bordons, G.; Guarro, B.; Manuel, J. 2006. «Aprenentatge reflexiu i autònom aplicat a la docència de la llengua catalana: l'aplicació del portafolis». En: *Actas del IV Congreso Internacional Docencia Universitaria e Innovación*. Barcelona, 5-7 de julio.

McDonald, L. J. 2005. *The meaning of «e-»: Neologisms as markers of culture and technology*. Última consulta: 23 de octubre de 2007. Joint Graduate Programme in Communication and Culture, York and Ryerson Universities. Web en Topia: Canadian Journal of Cultural Studies: *http://www.yorku.ca/topia/docs/ conference/McDonald.pdf*

Monereo, C.; Castelló, M. 2000. *L'avaluació per carpetes en el pràcticum de psicopedagogia*. Bellaterra: UAB. Materials, 82.

Montgomery, K. 2001. *Authentic assessment: A practical guide for elementary teachers*. Nueva York: Addison Wesley Longman.

Moon, J. 1999. *Learning journals: A handbook for academics, students and professional development*. Londres: Kogan Page.

Ortiz, L. F. 2007. «Campus virtual: la educación más allá del LMS». *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento* 4, núm. 1. Última consulta: 12 de noviembre de 2007, en *http://www.uoc.edu/rusc/4/1/dt/esp/ortiz.pdf*

Pink, S. 2001. *Visual Ethnography*. Londres: Sage.

Planas, N. 2006. «Ús del «video-portafoli» a l'aula de Didàctica de la Matemàtica». En: *Actas del IV Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación (CIDUI)*. Barcelona, 5-7 de julio.

Poyatos, C.; Allan, C. 2005. *Student learning portfolios*. Última consulta: 26 de noviembre de 2007, en *http://www.griffith.edu.au/landt/celebratingteaching/2005/pdf/PoyatosMatas_Presentation.pdf*

RAE 2001. *Diccionario de la Real Academia Española*. 22a ed. Versión en línea: *http://buscon.rae.es/draeI/*

Ravenscroft, A. 2001. Designing e-learning interactions in the 21st century: revisiting and rethinking the role of theory». *European Journal of Education* 36, núm. 2.

Rodríguez Illera, J. L.; López Fernández, O.; Rubio Hurtado, M. J. 2004. «El portafolio electrónico como metodología innovadora en la evaluación universitaria: el caso de la OSPI». En: *Actas de la Conferencia EDUTEC 2004: Educar con tecnologías, de lo excepcional a lo cotidiano*. Barcelona, noviembre. Última consulta: 26 de noviembre de 2007, en *http://edutec2004.lmi.ub.es/pdf/179.pdf*

Ros, A. 2004. «La verdadera apuesta del aprendizaje virtual: los aspectos sociales del e-learning». *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento* 1, núm. 1. Última consulta: 23 de noviembre de 2007, en *http://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/ros0704.pdf*

Rossi, G. 2005. *Progettare e realizzare il portfolio*. Roma: Carocci.

Salinas Fernández, B.; Cotillas Alandi, C. 2005. *Elaboració de la Guia Docent per a la Convergència Europea. Principis per al seu disseny*. Valencia: Servei de Formació Permanent. Universitat de València. Última consulta: 9 de noviembre de 2007, en *http://ww.uv.es/sfp/pdi/GDocent.pdf*

Santanach Delisau, F.; Casamajó Dalmau, J.; Casado Arias, P.; Alier Forment, M. 2007. *Proyecto CAMPUS. Una plataforma de integración*. IV Simposio Pluridisciplinar sobre Diseño, Evaluación y Desarrollo de Contenidos

Educativos Reutilizables (SPDECE). Última consulta: 9 de noviembre de 2007, en *http://spdece07.ehu.es/actas/Santanach.pdf*

Seldin, P. & Associates. 1993. *Successful use of teaching portfolios*. Bolton, Massachusetts: Anker.

Seldin, P. 1997. *The teaching portfolio. A practical guide to improved performance and promotion/tenure decissions*. 2a ed. Bolton, Massachusetts: Anker.

Shores, F. E.; Grace, C. 1998. *The portfolio book: A step-by-step guide for teachers*. Beltsville, Maryland: Gryphon House.

— 2004. *El portafolio paso a paso. Infantil y primaria*. Barcelona: Graó.

Shulman, L. S. 1998. Teacher portfolios: A theoretical activity. En: Lyons, N. (ed.). *With portfolio in hand: validating the new teacher professionalism*. Londres: Teachers College Press, Columbia University.

Snadden, D.; Thomas, M. 1998. «The use of portfolio learning in medical education». *Medical Teacher* 20, núm. 3: 192-99.

Stenhouse, L. 1987. *La investigación como base de la nseñanza*. Madrid: Morata.

— 2003. *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.

Sunstein, B. S.; Lovell, J. H. (eds.). 2000. *The portfolio standard. How students can show us what they know and are able to do*. Portsmouth: Heineman.

Tobin, B. 1994. «Literacy portfolios: reflecting on life's journey or learning: explorations and personal interpretations». EUA.

Ugalde Víquez, A.; López Morales, R. 1995. *El portafolio: en zapatos de estudiante*. Última consulta: 25 de noviembre de 2007, en *http://www.una.ac.cr/bibliotecologia/boletinbiblioteca/1995/Elportafolio.doc*

Universidad Miguel Hernández. 2006. *Ficha metodológica. Versión 1*. Última consulta: 26 de noviembre de 2007, en *http://www.recursoseees.uji.es/fichas/fm4. pdf*

Watkins, C. 2001. «Learning about learning enhances performance». *NSIN Research Matters* 13.

Yábar, J. M.; Hernández, J.; López, P.; Castellà, J. 2006. «The UAB virtual campus, an essential platform for a European environment of higher education». *Journal of Cases on Information Technology* 9, núm. 2). Última consulta: 12 de noviembre de 2007, en *http://ftp.informatik.rwth-aachen.de/Publications/CEURWS/Vol-186/13.pdf*

Zubizarreta, J. 2004. *The learning portfolio. Reflective practice for improving student learning*. Bolton, Massachusetts: Anker.