

la carpeta de aprendizaje del alumnado universitario

LA AUTONOMÍA DEL ESTUDIANTE EN EL
PROCESO DE APRENDIZAJE

M. TERESA COLÉN, NÚRIA GINÉ Y FRANCESC IMBERNON



EDUCACIÓN UNIVERSITARIA
OCTAEDRO / ICE-UB

**LA CARPETA DE APRENDIZAJE
DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO**

M. Teresa Colén, Núria Giné y Francesc Imbernon

LA CARPETA DE APRENDIZAJE DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO

La autonomía del estudiante en el proceso de aprendizaje

OCTAEDRO - ICE

Colección Educación universitaria

Director:

José Carreras Barnés (Facultad de Medicina de la Universitat de Barcelona)

Consejo de redacción:

Vicenç Benedito Antolí (Facultad de Pedagogía), Salvador Carrasco Calvo (Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales), M^a del Carmen Díaz Gasa (Facultad de Química), Coloma Lleal Galceran (Facultad de Filología) y Miquel Martínez Martín (ICE) de la Universitat de Barcelona y el equipo de redacción de Ediciones OCTAEDRO.

Primera edición: julio de 2006

© M. Teresa Colén, Nuria Giné y Francesc Imbernon

© De esta edición:

Ediciones Octaedro, S.L.

Bailén, 5 - 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02 – Fax: 93 231 18 68

e.mail: octaedro@octaedro.com

Universitat de Barcelona

Institut de Ciències de l'Educació

Campus Mundet - 08035 Barcelona

Tel.: 93 403 51 75 – Fax: 93 402 10 61

e.mail: ice@ub.edu

Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización escrita de los titulares del *Copyright*, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidas la reprografía y el tratamiento informático.

ISBN: 84-8063-761-7

Depósito legal: B. 32.413-2006

Impresión: Hurope, s.l.

Impreso en España

Printed in Spain

ÍNDICE

Prólogo	9
1. Introducción	11
2. Donde las diversas miradas se encuentran: concepciones compartidas	17
2.1. Contexto: docencia universitaria.....	18
2.1.1. El estudiante en la universidad.....	18
2.1.2. El docente en la universidad.....	23
2.2. Concepción del proceso cognitivo que se asume.....	30
2.2.1. Enseñanza-aprendizaje.....	31
2.2.2. Evaluación.....	39
2.3. La carpeta de aprendizaje como instrumento integrador.....	49
2.3.1. Contenidos de la carpeta de aprendizaje.....	52
3. Experiencia con la carpeta de aprendizaje	57
3.1. Contextos y miradas docentes.....	57
3.1.1. Los entornos sociales de aprendizaje o «grupos de alumnos».....	58
3.1.2. ¿Cómo conciben y viven la carpeta los estudiantes? ...	60
3.1.3. ¿Cómo conciben y viven la carpeta los docentes?.....	63
3.2. La carpeta de aprendizaje en el aula.....	65
3.2.1. La carpeta facilita y contribuye a la estructuración de los aprendizajes.....	68
3.2.2. La carpeta como instrumento de evaluación.....	83

3.2.3. La carpeta facilita y fomenta la autonomía en el aprendizaje.....	94
3.2.4. Criterios e instrumentos para la evaluación de las carpetas de aprendizaje.....	99
3.2.5. Ventajas y desventajas del uso de la carpeta de aprendizaje	105
4. Conclusiones, a modo de punto de partida.....	115
ANEXO	123
Bibliografía.....	131

PRÓLOGO

Presentamos, en esta nueva publicación de la colección de Educación Universitaria, una experiencia de innovación docente centrada en «la carpeta de aprendizaje», conocida, también, como «portafolio». El libro se basa en la práctica docente y la reflexión de profesores y profesoras de un grupo de Innovación e Investigación pedagógica, el FODIP, del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona. La obra entera es un ejemplo ilustrativo de la puesta en práctica de la teoría pedagógica contrastada con la realidad de las aulas, debatida a la luz de la experiencia y reflexionada cooperativamente, en un trabajo de equipo marcado, a la vez, por el rigor y la flexibilidad. Es difícil, por poco frecuente, encontrar una reflexión pedagógica tan penetrada del sentido de la realidad de las aulas y escrita con un lenguaje pedagógico y didáctico que facilita la transferencia de esos contenidos a otras disciplinas. Estoy convencido de que la larga y rica experiencia de los autores en el campo de la formación del profesorado universitario ha contribuido a hacer de estas páginas un instrumento útil para profesores de otras disciplinas y otras áreas del conocimiento científico.

Este libro, escrito desde la reflexión sobre la experiencia en cuatro asignaturas de diversas titulaciones de Ciencias de la Educación es un ejemplo vivo de adaptación a las características de los grupos en las aulas, de aprovechamiento y, a la vez, reivindicación de las condiciones de entornos que facilitan nuevos aprendizajes. Esta reflexión tiene el valor añadido del profundo conocimiento pedagógico y didáctico de los

autores, que enriquece el texto y dota a la obra de un marco teórico sistemático, que fundamenta todas y cada una de sus páginas, con un lenguaje técnico inteligible y comunicador del moderado entusiasmo que da la conciencia de las ventajas y las dificultades del instrumento.

Los autores nos advierten, con motivo, que «no siempre la carpeta de aprendizaje es el instrumento más adecuado para favorecer procesos colaborativos y aprendizajes significativos y persistentes con el alumnado. Se han de tener en cuenta las condiciones contextuales, la destreza del profesorado en implantarla y la adecuación del instrumento al estilo docente». La obra es una buena ayuda para que profesores y profesoras de otras disciplinas conozcan la potencialidad de la «carpeta de aprendizaje» como instrumento de cambio e innovación docente. Quienes hemos conocido la reflexión y la experiencia de los autores y hemos aplicado, en otros contextos académicos, lo que aprendimos de su reflexión y su práctica en la formación de profesorado de la universidad, estamos en condiciones de afirmar que vale la pena trabajar esta obra con la mirada puesta en la metodología y la didáctica de nuestras disciplinas, por naturaleza más o menos alejadas de la pedagogía y la didáctica.

El libro ofrece, sin duda, la perspectiva de todos los agentes implicados y una valoración crítica de la experiencia, permite conocer la virtualidad de la «carpeta de aprendizaje» a quienes la desconocen y es una espléndida invitación a revisar la práctica de quienes hace tiempo que la utilizan.

SALVADOR CARRASCO CALVO

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se elabora en torno a la reflexión práctica de seis profesores y profesoras¹ de la Universidad de Barcelona, que han innovado para mejorar su docencia en cuatro asignaturas de Ciencias de la Educación. La voluntad de innovación en torno a la **carpeta de aprendizaje**² surge, concretamente, de varios profesores y profesoras del reconocido grupo de innovación e investigación Formación Docente e Innovación Pedagógica (FODIP) del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona, que deciden plantearse nuevos retos educativos y, sobre todo, poner en práctica las teorías que se intentan transmitir al alumnado. En ese momento pensamos (y seguimos pensando) que la posibilidad de intercambiar nuestros puntos de

1. El proyecto de innovación «La carpeta de aprendizaje como eje vertebrador de la autonomía del alumnado universitario en su proceso de aprendizaje» ha sido patrocinado por la AGAUR del DURSI de la Generalitat de Catalunya, en el marco del programa de Mejora de la calidad docente (272 MQD 2002), durante los cursos 2002-2003 y 2003-2004. La ejecución ha recaído en un grupo de profesores y profesoras (M. Teresa Colén, Montserrat Ventura, Francesc Imbernon, Núria Giné, Beatriz Félez, Elena Cano, Míriam Morales y Mar Prats), que forman parte del grupo Formación Docente e Innovación Pedagógica (FODIP) del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona.

2. Utilizamos el término «carpeta de aprendizaje» para referirnos al instrumento que en entornos anglosajones se conoce como *portfolio* y que constituye un sistema de evaluación procesual (Shulman 1999; Lyons 1999). Contamos también con experiencias documentadas en nuestro contexto: Barberá (1999) o Castelló y Monereo (2000). Una parte significativa de profesores y profesoras del grupo FODIP empezamos a utilizar el portafolio hace entre cuatro y siete cursos. El enfoque con el que ponemos en práctica esta herramienta es la razón por la que usamos el término «carpeta de aprendizaje», a partir de lo argumentado en Colén (2002).

vista sobre el modo de valorar las distintas formas de «enseñar, aprender y evaluar a través de la carpeta de aprendizaje» podría resultar interesante para mejorar nuestra práctica docente y, además, podría constituir una aportación valiosa al conjunto de la docencia universitaria.

Las asignaturas en las que hemos experimentado la aplicación de la carpeta de aprendizaje son las siguientes:

1. Formación Permanente del Profesorado en el Centro Escolar.
2. Formación y Actualización de la Función Pedagógica.
3. Formación del Profesorado.
4. Currículum en la Educación Infantil.

Todas las asignaturas comparten la doble característica de pertenecer a estudios de Ciencias de la Educación (formación de maestros y estudios de pedagogía de la Universidad de Barcelona) y de haber participado, tanto en lo que respecta a sus formadores como a los estudiantes, en un proceso de reflexión y de innovación que persigue la coherencia entre el contenido didáctico de las materias y las disposiciones didácticas del aula, entre lo que «se dice» y lo que «se hace». En suma, pues, entre la teoría y la práctica.

Esta experiencia se produce en un contexto universitario que está cambiando debido a la influencia de los factores sociales, políticos, culturales y tecnológicos. La evolución acelerada de las estructuras materiales, institucionales y de las formas de organización social (modelos de convivencia, familiares, de producción y de distribución de la riqueza) conlleva transformaciones en las formas de pensar, sentir y actuar de las nuevas generaciones. Por otro lado, los cambios vertiginosos de los medios de comunicación y de la tecnología subyacente se han traducido en cambios significativos en la vida personal e institucional. Una de las consecuencias de estos cambios ha sido el cuestionamiento de los modelos tradicionales de transmisión del conocimiento. La universidad ha dejado de ser el olimpo de la sabiduría y, aunque sigue manteniendo cierto prestigio social, se ha convertido en una instancia socializadora más: la televisión, los grandes medios de comunicación, las redes informáticas y telemáticas,

la educación no formal, etc. le han arrebatado el monopolio del saber experto. Ahora debe compartir y competir con estas instancias en la posesión y distribución del conocimiento. Es evidente que, dada esta nueva situación, es necesario replantear el papel de la universidad y, en consecuencia, el papel del profesorado universitario en lo que a su función docente respecta.

Por otro lado, las nuevas concepciones de enseñanza y aprendizaje aportadas por la investigación didáctica y psicopedagógica, así como la experiencia surgida de las aulas de la enseñanza no universitaria, mucho más sensibles a estos procesos, insisten en la necesidad de transformar el papel tradicional del profesor universitario como transmisor de los conocimientos establecidos. Es necesario desarrollar un modo de entender los procesos de educación y aprendizaje en el que el docente guíe al alumno en su aprendizaje, creando así escenarios adecuados para el desarrollo de estos procesos, poniendo a su alcance recursos y actividades que lo orienten durante su formación universitaria para que pueda construir sus conocimientos y su modelo de aprendizaje de un modo más sólido y, al mismo tiempo, crítico y autónomo.

El conocimiento cada día queda obsoleto con mayor rapidez, por lo que es necesario encontrar un equilibrio entre la tarea investigadora y la tarea docente del profesorado universitario. Si el dominio de conocimientos específicos tiende a quedar relegado en beneficio del desarrollo de otras competencias de gestión del conocimiento, es necesario dar con nuevas formas de integrar ambas tareas universitarias, de modo que los descubrimientos científicos aportados por la investigación constituyan la materia prima de la actualización disciplinar de los docentes y que la práctica docente se convierta en uno de los campos de investigación para encontrar nuevas y mejores formas de implantar los procesos de enseñanza y de aprendizaje en las aulas universitarias.

El profesorado no debe sólo actualizarse en su área de conocimiento, sino que también debe formarse como docente, debe ser competente en la producción y el diseño de recursos didácticos (aplicando las tecnologías de la información y comunicación que se vayan generando en cada momento), en la gestión del aula universitaria, en la creación, el seguimiento y

la evaluación de situaciones ricas, motivadoras y generadoras de aprendizaje para los alumnos.

Estas nuevas exigencias en la tarea docente del profesorado universitario se han ratificado con la necesidad de conseguir la convergencia europea en un espacio de tiempo determinado. La implantación del espacio europeo de educación superior nos brinda una oportunidad única para abrir un camino muy interesante en la renovación docente universitaria.

Esta situación emergente en la universidad, sumada a la experiencia docente del equipo que lleva a cabo esta experiencia y a la tradición del grupo de trabajar colaborativamente y reflexionar sobre nuestra propia práctica, nos llevó a compartir nuestro pensamiento pedagógico sobre el aprendizaje y a elaborar un sistema integral de formación y evaluación coherente y que no se redujese a un discurso teórico. Éramos conscientes de que el reto no residía tanto en el diseño metodológico como en su puesta en práctica. Son muchos los factores que dificultan la innovación en el contexto universitario, empezando por los propios alumnos que, aunque los critiquen, prefieren los modelos y las inercias que ya conocen, y siguiendo por las dificultades y la dedicación que exigen por parte del profesorado y por el riesgo que supone introducir cambios en una cultura docente universitaria tradicional y con tendencia a perpetuarse.

A pesar de todas estas prevenciones, creíamos que era necesario implicarnos en esta experiencia pedagógica. Partimos de algunas evidencias, reflexiones y concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje que compartíamos, aunque cada uno piensa y trabaja en clase de manera diferente y de acuerdo con su propio estilo docente. En este grupo, partimos de la creencia de que es necesario compartir nuestras prácticas y analizarlas para poder así mejorarlas, en un análisis colaborativo del que todos acabamos beneficiándonos. Aprendemos cosas nuevas de los demás y, de este modo, aprendemos a mejorar las prácticas que ya llevamos a cabo, o conseguimos visualizar su potencialidad.

El contenido de este libro se ha articulado siguiendo esta sucesión de hechos, desde las concepciones compartidas hasta el análisis y la interpretación colaborativa, pasando por la socialización de conocimientos y experiencias, la reflexión,

la experimentación de innovaciones y la recogida sistemática de datos y evidencias surgidas de la práctica. Los apartados que siguen a esta introducción son, en consecuencia, los siguientes:

1. Un segundo apartado (titulado «Donde las diversas miradas se encuentran: concepciones compartidas»), que recoge los aspectos compartidos por las personas implicadas en la investigación: el contexto, la percepción y los fundamentos de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. La razón es que somos conscientes de que de una misma conceptualización sobre la acción didáctica pueden derivarse diferentes prácticas, igualmente valiosas y coherentes, especialmente si esta diversidad de concreciones tiene la doble condición de estar adaptada al contexto (asignatura, tamaño del grupo, perfil profesional de la enseñanza, etc.) y de ir acompañada por una reflexión sobre la práctica. Así pues, el acuerdo inicial en el equipo de innovación fue explicitar estas condiciones comunes, pero también se acordó y aceptó que cada persona implicada utilizaría la carpeta de aprendizaje según su propio estilo docente y con total libertad en todos los aspectos de su puesta en práctica.
2. Un tercer apartado (titulado «Experiencia con la carpeta de aprendizaje») recoge y estructura la práctica de innovación y, concretamente, las diversas prácticas que las personas del grupo han llevado a cabo, derivadas de los aspectos compartidos y expresados en el apartado anterior. Este apartado, como el anterior, ha tenido que construirse en el proceso de la innovación, partiendo de la decisión inicial de incorporar la carpeta de aprendizaje a nuestras asignaturas, en un intento de buscar nuevas formas de evaluación y de organización del conocimiento que favorezcan el trabajo autónomo del estudiante y contrastando nuestras prácticas con el marco conceptual y con las evidencias de aprendizaje, y llevarlo a cabo a pesar de las dudas y de los interrogantes que produce el hecho de iniciar y transitar por un recorrido en transformación.
3. Finalmente, en el cuarto apartado (bajo el título «Conclusiones. A modo de punto de partida») se detallan los aspectos que, desde nuestra experiencia de innovación, se han

convertido en nucleares o substantivos, más allá del puro detalle o de la anécdota, ya que hemos constatado una vez más que la innovación no reside tanto en llevar a cabo cambios y nuevos diseños y adoptar estrategias diferentes, sino en cambiar nuestra manera de concebir el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación y, por lo tanto, en la revisión o reafirmación de las teorías docentes que sostienen nuestras prácticas. Aun así, no consideramos que sea éste el final del proceso de reflexión, ya que la actividad docente, como toda actividad social, es dinámica y cambiante y, bajo esta óptica, sabemos que se tendrán que iniciar nuevos procesos de socialización (trabajo en equipo), de reflexión, de revisión y de análisis, y llegar a nuevas (o no tan nuevas) conclusiones, para así reafirmarnos y ser coherentes con la concepción más aceptada y aceptable de cuál es la tarea deseable del profesor universitario, alguien que, huyendo del estancamiento y de las certezas, crece en saber pedagógico a través de la reflexión en la práctica y sobre la práctica.

2. DONDE LAS DIVERSAS MIRADAS SE ENCUENTRAN: CONCEPCIONES COMPARTIDAS

En toda innovación docente, y ésta no es una excepción, es importante contemplar y conocer no sólo el proceso y el resultado de la mejora, sino también su ubicación en un contexto o ámbito determinado (en un sentido amplio), ya que todas las situaciones sociales, como la docencia, se relacionan con su contexto. En este sentido, es necesario recordar que las personas que constituyen el equipo de innovación ya llevan cierto tiempo trabajando en un grupo más amplio de innovación docente (el grupo FODIP, ya mencionado anteriormente) y que, en parte gracias a esta tradición de trabajo en equipo, pero también gracias a trayectorias profesionales similares, comparten desde un inicio algunas concepciones básicas respecto al proceso de enseñanza y de aprendizaje en la universidad. Estas concepciones son las que se ponen en común, las que inspiran el sentido de la innovación y la recopilación de datos, las que se contrastan y se revisan en el proceso de análisis y las que se centran en la interpretación. Así, parece muy adecuado iniciar este texto explicitando, de forma sintética y selectiva, las esencias de estas concepciones sobre el contexto docente universitario, el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación y las potencialidades de la carpeta de aprendizaje en el conjunto complejo de la actividad docente universitaria.

2.1. CONTEXTO: DOCENCIA UNIVERSITARIA

Entendemos el aula universitaria como una comunidad o espacio de aprendizaje. Es el escenario en el que se producen interacciones entre profesores y estudiantes pero, sobre todo, entre el propio alumnado. Se trata de aprovechar la potencialidad del aprendizaje colaborativo y dialógico a partir del trabajo individual y en equipo. De este modo, se potencia también la autonomía y el esfuerzo de los estudiantes. La clase se convierte en un espacio de aprendizaje, de formación activa y no en una sala en la que se escucha únicamente al profesor, sino en un lugar en el que se participa activamente en la construcción del conocimiento, donde se produce la confrontación de ideas previas con nuevos contenidos, con diferentes maneras de conceptualizar un mismo tema, donde el alumnado debe elaborar los nuevos aprendizajes de forma colaborativa con los compañeros y compañeras y con el profesorado.

2.1.1. El estudiante en la universidad

Trabajar en la clase desde esta perspectiva modifica los papeles tradicionales de todos los actores. El docente debe establecer claramente los objetivos que quiere conseguir, debe planificar el proceso de enseñanza y diseñar todo el conjunto de actividades de enseñanza-aprendizaje que hagan posible que el estudiante aprenda de manera significativa, crítica e individual los contenidos de la asignatura. Por otro lado, tiene que establecer mecanismos de seguimiento del alumnado para regular las intervenciones y las ayudas necesarias que les permitan progresar, ampliar los conocimientos y crecer como personas. También debe establecer las actividades de evaluación durante el proceso que le proporcionen información relevante y que sirvan para los alumnos como una herramienta de autorregulación de su aprendizaje. Debemos enseñar a los estudiantes a aprender a aprender.

Poco a poco, los estudiantes se convierten en protagonistas de su aprendizaje. Y el aprendizaje es la razón de ser de la universidad. Se trata de que el alumnado no actúe en función de la superación de unos exámenes donde se comprueba su

capacidad de reproducción mimética del discurso del profesorado, sino que su obligación, su finalidad, reside en aprender y demostrar la aplicación de lo que ha aprendido. La evaluación formativa y acreditativa, que debe llevar a cabo el profesor, tendrá como función valorar los aprendizajes que ha realizado el alumno, y no sancionar los que no ha realizado. Este cambio afecta significativamente la función de unos y de otros y debe hacer posible que el alumnado utilice la evaluación como un instrumento de mejora, que permita reflexionar sobre lo que ha aprendido, los nuevos interrogantes que se generan, los errores y los vacíos en su aprendizaje y los orientes en su proceso.

En consecuencia, el alumnado universitario desempeña un papel central en esta experiencia. ¿Está el estudiante universitario capacitado para asumir la función que, desde la perspectiva expresada, se le asigna en el proceso de aprendizaje? ¿Reúne la universidad las condiciones necesarias para facilitar el aprendizaje autónomo del estudiante? En este sentido, parece interesante resaltar:

- La condición de persona adulta del alumno universitario. Si sumamos este hecho a la evidencia de que, cada día más, la universidad acoge a estudiantes que han pasado previamente por el mundo laboral o por otros estudios superiores, es necesario constatar que la totalidad de los universitarios son personas adultas y, como tales (por citar los aspectos que parecen más interesantes de cara a su función protagonista, especialmente en un proceso de aprendizaje que se desea implicado y autónomo), tienen «capacidad de elección y de decisión, intereses profesionales y vitales específicos, *background* cultural y de experiencia importante y vida privada al margen de la universidad» (Giné, 2004: 87).
- La capacidad de elección y de opción, además de ser una condición que se reconoce a toda persona adulta, la aplica el estudiante al seleccionar la carrera (con excepciones debido a la selectividad) y al ingresar en unos estudios universitarios determinados, dentro de la universidad está reconocida en la normativa actual (para escoger representantes, por ejemplo), y la ejercen todos los estudiantes, como mínimo, en la selección de asignaturas optativas (como es

el caso de dos de las asignaturas implicadas en esta innovación) y de libre elección. Entonces, debemos suponer que el alumnado puede, realmente, tomar las decisiones y los compromisos que le exige el aprendizaje autónomo y que, en cualquier caso, está capacitado para asumir las responsabilidades que se deriven de sus opciones personales.

- Los intereses profesionales están a menudo definidos con claridad al acceder a la universidad (en otros casos se van definiendo durante los primeros cursos), pero dada su especificidad son bastante diversos (por ejemplo: pedagogía para la formación de formadores, formación en la empresa, formación en el ámbito escolar o sanitario, etc.); estos intereses (que, en algunos estudiantes, se concretan en actividades laborales o de voluntariado) son diferentes y, por lo tanto, incrementan la diversidad y dificultan la uniformidad en los dispositivos didácticos, pero, aun así, pueden representar un incentivo importante para motivar a los estudiantes a profundizar en los conocimientos, transferirlos desde la teoría a la práctica o viceversa, aplicar lo aprendido y, en definitiva, trabajar y aprender de forma autónoma.
- La formación personal y cultural acumulada previamente es lo suficientemente amplia y diversa. De manera similar al punto anterior, este *background* puede, al mismo tiempo, dificultar la transferencia de conocimientos «indiscriminada» o «unívoca» y facilitar el enriquecimiento grupal (a partir de la diversidad de conocimientos presentes en un grupo de estudiantes) y la motivación para el trabajo autónomo (siempre que se produzca la interacción necesaria para facilitar la conexión entre los conocimientos precedentes y los nuevos).
- La progresiva masificación de los centros universitarios. El acceso a la educación superior forma parte de las expectativas de la mayoría de la población, lo que, combinado con las condiciones de acceso, comporta la aparición de varios fenómenos (como, por ejemplo, la existencia de clases muy masificadas, especialmente en los primeros cursos, la presencia en algunas carreras de estudiantes que no la han seleccionado como primera opción, la necesidad de algunos centros de llevar a cabo estrategias de captación, etc.). Ante la masificación de las aulas, el procedimiento de acceso a

la universidad y a los estudios podría convertirse en un elemento regulador, aunque este proceso está vinculado sistemáticamente a otras prioridades sociales y políticas, tal y como lo expresa Bricall (2000; 131):

Sin embargo, el camino hacia una nueva forma de acceso a los estudios no puede prescindir de la realidad de la que partimos, en la que la Administración, ante el crecimiento extraordinario de la demanda universitaria, ha tratado –con dificultades– de conciliar el derecho a la enseñanza superior con la oferta limitada de plazas. Esta presión *ha limitado el ejercicio de la autonomía universitaria* que tiene en la determinación de las condiciones de acceso uno de los campos propios para su ejercicio.

La docencia universitaria se ve afectada, directa o indirectamente, por esta condición. Es posible observar, por ejemplo, muestras evidentes de renuncia a la innovación docente por parte del profesorado, dificultades para establecer períodos de trabajo interactivo en el aula o falta de atención diversificada al alumnado. Por este motivo, las estrategias que favorecen la autonomía en el proceso de aprendizaje (una de las cuales se desarrolla en torno a la carpeta de aprendizaje) deben considerar de modo muy especial la situación en términos de cantidad de alumnos y el grado posible de interacción que se deriva de ésta.

- Disponer del grado de autonomía necesario para reconocer y gestionar los factores de éxito en el propio aprendizaje. El alumnado universitario tiene la capacidad de identificar las características de su estilo de aprendizaje, aprender de los propios errores y éxitos, gestionar el propio proceso, realizar actividades de autorregulación, etc. A tales efectos, necesita un dispositivo didáctico que le permita, como mínimo:
 - Conocer y, en la medida de lo posible, compartir los objetivos con el profesorado.

El establecimiento previo de objetivos específicos, por parte de la institución educativa a la hora de perfilar su plan de acción educativo, supone para el estudiante un elemento de orientación para el aprendizaje, que *podrá rentabilizar mejor los medios* pedagógi-

cos a su disposición, con vistas al logro de cada objetivo concreto. Por otra parte, la redacción de objetivos claros proporciona una valiosa ayuda en cuanto al *autoaprendizaje* y a la *autoevaluación*, lo cual permite al estudiante obtener información sobre el estado de sus conocimientos, a fin de realizar los reajustes necesarios en su proceso de aprendizaje. (Bricall; 2000: 184).

- Saber de qué elementos dispone para profundizar, contrastar y revisar su proceso y los aprendizajes propios e incorporar la atención individual o en grupo reducido de su profesor (en forma de tutoría o en forma de interacción en el aula) como uno de los elementos clave en el conjunto de la disposición didáctica.

El trabajo en clase del profesor resulta particularmente valioso para ofrecer a los estudiantes una exposición clara y rigurosa de un tema. Además, el profesor debería presentar *material de apoyo* que no estuviera todavía disponible en libros de texto, *orientar* a los estudiantes en sus propias lecturas, *sugerir* puntos de vista alternativos, y, en general, estimular la reflexión y el debate y propiciar el interés de los estudiantes por las cuestiones tratadas. Junto a la palabra, la utilización de medios audiovisuales debe reforzar los aspectos positivos de la lección y minimizar sus aspectos negativos. (Bricall; 2000: 185).

- Confiar en que el profesorado escuchará sus propuestas (directas o indirectas) sobre métodos o estrategias de enseñanza alternativos o personalizados. En definitiva, que las relaciones se establecerán partiendo del reconocimiento del papel de cada persona, de la consideración de un grado de autonomía en cada una y de la transparencia en los criterios.

Mejorar los resultados de los estudiantes universitarios (y de cualquier otro nivel) implica un considerable esfuerzo didáctico para *adaptar la organización de los cursos y los métodos de enseñanza utilizados en los diferentes sistemas y estilos de aprendizaje y de organización* de los alumnos (y a sus diversos intereses y/u orientaciones profesionales, puesto que se trata de adultos). (Zabalza; 1992: 38).

Finalmente, reconocer que la persona adulta tiene una vida privada o profesional al margen de la universidad signifi-

ca considerar que existe quien compagina estudios y trabajo, tiene familia que atender, vive alejado del centro de estudios, etc. La posibilidad del trabajo autónomo facilita necesariamente que el estudiante pueda compagnar esta vida personal (profesional y de relación) con la vida como estudiante. Las investigaciones educativas y las líneas de acción más actuales ponen el acento en la necesidad de contemplar esta conciliación (cada vez más necesaria) de los estudios universitarios con la vida privada y profesional, tal y como vemos en el texto *Universidad 2000* (Bricall; 2000: 187), en el que se indica que «en todo caso, se insiste una vez más en la necesidad de reducir la extensión de los estudios de pregrado por las razones tantas veces argumentadas; a las que se adiciona el hecho de que al incorporar a la enseñanza nuevos procedimientos facilitadores del aprendizaje debe estimularse el uso de periodos de autoaprendizaje y sesiones de seminarios y sesiones de tutorías, todos ellos computables también como créditos».

La incidencia de estos aspectos, aunque se hayan abordado por separado, no sólo no resulta excluyente, sino que, en muchas ocasiones, resulta inseparable: por lo tanto, no concebimos al estudiante universitario sólo como una persona capaz de trabajar de forma autónoma, sino que, además, el trabajo autónomo se convierte en un elemento necesario para atender a la diversidad del alumnado y para conciliar los diferentes ámbitos de realización del estudiante universitario.

En síntesis, pues, concebimos al alumno universitario como una persona adulta (con capacidad y evidencias de autonomía en su diversidad), que aprende en una situación social (grupo de aprendizaje, a menudo masificado, que le otorga en un principio la riqueza necesaria para las interacciones autónomas, al mismo tiempo que dificulta esta interacción) y que precisa de unas condiciones didácticas determinadas para ejercer su autonomía en el proceso de aprendizaje (autoconocimiento, regulación e interacción).

2.1.2. El docente en la universidad

El profesorado universitario, de forma complementaria al estudiante, debe modificar su papel tradicional. Tal y como lo

constata Rué (1992: 23), «la actividad educativa interactiva, que considera el aula como un espacio compartido de enseñanza-aprendizaje, ha sido ignorada hasta los años sesenta por la investigación educativa: la clase era simplemente el espacio donde los maestros actuaban».

Poco a poco, se produce un desplazamiento de la atención, ya que la focalización única sobre el profesorado cambia para incluir en el foco de atención también el alumnado y el contexto. Esta visión (que podríamos denominar holística o ecológica) considera el proceso formativo como una etapa de trabajo conjunto. Desde el conocimiento didáctico (propio del profesorado), es necesario que cada uno diseñe y gestione la totalidad del dispositivo de enseñanza-aprendizaje y evaluación según su manera de actuar, dispositivo que se contemplará como dinamizador del aprendizaje, y donde el profesorado necesitará actuar como mediador entre el estudiante y los conocimientos (que conoce en profundidad).

Esta progresiva variación en el perfil del docente universitario no está libre de peculiaridades derivadas de las condiciones de la cultura universitaria imperante, en la que están inmersos los docentes universitarios y su tarea formativa. Zabalza (1992: 29) destaca cuatro consideraciones interesantes, en referencia al proceso de innovación en la enseñanza universitaria:

La actuación de los profesores como sujetos singulares y el problema que se deriva de cara a la conexión interna de los currícula.

El dilema entre la generalización y la especialización.

El dilema docencia-investigación como eje del progreso personal. La cuestión de las evaluaciones.

El problema de la satisfacción personal y los elementos que podrían mejorarla.

El trabajo conjunto alumnado-profesorado afecta a cada una de las cuatro consideraciones anteriores de Zabalza y ha planteado un dilema importante con respecto a la función del profesorado. Este dilema parte de un detonante fundamental: la entrada del alumno, como sujeto activo (necesariamente implicado, personalmente autónomo, con conocimientos previos, etc.) en la relación interactiva y, por lo tanto, la necesidad de repensar una función docente que se conside-

raba como la única importante. Las revisiones de este papel tradicional del profesorado han sido muy diversas (ausencia de directividad, pedagogía institucional, aprendizaje reflexivo, entre otras) y han inspirado la importancia que actualmente se da a la negociación o a la mediación como función integrante de la docencia. La negociación equivale siempre a una limitación del poder, pero también facilita la atribución de significado por parte del alumnado y la aproximación del profesorado a las condiciones de enseñanza que son mejores para el aprendizaje del alumnado.

La consideración del profesor universitario como «sujeto singular» es compatible con el trabajo colaborativo o en equipo. En este sentido, el respeto necesario en el ámbito de la singularidad contemplaría los conocimientos o los saberes específicos de cada docente (relacionados con su actividad investigadora, con sus experiencias vitales o con su formación específica) e incorporaría también el estilo docente propio (plasmado en la elaboración de los materiales, la selección de documentos o lecturas, etc.) o las habilidades personales (de tipo comunicativo, por ejemplo). Sin embargo, el respeto de estas singularidades no debería impedir el trabajo conjunto, sino todo lo contrario, y es que: a) representa una oportunidad de crecer profesionalmente, ya que la verbalización, el contraste y el intercambio de cada una de estas singularidades puede suponer un enriquecimiento para el conjunto del equipo docente, y b) representa una oportunidad de mejora del plan docente, ya que la coordinación de contenidos nucleares, la detección de elementos metodológicos esenciales, la colaboración en la consolidación de las mismas competencias en el mismo alumnado y, en definitiva, la contribución colegiada de cada «profesor-sujeto» a la formación de un mismo grupo de estudiantes incrementa de forma exponencial el posible impacto de diversas contribuciones aisladas.

Así, no nos queda sino valorar en qué medida este trabajo colaborativo (con respecto a la singularidad) puede, realmente, darse en la universidad. En este sentido, el posicionamiento del grupo de innovación está claro: el trabajo en equipo entre los profesores universitarios es deseable y posible. En esencia, anteriormente se han expuesto los elementos que lo hacen deseable, mientras que la posibilidad o viabilidad no

sólo es probable teóricamente, sino que se ha puesto de manifiesto a través de nuestra práctica que, aunque incipiente y, por lo tanto, mejorable, nos ha llevado, entre otros proyectos, a desarrollar la presente experiencia de innovación.

Debemos superar, en beneficio de la docencia y, especialmente, del aprendizaje del alumnado, el dilema entre especialización y generalización. Desde el equipo innovador que suscribe el presente texto se asume que cada docente, en tanto que profesor universitario, tiene un ámbito prioritario de desarrollo profesional personal, alrededor del cual se forja, por ejemplo, su tarea de investigación y de formación continua (de donde se deriva la importancia científica de la especialización). Sin embargo, esta especialización científica personal o profesional se da en un área de conocimiento más amplia y, en la acción docente, se concreta en determinadas asignaturas que el estudiante debe percibir como interrelacionadas coherentemente para conseguir unos objetivos competenciales comunes, que son los que corresponden a la carrera que cursa (de donde se deriva la importancia didáctica de la coordinación dentro del área o de la carrera).

Como ejemplo, podemos observar que las asignaturas implicadas en la presente innovación son variadas (Formación Permanente del Profesorado en el Centro Escolar, Formación y Actualización de la Función Pedagógica, Formación del Profesorado, Currículum en la Educación Infantil), lo que pone de manifiesto la especialización del profesorado. Por otro lado, también se puede constatar un «hilo conductor» común dentro del área de conocimiento pedagógico (la formación y desarrollo del profesorado), lo que evidencia la necesidad de una revisión más amplia, más ecológica, más coherente (en síntesis, global) del profesorado de cara a la presentación de estas asignaturas al alumnado.

El tercer aspecto que Zabalza considera controvertido apunta al progreso personal (y, como no, a la promoción y prestigio profesionales) y cómo este progreso, en el ámbito universitario, se polariza tradicionalmente a favor de la investigación. En este punto sólo debemos constatar que procedemos de una tradición, aún con gran influencia, en la que la valoración básica del profesorado universitario se realizaba preferentemente según su actividad investigadora (y esto se

daba tanto en el ámbito institucional, en el que era necesario demostrar la valía investigadora para promocionarse, mientras que la valía docente se daba por supuesta, como en el ámbito de prestigio profesional); aun así, cada vez cobra más importancia la necesidad de un equilibrio, en la actualización científica y en la evaluación, entre dos funciones (docencia e investigación) fundamentales en el perfil del profesorado universitario.³ Así, la rivalidad o el dilema entre las dos funciones se convierte en una voluntad de desarrollo sinérgico (por ejemplo, concebir la tarea investigadora como alimento para mejorar la docencia), equilibrado (por ejemplo, la promoción institucional de estudios que, como el presente, se centran en la mejora de la docencia) y valorado (por ejemplo, la incipiente aplicación de un proceso específico de evaluación del profesorado universitario en el ámbito de la docencia).

Finalmente, queda el denominado problema de la satisfacción personal, que queremos relacionar tanto con los aspectos de valor dentro de la cultura universitaria (que hemos abordado en el punto anterior) como con los aspectos de satisfacción en la acción innovadora. En este sentido, es de sobras conocido que las innovaciones (los cambios, las renunciaciones que implican y las incertidumbres asociadas) no resultan, en general, especialmente cómodas ni satisfactorias de forma inmediata. Entonces, ¿por qué debería un profesor universitario (o un equipo de profesores) emprender una tarea de innovación si, inicialmente, no se puede considerar demasiado satisfactoria? Entre la variedad de motivaciones que pueden actuar como incentivo (prestigio profesional, evaluación institucional, promoción laboral, etc.), queremos destacar las dos que, fundamentalmente, mueven el equipo de profesores y profesoras implicados en esta innovación y que, probablemente, comparten otros equipos y profesores universitarios y que podemos llamar, respectivamente, curio-

3. En este punto, debemos señalar como motores de este paso las condiciones coyunturales (como el actual proceso de convergencia con Europa), sociales (la función de formación y divulgación científica que debe ejercer la universidad), científicas (como los planteamientos pedagógicos más recientes), prácticas (como los resultados académicos y las competencias que se exigen a los titulados cuando se incorporan al mercado laboral), etc. Sin embargo, no vamos a desarrollarlas aquí, puesto que no es el objeto de estudio de este texto y, por otro lado, son ampliamente conocidas por los posibles destinatarios.

sidad intelectual (o deseo de ampliar conocimientos, aspecto esencial en el mundo universitario) y concepción profesional (el profesor como reflexivo práctico, ya que aprende a partir de la reflexión sobre la práctica y con la práctica en sí).

Debemos suponer que estas cuatro consideraciones tiñen la percepción del profesorado respecto a la innovación docente y que algunas de estas percepciones (diferentes de las nuestras) alimentan y pueden incrementar la crisis (que se ha mencionado en párrafos anteriores) generada por la entrada del alumnado universitario como sujeto activo (interactivo, cabría decir) en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, el docente, en nuestro planteamiento, no «desaparece» a favor de la aparición del alumnado, sino que cambia su función y, aunque perdiendo el perfil autoritario pero no la autoridad, se convierte en dinamizador, impulsor y favorecedor del proceso de enseñanza-aprendizaje. Los docentes, bajo esta óptica, además de ser actores que participan en un proceso comunicativo complejo y los intérpretes de la situación didáctica (puesto que son ellos los que tienen, por encima del estudiante, la capacidad de «leerla», de analizarla, de reflexionar sobre ella e interpretarla), tienen la función de gestionar y dirigir la comunicación pedagógica, contribuyendo así a orientar el programa y las acciones didácticas en función de los contenidos y de los aprendizajes que los mismos docentes han privilegiado, a través de la selección de los objetivos y los contenidos que deben aprenderse entre el conjunto de contenidos disponibles.

Este planteamiento general debe tener, coherentemente, aplicaciones concretas en el desarrollo de la actividad docente y en la práctica de la clase. Para citar algunas de las aplicaciones, podemos considerar que:

- Convierte a la tutoría en un recurso primordial del proceso y permite atender a la diversidad del alumnado. Los alumnos tienen diferentes estilos de aprendizaje, diferentes capacidades y ritmos de aprendizaje, y la tutoría es el momento privilegiado en el que el profesor puede orientar a los alumnos más necesitados, con más inquietudes intelectuales, los que quieren profundizar, los que tienen más dificultades, etc. En síntesis, la tutoría se convierte en una de las herra-

mientas más potentes de que dispone el profesorado universitario para abordar la diversidad del alumnado.

- La metodología de trabajo debe ser muy variada, a efectos de poner al estudiante en situaciones diferentes, que le permitan desarrollar capacidades diversas, atendiendo a la especificidad de la asignatura correspondiente y al conjunto de capacidades cognitivas, procedimentales, sociales, afectivas, comunicativas, etc., en función de los estudios que esté llevando a cabo.
- Se pone de manifiesto la necesidad de mantener la coherencia entre el discurso teórico y la práctica docente, entre la metodología utilizada y el modelo de evaluación que se aplica. Conseguir la implicación de los alumnos en su propio proceso de aprendizaje supone romper con el modelo unidireccional de transmisión de conocimientos entre el que sabe (el profesor) y los que se supone que no saben (estudiantes). Supone compartir el poder dentro de la clase, democratizar los procesos educativos y formativos. Supone que todos los agentes implicados en el proceso deben comportarse de manera honesta. Y todo esto requiere transparencia en el establecimiento y la aplicación de criterios y pautas de trabajo y evaluación, la comunicación y la negociación de las diferentes fases del proceso y la corresponsabilización de todo el proceso.

Como última implicación práctica, no debemos olvidar que la carpeta de aprendizaje, el instrumento didáctico en torno al cual se desarrolla la presente experiencia, implica una decisión concreta dentro del marco conceptual descrito. De este modo, la innovación se plantea entendiendo el aula como un espacio de formación en el que es necesario replantear el papel del profesorado y el del alumnado.

También se parte de la potencialidad del aprendizaje colaborativo a partir del trabajo en equipo y del cambio del papel del profesorado. Dentro de este planteamiento, se potencia el dossier electrónico como centro de recursos de las asignaturas al alcance del alumnado y se propone al alumnado la elaboración de una carpeta de aprendizaje propia, que se utilizará tanto para estructurar los contenidos de aprendizaje como para realizar el proceso de evaluación. Estos últimos

aspectos, muy relacionados con la concepción que tenemos del proceso global de enseñanza-aprendizaje-evaluación, plantean la necesidad de dedicarles un apartado propio.

2.2. CONCEPCIÓN DEL PROCESO COGNITIVO QUE SE ASUME

Partimos de una interpretación constructivista del aprendizaje universitario, que exige una percepción muy concreta de la intervención pedagógica, del hecho de enseñar, y que consiste en crear las condiciones adecuadas para que los esquemas de conocimiento que construye el estudiante durante sus experiencias sean tan correctos, ricos y variados como sea posible (Coll y Solé, 1989). Esta manera de entender la enseñanza-aprendizaje es incompatible con la concepción de la enseñanza como una transmisión de conocimientos unidireccional, lo que no significa que no se deba planificar, establecer objetivos, seleccionar contenidos, establecer secuencias de aprendizaje, seleccionar métodos y estrategias de enseñanza y de evaluación, etc. de forma rigurosa, pero por encima de todo, desde la perspectiva constructivista, estas cuestiones se abordan desde una dimensión distinta.

La carpeta de aprendizaje permite al alumnado plasmar de manera organizada los aprendizajes conseguidos en relación con los objetivos previamente explicados y, al mismo tiempo, le ayuda a autorregular su proceso. Al profesorado, a medida que revisa las carpetas, le permite obtener una información más precisa de los esquemas de conocimiento que utilizan los alumnos para así poder ajustar la ayuda pedagógica que necesitan. Estas revisiones no sólo resultan útiles al profesorado para orientar su acción, sino que también permiten al estudiante hacerse una idea más clara de cuales son las finalidades formativas y educativas del profesor y qué grado de exigencia se le exige.

Sobre estas concepciones básicas compartidas por el profesorado implicado en el proceso de innovación se ha desarrollado el proceso de análisis, reflexión e interpretación. Como podemos constatar, la visión global del proceso lleva a imbricar –en una visión sistémica– el proceso de enseñan-

za-aprendizaje (explicitado en el primer párrafo) y el proceso de evaluación (explicitado en el segundo párrafo). Analizar nuestros planteamientos sobre el proceso cognitivo y sobre los modelos evaluativos nos ha permitido ubicarnos dentro de un modelo de enseñanza y evaluación colectivo. Nos gustaría resaltar, en este apartado, las ideas esenciales que nos han llevado a creer en la importancia de la carpeta de aprendizaje.

2.2.1. Enseñanza-aprendizaje

Las concepciones más actuales sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje (cognitivismo y socioconstructivismo) son lo suficientemente conocidas por el profesorado y no son objeto de un trabajo profundo en la innovación, por lo que optaremos, en este apartado, por indicar de forma muy esquemática (y, por lo tanto, con pocos matices) los principales aspectos que caracterizan nuestra concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje. Aunque corremos el riesgo de que resulten excesivamente analíticos, a efectos de lograr una mejor claridad en la exposición, consideraremos los apartados siguientes:

- A) El aprendizaje.
- B) Los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- C) El aprendizaje autónomo.

Sin embargo, es necesario insistir en que los tres aspectos se dan, en realidad, interrelacionados de forma sistémica, en un reflejo de la complejidad que caracteriza al proceso.

A) El aprendizaje

Como principio genérico, podemos partir de la base de que el aprendizaje constituye un proceso activo, constructivo, acumulativo y dinámico y que es, además, un producto.

Un **proceso**, porque la persona que aprende debe seguir una serie de fases (o etapas) organizadas en el tiempo. Así, ni la disposición didáctica ni la implicación del estudiante, ni el grado de abstracción de los conocimientos (por poner algu-

nos ejemplos) se da del mismo modo, ni en el mismo grado, en los diferentes momentos de la secuencia didáctica. Por otra parte, seguir este proceso es a la vez necesario para aprender (necesitamos tiempo para organizar los nuevos conocimientos en torno a una estructura cognitiva recién construida) y tiempo de aprendizaje (no sólo hay aprendizaje al final).

Activo, porque el aprendizaje se lleva a cabo gracias a actividades de procesamiento (organización, estructuración, contraste, análisis, etc.) o de creación (cambio de perspectiva, visiones originales, recreación de criterios, juicio crítico, etc.) del estudiante. Por este motivo, podemos afirmar que el estudiante o el que aprende es el actor principal, el protagonista, de su aprendizaje (o, dicho de otro modo, nadie puede aprender por otro).

Constructivo, porque el aprendizaje no «se da» ni de una persona a otra ni de forma instantánea, sino que requiere un proceso de «construcción» que se realiza:

- A través de la interacción entre los nuevos conocimientos, las nuevas informaciones, los nuevos estímulos (que provienen, entre otras cosas, de la acción docente) y los conocimientos anteriores de cada estudiante.
- Al interactuar con los iguales y con el docente, es decir, en una situación social y basándose en la posibilidad de intercambio (y, por lo tanto, haciendo necesaria la explicitación, la verbalización, el contraste y la reformulación de conocimientos). Resulta interesante observar cómo la heterogeneidad de miradas presentes en la clase (la diversidad del alumnado) puede enriquecer el proceso, ya que el aprendizaje se incentiva en contextos sociales de comunicación y de interacción con diversidad de experiencias y de conocimientos entre los diferentes actores.
- En situación, es decir, en un contexto concreto, con unas condiciones de intencionalidad, significación y aplicabilidad determinadas.

Acumulativo, porque es necesario remarcar la característica de gradación y de estructuración en el proceso de aprendizaje: ya considerándolo como proceso se menciona que el aprendizaje se lleva a cabo por construcción gradual de los co-

nocimientos y se destaca, en este proceso, que es imprescindible organizar (no sólo sobreponer) los nuevos conocimientos.

Dinámico, porque el aprendizaje se construye en relación y contraste (en interacción) constante entre los propios conocimientos y a través del intercambio con los demás. Es así como se puede asegurar que se aprende en un proceso dinámico y que, al mismo tiempo, uno no tiene por qué dejar de aprender nunca:

El aprendizaje no queda fijado definitivamente, el proceso de aprendizaje no se acaba del todo con el final de la clase, sino que sigue fuera del aula. (Jonnaert y Vander Borgh, 1999: 223).

Esta característica del aprendizaje está estrechamente relacionada con el valor que, cada vez más, cobra el proceso de «aprender a aprender» como finalidad educativa y, también, como inspiración del valor del aprendizaje autónomo del estudiante universitario.

Un **producto**, porque el resultado del aprendizaje es una modificación de la estructura cognitiva (o estructura de los conocimientos) de la persona, una adaptación y/o una creación nueva de los conocimientos en la persona que aprende.

A modo de cierre relacional del presente texto bajo nuestra concepción, apuntaremos que estamos de acuerdo con Shulman (1999) cuando afirma que la carpeta de aprendizaje es un *acto teórico* de documentación y de reflexión, un intento de captar un aspecto amplio de la enseñanza y del aprendizaje del estudiante, que después se transforma en una modalidad narrativa para ser examinada, observada y representada. El modelo de carpeta de aprendizaje representa una evolución, no un fin en sí mismo. En palabras de Shulman:

Un portafolio didáctico es la historia documental estructurada de un conjunto (cuidadosamente seleccionado) de desempeños que han recibido preparación y tutoría, y adopta la forma de muestras de trabajo del estudiante que sólo alcanzan realización plena en la escritura reflexiva, la deliberación y la conversación. (1999: 35).

Así, la realización de una carpeta de aprendizaje no supone acumular materiales y registros en un archivo o dossier,

sino ir más allá, revisar y reelaborar los materiales y realizar reflexiones o ensayos sobre los mismos. A partir de toda la información acumulada, de la confrontación con sus conocimientos previos y con las diferentes opiniones y enfoques de profesores y compañeros, el alumno debe realizar y plasmar el proceso de interiorización, el aprendizaje, proceso que es personal e individual. Por este motivo, a través de la carpeta de aprendizaje podemos ver la evolución de un proceso de aprendizaje.

B) Los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje

Ubicarse dentro del punto de vista del aprendizaje como finalidad de la tarea docente supone variar, como se ha indicado repetidamente, todos los componentes que se interrelacionan dinámica y sistemáticamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. A modo de resumen (dado que algunos aspectos ya se han abordado anteriormente), destacamos entre estos componentes:

- Concepción del **proceso** de aprendizaje. En síntesis, el aprendizaje:
 - Se consigue estableciendo relaciones entre los conocimientos anteriores y las nuevas informaciones (documentales, personales, contextuales, etc.).
 - Exige la organización (o reorganización) de los conocimientos por parte del estudiante.
 - Se efectúa a partir de tareas globales y contextuadas.
- Concepción del **estudiante**. La persona que aprende, el estudiante universitario, se concibe como activo (en el procesamiento de la nueva información) y constructivo (en la recreación de estructuras y de conocimientos) durante el propio proceso de aprendizaje.
- Concepción de **enseñanza**. Enseñar, que es la tarea del docente universitario, supone en esencia el diseño y la creación de un dispositivo didáctico:

- Concebido a partir y para partir de los conocimientos anteriores del estudiante.
 - Basado en estrategias cognitivas (el estudiante aprende) y metacognitivas (el estudiante aprende a aprender).
 - Que incorpora tareas completas (situadas en un proyecto global, ya sea de conocimiento o de producto) y complejas (que requieren la puesta en práctica de diversos conocimientos seleccionados en función de su pertinencia y eficacia).
- **Concepción del docente.** El docente universitario, que es el que posee el conocimiento didáctico y de contenido:
 - Interviene con frecuencia durante el proceso (con la finalidad de orientar al estudiante, adaptar actividades, añadir propuestas didácticas grupales o individuales, concretar o comunicar objetivos y contenidos, etc.), en una actividad que denominamos, genéricamente, regulación del proceso.
 - Se considera un dinamizador del aprendizaje, de manera que, orientando su tarea hacia el aprendizaje, procura que los retos, el esfuerzo y las dificultades que presenta cualquier proceso de cambio personal sean posibles (lo que no implica disminuir el grado de abstracción o de dificultad de los conocimientos, sino procurar que el camino que conduce a los mismos tenga en cuenta los esfuerzos suficientes y necesarios para alcanzar el aprendizaje).
 - Es un mediador entre los conocimientos y el estudiante, porque el docente universitario es el único, entre el conjunto de componentes que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que tiene un dominio amplio del tema, tanto en su vertiente teórica como desde el punto de vista práctico y es quien, por tanto, cuenta con la necesaria autoridad para seleccionar y organizar los contenidos a aprender, en función de las características de la temática estudiada y de las características de los estudiantes que configuran el grupo de aprendizaje. Este doble dominio estudiante-conocimiento, que sólo posee el docente, lo sitúa en una posición óptima para mediar entre las singularidades de ambos y de tomar/proponer las decisiones más oportunas para conseguir que se produzcan aprendizajes pertinentes y relevantes.

- **Concepción de la evaluación.** Aunque en este punto nos anticipamos al desarrollo más detallado de este aspecto (en el apartado 2.2.2), es necesario constatar que la evaluación es un componente fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que pone en relación los aspectos más esenciales de dicho proceso. En la evaluación ha de considerarse que:
 - Debe darse, necesariamente, de forma continuada durante el proceso de aprendizaje. Esta es una intervención que tanto el docente como el estudiante deben llevar a cabo con cierta frecuencia.
 - Toma como objetos de valoración tanto los conocimientos (es decir, lo que el estudiante sabe) como las estrategias cognitivas y metacognitivas (es decir, los caminos que ha seguido el estudiante para resolver las situaciones y las actividades propuestas, así como su capacidad de aprender a aprender).
 - Tiene la voluntad de ser, normalmente, de carácter formativo (para que pueda ayudar al profesorado a mejorar las propuestas didácticas y facilitar al alumnado orientaciones y pautas para mejorar su proceso de aprendizaje). Sólo en algunas ocasiones la evaluación es, además de formativa, sumativa.
 - Implica, por lo tanto, una acción (que podríamos denominar retroacción) para mejorar el proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje. Esta retroacción debe afectar tanto a las estrategias utilizadas (las que utiliza el docente para enseñar y el estudiante para aprender) como la construcción de conocimientos (por ejemplo: selección, organización, grado de progreso en los contenidos y objetivos planteados como meta del proceso).

El uso de la carpeta de aprendizaje se ajusta a estas concepciones sobre los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje porque es capaz de captar el crecimiento y el cambio del estudiante a lo largo del tiempo. Se basa en datos y opiniones sistemáticas, contrastadas. Se debe acreditar y justificar lo que se afirma a través de las evidencias. La carpeta de aprendizaje no tiene que ser un documento extenso, sino, más que nada, un espacio de reflexión en el que el estudiante puede registrar

sus percepciones, reflexiones, problemas encontrados, interrogantes que se plantea y el contenido que consolida. También debe exponer el proceso formativo que ha llevado a cabo, es decir, facilitar la realización de un metaanálisis y reflexión de su proceso de aprendizaje. Su finalidad no es que el alumno reproduzca el discurso del profesor o las lecturas y actividades realizadas, sino que demuestre que ha conseguido una buena comprensión de los contenidos trabajados, que es capaz de integrarlos de forma estructurada y de interpretarlos de manera justificada y, si es necesario, aplicarlos en situaciones diversas (transferencia de aprendizajes).

En definitiva, lo que caracteriza la carpeta de aprendizaje como instrumento de formación y evaluación no es tanto su formato físico o su estructura (carpeta, dossier, caja, CD-ROM, etc.), sino más bien la concepción de la enseñanza y del aprendizaje que le confiere sentido.

C) El aprendizaje autónomo del estudiante

Cuando hablamos de aprendizaje autónomo no nos referimos únicamente a que el estudiante o grupo «trabaja solo», sino que hay un proceso de aprendizaje y, por lo tanto, hay un trabajo comprometido y responsable del estudiante en un avance hacia las metas propuestas por el docente y compartidas entre el profesorado y el alumnado. Para conseguir este tipo de autonomía en el aprendizaje, además de las condiciones generales anteriormente expresadas, el estudiante debe:

- **Reflexionar** sobre el propio aprendizaje. Esta tarea, a través de la función dinamizadora y mediadora del docente, debe estar incorporada como tal en el 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 exitosas y los conocimientos consolidados, pero también las estrategias que no domina y los conocimientos que le faltan, y no sólo –como se hace habitualmente dando una «nota»– qué nivel general de dominio se le supone en relación con un conocimiento «hipotéticamente idóneo». Sólo con este conocimiento sobre las propias estrategias y conocimientos, el alumno podrá adoptar decisiones realmente autónomas, que lleven a cada

estudiante por caminos propios y diferentes hacia un mayor y mejor aprendizaje.

- Dominar en **diferente grado**, pero de forma suficiente, los diversos contenidos de aprendizaje. El alumnado debe sentirse atendido en su diversidad, de manera que en las tareas de aprendizaje, igual que en los conocimientos adquiridos, exista la posibilidad de puntos de partida distintos (porque hay diversidad de conocimientos anteriores), de situaciones de aplicación distintas (porque hay capacidades, habilidades y valores distintos). Y todo esto porque, si el proceso de aprendizaje debe ser autónomo, debe existir también la posibilidad general de que este proceso esté, igualmente, adaptado a la particularidad.
- **Aplicar**, de forma contextualizada, los conocimientos adquiridos. Las personas, para aprender realmente, necesitan conceder un sentido global a los aprendizajes parciales, entender una determinada microcompetencia dentro de una competencia más genérica, saber que una determinada estrategia se adopta para llegar a conocer. En definitiva, para qué y en función de qué necesitamos cada aprendizaje. En este sentido, el aprendizaje autónomo del estudiante adquiere significado (sólo tiene sentido) si la propia persona que aprende puede darle un contexto más global de aplicación (dentro de un proyecto, dentro de una demostración de hipótesis, dentro de la resolución de un problema o de un caso, etc.).

La carpeta de aprendizaje es uno de los instrumentos que, como veremos más adelante, hace posible poner de manifiesto cómo se van produciendo los procesos de enseñanza y de aprendizaje desde el punto de vista de los protagonistas. Porque cada estudiante organiza su trayectoria de reflexión en diferentes momentos a lo largo del proceso e «inventa» y «reinventa» sus propios procesos de aprendizaje. Tal y como apunta Gardner (1994), en la carpeta de aprendizaje es posible identificar cuestiones relacionadas con la manera en la que los estudiantes reflexionan sobre cuáles son los objetivos de su aprendizaje, los que se han cumplido y los que no se han consolidado. La carpeta les permite orientar su propio proceso de acuerdo con sus intereses, capacidades, motivaciones y estilos cognitivos.

2.2.2. Evaluación

La evaluación, como elemento esencial en la búsqueda de una mayor calidad educativa, ha sufrido una importante evolución desde los primeros modelos, de inicios de siglo, hasta el enfoque actual basado en los principios constructivistas de la enseñanza-aprendizaje. Hoy en día, las diferentes definiciones sobre qué es evaluar, contemplan tres elementos: a) Se trata de un proceso sistémico y continuado (en el que hay diferentes fases flexibles y progresivas); b) Contiene un juicio de valores; y c) Incluye, al finalizar un ciclo de evaluación, una toma de decisión para elaborar una propuesta de mejora de los aspectos que se han estado evaluando. Además, se entiende que la evaluación no es un fin en sí misma (no se identifica con la «calificación» del estudiante), sino un medio para que el alumnado mejore personal y profesionalmente, para la innovación en el diseño y desarrollo curricular y la mejora del proceso de enseñanza de los docentes. El concepto de evaluación resulta, por lo tanto, muy amplio: no sólo se evalúa al estudiante, sino todos los componentes o elementos implicados en el sistema educativo.

Desde esta perspectiva, entendemos la evaluación con una doble finalidad: la formativa, que debe permitir ajustar la ayuda pedagógica a las características de los estudiantes en función de los objetivos que profesores y alumnos pretendemos conseguir, y la finalidad acreditativa, que debe permitir valorar si se han asimilado, y hasta qué punto, los aprendizajes establecidos en función del programa de la asignatura. Esta concepción de la evaluación exige compartir con el alumnado qué se evaluará, cómo y qué criterios se utilizarán. Así, resulta necesario negociar con el alumnado la evaluación formativa. La evaluación no debe ser de ningún modo la espada de Damocles que pende sobre los alumnos como una amenaza constante: debe convertirse en un instrumento que proporcione información para ajustar progresivamente la metodología, las actividades de enseñanza-aprendizaje, los avances y los retrocesos que se van produciendo. Los estudiantes van aprendiendo, van ampliando sus esquemas de conocimiento, y esta evolución debe conocerse y tenerse en cuenta para ajustar la intervención didáctica.

A) Evaluación del alumnado

En relación con la evaluación del alumnado (evaluación del aprendizaje), actualmente se establecen algunas características –todas ellas relacionadas con la concepción de la enseñanza-aprendizaje expuesta en el apartado anterior–, como las que se enumeran a continuación:

- La evaluación de los estudiantes debe llevarse a cabo no sólo cuando el trabajo esté acabado, sino cuando se encuentra *en pleno proceso de elaboración y de aprendizaje*. La evaluación, tal y como sosteníamos anteriormente, debe ser continuada porque forma parte del proceso de enseñanza-aprendizaje y se lleva a cabo durante su transcurso. Por este motivo, hablamos de una evaluación inicial o diagnóstica, cuya finalidad sería detectar características diferenciales en el estudiante (y, en el aprendizaje autónomo, por parte del estudiante) para ajustar (y, en el aprendizaje autónomo, autoajustar) el proceso de enseñanza-aprendizaje; de una evaluación formativa, pensada para proporcionar orientaciones sobre el proceso educativo (tanto al profesorado como al alumnado); y de una evaluación sumativa, que pretende informar (a profesores y alumnos) sobre el grado de consecución de los objetivos pretendidos.
- La evaluación de los estudiantes es *compleja y multidimensional* ya que, tal y como apuntábamos anteriormente, es necesario evaluar conocimientos y estrategias cognitivas y metacognitivas. Si tradicionalmente se han usado pruebas centradas en la información, que ponían el acento en la capacidad de memorización y de evocación del alumno, el modelo de aprendizaje que se comparte actualmente va más allá de la acumulación y, por lo tanto, los instrumentos de evaluación deberán ocuparse, también, de captar los aprendizajes de otro tipo de conocimientos (procedimientos y criterios de valor, por ejemplo). En este sentido, cobran una especial importancia nuevos instrumentos de evaluación (diarios, autoevaluación, etc.) que, por encima de las dificultades iniciales de diseño y de aplicación, son capaces de recoger más cantidad y más variedad de aprendizajes (capacidad de síntesis y de abstracción, creatividad, trabajo en equipo, etc.).
- La evaluación de los estudiantes debe estar *centrada en la*

retroalimentación o, como decíamos antes, debe implicar una retroacción. En definitiva, se constata que la evaluación debe proporcionar al alumno información suficiente sobre el proceso de aprendizaje realizado y orientarlo para su mejora (lo que implica acciones autónomas). Asimismo, debe facilitar información suficiente al profesorado para valorar y mejorar el dispositivo didáctico (orientando, también, al docente a acciones formativas fundamentadas).

- La evaluación de los estudiantes debe *tener en cuenta el contexto*. Si es cierto que, como se apuntaba, el aprendizaje exige organización porque es relacional y localizado, ello comporta que la evaluación de este aprendizaje debe tener en cuenta el eje organizativo, las relaciones que se establecen entre los diferentes aprendizajes puntuales, sentido global del conjunto, etc. En otras palabras, conviene evaluar cada aprendizaje y el conjunto dentro del contexto que lo enmarca y le da sentido y que ha sido construido activamente por el estudiante.
- La evaluación de los estudiantes debe ser un *proceso colaborativo*, en el que pueden participar el estudiante, sus compañeros y, naturalmente, 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.

Debemos constatar el amplio consenso de estos planteamientos en la comunidad científica psicopedagógica (que compartimos) y su sólida fundamentación en un marco psicopedagógico bastante consolidado. A esta circunstancia debemos añadir la actual coyuntura universitaria, en la que se constata la necesidad de replantear el proceso de enseñanza-aprendizaje universitario y, por asociación, la revisión y modificación de los criterios y de las estrategias de evaluación del aprendizaje del alumnado (cuestión que abordaremos en unos instantes).

La evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la carpeta de aprendizaje conlleva el seguimiento y la revisión continuada⁴ que faciliten la elaboración, la reflexión y

4. Consideramos que cada estudiante debe realizar, como mínimo, una revisión planificada de la carpeta. La cantidad máxima de revisiones estará limitada por las necesidades reales del alumnado y por el tiempo del profesor.

la regulación del proceso. Las revisiones deben documentarse, de manera que proporcionen información útil al profesor para comprobaciones posteriores, y al alumno, para poder revisar, cambiar, ampliar, reformular o validar las evidencias, en un diálogo constante entre las finalidades educativas perseguidas y las evidencias acabadas o en proceso de realización.

B) Enseñanza-aprendizaje-evaluación y cambio en la universidad del futuro

Dada la coyuntura actual de convergencia con el Espacio Europeo de Educación Superior, y teniendo en cuenta la importancia otorgada en este planteamiento al proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación centrada en el estudiante o en el aprendizaje, debemos hacer una breve referencia a cómo se contempla este proceso global desde el punto de vista europeo. La estructura de las titulaciones, la nueva concepción de la formación académica centrada en el aprendizaje del estudiante y la implantación del sistema de créditos, el «life-long learning», el aprendizaje autónomo, la organización de los programas de las disciplinas en torno a las competencias genéricas básicas, transversales y específicas exigen la consolidación plena de las orientaciones establecidas en su día por el constructivismo y su adaptación al contexto de Educación Superior actual.

Algunos de los cambios que ya se están llevando a cabo en el proceso de enseñanza-aprendizaje universitario, y que afectan a todo el proceso de aprendizaje se relacionan con:

- La incorporación de competencias, puesto que exige una formación integral del alumno centrada en el aprendizaje y que las actividades de enseñanza-aprendizaje sean similares a la realidad o reconstruyan contextos reales y cotidianos de aplicación. Así, se realizan ejercicios de simulación, «role-play», estudios de casos, talleres, trabajos de campo, prácticas en laboratorio, etc.
- En el caso del crédito europeo, su introducción supone el reconocimiento de que el estudiante es capaz de dirigir y organizar su propio aprendizaje y, por lo tanto, implica la priorización de metodologías y de estrategias didácticas en las que es necesario que los alumnos tengan un papel acti-

vo y que les permitan descubrir y construir conocimientos por ellos mismos. Esta directriz se dirige especialmente al aprendizaje autónomo del estudiante y supone la diversificación de las posibilidades de aprendizaje.

- Además, la organización de la asignatura en créditos presenciales y no presenciales (con aprendizaje dirigido y autónomo), supone un mayor énfasis en la tutoría, la incorporación de nuevas tecnologías y estrategias que no se ubiquen exclusivamente en el aula universitaria y la necesidad de introducir cada vez más materiales y recursos electrónicos.
- Finalmente, aprender a lo largo de la vida exige fomentar en los estudiantes una actitud activa y positiva hacia el aprendizaje y proporcionar estrategias para «aprender a aprender». Esto comportaría promover el aprendizaje a partir de situaciones problemáticas, a través de procesos activos y reflexivos con soporte electrónico.

Algunos aspectos relacionados esencialmente con la evaluación del estudiante (pero que afectan al conjunto del proceso formativo) son:

- Considerar que, si el estudiante es responsable de su aprendizaje, debe tener también un papel activo en su evaluación.
- Definir el producto del proceso educativo (el perfil académico profesional) y establecer las competencias que necesita el estudiante para la incorporación sociolaboral. Definir las competencias correctamente. Distribuir las competencias a lo largo del currículum y desglosarlas en indicadores o criterios de realización. Los indicadores o criterios de realización remitirían a los criterios de evaluación.
- Que la evaluación sea integral. La evaluación del alumnado debe pasar del conocimiento como referente dominante a incluir una valoración centrada en las capacidades, habilidades y procedimientos relacionados con el trabajo y en relación con los perfiles académicos y profesionales ya definidos (Bolívar, 2004).
- Realizar evaluaciones longitudinales y múltiples para reunir evidencias de realización eficaz a partir de diferentes fuentes y varios informantes (el profesor, el mismo alumno y los compañeros).

- Debido a que una parte del proceso de enseñanza-aprendizaje se llevará a cabo de forma no presencial, se deben diseñar nuevas estrategias que permitan realizar observaciones de lo que ocurre en este tiempo, y que informen sobre cómo tiene lugar el proceso de aprendizaje del estudiante. Se necesitan instrumentos de evaluación a lo largo del proceso que recojan este aprendizaje secuencial.
- Utilizar diferentes estrategias para evaluar la diversidad de situaciones en las que se encuentran los estudiantes (que evalúan tanto aprendizajes generales como particulares).
- Valorar la posibilidad de transferencia de los aprendizajes a contextos de la vida cotidiana.
- Tener en cuenta en la evaluación la construcción del aprendizaje realizada por el estudiante: las estrategias y los procesos reflexivos realizados por él y no sólo los resultados.
- Que la evaluación tenga una visión positiva del error, reconociéndolo como parte del proceso de aprendizaje de los alumnos.

La carpeta de aprendizaje también aporta la posibilidad de cubrir las funciones que se atribuyen (y que atribuimos) a la evaluación, porque al evaluar a través de una carpeta de aprendizaje, el profesor debe ineludiblemente explicar sus finalidades educativas, los objetivos de aprendizaje que quiere conseguir, el modelo de carpeta que pedirá, el proceso de elaboración y de seguimiento que llevará a cabo y, sobre todo, debe compartir los criterios de elaboración y de evaluación. Los estudiantes deben estar informados desde el primer momento sobre qué se espera de ellos. La información de criterios representa un primer paso, dado que el profesorado tiene entre sus competencias la de planificar la acción docente y la responsabilidad de la evaluación acreditativa. De todos modos, estos criterios deben compartirse con el alumnado y, además, es recomendable que se negocien con ellos.

Los estudiantes deben saber lo antes posible que la carpeta está conformada en base a evidencias de aprendizaje. Por este motivo, y como criterio general de realización, es recomendable que en cada asignatura se establezcan unas evidencias mínimas, a través de las cuales el alumnado debe

demostrar su dominio de los contenidos de la asignatura.⁵ En la carpeta tenemos que encontrar todas las evidencias necesarias para que los estudiantes acrediten el aprendizaje de la asignatura y los temas que la conforman.

Los criterios de evaluación se comparten con los alumnos para que los puedan utilizar como reguladores del proceso. Sirven tanto al profesorado para ajustar la intervención pedagógica como al alumnado para la autorregulación de su proceso de aprendizaje.

El aprendizaje autónomo que el alumno realiza y que organiza a través de las evidencias que conforman la carpeta de aprendizaje debe tener un reflejo de corresponsabilidad en la evaluación acreditativa. Si el alumnado ha interiorizado los criterios de evaluación y comparte las finalidades educativas, debe ser capaz de autoevaluarse, aplicando los criterios establecidos. Esta autoevaluación, la revisión conjunta de la carpeta y la evaluación del profesorado constituirán las fuentes de la evaluación final.

C) Instrumentos para valorar el aprendizaje del alumnado

Es difícil que exista un «paquete» de instrumentos que se puedan utilizar de manera estándar para recopilar información sobre el aprendizaje del alumnado. Todo lo contrario, puesto que se pueden encontrar diferentes estrategias, dependiendo de lo que queramos evaluar (metas/objetivos, que llamaremos «objetos de evaluación», especificados en los criterios de evaluación, personalizados y contextualizados, establecidos a priori), quién evalúa (el docente, el mismo estudiante o sus compañeros) y cuándo (evaluación inicial, de proceso y sumativa).

A pesar de la dificultad de encontrar propuestas concretas, es posible formular algunos consejos básicos para guiar a los docentes en la selección de los instrumentos de evaluación más idóneos:

5. Prácticamente todo el grupo trabaja con un modelo de carpeta mixta, que incorpora las evidencias obligatorias, que permiten fijar los aprendizajes básicos de la asignatura, y las evidencias optativas, que dejan la puerta abierta al alumnado para que diseñe su propia trayectoria. En general, las evidencias obligatorias planteadas no tienen un formato único ni exigen al alumnado un tipo de actividad concreta, ya que pueden ajustarse a lo que mejor les sirva para representar los aprendizajes asimilados.

- Utilizar los instrumentos más útiles, eficaces y económicos en lo que se refiere a esfuerzo y tiempo necesario para su aplicación.
- Utilizar instrumentos variados y diversos, pero sin abusar (ya se sabe que cantidad no es sinónimo de calidad) para dar más rigor al proceso evaluativo y para aproximarnos a la variedad de situaciones personales en las que se encuentran los estudiantes (diversidad de intereses, motivaciones, estilo de aprendizaje, etc.).
- Seleccionar los instrumentos que sean de fácil aplicación.
- Seleccionar actividades de evaluación similares a las que se han realizado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, dado que debemos evaluar al alumnado en relación con lo que se ha realizado durante dicho proceso.
- Seleccionar instrumentos según su funcionalidad, es decir, según si nos permiten detectar las transferencias que los estudiantes realizan a otros contextos.
- Por último, en el momento de seleccionar los diferentes instrumentos de evaluación, y de forma coherente con lo que hemos expuesto en un principio, se priorizarán los que permitan al alumnado regular y tomar conciencia del propio aprendizaje (sabiendo que, a veces, esta potencialidad no reside tanto en la clase de instrumento sino en el uso que se le da).

Con esta perspectiva, algunos de los instrumentos de evaluación más frecuentes (y que pueden ajustarse a las características expuestas) son:

- La *prueba escrita/oral* para poner de manifiesto aprendizajes de tipo factual o conceptual. El test de conocimientos tendría la misma finalidad.
- Ejercicios de *aplicación* similares a los elaborados en el proceso de aprendizaje: resolución de ejercicios prácticos, exposición de un trabajo, comentario de texto, prácticas de laboratorio, etc. O cualquier actividad de enseñanza-aprendizaje que ofrezca información para la evaluación, siempre que previamente se haya decidido qué se evaluará a través de su realización.
- Elaboración de *resúmenes gráficos*: mapas conceptuales, diagramas de flujo, esquemas, etc.

- *La observación* por parte del docente. Algunos aspectos sólo pueden ser evaluados a través de la observación atenta: criterios de valor, estrategias usadas, gestión del tiempo, habilidades comunicativas o de mediación, etc.
- *Cuestionario de autoevaluación*. A través de un pequeño cuestionario se intenta recoger la perspectiva del estudiante durante el proceso de aprendizaje, qué le ha resultado fácil o difícil, sus motivaciones, lo que cree que ha aprendido, su valoración sobre el propio esfuerzo, sobre su colaboración con el equipo, etc. En una perspectiva similar se movería la *coevaluación* o la evaluación compartida con los compañeros.
- *Diario, memorias*. Recogen la continuidad en el trabajo realizado por el alumno en el tiempo. La elaboración de un diario ayuda al estudiante a vehicular su pensamiento. A través de un diario o de una memoria el estudiante explora y autorregula el proceso de aprendizaje, así como los sentimientos y las vivencias en el decurso del proceso, con lo que desarrolla así una conciencia individual de sus limitaciones y de sus puntos fuertes.
- *El producto final de un proyecto*. Los proyectos implican tareas a medio o largo plazo, en interacción con los compañeros y utilizando conocimientos y herramientas diversas. Los productos de estos proyectos constituyen indicadores valiosos de la forma en la que el estudiante se enfrenta a las tareas y las situaciones nuevas. Los estudiantes y el propio docente intervienen en la evaluación de estos productos.
- *Estudios de caso*. En los estudios de caso se aborda un caso problemático, cuya resolución pretende conseguirse mediante procesos intelectuales. El objetivo no es solucionar el problema, sino suscitar el análisis (individual o grupal) y la simulación mediante los conocimientos que, de entre todos los aprendidos, resulten más adecuados. El estudio de caso potencia que los alumnos dialoguen, compartan conocimientos y reconstruyan los significados en un proceso de reflexión colaborativo y continuo. Resulta útil para valorar la comprensión que el sujeto tiene de los fenómenos, su pensamiento analítico, sintético y crítico y la creatividad de las soluciones que da a los problemas.
- *Resolución de un incidente crítico*. Como instrumento de evaluación, se deriva del estudio de los casos. A partir del

incidente se puede evaluar la implicación del estudiante, su propio potencial de trabajo en equipo, su capacidad de reflexión y de toma de decisiones, el tipo de análisis realizado y la creatividad de la respuesta proporcionada al problema.

- *Contrato pedagógico* o contrato didáctico. Documento individual o grupal que recoge los compromisos del alumnado antes de abordar el proceso de aprendizaje. Como instrumento de evaluación puede servir para la fase inicial (ideas previas, preconcepciones, etc.), para la fase de proceso (autorregulación del proceso de aprendizaje) y para la fase sumativa (revisión de los compromisos).
- *Plan de trabajo*. Lo elabora el estudiante (o el grupo), anticipándose y recogiendo los pasos que seguirán para llevar a cabo una tarea determinada. En la concepción, la aplicación y las funciones, reúne características similares al contrato didáctico.

En resumen, podemos concluir con la afirmación de que la existencia de diferentes instrumentos para la evaluación del aprendizaje no representa ni una relativización absoluta del tema («cualquier instrumento sirve para evaluar») ni una complicación añadida, sino una oportunidad para conseguir una cierta coherencia entre las finalidades de evaluación y las concepciones relacionadas con el proceso formativo.

La carpeta de aprendizaje es uno de estos instrumentos, con la particularidad de permitir realizar diversas funciones de las aconsejadas anteriormente al mismo tiempo. Debemos añadir, además, que, según Barton y Collins (1993), la calificación de una carpeta de aprendizaje no es más complicada que la calificación de un examen, aunque suele resultar más laboriosa. Finalmente, conviene tener presente que la carpeta de aprendizaje, aunque puede utilizarse individualmente, también puede combinarse con otros instrumentos de forma integrada o puntual. Algunos instrumentos que se pueden combinar con la carpeta son:

		TIPO DE EVALUACIÓN		
		Autoevaluación	Heteroevaluación (del profesor)	Coevaluación (de los compañeros)
FASE DEL APENDIZAJE	Inicial	Elaboración del plan de trabajo/contrato didáctico		
		Cuestionario de evaluación inicial	Cuestionario de evaluación inicial	
	Formativa	<i>Check list</i> (criterios e indicadores)	<i>Check list</i> (criterios e indicadores)	<i>Check list</i> (criterios e indicadores)
		Revisión del plan de trabajo/contrato didáctico	Revisión del plan de trabajo/contrato didáctico	Comparación de los diferentes planos de trabajo
		Prueba anónima	Entrevista con el alumno/ exposición del trabajo	Exposición del trabajo
		Cuestionario o informe de autoevaluación	Entrevista con el alumno/ exposición del trabajo	Exposición del trabajo
Sumativa	<i>Check list</i> (criterios e indicadores)	<i>Check list</i> (criterios e indicadores)	<i>Check list</i> (criterios e indicadores)	
	Revisión del plan de trabajo/contrato didáctico	Revisión del plan de trabajo/contrato didáctico	Comparación de los diferentes planes de trabajo	
		Elaboración de los trabajos		

2.3. LA CARPETA DE APRENDIZAJE COMO INSTRUMENTO INTEGRADOR

La innovación que nos planteamos concebía el uso de la carpeta de aprendizaje como un instrumento que sirviera para articular el aprendizaje de los alumnos, al tiempo que iba convirtiéndose en un modo de organizar su aprendizaje de manera autónoma, aunque guiada. Tal y como hemos mencionado anteriormente, este instrumento no es algo nuevo ni desconocido en el grupo FODIP de la Universidad de Barcelona. La mayor parte del grupo utilizábamos la carpeta de aprendizaje en nuestras clases universitarias, pero, pese a todo, nos pareció importante ir más allá, esto es, estudiar, analizar y evaluar el uso de este instrumento y darle un nuevo sentido como eje vertebrador de la autonomía del alumnado universitario en su proceso de aprendizaje.

Encontramos diversas interpretaciones que coinciden en señalar que la carpeta de aprendizaje es un instrumento de formación y evaluación gracias al cual el alumnado, mediante una serie de documentos, demuestra cómo ha construido su aprendizaje en la asignatura. Esencialmente, esta carpeta:

- Se concreta en un conjunto de documentos de autor (un contenedor de diversos documentos o elaboraciones), distribuidos por apartados. La carpeta contiene trabajos y evidencias de aprendizaje que el alumnado presenta para su evaluación.
- Es un instrumento de enseñanza-aprendizaje que facilita una metodología de trabajo didáctico en el que el alumnado participa activamente y se implica en su propio proceso de aprendizaje. El profesorado y el alumnado comparten los criterios de evaluación y, al mismo tiempo, se mejora la atención a la diversidad.

A nuestro juicio, la utilización de esta herramienta como eje vertebrador del aprendizaje de los estudiantes se justifica, en el campo de la enseñanza universitaria, por su uso con la finalidad de que el alumno pueda representar los aprendizajes realizados a partir de la participación en un proceso de enseñanza y aprendizaje y, al mismo tiempo, para que le sirva como elemento estructurador de su reflexión y mejora. Así pues, no se trata únicamente de un sistema de evaluación (aunque ésta fue su finalidad cuando se empezó a utilizar en los años 80), sino que se convierte en una herramienta para el seguimiento⁶ y la autorregulación del proceso de aprendizaje; un medio para dejar constancia de la adquisición de competencias,⁷ así como una manera personal de expresar la comprensión y la reelaboración de los contenidos –objeto de estudio– y también un instrumento para la introspección, la reflexión y el crecimiento personal y académico.

6. La carpeta de aprendizaje permite al docente y al estudiante llevar a cabo una evaluación longitudinal comparativa, contrastando lo que aparece al principio del proceso formativo y lo que se pone de manifiesto con el tiempo, y actuar en consecuencia.

7. En todos los ámbitos de la educación, se observa una valoración creciente de las competencias. Los modelos tradicionales de evaluación dificultan la consecución de este objetivo, aunque no resulta imposible alcanzarlo.

La carpeta de aprendizaje adopta estructuras y se nutre de contenidos distintos de acuerdo con la concepción del profesorado del proceso de enseñanza-aprendizaje y del proceso de evaluación, pero también en función del estilo docente de cada profesor o profesora y de la manera de comunicar sus intenciones educativas a los estudiantes. Finalmente, si entendemos que cada carpeta de aprendizaje debe reflejar el proceso de aprendizaje individual de cada alumno, y dado que éste es diferente, no existe ninguna carpeta de aprendizaje idéntica a otra. La carpeta de aprendizaje, como producto final, es variada y diversa, como diversos son los alumnos y diversos somos los profesores y profesoras.

Sin embargo, aunque continuamos respetando esta diversidad, la carpeta de aprendizaje, tal y como nosotros la entendemos, debe mantener una estructura determinada, debe conservar una lógica interna que responda al programa de cada materia a la que se refiere, a los criterios establecidos y a las decisiones del alumno. Esta estructura formal debe estar explicitada dentro de la propia carpeta (a través de una introducción, un índice detallado, de mapas conceptuales, de resúmenes, etc.); también debe tener una estructura formal correcta, previamente pactada, en relación con la presentación, la apariencia formal, la corrección lingüística y ortográfica, la tipología, bibliografía, tipos de evidencias, formato, etc. Las condiciones de presentación deben ser conocidas y aceptadas por el alumnado.

Aun así, puesto que la carpeta de aprendizaje es aplicable al aprendizaje autónomo, el alumno puede optar por organizar sus aprendizajes de la manera que mejor se adecue a su estilo de aprendizaje, de modo que la carpeta puede adoptar una forma secuenciada, organizada a partir de grandes interrogantes, o de preguntas concretas, a partir de un núcleo central que se va desarrollando y ramificando. Cualquier manera de organizarla y cualquier manera de representar los aprendizajes se considera válida, siempre que el contenido esté comunicado correctamente, que mantenga cohesión y coherencia y que responda de manera efectiva a los contenidos del trabajo y a los criterios establecidos. Entendemos que la carpeta de aprendizaje no debe ser una suma de los trabajos y de las producciones del alumno a lo largo de la asignatura, es decir, que no

se trata de incluir en la carpeta las actividades de enseñanza-aprendizaje que se han realizado individualmente o en grupo.⁸ Entendemos que esta actividad es la que sirve al estudiante para realizar los aprendizajes. La evidencia de su aprendizaje es lo que debe incluir en la carpeta.

2.3.1. Contenidos de la carpeta de aprendizaje

No hay una única respuesta a esta cuestión. En primer lugar, dependerá de si el docente plantea:

- Una carpeta cerrada, es decir, formada por evidencias obligatorias. Es un sistema en el que el docente marca la pauta de elaboración de la carpeta, planteando actividades concretas que suponen evidencias de aprendizaje. Este modelo es apropiado para garantizar que se consolidan determinados contenidos innegociables para el profesorado, pero impide al alumnado evolucionar en relación con su autonomía, en la toma de decisiones, en la necesaria independencia intelectual que debería primar en la universidad. En el fondo, es un modelo que desconfía del potencial del estudiante y no favorece su desarrollo.
- Una carpeta de aprendizaje libre, donde el alumnado el que toma decisiones sobre qué debe incluir su carpeta; cómo, con qué formato, etc. Este modelo requiere que el docente realice un trabajo previo de explicitación de sus intenciones educativas, de los objetivos que pretende conseguir, de los criterios que utilizará en su valoración, es decir, de los resultados esperados. También requiere tutorías y revisiones con los alumnos para garantizar un proceso de aprendizaje, con la ayuda pedagógica necesaria, para que el alumno, de forma individual, y el grupo puedan progresar. Con este modelo el margen de autonomía del alumnado es muy amplio y se le permite investigar, explorar, ir más allá del programa previo. Así, le será posible encontrar y aplicar su propio estilo de aprendizaje. Las evidencias de aprendi-

8. Los apuntes de clase no serían evidencias de aprendizaje. Las evidencias hacen referencia al material del que dispone el alumno para elaborar el aprendizaje, para construir y reconstruir sus esquemas mentales.

zaje y la estructura de la carpeta las decide cada alumno. La diversidad en la producción final es absoluta. Requiere mucho trabajo previo por parte del profesorado y mucho tiempo de dedicación a los alumnos. Puede provocar una gran desorientación y desazón en los alumnos que no han trabajado nunca de manera autónoma, o en alumnos con una gran dependencia intelectual.

- Una carpeta mixta, que se organiza en evidencias obligatorias y evidencias optativas. Las evidencias obligatorias consisten en propuestas realizadas por el profesorado con la finalidad de garantizar que los contenidos de la asignatura considerados como básicos estén presentes y sean valorables, y deben estar presentes en la carpeta para superar la asignatura. Las evidencias optativas son las que el alumno realiza para profundizar en un tema que le interesa, o para derivar o ampliar contenidos en el marco de la asignatura, y que le permitan dirigir su propio aprendizaje. Con este modelo se busca minimizar los inconvenientes de los dos anteriores y mantener un espacio de libertad y de decisión autónoma del alumnado, lo que representa uno de los grandes potenciales de este sistema de evaluación.

El primer modelo se convierte en una reproducción formalmente modernizada de otros sistemas tradicionales de evaluación universitaria. En los dos últimos modelos, la carpeta se convierte en un instrumento para la construcción del conocimiento curricular y didáctico, un instrumento que permite o potencia una mayor autonomía del alumno en su proceso de aprendizaje. Dado que el alumnado con el que trabajamos se está preparando para la docencia, entendemos como elementos objeto de reflexión y aprendizaje los propios procesos de aprendizaje (esta es una característica distintiva, contextual, de la carpeta de aprendizaje que trabajamos).

La carpeta contiene documentos diversos y diferentes para cada alumno, puesto que cada uno decide qué trabajos son más representativos de su trayectoria y aprendizaje. No obstante, además de las evidencias optativas, algunas son obligatorias. También se incluyen trabajos, propuestos por los propios alumnos, que recojan evidencias de su reflexión, de sus aprendizajes o de sus reelaboraciones conceptuales.

Podemos clasificar el contenido de la carpeta en tres grandes categorías:

- a. Trabajos sustantivos en relación con la enseñanza de las temáticas abordadas en la asignatura.
- b. Temas relacionados con el aprendizaje.
- c. Transferencias personales o profesionales.

Las evidencias de aprendizaje que habitualmente componen una carpeta 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;⁹ transferencias personales, profesionales o académicas de los contenidos trabajados.

Dentro de estas evidencias podemos distinguir entre formatos y temáticas distintas, y destacamos:

- Trabajos propuestos por los estudiantes que aportan evidencias de su reflexión, de sus aprendizajes o de sus reelaboraciones conceptuales, comparaciones justificadas teóricamente entre sus esquemas conceptuales iniciales y los esquemas reelaborados, y el proceso seguido para conseguirlo.
- Autoevaluación informada y fundamentada del alumno, heteroevaluación¹⁰ de todos los componentes de la asignatura (metodología, recursos utilizados, actividades, tutoría, evaluación, etc.).
- Elaboraciones informáticas, audiovisuales o multimedia.
- Síntesis temáticas o de actividades desarrolladas.¹¹
- Notas y reflexiones personales. Experiencias personales.
- Maquetas, indagaciones, aplicaciones prácticas.
- Investigaciones bibliográficas, relatos de revistas, documen-

9. La experiencia objeto de la reflexión, tal y como se ha indicado al principio, se desarrolla en el marco de estudios de ciencias de la educación, en los que los procesos de enseñanza y aprendizaje constituyen una parte sustantiva de la formación del alumnado.

10. Es recomendable que la heteroevaluación no forme parte de la carpeta, que se realice de forma anónima, para garantizar la sinceridad de las respuestas y, de esta forma, constituir un instrumento fiable para la autorregulación del profesorado y para llevar a cabo la imprescindible reflexión sobre la práctica.

11. Las síntesis de actividades realizadas cobran un sentido especial como evidencias cuando son analizadas por el estudiante en función del papel que han jugado en la construcción de su aprendizaje.

tación de Internet, etc.

- Documentación y elaboración del conocimiento monográfico sobre un tema.
- Controles del aprendizaje realizado en un momento determinado, revisiones del proceso, etc.
- Actividades de reconstrucción, ejemplificación, interrogantes, análisis crítico, ampliación, transferencia, etc.

En cualquier caso, las evidencias deben ser sustantivas, ajustadas al universo conceptual o procedimental de la asignatura y de la enseñanza correspondiente, y deben cumplir los principios de rigor y de procedencia científica exigidos.

3. EXPERIENCIA CON LA CARPETA DE APRENDIZAJE

Si bien hasta este punto hemos expuesto los aspectos conceptualmente compartidos, la pretensión de este capítulo es exponer la experiencia de innovación. Cabe destacar que, aunque la puesta en práctica de la mejora docente (con la consecuente recogida de datos, su análisis, categorización e interpretación) han formado el núcleo del proceso de innovación docente, no es despreciable el proceso (previo, pero también progresivo hasta el final) de intercambio, explicitación y consenso en los planteamientos teóricos y prácticos que ha tenido que experimentar el equipo durante el proceso de innovación. Creemos que este trabajo colaborativo entre el profesorado universitario representa también una innovación orientada a la mejora y pensamos que, además, se trata de un proceso abierto, no acabado (como corresponde a nuestra concepción del docente reflexivo) y que debe dar pie a nuevas mejoras de nuestra docencia.

3.1. CONTEXTOS Y MIRADAS DOCENTES

Una primera aproximación a cualquier práctica debe pasar, necesariamente, por el conocimiento del contexto en el que esta práctica se desarrolla. En este apartado se describe brevemente la realidad docente y las miradas que nos acercan y que, además, nos identifican personalmente. En esta exposición consideramos que es necesario respetar la diversidad

de contextos y de miradas, ya que la variedad, más que separarnos, nos enriquece. Además, creemos que en los elementos esenciales se hace evidente el acuerdo, mientras que quedan particularmente reflejados los diferentes acentos que cada docente quiere considerar. También hemos querido presentar como distinta la mirada del alumnado, a raíz de la voluntad de protagonismo y autonomía que, tal y como hemos expuesto conceptualmente, creemos que tienen y que deben ostentar.

3.1.1. Los entornos sociales de aprendizaje o «grupos de alumnos»

A) Formación Permanente del Profesorado en el Centro Escolar

Se trata de un grupo de unos 20-30 alumnos de tercer curso de todas las especialidades de Magisterio que los martes y los jueves de 10 a 11:30h cursan la asignatura optativa «Formación Permanente del Profesorado en el Centro Escolar», durante el segundo cuatrimestre, con un total de seis créditos, tres de los cuales se consideran teóricos y tres prácticos.

El *alumnado* que configura el grupo-clase se dedica básicamente a la formación en la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Barcelona, aunque lo compagina, en su gran mayoría, con otras actividades que están ligadas al mundo de la educación, como monitor de comedor escolar, monitor de actividades extraescolares, profesor de clases particulares, etc.

El *profesorado* que imparte la asignatura intenta que el uso de la carpeta le facilite la consecución de algunas de sus intenciones educativas. La flexibilidad de la carpeta de aprendizaje le permite poder utilizarla de acuerdo con el propio estilo docente. El aula como una comunidad de aprendizaje facilita un proceso de construcción que se realiza y revisa en equipo, para elaborar, individualmente, la carpeta de aprendizaje.

B) Formación y Actualización en la Función Pedagógica

Se trata de un grupo de unos 20 alumnos de tercero o cuarto de licenciatura en Pedagogía que los lunes, miércoles y viernes de 20 a 21:30h, durante el segundo cuatrimestre, cursan la asignatura obligatoria «Formación y Actualización de la

Función Pedagógica», con una carga lectiva de nueve créditos (seis teóricos y tres prácticos).

Casi la mitad del *alumnado* son personas con dedicación laboral plena, que al finalizar la jornada laboral acuden a la universidad para realizar la asignatura. El resto de los alumnos son los que se encuentran en la formación inicial de la carrera. La diversidad de experiencias y de edad de los que trabajan, junto con la del resto, dan pie a una amplia gama de situaciones diversas. Por otro lado, todos comparten una característica común: el interés por la asignatura, debido a los horarios en los que se imparte.

El *profesorado* que imparte la asignatura tiene la concepción de la carpeta de aprendizaje como una posibilidad para que alumnos y profesores construyan sus «conocimientos» conjuntamente, de manera que el utilizarlos mejora los procesos de enseñanza, en cuanto a la construcción individual, y de aprendizaje, facilitando y estructurando la interacción mediada.

C) Formación del Profesorado

Son un grupo de 25 alumnos de segundo ciclo de pedagogía que, durante el primer cuatrimestre, los lunes, martes y jueves de 13h a 14:30h realizan la asignatura optativa «Formación del Profesorado», de nueve créditos, seis de los cuales se consideran teóricos y tres prácticos.

Del *alumnado* de este grupo de clase, la gran mayoría dedica su tiempo al estudio, aunque algunas personas trabajan (en los lugares más diversos, como empresas, tiendas, servicios de monitores de comedores, tareas humanitarias en ONG, monitores de actividades de ocio u otras instituciones). Debemos resaltar la capacidad de introspección y de participación que muestran los alumnos.

El *profesorado* entiende que la carpeta de aprendizaje forma parte de la estructura de enseñanza y de aprendizaje de la asignatura, de manera que intenta que los estudiantes aprendan a tener aspiraciones y exigencias respecto a la formación docente.

D) Currículum en la Educación Infantil

Son un grupo de 40 alumnos de segundo ciclo de Pedagogía que cursan la asignatura optativa «Currículum en la edu-

cación infantil», durante el primer semestre, los lunes y los miércoles de 15:30h a 17h, con un total de seis créditos (tres teóricos y tres prácticos).

El *alumnado* que cursa la asignatura está compuesto por personas interesadas en la etapa infantil y que no trabajan, sino que, como mucho, realizan actividades como tareas de monitor de comedor escolar.

Para el *profesorado* que imparte la asignatura, la carpeta de aprendizaje es un elemento de aprendizaje y de reflexión, para que el alumnado analice, estructure y reelabore la información.

3.1.2. ¿Cómo conciben y viven la carpeta los estudiantes?

A) Formación Permanente del Profesorado en el Centro Escolar

El alumnado enfatiza la diversidad de metodologías que favorece la relación entre teoría y práctica, la adquisición de conceptos y la implicación personal en la asignatura, construyendo así escenarios atractivos que favorezcan el aprendizaje.

La elaboración de la carpeta se califica como una tarea progresiva, cuya construcción se realiza según criterios personales, que hace posible la reflexión, el aprendizaje significativo, la relación entre el conocimiento teórico y la realidad educativa, que se convierte en una herramienta útil para el futuro profesional. El índice, que adquiere un papel relevante, debe irse componiendo y deshaciendo para dar pie a la generación de nuevas ideas y, en definitiva, la construcción del propio aprendizaje.

Al finalizar la elaboración de la carpeta, el alumnado, en su gran mayoría, muestra una gran satisfacción con el trabajo realizado, aunque algunos creen que si dispusieran de más tiempo serían capaces de mejorarla. Aun así, son muchos los alumnos que enfatizan que los amplios márgenes de libertad y la novedad de este sistema, en las primeras sesiones, les genera desorientación. También mencionamos la gran dedicación que requiere la asignatura, teniendo en cuenta que es de carácter optativo y, por otro lado, la difi-

cultad que tienen para expresar con palabras las ideas, reflexiones y percepciones.

El aprendizaje que se desprende surge de la reflexión, de las lecturas, de los errores cometidos como punto de partida para avanzar, del trabajo en clase, del trabajo individual, etc., caracterizado como un aprendizaje significativo que no se olvida fácilmente, que está en contacto con la realidad y que permite conocer mejor la propia forma de trabajar y de aprender. Existe un grupo muy reducido de alumnos que piensa que el tiempo invertido en la elaboración del trabajo no se compensa con el aprendizaje realizado.

Los alumnos valoran positivamente ser los responsables del propio aprendizaje, con un sistema de evaluación que valora el conjunto de su proceso, no sólo el producto como en la mayoría de asignaturas y que, al mismo tiempo, tiene una repercusión positiva en su formación para la profesión. Sin embargo, también enfatizan que se trata de un trabajo diario que exige tiempo y esfuerzo.

B) Formación y Actualización de la Función Pedagógica

El alumnado valora positivamente el enfoque de la asignatura, en la que han tenido la posibilidad de conocer el propio trabajo como profesionales de la pedagogía. El buen ambiente del aula ha hecho posible la construcción de visiones globales de un todo y también visiones fragmentadas por temáticas de la materia, al mismo tiempo que ha despertado las capacidades de reflexión y de comprensión.

Todo lo evidenciado en el aula ha quedado reflejado, de manera más o menos indirecta, en la elaboración de la carpeta en la que, tal y como explicitan los alumnos en las autoevaluaciones, han conseguido unos conocimientos constructivos sobre la profesión, unas vivencias positivas, una mayor implicación y una mayor credibilidad hacia sí mismos. Pese a todo esto, destacan la gran dedicación que requiere en términos de tiempo y reflexión.

El aprendizaje y la evaluación a través de la carpeta de aprendizaje ha permitido, por un lado, realizar un proceso progresivo y, por otro lado, la toma de conciencia del propio proceso de aprendizaje.

C) Formación del Profesorado

El alumnado, en su gran mayoría, pone el acento en el tipo de metodologías que facilitan el aprendizaje de conceptos, así como las que posibilitan la interacción entre los diferentes papeles (entre iguales y profesor-alumno). El ambiente en el que se han desarrollado las sesiones lo definen como coordinado, participativo y responsable, de manera que el trabajo realizado en el aula permitía desarrollar el trabajo individual.

La gestión del tiempo es uno de los aspectos que para los alumnos se debería haber tenido más en cuenta, por el hecho de haber dedicado demasiado tiempo a unos aspectos y no a otros.

La elaboración de la carpeta está muy ligada a la investigación interna (experiencias de la vida, sensaciones, emociones, etc.). Los alumnos la definen como un proceso paulatino en el que encontramos procesos de construcción, de clarificación, de creatividad, de retroceso, de modificaciones y de ampliaciones que cada uno ha desarrollado según su propia manera de actuar, etc. De todo esto se desprende que están satisfechos con el trabajo realizado, aunque destacan también la dificultad de desarrollar una tarea nueva y desconocida, con las sensaciones que esto comporta, la posibilidad de mejora y la dedicación de tiempo que requiere.

Los alumnos coinciden en que el aprendizaje que se deriva de la elaboración de la carpeta, y de la asignatura en general, está muy ligado a la propia vida, al autoconocimiento de uno mismo y a la satisfacción que esto supone. Han aprendido de la vida, de la reflexión, de los sentimientos a flor de piel, de las experiencias con los compañeros, con otros profesores, etc. De esto se desprende un aprendizaje significativo, introspectivo, participativo, dialogante, reflexivo, íntimo, público, compartido, personal; en definitiva, un aprendizaje real, por lo que la valoración es positiva.

D) Currículum en la Educación Infantil

Los alumnos tienen la percepción de un tipo de metodología que favorece el aprendizaje de los conceptos, donde se realizan actividades diversas (exposiciones, visitas, elaboración de material, etc.) y que pone en práctica lo que han trabajado de forma teórica. También dan importancia a la falta de tiempo para terminar de profundizar en algunos temas del final del temario.

De la elaboración de la carpeta, coinciden en el hecho de valorarla como un trabajo diario que les permite reflexionar, aprender de los errores y consolidar los aprendizajes; también están de acuerdo en que esto supone un trabajo muy extenso pero, a fin de cuentas, valoran los aprendizajes de forma positiva.

Paralelamente, valoran positivamente la carpeta como herramienta de evaluación, por el hecho de que permite al alumnado involucrarse en el propio proceso de enseñanza y de aprendizaje, ya que la consideran como algo más productivo que un examen.

3.1.3. ¿Cómo conciben y viven la carpeta los docentes?

A) Formación Permanente del Profesorado en el Centro Escolar

Utilizar la carpeta implica una cesión del protagonismo y el «poder» como docente para compartirlo con el grupo-clase, para buscar una mayor transparencia en la relación entre enseñanza y aprendizaje.

Pone un interés especial en la revisión de la carpeta, que le permite visualizar el grado de comprensión y el tipo de enfoque que le da el alumnado. Además, la revisión permite al profesorado mejorar la propia práctica docente.

La elaboración de la carpeta se basa en una serie de evidencias de aprendizaje, de las cuales, las de carácter obligatorio garantizan los aprendizajes de los contenidos básicos. Al mismo tiempo, sirve de orientación para las evidencias optativas, en las que el alumnado tiene la libertad de dirigir la ampliación de su aprendizaje.

Para la evaluación de la carpeta se establecen unas condiciones mínimas, además de unos criterios para valorar el trabajo realizado.

B) Formación y Actualización de la Función Pedagógica

La carpeta no le ha hecho cambiar la concepción de la asignatura, pero sí ha exigido explicitar al alumnado los criterios de realización y de evaluación.

En la elaboración de la carpeta, el alumnado debe incluir un conjunto de actividades obligatorias (la elaboración de un

proyecto de intervención, la consulta de bibliografía básica, etc.) y otras actividades de carácter optativo (el análisis de casos y la propuesta de intervención, la investigación bibliográfica, etc.).

Si se gestiona adecuadamente, la evaluación con la carpeta de aprendizaje puede convertirse en uno de los sistemas más fiables. Entre los criterios de evaluación se realiza una distinción entre los de realización y los de resultado, además de la negociación de criterios.

C) Formación del Profesorado

Cree que utilizar la carpeta posibilita al alumnado la reflexión sobre el propio aprendizaje, la comunicación de lo aprendido y las estrategias de recogida de información. Además, le hace partícipe del proceso de evaluación y, por tanto, de aprendizaje. Estos hitos son propiedad de cada uno de ellos, y esto les permite de expresar su identidad docente y discente.

La organización de la carpeta, vinculada a su concepción de enseñanza y de aprendizaje, le permite plantear sus finalidades educativas como docente. La planificación de la docencia está abierta a la colaboración del resto de personas, y se intenta llevar a cabo una función mediadora. La elaboración de la carpeta es abierta y flexible, pero, aun así, se establecen unos apartados clave en la estructura y el desarrollo. Además, la carpeta se organiza como un instrumento de comunicación para facilitar el intercambio, la explicitación y la clarificación de los conceptos adquiridos y de los procesos realizados.

Los criterios de evaluación se orientan en función del tipo de cuestiones que se plantea cada estudiante, los recorridos realizados y los criterios de análisis. La evaluación que se desprende es fiable para el sistema de «revisiones» que se pone en marcha desde el principio del curso.

D) Currículum en la Educación Infantil

Respecto al proceso de aprendizaje, le preocupa que los alumnos lo perciban como un simple requisito para cubrir y no como un instrumento al servicio del aprendizaje.

En lo que respecta a la metodología, el hecho de incorporar a la asignatura la carpeta de aprendizaje ha permiti-

do llevar a cabo un trabajo más activo con el alumnado, así como facilitar su protagonismo. El docente proporciona unas orientaciones para la elaboración de la carpeta, pero también establece unos aspectos de carácter obligatorio, como el hecho de dejar constancia del contenido trabajado en clase y, de carácter optativo, el grado de profundización, de reflexión y de trabajo propio al que llega cada uno.

La evaluación bajo una pauta y unos criterios claros, explicitados previamente, puede ser, según el profesorado, una manera fiable de evaluar.

3.2. LA CARPETA DE APRENDIZAJE EN EL AULA

Las funciones que atribuimos a la carpeta de aprendizaje están basadas, como se ha mostrado, en una concepción interactiva, dialógica, comunicativa y participativa del proceso de enseñanza y de aprendizaje, que afecta básicamente a la función del profesorado; en una concepción de aprendizaje constructivo, que afecta en especial al alumnado, y en la convicción de que la función docente debe fundamentarse en los principios de diversidad y de equidad, desde una actitud esencialmente ética. En la práctica en clase, y en la presente innovación, hemos querido comprobar si estos planteamientos pueden realmente llevarse a cabo y, además, de qué manera y en qué medida responde nuestra práctica a nuestras concepciones generales. Así, hemos recogido tanto nuestras percepciones como las de los alumnos. A continuación, y tomando como elemento organizador los aspectos expresados en el punto 2.2.1 (que aborda los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje), señalamos algunas de las percepciones del profesorado y del alumnado al llevar a cabo una acción didáctica, que pretendemos coherente con las premisas que hemos establecido, tomando como instrumento la carpeta de aprendizaje:

1. En cuanto al proceso de aprendizaje, la carpeta favorece que éste se produzca al relacionarse los conocimientos anteriores del estudiante con los nuevos conocimientos, mien-

tras que en su propia concepción como instrumento de enseñanza, aprendizaje y evaluación exige la organización de los conocimientos y los ubica en un proyecto global.

Estudiante: la elaboración de la carpeta me ayudó a crear esquemas de conocimientos, a partir de la información previa que tiene cada uno y de la inferencia de una nueva información.

2. En cuanto al estudiante, la carpeta de aprendizaje respeta e incorpora la necesidad de que su papel sea activo e incentiva la posibilidad de que su proceso sea constructivo. De forma complementaria, varía la concepción tradicional del estudiante en un papel de dependencia con respecto al propio proceso de aprendizaje, convirtiéndose en actor protagonista del proceso y, además, en fuente de conocimientos.

Estudiante: inicié mi carpeta con una lluvia de ideas, que fui desarrollando, organizando las ideas, incorporando nuevos aspectos que me parecían significativos para darle forma.

Estudiante: gracias a la asignatura he evolucionado un poco más en la construcción de mi futura profesión como docente.

3. La carpeta de aprendizaje se convierte en parte de un dispositivo didáctico que permite establecer relaciones con los conocimientos anteriores del alumno, contempla la necesidad de poner en marcha estrategias cognitivas y metacognitivas y ubica el trabajo del estudiante dentro de una tarea completa y compleja.

Estudiante: la carpeta, en relación con el aprendizaje, es algo muy ventajoso, ya que permite buscar y reflexionar sobre nuestra experiencia, y que afloran así los aspectos que hasta entonces desconocíamos.

4. La carpeta de aprendizaje se muestra idónea para que el profesor pueda llevar a cabo una disposición didáctica que se ajuste a las funciones requeridas como dinamizador del proceso y mediador entre los conocimientos y el estudiante, rompiendo con las funciones tradicionales de dirección del proceso y transmisión de conocimientos; de modo com-

plementario, esta disposición didáctica exige una intervención frecuente por parte del profesorado para ajustar el proceso al grupo y a cada estudiante de forma individual.

Docente: la organización de la asignatura con la carpeta de aprendizaje me permite plantear mis finalidades como docente; negociar con el estudiante los contenidos, recoger sus expectativas, compartir con el grupo las concepciones de enseñanza y de aprendizaje, investigar sobre diferentes modos de representar el aprendizaje, centrar las problemáticas esenciales de la formación del profesorado, evidenciar los nuevos aspectos que aparecen en el aprendizaje, etc.

5. Finalmente, en relación con el proceso de evaluación, hemos podido comprobar que la carpeta permite, al mismo tiempo, la evaluación de conocimientos y de estrategias cognitivas. Un aspecto especialmente valioso del proceso es que el seguimiento constante y compartido (estudiante y docente) de todo el dispositivo, en forma de evaluación formativa, permite comprender y orientar el proceso hacia la mejora (regulación y autorregulación); de forma complementaria, se constata que se requiere una carga importante de tiempo y de esfuerzos en el procedimiento de evaluación.

Estudiante: la evaluación con la carpeta de aprendizaje te ayuda en tu proceso de aprendizaje a ver los errores y mejorarlos. Se trata de un proceso en el que se va aprendiendo poco a poco.

Desde el equipo de innovación, reconocemos que existen otros instrumentos y estrategias que respetan este principio, aunque entre todas estas posibilidades centradas en el alumno y en el aprendizaje, la carpeta reúne, al mismo tiempo, dos condiciones que la distinguen del resto: a) contribuye y facilita la estructuración de los aprendizajes; y b) permite la evaluación (interactiva, compartida, reguladora y autorreguladora) de los aprendizajes en el proceso (y también como resultado). Estas dos condiciones, unidas a la preeminencia que cobra el estudiante en su elaboración, certifican la idoneidad de la carpeta para el trabajo autónomo del alumnado universitario.

3.2.1. La carpeta facilita y contribuye a la estructuración de los aprendizajes

Del contraste de nuestros planteamientos con la práctica, a partir de la aplicación de la carpeta de aprendizaje en nuestros alumnos y de la recogida, categorización y análisis de sus aportaciones y de las nuestras, se puede plantear la siguiente revisión de los principios generales sobre los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje:

I. Uso de la carpeta y proceso de aprendizaje

Los datos que aporta a la innovación, procedentes de los diversos agentes implicados, apuntan que la carpeta de aprendizaje es un instrumento que favorece, en el trabajo autónomo del estudiante, que se relacionen los nuevos aprendizajes con los conocimientos anteriores; por otro lado, la carpeta actúa, instrumentalmente, como elemento organizador, ya que condiciona la estructuración de los aprendizajes no sólo en función de una lógica interna (cada tema debe resultar coherente internamente), sino en función de un proyecto global y, por lo tanto, de una lógica sistemática (el conjunto de aprendizajes debe mantener coherencia). Como aspecto emergente, se contempla la carga de esfuerzo y tiempo que representa. Las aportaciones de la experiencia se organizan, así, del siguiente modo:

1. El estudiante, por referencia a los aprendizajes anteriores, puede adquirir conciencia de los nuevos conocimientos al realizar la carpeta de aprendizaje.

Esta conciencia de progreso, de crecimiento intelectual y cognitivo viene favorecido por la necesidad, que se expresa en los criterios de realización, de justificar, argumentar, articular y transferir los nuevos conocimientos.

Docente: la carpeta debe reflejar, de un modo u otro, los contenidos que hemos trabajado. Por lo tanto, hay una parte en la que deben aparecer los contenidos centrales de la asignatura. También *es necesario que la carpeta muestre el grado de profundidad, reflexión y trabajo propio* de cada uno.

Los estudiantes expresan la adquisición de esta conciencia, normalmente, en forma de satisfacción por el descubrimiento, con la profundización o la transferencia que han podido realizar y con la proyección que, en un futuro, les puede representar en el campo profesional:

Estudiante: la realización de la carpeta de aprendizaje tiene una relación directa con mi idea de la educación. Mediante su trabajo he podido *darme cuenta de hasta dónde había llegado mi formación, cómo había llegado a este punto, qué era, qué es y qué podría haber sido.*

Estudiante: tengo la sensación de haber *aprendido muchas cosas* y de sentirme más segura ante el mundo de la educación como futura docente.

Estudiante: la asignatura me ha resultado muy útil para *reorganizar y pensar sobre antiguas experiencias* que me han permitido construir nuevos caminos en el aprendizaje.

Estudiante: la carpeta me servirá como una herramienta que recoja todos mis aprendizajes *de forma útil para un futuro.*

2. *La carpeta se muestra como un instrumento capaz de vehicular el proceso de organización (y de reorganización) que exige el aprendizaje.*

El aprendizaje significativo, tal y como habíamos visto, enlaza los aprendizajes ya consolidados con los nuevos éxitos. Sin embargo, llegar al conocimiento no se limita a la constatación, sino que requiere que la información se reestructure, se modifique y tome una nueva organización. Los alumnos expresan este proceso relacionándolo con la elaboración de la carpeta:

Estudiante: la carpeta de aprendizaje me *ha ayudado a reestructurar* y a entender conceptos.

Estudiante: aunque se aprende en las clases y con los trabajos prácticos, *la mayor parte del aprendizaje se descubre al elaborar la carpeta.*

3. *Aprender requiere ubicar cada nuevo conocimiento en un proyecto global. La carpeta procura que cada estudiante elabore su proyecto de aprendizaje.*

La carpeta se elabora teniendo como guía la propia lógica y el proyecto de conocimiento personal. Por este motivo, se procura que el alumnado disponga de libertad para elaborar y ordenar la carpeta siguiendo criterios personales, aunque haya unos apartados obligatorios y otros optativos. Los alumnos lo experimentan del siguiente modo:

Estudiante: cuando me devolvieron la carpeta revisada decidí romper con la estructura que había seguido hasta ese momento y *crear una propia* que respondiese a mi manera de entenderla.

Estudiante: creo que es muy importante realizar la carpeta *siguiendo criterios personales*, ya que nos debe poder servir para enlazar con otras asignaturas, y para nuestra futura profesión.

4. Aprender con la carpeta requiere esfuerzo y tiempo. El estudiante y el docente deben ser capaces de mantener la tensión intelectual que provoca el aprendizaje.

Un aspecto relacionado con el proceso de aprendizaje y que normalmente no se cita porque se entiende como implícito, es la necesidad de tiempo y de esfuerzo para realizar el proceso. Este requisito, sin embargo, surge con fuerza de la experiencia de innovación: profesores y estudiantes explicitan cómo el cambio que supone cualquier aprendizaje provoca *tensión* (son fenómenos que se asocian con la inseguridad, el conflicto cognitivo, la resistencia al cambio, etc.) y, también, cómo el proceso requiere dedicarle *tiempo*. Gran parte de los estudiantes (y del profesorado) destacan la exigencia de tiempo y de esfuerzo. Existen divergencias en la valoración (coste-beneficios) sobre lo que esto supone: mientras que el profesorado asume que el coste en tiempo y esfuerzo debe ser mayor cuanto mayor sea el grado de aprendizaje, entre el alumnado hay quien cuestiona, por excesivo, el grado de esfuerzo y de tiempo que representa.

Estudiante: el aprendizaje y el tiempo de elaboración de la carpeta *ya quedan compensados*, porque este tiempo lo hemos destinado a aprender.

Estudiante: *el aprendizaje no compensa el tiempo invertido*, porque puedes haber adquirido un buen conocimiento sin necesidad de plasmarlo en una carpeta, que requiere mucho tiempo.

Asimismo, existen algunos estudiantes que se cuestionan si este proceso podría ser perfectible, por los límites que les impone la carpeta como instrumento de plasmación del tiempo y el esfuerzo dedicados y del aprendizaje obtenido.

Estudiante: creo que mi trabajo *no demuestra todo lo que he aprendido, porque también me ha costado expresarlo*, ya que tal vez las pautas, y es una opinión, están demasiado marcadas, aunque realmente, sin darme cuenta, he aprendido muchísimo.

Los datos que aportan los distintos agentes implicados en la innovación indican que la carpeta de aprendizaje es un instrumento que requiere una actitud activa por parte del estudiante (protagonista, autónomo, responsable e implicado) en el proceso. De forma complementaria, la carpeta de aprendizaje que aplicamos exige al estudiante que construya el conocimiento de forma creativa, personal e interactiva. Como aspecto emergente, se ha constatado que el estudiante aprende también a utilizar el instrumento y a generalizar su uso. Las aportaciones de la experiencia se organizan de la forma siguiente:

A. La elaboración de la carpeta exige al estudiante que se convierta en protagonista de su propio aprendizaje, que lo introduzca en su vida.

Un claro ejemplo de la toma de conciencia por parte del estudiante de que el aprendizaje se realiza en primera persona lo encontramos en nuestra experiencia de innovación. Podemos comprobar como los estudiantes vinculan los conocimientos adquiridos con su propia vida: conocimientos relacionados con experiencias vividas, con otras asignaturas e incluso conocimientos vinculados al futuro profesional.

Estudiante: los conocimientos adquiridos *no se quedan dentro de la clase*, sino que están relacionados con la realidad y creo que han influido en nuestra percepción de la enseñanza.

Estudiante: la elaboración de este trabajo nos ha dado pautas de procedimientos que podemos *aplicar a la vida real*.

Estudiante: esta asignatura me ha dado la oportunidad de *reflexionar sobre el camino de la vida*, la importancia de aprender a través de la experiencia y también a escuchar.

Estudiante: con este trabajo *he aprendido cosas sobre mi vida*, en las que nunca antes me había fijado.

B. Mediante la elaboración de la carpeta, el estudiante aprende a realizar un seguimiento de su propio proceso de aprendizaje y a autorregularlo.

Este aspecto está estrechamente relacionado con la metodología docente, concretamente con el proceso de evaluación formativa, que se tratará más adelante en un apartado específico. Sin embargo, consideramos que es importante destacar en este punto que la elaboración de la carpeta se presenta como un proceso abierto y flexible para que el alumnado pueda alcanzar esta meta, aunque regido por unos criterios de evaluación que se pretenden compartidos y que, por este motivo, se explicitan al empezar el curso y se utilizan como referente tanto en las autoevaluaciones como en las coevaluaciones y las heteroevaluaciones.

Estudiante: tener la oportunidad de reflexionar sobre nuestros errores nos *permite progresar y mejorar* de cara a futuras prácticas.

Estudiante: me he sentido muy bien con el grupo clase. Ha sido dinámico, abierto, participativo, colaborador... He aprendido mucho *y me ha ayudado a hablar más en público.*

Docente: los criterios de evaluación que utilizo intentan tener en cuenta las *cuestiones que se plantea cada estudiante*, el recorrido realizado (formas de ordenación o de representación del conocimiento) y los criterios de análisis (enumerativos, expositivos, descriptivos, relacionales e ideológicos).

C. El aprendizaje con la carpeta requiere que el alumno se responsabilice de su proceso.

Trabajar con responsabilidad significa que el estudiante, además de ser creativo, original, personal o autónomo tiene que estar dispuesto a asumir la carga de trabajo que representa cualquier tarea y también a afrontar las implicaciones que conlleva su trabajo (ya sean éxitos o errores). La carpeta exige un trabajo progresivo, ya que por sus características debe realizarse de forma diaria y paulatina (puesto que lo que se ha logrado hoy será el punto de partida de mañana).

Estudiante: muchas veces, trabajando, *hemos tenido que volver atrás* para corregir, complementar o añadir aspectos que han ido surgiendo durante el proceso de elaboración.

Estudiante: creo que *el trabajo diario es necesario*, puesto que es la forma con la que el alumno interioriza mejor los contenidos, y que tiene como recompensa el aprendizaje.

Estudiante: al principio trabajaba de forma mecánica y ahora intento hacerlo de un modo *más reflexivo y comprensivo*.

Estudiante: valoro de forma muy positiva la dinámica de grupo y el ambiente coordinado, enriquecedor, participativo y *responsable*.

D. El aprendizaje con la carpeta requiere la implicación en el proceso con el objetivo de lograr aprendizajes significativos.

A través de esta experiencia, se ha comprobado que el alumnado vive la elaboración de la carpeta y, progresivamente, aprende a valorar el tipo de aprendizaje (mejor desde el punto de vista de la calidad) que obtiene con su elaboración. Cabe destacar en este sentido que el aprendizaje resulta especialmente significativo: en un examen tradicional, por ejemplo, puesto que se trata de un acción memorística, la comprensión no es necesaria, mientras que en la carpeta esta habilidad es indispensable.

Estudiante: la elaboración de la carpeta permite trabajar de forma tranquila, corrigiendo los errores y *entendiendo el trabajo que se hace*. Estos aprendizajes no se olvidan fácilmente.

Estudiante: yo estoy construyendo mis apuntes y mi aprendizaje, *de forma significativa*.

E. El trabajo con carpeta contribuye a desarrollar el espíritu crítico y la autonomía.

Aunque más adelante dedicaremos un apartado especial al aprendizaje autónomo del alumnado (dado que constituye un eje organizativo de la innovación), debemos constatar aquí que la autonomía (por lo que conlleva de trabajo responsable, personal e intencional) es un componente que los estudiantes identifican claramente dentro de sus competencias.

Estudiante: las reflexiones expuestas en la carpeta en grupo son sólo una muestra de las *extensas conversaciones y reflexiones* que mantuvimos los componentes del grupo.

En este proceso de desarrollo personal, queda patente que no cuenta «sólo» el trabajo (encontrar soluciones para un incidente crítico, resolver un problema, analizar un caso, etc.), sino también el cómo y el porqué (los criterios), así como la visión crítica de estas acciones y decisiones.

Estudiante: la metodología de la asignatura es la más adecuada para que tomemos consciencia de la realidad y para implicarnos en la necesidad de *cuestionarnos diariamente si lo que hacemos es lo mejor*.

De todas formas, los estudiantes también se dan cuenta de la dificultad que conlleva trabajar de forma autónoma en un contexto que, tradicionalmente, ha fomentado la dependencia: el componente de libertad, responsabilidad y madurez asociado a la autonomía es nuevo para ellos y tienen que aprender a trabajar con este sistema. Así pues, el alumnado puede constatar la novedad de este método de aprendizaje y evaluación. De hecho, muchos alumnos se enfrentan por primera vez a la elaboración de una carpeta de aprendizaje en nuestras asignaturas, por lo que se sienten desorientados a pesar de las indicaciones iniciales del profesorado.

Estudiante:... *inquietud por la novedad y la libertad* de este nuevo sistema, en el que no sabemos exactamente que se espera de nosotros ni a qué aspectos debemos dar más importancia, etc.

F. El proceso didáctico en el que se enmarca la carpeta de aprendizaje contribuye a ampliar las expectativas personales, académicas y profesionales de los estudiantes.

A partir de los planteamientos del profesorado, que concibe la carpeta como un instrumento relacional entre los contenidos de la asignatura y las competencias que deben asimilarse en los estudios, los alumnos destacan que este sistema les permite ampliar las expectativas iniciales (estereotipos sobre la profesión, apoyos y recursos profesionales, la relación en-

tre diferentes asignaturas del plan de estudios, etc.). Entre los aspectos que contribuyen a ampliar las expectativas, cabe subrayar la relación entre la teoría y la práctica, entendida como la relación entre los conocimientos o los contenidos teóricos y la realidad educativa, que se fomenta en actividades como las salidas, los estudios de caso, la manipulación de material, etc.

Estudiante: las visitas ayudan a *experimentar la parte teórica* de la asignatura.

Estudiante: en las salidas se *ha materializado gran parte de la teoría* explicada en clase, lo que ha facilitado mucho el aprendizaje.

Estudiante: las actividades realizadas en clase y fuera han permitido *poner en práctica todo lo que se ha trabajado* en el aula.

Estudiante: el temario ha sido muy completo y rico en recursos. Gracias a esto y al apoyo visual y el material presentado, las *explicaciones han resultado mucho más claras*.

G. El trabajo en carpeta fomenta la competencia de aprender a aprender

Los estudiantes constatan que, con el aprendizaje con carpeta, «el proceso de aprendizaje no termina realmente al final de la clase, sino que sigue fuera del aula» (Jonnaert y Vander Borgh, 1999: 223), puesto que se asimilan aprendizajes que ayudan a conocerse a uno mismo y permiten mejorar la forma de trabajar y aprender.

Estudiante: tengo la sensación de haber aprendido muchas cosas y de *haberle dado mil vueltas a la cabeza* reflexionando sobre los temas tratados en clase.

Estudiante: la necesidad de ordenar tu aprendizaje te *obliga a reflexionar sobre lo que escribes*.

Estudiante: he rehecho varias veces el índice de la carpeta, puesto que *a medida que lo haces, se te van ocurriendo muchas más ideas*.

Estudiante: una de las cosas más importantes de la asignatura es la reflexión que *permite conocerse a uno mismo y a los demás*.

H. El planteamiento de carpeta favorece la participación, de forma activa, en la ejecución de las tareas y en el trabajo en colaboración.

La relación que se establece, desde la comunicación de los criterios de elaboración, entre el trabajo en grupo y el trabajo individual configura la clase como un entorno social de aprendizaje (que va más allá de las cuatro paredes, porque continúa con el trabajo en equipo y las tutorías).

Estudiante: el trabajo en grupo *me ha permitido coger cosas de lo que dijeron otros compañeros* y, a partir de aquí, ir cambiando y construyendo la carpeta.

Estudiante: la configuración como *grupo de trabajo en las propuestas de la clase nos ha permitido mejorar la calidad de nuestro trabajo individual*.

Estudiante: *las aportaciones de mis compañeros* me han permitido poner de manifiesto los cambios en la asignatura.

II. Uso de la carpeta y proceso de enseñanza

Las aportaciones de los distintos agentes implicados en la innovación indican que la carpeta requiere una concepción concreta, y rompedora en nuestro contexto, de lo que se entiende por proceso de enseñanza. Las características básicas de esta concepción se concretan en el diseño de un dispositivo didáctico (del que forma parte la carpeta de aprendizaje como instrumento organizador, puesto que enmarca el dispositivo en una tarea completa y compleja) que establece mecanismos para conocer el proceso individual de cada alumno con el objetivo de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje a efectos de mejorarlo y dar respuesta en sus diferentes formas a la diversidad de intereses, motivaciones, capacidades, etc., del alumnado.

1. La carpeta se enmarca en un dispositivo didáctico integrado e integral, concebido para dar coherencia a la enseñanza y al aprendizaje.

Este planteamiento no hace más que confirmar lo que hemos defendido desde las primeras páginas de este libro: las voces de los docentes se completan, sin embargo, con la visión del alumnado, que también capta la coherencia y el sentido global.

Estudiante: no pensaba que la asignatura estuviera planteada así, con muchos trabajos y de formas diferentes, en grupo e individua-

les, aunque *todo con el mismo objetivo de integrar los conocimientos en un conjunto*, no de un modo aislado.

2. *El dispositivo didáctico del que forma parte la carpeta permite conocer y valorar el proceso individual de cada alumno.*

Si uno de los requisitos del aprendizaje es la creación de relaciones entre lo que se sabe y los conocimientos nuevos, la carpeta (al igual que el conjunto del dispositivo didáctico) debe facilitar la creación de estas relaciones para estimular el aprendizaje significativo y relacional, ya sea con saberes anteriores o con nuevos conocimientos actuales (adquiridos en otras asignaturas, a partir de la experiencia vital o del mundo profesional). En este sentido, cabe destacar que si bien la información nueva relacionada con la asignatura y la práctica en clase puede considerarse «homogénea», las asociaciones personales con otros campos del conocimiento son necesariamente heterogéneas o diferentes. La carpeta permite conocer la diversidad existente y avanzar a partir de esta diversidad de situaciones personales.

Estudiante: mi trabajo individual se ha centrado en la *investigación interna y la clarificación de ideas* y el de grupo ha trabajado en la construcción de conceptos.

Estudiante: las explicaciones de clase me han servido para poder trabajar después la carpeta, es decir, para *construir la asignatura*.

3. *El dispositivo didáctico del que forma parte la carpeta contempla la planificación sistemática de la evaluación formativa para conocer el proceso y mejorarlo.*

Docente: la organización de la asignatura en una carpeta de aprendizaje me permite: *plantear* mis objetivos como docente, *negociar* los contenidos con los estudiantes, *recoger* sus expectativas, *compartir* con el grupo las concepciones de enseñanza y aprendizaje, *investigar* diferentes formas de representar el aprendizaje, *abordar* las problemáticas básicas de la formación del profesorado y *poner de manifiesto* los nuevos aspectos que aparecen en el aprendizaje.

Docente: a pesar de aplicar un planteamiento flexible en la organización de la carpeta, fijo las partes que considero clave para su estructura y desarrollo. Además, la carpeta se organiza como un

instrumento de comunicación, en el sentido de que debe *presentarse* a los compañeros a modo de intercambio, explicitación y aclaración de los conceptos adquiridos y de los *procesos seguidos*.

Estudiante: la oportunidad de *presentar al grupo-clase cada carpeta de aprendizaje* nos ofrece una visión más global de los conceptos relacionados con la asignatura.

4. *El dispositivo del que forma parte la carpeta permite dar respuestas a diferentes intereses, expectativas, capacidades y estilos de aprendizaje del alumnado.*

Este requisito, relacionado con la condición de persona adulta del alumno universitario y con los componentes del proceso formativo, se concreta en distintas características del dispositivo didáctico (que incorpora el uso de la carpeta), entre las que destacan especialmente las tres siguientes: se prevé la necesidad de poner en marcha estrategias cognitivas y meta-cognitivas, se adoptan estrategias y metodologías didácticas diversificadas y se potencia la relación de los conocimientos con la realidad de la profesión.

- Estrategias cognitivas (conocimientos) y estrategias meta-cognitivas (conocimiento del proceso de saber):

Estudiante: he aprendido a *valorar el equilibrio entre lo que sé y lo que quiero aprender*, entre lo que pienso y lo que hago, entre la teoría y la práctica.

Estudiante: establezco un *paralelismo entre la construcción del conocimiento y la construcción de una casa*: empezar por unas bases firmes e ir edificando poco a poco.

- Estrategias y metodologías didácticas diversificadas, que promueven una visión global de los contenidos, a la vez que facilitan la adaptación personal:

Estudiante: la variedad de metodologías (exposiciones magistrales, trabajos en grupo, debates, visitas, Internet, etc.) *facilitan el proceso de autorreflexión*, a la vez que aumentan el atractivo del entorno en el que se desarrolla el aprendizaje.

Estudiante: gracias a las *actividades, exposiciones, la elaboración de material y las visitas*, la asignatura ha sido dinámica y motivadora.

- Contenidos en contacto con la realidad profesional:

Estudiante: la *experiencia en la práctica* es una buena forma de aprender cosas que nos servirán para el futuro.

III. Uso de la carpeta y función del docente

Los datos que hemos obtenido a partir de nuestra experiencia de innovación, desde el punto de vista de los agentes implicados, ponen de manifiesto que la carpeta de aprendizaje es un instrumento que exige al docente asumir la función de dinamizador del proceso de aprendizaje y de mediador entre los conocimientos epistemológicos y los conocimientos y habilidades del estudiante. El desarrollo de estas funciones implica, lógicamente y según nuestra experiencia, una intervención frecuente en el proceso formativo.

1. La carpeta permite conocer las características individuales y grupales del alumnado.

Para actuar como dinamizador de aprendizajes significativos, el docente debe conocer las características del aprendizaje individual y del grupo (conocimientos previos, actividad laboral, concepciones de la materia, requisitos previos, etc.). La carpeta pone las bases para la explicitación de esta información y facilita al profesorado los conocimientos necesarios para desempeñar esta tarea de dinamización y mediación.

Estudiante: las ideas de otras personas son útiles para *descubrir puntos de vista* que quizás no te habías planteado antes.

2. Es necesario adaptar la programación a las características contextuales del grupo. El trabajo con carpeta facilita dicha adaptación.

Como parte de su función dinamizadora, el enseñante se ocupa de la gestión social de la clase, que se concreta en la posibilidad de crear entornos agradables y variados para el aprendizaje, en los que pueden establecerse vínculos afectivos entre los componentes del grupo y crear de esta forma un espacio cordial y de confianza, un espacio propicio para la participación en grupos pequeños y grandes, el diálogo, la reflexión, etc.

Estudiante: la práctica de cambiar de metodología y trabajar cada tema de forma diferente hace que *el ambiente en el que se desarrolla el aprendizaje sea más atractivo*.

Estudiante: me sentía *cómoda y predispuesta* a compartir y crecer en grupo en el ambiente de la clase.

3. El docente identifica y aplica las actividades y estrategias que facilitan la participación y la implicación del alumnado.

Las metodologías participativas atorgan al alumnado un papel más activo en el proceso de enseñanza y aprendizaje, cediéndole el protagonismo, mientras que el profesorado desempeña más una función de mediador que de transmisor. Este tipo de metodologías promueven tanto la relación (y el aprendizaje) entre iguales como la relación profesor-alumno.

Estudiante: esta experiencia *te implica como único responsable* en el proceso de aprendizaje y te exige una actitud crítica, y no una simple recopilación de información.

Estudiante: en los créditos prácticos pasé de «tantear la situación» a «*dinamizadora*» del grupo.

Estudiante: el uso de debates con argumentaciones y el intercambio de puntos de vista son muy enriquecedores para los alumnos. Es importante plantearse las cosas y expresar las dudas *para que el aprendizaje no nos pase por delante sin detenerse*.

4. El dispositivo didáctico del que forma parte la carpeta permite ajustar las expectativas del alumnado y del profesorado.

Es de sobras conocido que las personas nos aproximamos a cualquier proceso de aprendizaje con unas expectativas determinadas sobre su funcionalidad, duración, dificultad o facilidad, etc. Así, el alumnado, al incorporarse a un grupo de aprendizaje, trae consigo unas expectativas. El docente, por su parte, cuenta también con unas expectativas determinadas sobre los conocimientos y las dificultades que encontrará en los alumnos, el tamaño del grupo, las dinámicas sociales, los ritmos de aprendizaje, entre otros aspectos. Trabajar con carpeta de aprendizaje se relaciona con la interactividad y, cuando la interacción es real, permite expresar y acercarse

estas expectativas (negociando ganancias y pérdidas), dejar atrás las inseguridades, tomar la confianza que da compartir metas, etc. Por este motivo, el alumnado implicado en la innovación explica de qué forma la interacción ha sido útil para ajustar las expectativas.

Estudiante: la presentación de la carpeta al resto de compañeros me ha permitido *reflexionar sobre los contenidos a través de mi experiencia y la del resto de la clase*.

Estudiante: la dinámica de clase ha sido buena por distintos motivos: los compañeros, *el trato sin superioridad de las profesoras*, una distribución de la clase distinta de la tradicional...

Estudiante: mi participación en la clase ha sido ascendente, esto es, a medida que avanzaba la asignatura he ido implicándome más y *cogiendo más confianza*.

5. La carpeta ayuda al docente a fomentar la autonomía y el espíritu crítico del alumnado.

Desempeñar el papel de mediador entre el conocimiento y el estudiante implica por parte del docente una voluntad de avanzar hacia la autonomía de aprendizaje del alumnado, de forma que con el tiempo este proceso ya no requiera mediación y el estudiante pueda seguir aprendiendo solo. El uso de la carpeta permite al profesorado impartir el programa previsto y a la vez construir los conocimientos conjuntamente con el alumnado.

Docente: intento que el uso de este método de evaluación [la carpeta de aprendizaje] facilite la consecución de algunas de mis intenciones educativas, como por ejemplo:

- Que los estudiantes *asuman la responsabilidad de su propio aprendizaje*.
- Que la evaluación sea un proceso integrado en el aprendizaje, no un trámite ineludible.
- Que todas las actividades de enseñanza-aprendizaje se organicen de forma coherente y constituyan piezas estructuradas en la *construcción personal de la asignatura*.

Estudiante: creo que *he aprendido más que en otras asignaturas*, puesto que cuando realmente he asimilado las cosas y las he entendido ha sido haciendo la carpeta de aprendizaje.

6. *El uso de la carpeta de aprendizaje requiere una intervención continuada del docente. Exige un plus de dedicación.*

Una de las condiciones para un proceso formativo constructivo, dialógico e interactivo como el que se propone es la intervención continuada del docente. Sin embargo, esta necesidad de intervención requiere también un tiempo y una dedicación especiales, que deben tenerse en cuenta al valorar el uso de la carpeta de aprendizaje como instrumento.

Docente: hay que tener en cuenta también que *requiere mucha dedicación*. Implica elaborar muchas actividades distintas de enseñanza-aprendizaje y tienes que prepararlas... Cada sesión de clase requiere *mucho tiempo* de preparación y después debe adecuarse al grupo que tienes, porque las actividades base sirven de un curso a otro, pero sólo la actividad base, porque tienes que modificar la forma de plantearla para ajustarla al grupo. Después, las revisiones *llevan mucho tiempo* porque hay que revisar las carpetas varias veces. Y no se trata de una revisión holística y genérica, sino que tienes que entrar a fondo.

A modo de síntesis

	Componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje	Aspectos de la innovación (carpeta de aprendizaje y autonomía) relacionados
Proceso de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> Relación de los nuevos aprendizajes con los conocimientos anteriores. La carpeta como elemento organizador. Estructuración de los aprendizajes en una lógica sistémica. 	<ul style="list-style-type: none"> El estudiante puede adquirir conciencia de los nuevos conocimientos. La carpeta vehicula el proceso de organización. La carpeta facilita un proyecto personal de aprendizaje. Aprender con carpeta requiere esfuerzo y tiempo.
Función del estudiante	<ul style="list-style-type: none"> El estudiante debe ser activo. Es necesario que el estudiante construya el saber de forma personal. Es necesario que el estudiante construya el saber de forma interactiva. Se aprende también a utilizar el instrumento y generalizar su uso. 	<ul style="list-style-type: none"> El estudiante debe asumir el protagonismo de su propio aprendizaje. El estudiante aprende a autorregular el aprendizaje. Exigencia de responsabilidad. Demanda de implicación en el proceso. Contribución al desarrollo del espíritu crítico y de la autonomía. Ampliación de las expectativas personales, académicas y profesionales. Fomento del aprender a aprender. Favorece la participación y colaboración a la hora de trabajar.

	Componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje	Aspectos de la innovación (carpeta de aprendizaje y autonomía) relacionados
Proceso de enseñanza	<p>Es necesario situar el dispositivo didáctico dentro de una tarea completa y compleja. Hay que establecer mecanismos para conocer el proceso individual de cada alumno.</p> <p>Es importante conocer el progreso del proceso de enseñanza-aprendizaje. Hay que dar respuesta a la diversidad.</p>	<p>La carpeta se enmarca en un proceso didáctico integral.</p> <p>Posibilidad de conocer y considerar el proceso individual.</p> <p>Contempla la planificación sistemática de la evaluación formativa.</p> <p>Permite dar respuesta a la diversidad porque comprende:</p> <ul style="list-style-type: none"> • estrategias cognitivas y metacognitivas; • estrategias y metodologías didácticas diversificadas; • relación de los conocimientos con la realidad de la profesión.
La función del docente	<p>El docente debe desempeñar la función de dinamizar del proceso de aprendizaje.</p> <p>Es necesario que el docente asuma la función de mediador.</p> <p>Implica una intervención continuada del docente en el proceso formativo.</p>	<p>Posibilidad de conocer las características individuales y grupales</p> <p>Permite adaptar la programación a las características del grupo.</p> <p>El docente identifica y aplica las estrategias que facilitan la participación y la implicación.</p> <p>Permite ajustar las expectativas del alumnado y del profesorado.</p> <p>Fomenta la autonomía y el espíritu crítico del alumnado.</p> <p>Requiere mucha dedicación por parte del docente.</p>

3.2.2. La carpeta como instrumento de evaluación

Al abordar la carpeta de aprendizaje como instrumento de evaluación, debemos hacer referencia (por proximidad conceptual y formal, aunque no por similitud) al uso, cada vez más habitual, del llamado portafolio o *portfolio* como estrategia de evaluación. Este instrumento, que ha adquirido un gran protagonismo actualmente, responde también a los principios de la concepción constructivista de la enseñanza-aprendizaje y se ajusta a las nuevas exigencias de la formación universitaria, poniendo un énfasis especial en el proceso de evaluación del estudiante y del docente. Somos testigos, pues, en estos últimos años de un fenómeno que se ha constituido en una «nueva ortodoxia» de la evaluación en el entor-

no universitario. En este sistema, que se centra en los resultados, el portafolio es un instrumento en el que, de forma sistemática y organizada, se documenta con una cierta antología secuencial todo lo que contribuye a mostrar o ejemplificar el progreso del conocimiento adquirido en un campo o materia, así como la reflexión autoevaluativa del trabajo realizado (Bolívar, 2004).

Más allá de la acumulación de resultados, nuestra propuesta pretende integrar la capacidad de la carpeta como instrumento de organización del aprendizaje (durante el proceso, no sólo al final) y su capacidad como instrumento de evaluación de dicho aprendizaje. A nuestro juicio, una evaluación formativa real debe estar orientada a mejorar el proceso y el aprendizaje. La evaluación a través de la carpeta de aprendizaje ofrece diferentes posibilidades para mejorar el trabajo del docente y las posibilidades de aprendizaje del estudiante. Como muestras de este potencial de mejora, podemos destacar las relaciones de la evaluación con carpeta de aprendizaje y:

- I. Evaluación continuada, procesual o durante la secuencia didáctica.
- II. Evaluación compleja y multidimensional.
- III. Evaluación orientada a la retroacción o evaluación pedagógica.
- IV. Evaluación contextualizada o situacional y personalizada o singularizada.
- V. Evaluación colaborativa.

I. Carpeta de aprendizaje y evaluación continuada

La carpeta de aprendizaje permite evaluar el proceso y no sólo momentos puntuales, ya que:

- Está concebida como un instrumento de comunicación pedagógica que facilita el intercambio, la explicitación y la aclaración de los conocimientos adquiridos y de los procesos realizados. Esta virtud de la carpeta se considera interesante porque permite acercarse, a través de la comunicación, a los conocimientos con los que realmente cuenta el alumno (utili-

zables, movilizados) y alejarse del determinismo o de la anécdota que siempre puede tener un sitio en una prueba escrita o en la resolución de un ejercicio concreto en un momento determinado (con el riesgo de no evaluar el aprendizaje real, sino el momento o la interpretación del ejercicio). El estudiante se siente mejor evaluado con este sistema, que es más riguroso (aunque a veces resulta todavía limitado):

Estudiante: creo que *no he logrado plasmar en la carpeta los conocimientos* construidos a partir de las reflexiones en clase, en grupos reducidos, etc.

- No valora la memorización de las teorías e ideas explicadas por distintos autores, sino la comprensión del fenómeno estudiado por parte del estudiante. La evaluación con la carpeta de aprendizaje, lejos de exigir al estudiante la respuesta a ciertas preguntas formuladas por el profesorado, implica pedir al alumno que genere preguntas y elabore respuestas frente a situaciones relacionadas con la vida real (Gimeno y Pérez Gómez, 1998), lo que conlleva también explorar el significado del conocimiento y mostrar su significatividad al alumno (Ausubel, Novak y Hannesian, 1983; Martínez y Fernández, 2001).

Estudiante: esta experiencia te implica como único responsable en el proceso de aprendizaje y *exige una actitud crítica, no una recopilación de información*.

- La carpeta recoge, de forma más realista y objetiva que otros documentos, información sobre el aprendizaje y el esfuerzo realizado por el alumnado. La elaboración de una carpeta permite visualizar la continuidad del trabajo del estudiante y, por tanto, la evaluación no se centra tanto en el producto final del estudiante, sino también en el proceso seguido. No se valora la capacidad de los estudiantes a través de sus obras en una ocasión específica y puntual (por ejemplo, una prueba escrita), sino por su progreso, su esfuerzo personal a lo largo del curso, las estrategias utilizadas, la gestión del tiempo de trabajo, etc. Por ello, incluso los productos que con el tiempo pierden relevancia pueden guardarse en la carpeta, puesto

que muestran, al docente y al alumno, cómo varía el aprendizaje durante el proceso de formación.

Estudiante: en la elaboración de la carpeta, al *principio pasaba horas y más horas y no sacaba nada en claro*, pero una vez que lo entiendes e interiorizas todos los conceptos, la elaboración es más fácil.

II. Carpeta de aprendizaje y evaluación compleja y multidimensional

La carpeta de aprendizaje permite evaluar, al mismo tiempo, conocimientos y estrategias cognitivas, ya que:

- La construcción de la carpeta permite y exige la adquisición (y, por tanto, la evaluación) no sólo de conocimientos teóricos sino también de procedimientos o habilidades y criterios de valor relacionados con la materia y otras competencias de tipo transversal: rigor, síntesis, organización y estructuración del conocimiento, representación con diversidad de lenguajes, creatividad, etc.

Estudiante: al principio tuve muchos problemas, *porque nunca había representado antes mis conocimientos en una carpeta*. Me generaba mucha confusión, porque no sabía dónde tenía que llegar y qué se esperaba de mí.

- Requiere del estudiante el desarrollo de estrategias de pensamiento reflexivo. Los estudiantes deben pensar, argumentar y decidir cómo articular los conocimientos adquiridos para evidenciar lo que han aprendido.

Estudiante: la presentación de la carpeta ante el resto de compañeros me ha permitido *reflexionar sobre los contenidos* a través de mi propia experiencia y la de los demás.

Ciertamente, para desarrollar estas estrategias es necesario, además de la carpeta, un dispositivo didáctico general que anime al estudiante a recoger con honestidad y rigor las evidencias de aprendizaje que le permitirán acreditar (calificación académica) los aprendizajes adquiridos.

Estudiante: la evaluación con la carpeta *desarrolla mucho más la capacidad de reflexión y de autoaprendizaje*, y así te das cuenta más fácilmente de lo que entiendes, lo que no ves claro, y puedes profundizar más.

- La variedad y diversidad de fuentes de aprendizaje (recesiones de libros, diario de clase, resolución de casos prácticos, incidentes críticos, etc.) que aporta este instrumento a menudo coincide con las estrategias de conocimiento usadas por el estudiante dentro o fuera de la clase. La riqueza, amplitud y suficiencia de estas fuentes puede ser también objeto de evaluación en la universidad, tomando en consideración que a menudo las escoge el propio estudiante (de acuerdo con sus preferencias, estilos de aprendizaje, oportunidades y disponibilidad, etc.), de acuerdo con el profesorado (por sugerencia de uno u otro) y en relación con los objetivos de aprendizaje compartidos con el grupo o específicos de procesos individuales.

En la elaboración de la carpeta partimos de unas orientaciones que el profesor facilita a los alumnos a modo de guía para desarrollar el proceso de elaboración. La elaboración incluye apartados obligatorios y otros optativos. Los apartados obligatorios garantizan los contenidos básicos de la asignatura, a la vez que orientan al alumnado sobre la clase de apartados que pueden incluir en su carpeta, mientras que los de carácter optativo dan libertad al alumno para dirigir la ampliación de sus conocimientos, en el marco de la asignatura. Las revisiones que se realizan periódicamente orientan al alumnado en la elaboración de la carpeta.

Docente: la carpeta está formada por diferentes entradas que llamamos evidencias porque se pretende que sean evidencias del aprendizaje que el alumno realiza. Podemos diferenciar dos tipos de evidencias: las obligatorias y las voluntarias. Esta definición se realiza partiendo de que la carpeta de aprendizaje también tiene una función acreditativa, para garantizar que los alumnos han adquirido los conocimientos básicos de la asignatura. Estos conocimientos elaborados por el alumnado siguen las pautas de los créditos teóricos, y las evidencias voluntarias son aquellas que *cada alumno decide incluir en su carpeta porque ha realizado la ampliación de algún tema que considera interesante o bien ha desarrollado interrelaciones entre diferentes aspectos de la propia asignatura o de otras*.

Estudiante: la oportunidad de presentar al grupo-clase cada carpeta de aprendizaje *nos permite obtener una visión más global de los conceptos que rodean la asignatura.*

Para conseguir que estas evidencias sean coherentes, pertinentes y válidas, es necesario explicitar, comunicar y compartir tanto como sea posible los objetivos pretendidos. El estudiante no sólo tiene que intentar conseguir los objetivos fijados por el docente, sino que debe colaborar en el establecimiento, el seguimiento y la comprobación de los objetivos de aprendizaje establecidos y los criterios de valoración.

Docente: los apartados de la carpeta son libres, aunque hay actividades obligatorias y optativas en el trabajo de clase que *se regulan mediante un contrato didáctico.* Una actividad obligatoria podría ser, por ejemplo, la elaboración de un proyecto de intervención en grupo cooperativo y, una actividad optativa, un análisis de un artículo.

El desarrollo de estas evidencias de aprendizaje en relación con los objetivos consensuados debe ser individual, a partir del trabajo en el espacio social del aula, y colaborativo, a partir del trabajo en equipo.

Docente: como criterios de evaluación de la carpeta utilizo dos: el de realización y el de resultado. Los criterios de realización varían en función del tipo de agrupamiento, mientras que los de resultados indican en qué medida se han logrado cada uno de los criterios de realización. Esta clase de criterios *se negocian entre el profesor y el alumno.*

III. Carpeta de aprendizaje y evaluación orientada a la retroacción o evaluación pedagógica

La carpeta de aprendizaje permite la regulación del proceso formativo y la autorregulación del proceso de aprendizaje, ya que:

- Fomenta entre el alumnado el hábito de revisar su propio proceso de aprendizaje y de autoevaluarse utilizando criterios compartidos. La carpeta de aprendizaje actúa como un recipiente del conocimiento del estudiante, puesto que

el alumno va incorporando a la misma los productos elaborados durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y representa en ella lo que ha aprendido y cuándo y cómo lo ha aprendido. La elaboración y la revisión de la carpeta de aprendizaje hace que el estudiante sea consciente de sus esfuerzos, progresos y logros en una materia, así como de sus dificultades y dudas. Como ya se ha visto, esto contribuye a la construcción de unos criterios de calidad de la competencia propia y a la adquisición de autonomía y responsabilidad frente al aprendizaje propio. La evaluación a través de la carpeta constituye, en sí misma, una oportunidad de aprendizaje, y no sólo en relación con los contenidos implicados en la materia que los alumnos estudian, sino que también los implica en el proceso de evaluación y regulación del aprendizaje que llevan a cabo.

Estudiante: mi trabajo individual ha pasado por diferentes etapas. Al principio no comprendía el sentido de la carpeta de aprendizaje, me parecía un trabajo para «cumplir con el expediente». Después vi que era un *nuevo método de evaluación que, como todas las novedades, cuesta de asimilar*, hasta que hice la primera revisión.

- Exige al estudiante una actitud más crítica en relación con el nivel y el tipo de aprendizaje, ya que, al elaborar la carpeta y autoevaluarse, el estudiante debe tomar decisiones responsables con respecto a su propio aprendizaje.

Estudiante: con este sistema de evaluación, *tienes la oportunidad de ver los errores propios y corregirlos*.

Estudiante: estoy satisfecha por haber trabajado con la carpeta *porque he aprendido* después de hacerla.

- Finalmente, 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. Así pues, la carpeta de aprendizaje permite al profesorado revisar la propia docencia y cuestionar y modificar su práctica (planificación, estrategia de enseñanza-aprendizaje usada, materiales seleccionados, etc.) a la luz de los datos aportados por las carpetas de sus

alumnos. En definitiva, puede regular la ayuda pedagógica necesaria en cada fase del proceso, ajustando su intervención docente a la misma.

Docente: este proceso de revisiones nos permite ir construyendo conjuntamente la carpeta de aprendizaje y *me sirve también como regulación de las exigencias de trabajo, además de referencia para valorar* si las lecturas y las actividades propuestas son relevantes.

IV. Carpeta de aprendizaje y evaluación contextualizada y personalizada

La carpeta de aprendizaje permite que la evaluación se comprenda dentro del conjunto de la materia y del dispositivo didáctico (evaluación contextuada, contextualizada o situacional) y, asimismo, permite que la evaluación se ajuste a la diversidad del alumnado (evaluación personalizada o singularizada) porque:

- La evaluación, a medida que avanza el proceso de enseñanza-aprendizaje, se ubica claramente en un conjunto de tareas y aprendizajes que, además de tener sentido individual y puntualmente, cobra significado en el conjunto del área de aprendizaje y en relación con una tarea o «proyecto» global. Por este motivo, la carpeta de aprendizaje puede resultar estimulante para el estudiante, puesto que su objetivo es mostrar un aprendizaje por criterios, situado, y no implica el estado de angustia y nerviosismo asociado al examen, por sus características de instantaneidad y de atomización de los conocimientos.

Estudiante: realizar la carpeta es muy positivo porque *tienes todas las visiones de la asignatura* y es una herramienta de trabajo que nos servirá *para cuando seamos profesionales*.

Sin embargo, hay que destacar que los estudiantes no están acostumbrados, todavía, a esta ubicación global, lo que implica una dificultad añadida al proceso de elaboración, ya que al comienzo del curso, debido a la novedad del sistema y a la excesiva libertad, junto con la dificultad de expresar con

palabras las reflexiones e ideas, los alumnos tienen una cierta sensación de angustia.

Estudiante: *al principio me costó* conocer la función de la carpeta, y mucho más el proceso de elaborarla.

Estudiante: *al principio me veía incapaz* de hacer una carpeta de aprendizaje, por el desconocimiento que tenía sobre el tema.

- Finalmente, cabe constatar que la construcción de la carpeta es un proceso personal (en función de la situación inicial, las motivaciones, los intereses, etc. de los estudiantes), lo que implica que la evaluación sea individualizada. El estudiante llega con su aprendizaje hasta el punto al que desea llegar y de la forma que le resulta más cómoda. Sin embargo, esta voluntad de atender a la diversidad de estudiantes supone para el docente la necesidad de realizar un buen seguimiento de los procesos diversos de aprendizaje, a través de revisiones y tutorías, además de documentar este seguimiento.

Estudiante: *después de la revisión* percibí lo que se pretendía con la carpeta de trabajo y, finalmente, *me he guiado por lo que me parecía más lógico*.

V. Carpeta de aprendizaje y evaluación colaborativa

La carpeta de aprendizaje permite una evaluación comparada entre los agentes implicados (estudiante, compañeros y profesorado), ya que:

- Consigue que el estudiante participe activamente en el proceso de evaluación, seleccionando los materiales que incluirá en el mismo y estructurándolos para mostrar las evidencias de aprendizaje (contrastadas y negociadas) en el proceso y en el resultado.

Estudiante: a partir de la revisión y de los errores cometidos *decidí plantear la carpeta de una forma diferente*, integrando los conceptos de la asignatura con experiencias personales, opiniones y reflexiones realizadas en el aula.

Estudiante: gracias a la carpeta de mis compañeros *he podido ir definiendo la mía.*

- Tal y como se observa implícitamente en el apartado anterior, la carpeta favorece la construcción colaborativa y la evaluación compartida (o coevaluación) del aprendizaje. Para la coevaluación, las evidencias almacenadas pueden ser contrastadas y valoradas por los propios estudiantes, puesto que todos conocen los objetivos y, en función de los mismos, pueden proponer opciones de mejora o continuidad para el proceso de aprendizaje individual o grupal.

Para conseguirlo, tal y como se observará posteriormente en el apartado dedicado al aprendizaje autónomo, es necesario explicitar criterios y compartirlos, atendiendo a los principios de diversidad y equidad. Por ello, la evaluación de esta carpeta se realiza bajo unos criterios que, aunque comparten rasgos comunes, cada profesor establece de acuerdo con su propio estilo docente.

Docente: pese al carácter abierto y participativo que intento dar a la asignatura, establezco unas condiciones formales mínimas, de obligatorio cumplimiento, para poder evaluar la carpeta. *Los criterios para valorar estas partes se explicitan y comparten con el alumnado.*

- En último término, hay que tener en cuenta que la certificación sobre el proceso de aprendizaje y el nivel de éxito corresponde al docente que ha seleccionado y comunicado los contenidos y los objetivos, que ha elaborado el dispositivo didáctico y que se ha ocupado del seguimiento del proceso. Por ello, el estudiante puede, y debe, exigir transparencia y coherencia en los planteamientos y las actuaciones de los docentes, a efectos 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.

Docente: creo que si dispones de una pauta de evaluación y tienes claros los criterios bajo los que evalúas la carpeta (*hay que hacer el esfuerzo de explicitarlos*, aunque sea para uno mismo) puedes evaluar la carpeta de una forma bastante fiable.

Estudiante: un trabajo que consiga realizar un aprendizaje, unas vivencias positivas, una mayor implicación y una mayor credibilidad con respecto a uno mismo *se merece la mejor valoración*.

A modo de síntesis

Posibilidades de la carpeta como instrumento de mejora	
Evaluación continua	<p>La carpeta se concibe como un instrumento de comunicación pedagógica que facilita el intercambio, la explicitación y la clarificación de los conocimientos adquiridos y los procesos desarrollados.</p> <p>Valora la comprensión del estudiante sobre el fenómeno estudiado.</p> <p>La carpeta recoge, de forma más realista y objetiva que otros instrumentos, información sobre el aprendizaje y el esfuerzo realizado por el alumnado.</p>
Evaluación compleja y multidimensional	<p>La construcción de la carpeta permite y exige la adquisición (y, por tanto, la evaluación) no sólo de conocimientos teóricos, sino también de procedimientos o habilidades y criterios de valor.</p> <p>Exige del estudiante el desarrollo de estrategias de pensamiento reflexivo.</p> <p>La riqueza, amplitud y suficiencia de las fuentes puede ser también objeto de evaluación en la universidad. Las fuentes a menudo las escoge el propio estudiante, de acuerdo con el profesor, y según los objetivos de aprendizaje compartidos con el grupo.</p>
Evaluación orientada a la retroacción o evaluación pedagógica	<p>Fomenta entre los alumnos el hábito de revisar su propio proceso de aprendizaje y autoevaluarse utilizando criterios compartidos.</p> <p>Exige al estudiante una actitud más crítica frente al nivel y el tipo de aprendizaje.</p> <p>La carpeta del estudiante constituye un instrumento de evaluación claramente formativo para el docente.</p>
Evaluación contextualizada y personalizada	<p>El proceso formativo se ubica claramente en un conjunto de tareas y aprendizajes que, además de tener sentido individual y puntualmente, cobra significado en el conjunto del área de aprendizaje y en relación con una tarea o «proyecto» global.</p> <p>La construcción de la carpeta es personal, lo que implica que la evaluación sea individualizada.</p>
Evaluación colaborativa	<p>Se consigue que el estudiante participe activamente en el proceso de evaluación.</p> <p>La carpeta favorece la construcción colaborativa y la evaluación compartida (o coevaluación) del aprendizaje.</p> <p>El estudiante puede, y debe, exigir transparencia y coherencia en los planteamientos y las actuaciones de los docentes.</p>

3.2.3. La carpeta facilita y fomenta la autonomía en el aprendizaje

El aprendizaje autónomo del alumnado, entendido como la capacidad del estudiante para convertirse en motor (interés, motivación, selección de temas, etc.) del propio aprendizaje, pero también como la capacidad de diseñar su proceso (selección de fuentes, elaboración de criterios de éxito, anticipación a la acción, etc.) y la capacidad de responsabilizarse del proceso y regularlo en beneficio del aprendizaje (lo que no siempre equivale a hacerlo en beneficio de la facilidad o la dificultad) implica algo más que el aprendizaje «no presencial». Para realizar un aprendizaje por su cuenta, el estudiante sólo necesita conocer y entender la tarea asignada y tener ganas de llevarla a cabo. Para que el aprendizaje sea autónomo, el estudiante debe poder (esto es, debe reunir los requisitos necesarios) y querer «aprender a aprender». En cuanto a los requisitos de la voluntad de aprender, puesto que se refieren a la disposición personal, son diversos, y el dispositivo didáctico que el profesorado aplique sólo puede fomentar dicha voluntad (a esto nos referíamos cuando hablábamos de motivación del estudiante o de selección y diversificación de metodologías, por ejemplo). En cambio, hay que garantizar (ya que está en manos del docente) que el proceso didáctico reúne los requisitos que hacen posible el aprendizaje autónomo. Dichos requisitos, entendidos como mínimos imprescindibles para que el alumno pueda vivir un aprendizaje real y significativo, regular su propio proceso y anticipar y evaluar el grado y la calidad del aprendizaje, son:

- I. Reflexionar sobre el propio aprendizaje.
- II. Gestionar los éxitos y los errores propios.
- III. Dominar varios tipos de conocimientos.
- IV. Aplicar, de forma contextualizada, los conocimientos adquiridos.

Cada una de estas necesidades del estudiante para llevar a cabo un aprendizaje autónomo tiene su reflejo en las posibilidades que presenta la carpeta de aprendizaje en beneficio de la autonomía del estudiante, de la forma que sigue:

I. Reflexionar sobre el propio aprendizaje

Para reflexionar sobre el propio aprendizaje, es necesario que:

- Exista una explicitación de los contenidos y una comunicación de las intenciones educativas. Asimismo, es necesario comprobar que el alumnado es consciente de ello desde el principio y durante el proceso de aprendizaje. La carpeta de aprendizaje ofrece la posibilidad de visualizar cómo el alumnado integra paulatinamente y convierte en propios los contenidos y los objetivos de la asignatura.

Estudiante: esta experiencia te implica como único responsable en el proceso de aprendizaje y *te exige una actitud crítica, y no sólo una recopilación de información.*

- Exista comunicación acerca de los objetivos y los criterios de evaluación, así como los recursos disponibles para tener éxito. La carpeta de aprendizaje permite poner de manifiesto en qué medida se alcanzan los diferentes hitos de aprendizaje y permite revisarlos y regularlos durante el proceso.

Estudiante: no fue hasta la primera revisión que me di cuenta de que *tenía que trabajar según mi criterio, con autonomía.*

- Se favorezcan las expectativas positivas del estudiante. La carpeta de aprendizaje «proporciona al alumno confianza en sí mismo al poder valorar su propio desempeño en función de los estándares del curso» (Hart, 1994). Este fenómeno se desprende a menudo de los comentarios de los estudiantes en la propia carpeta.

Estudiante: mi interés por la asignatura *ha sido muy superior a mis expectativas iniciales.*

Estudiante: el resultado de todo el trabajo hecho ha sido extenso en contenido, pero también extenso en riqueza y *satisfacción personal.*

II. Gestionar los éxitos y los errores propios

Para gestionar los éxitos y los errores propios (autorregulación) es necesario que:

- Se establezcan mecanismos de detección de éxitos y errores. La carpeta de aprendizaje permite mecanismos variados, como la revisión autónoma del alumnado a partir de los criterios de realización o la revisión interactiva (con el profesorado o los compañeros) periódica (preestablecida o espontánea). Cuando estos mecanismos son interactivos, los estudiantes perciben, además, que su opinión es escuchada y, además, disponen de espacio para expresar sugerencias, críticas, satisfacciones, etc.

Estudiante: al principio pensaba que lo de la autoevaluación era una pérdida de tiempo, pero después me he dado cuenta de que hacer un análisis crítico de la asignatura *te ayuda a interiorizar* mucho más los conceptos de forma global y reflexionar sobre los cambios que has vivido a lo largo de la asignatura.

Estudiante: hacer una autoevaluación es algo poco frecuente en las asignaturas, porque *no se tiene en cuenta el criterio de alumno* con respecto a su proceso de aprendizaje.

- Se propongan actividades de autorregulación o de reelaboración durante el proceso, con el objeto de reafirmar las estrategias correctas y reelaborar los aprendizajes que no se han alcanzado o que no han funcionado. La carpeta de aprendizaje contiene evidencias de los conocimientos, habilidades, intereses, ideas y éxitos de cada alumno (en su diversidad) y la gestión interactiva que exige permite orientar a cada alumno en su proceso.

Estudiante: la carpeta evalúa la adquisición de conocimientos a *lo largo del proceso de la asignatura*, y no como un examen, con el que en un día puntual se valora todo lo que se ha hecho.

Estudiante: con este sistema de evaluación tienes la oportunidad de *ver tus propios errores y corregirlos*.

Estudiante: la evaluación con la carpeta de aprendizaje se trabaja *durante todo el curso*, con lo que no tienes que pasar por los nervios de los exámenes y tienes más posibilidades de mostrar el aprendizaje.

III. Dominar varios tipos de conocimientos

Para darse cuenta de la necesidad de dominar varios tipos de conocimiento, hace falta que:

- El alumnado se sienta competente para utilizar (o buscar) los conocimientos necesarios para resolver situaciones problemáticas y complejas. La carpeta de aprendizaje sitúa a los alumnos ante actividades prácticas significativas y los anima a desarrollar actividades reflexivas de nivel elevado (como diseñar, planificar o evaluar).

Estudiante: ha sido un aprendizaje *significativo, introspectivo, participativo, dialogante, reflexivo, íntimo, público, compartido, personal*, en definitiva, un aprendizaje real.

- El alumnado se encuentre frente la necesidad de utilizar diferentes tipos de conocimientos (habilidades, destrezas conceptuales, principios de procedimiento, etc.). La carpeta de aprendizaje propone al alumnado situaciones que debe resolver con diferentes estrategias y que requieren distintas destrezas (situaciones individuales y de grupo, transferencias y revisiones, reflexiones y planificación, etc.).

Estudiante: reconozco que no es una carpeta perfecta, porque es la primera que hago, pero le *he dedicado mucho esfuerzo*, y estoy orgullosa del resultado.

Estudiante: en la carpeta el alumno puede plasmar realmente el proceso de aprendizaje *y el profesor puede tener más claro qué ha aprendido el alumno*.

IV. Aplicar los conocimientos adquiridos

Para poder aplicar, de forma contextualizada, los conocimientos adquiridos, es necesario que:

- El alumnado conozca y aplique competencias para la planificación, la selección de información, etc. La carpeta de aprendizaje (además de estimular la resolución de situaciones complejas) es, en sí misma, una aplicación contextualizada compleja.¹²

12. «Las instituciones de educación superior norteamericanas han reconocido que se requiere formación pedagógica para organizar este instrumento, de ahí que se ofrezcan talleres y cursos a los maestros, así como asesorías permanentes. Por otra parte, en las páginas universitarias en Internet es frecuen-

Docente: mi concepción de la asignatura se basa en *la elaboración de competencias construidas* por el grupo desde la colaboración, y también en el análisis de los conocimientos que poseen pero que, a menudo, quedan olvidados o están desvinculados de las nociones de formación tratadas.

- Se adquiriera el hábito de anticipar y planificar la acción, de forma que tome conciencia de los conocimientos necesarios para resolverla y de su grado de disponibilidad. La carpeta de aprendizaje, especialmente en su vertiente de evaluación, estimula al estudiante para que anticipe las acciones y se convierta en responsable del proceso de aprendizaje.

Docente: creo que es muy importante ayudar a los alumnos a ser protagonistas de su formación y educación, *a tomar la iniciativa del aprendizaje* y a opinar sobre lo que les interesa.

Estudiante: hay que valorar positivamente esta forma de evaluación, porque permite un *aprendizaje progresivo* y que yo misma sea consciente del aprendizaje.

Estudiante: en la carpeta interiorizas y entiendes lo que dices, *para que sea coherente*. En el examen, en cambio, tienes que exponer todo lo que sabes.

Por último, y de forma general, no tenemos que olvidar que esta exigencia de aprendizaje autónomo desde la complejidad no es muy habitual en nuestras clases (donde normalmente se plantean ejercicios concretos que hay que resolver de una forma determinada, prevista por el profesor) y, por tanto, la experiencia novedosa de un aprendizaje autónomo, comprometido, no dirigido por el docente, también puede generar desconcierto entre algunos alumnos:

Estudiante: la evaluación mediante la carpeta es un buen sistema de evaluación, pero *me gustaría que fuera más guiado y más concreto*.

te encontrar información relativa a la definición institucional del portafolio, recomendaciones para su elaboración y lecturas adicionales». (Cordero, G., 2002:24).

3.2.4. Criterios e instrumentos para la evaluación de las carpetas de aprendizaje

Antes de concretar las pautas y los instrumentos de evaluación que se utilizan en nuestras clases para la valoración de las carpetas de aprendizaje, consideramos necesario mencionar sucintamente algunos elementos esenciales (y aplicables, además del caso de la evaluación de las carpetas, a otras situaciones didácticas) a la hora de plantear la carpeta como instrumento de formación y, a la vez, evaluación. Estos elementos, mencionados y desarrollados en apartados anteriores y seleccionados por su especial relevancia, serían:

- La necesidad de implantar la carpeta de aprendizaje como instrumento. Hay que prever que el estudiante aprenda a utilizar el instrumento, puesto que no está acostumbrado a esta clase de trabajo ni de evaluación, por tratarse de un instrumento de clase nuevo en nuestras universidades, como nuevo es el grado de autonomía y responsabilidad que ofrece y exige. Así, pues, es necesario que el docente presente previamente esta herramienta a los alumnos y destaque el papel de la evaluación como una estrategia para facilitar y garantizar el aprendizaje del alumnado, más allá de la función de control que se le supone. Hay que dar importancia al aprendizaje y evitar que el alumnado vincule la evaluación más a un punto de llegada que a un proceso. Asimismo, es necesario destacar la función del profesorado como ayuda y guía en este proceso de aprendizaje autónomo.
- En lo que respecta a la autonomía y la motivación del alumnado, es importante que el estudiante esté claramente informado de los criterios de evaluación (realización y resultado) y perciba cuál es el objetivo de la evaluación. Esto le proporcionará mayor seguridad para afrontar la construcción de la carpeta de aprendizaje. Igual que hacen Barton y Collins (1993), desde aquí recomendamos también que el profesorado, antes de encargar a sus estudiantes la realización de una carpeta, definan su finalidad y fijen algunos criterios para que los alumnos sepan qué se espera de ellos antes de empezar a reunir las evidencias.
- Proporcionar retroacción. Es necesario proporcionar una retroalimentación al estudiante, orientarlo sobre qué debe

corregir o profundizar y cuáles de sus capacidades son idóneas. De esta forma, el docente ayudará al estudiante en la construcción del aprendizaje y fortalecerá su autoestima (todo lo contrario de lo que supone el examen tradicional, donde se marcaban sólo las carencias y desventajas del alumnado y se fomentaba el miedo al fracaso).

- En relación con este último punto, se recomienda que, como mínimo, se fije una evaluación parcial y otra final de la carpeta, de modo que tanto el estudiante como el docente tengan la seguridad de estar construyendo un camino válido hacia el conocimiento. Las revisiones periódicas de la carpeta permiten reflexionar sobre el grado de comprensión de la materia que el alumnado ha alcanzado hasta el momento y, por tanto, resultan útiles para reorientar el proceso de aprendizaje. Además, permiten tomar conciencia del enfoque de aprendizaje seguido, algo esencial para reorientar el proceso de enseñanza.

Los resultados de la investigación llevada a cabo por Imbernon *et al.* (2003) indican que no existe un consenso claro en cuanto a la necesidad de establecer pautas, más o menos estructuradas, para la realización/evaluación de la carpeta (docente) ni en cuanto al contenido de la misma.¹³ En esta obra se afirma que cada profesor comprende la enseñanza y el aprendizaje, y por extensión la realización de la carpeta, de un modo particular, por lo que exige determinadas cosas en función de sus concepciones. Sin embargo, tal y como se ha puesto de manifiesto al vincular la carpeta de aprendizaje a la autonomía en la formación del estudiante, la coherencia de los planteamientos nos lleva a defender la necesidad de establecer unas pautas y unos criterios de realización y eva-

13. En algunos casos, se considera que no es conveniente proporcionar al alumnado pautas ni «recetas» ni documentos de consulta seleccionados alegando que el concepto de autonomía y libertad está estrechamente ligado a la carpeta de aprendizaje. En cambio, para otros docentes resulta imprescindible, a juzgar por su experiencia personal y profesional, ofrecer orientaciones sobre las posibles estructuras de la carpeta docente, así como también sobre las evidencias obligatorias y optativas que puede incluir. A nuestro juicio, esta divergencia sólo puede dirimirse buscando la coherencia entre los planteamientos teóricos y la concreción práctica. Así, en función de la finalidad que se persiga y de la concepción de aprendizaje y de autonomía, será necesario o no dar orientaciones y criterios de elaboración y evaluación.

luación de la carpeta de aprendizaje que guíen al estudiante en su construcción y en la autorregulación de su proceso de aprendizaje. Estos criterios o pautas, además de ser explicitados previamente por el profesor, deberán ser compartidos (y, por tanto, negociados) con los estudiantes. De esta forma, su formulación final no se efectuará sólo a partir de lo que se espera que aprenda el alumno y del estilo docente del profesor, sino que también contará con los estudiantes, sus intereses y motivaciones y el camino de aprendizaje que estén dispuestos a emprender.

Por otra parte, nuestra opción compartida en favor de la existencia de pautas, criterios o guías (independientemente del nombre que reciban) se debe a la necesidad que tiene el estudiante de las mismas para desarrollar un aprendizaje autónomo y, por tanto, no afecta al formato de estas guías, su cantidad o los aspectos que puedan incluir. Todo lo contrario, ya que precisamente esta coherencia extrema permite comprender la heterogeneidad de pautas de elaboración y criterios de evaluación, así como de carpetas de aprendizaje, que podemos encontrar en las clases universitarias y en nuestra práctica diaria. Y es que detrás de esta aparente diversidad, todas nuestras carpetas comparten la voluntad de que sea el estudiante el que elabore su propio proceso de aprendizaje a partir de los vínculos con la experiencia. En conjunto, y a través de la revisión de las pautas y los criterios facilitados por el profesorado que participa en esta innovación docente, podemos destacar los siguientes aspectos comunes:

- Las pautas o criterios tienen siempre en cuenta un componente de forma (originalidad o creatividad de la carpeta, claridad, corrección y esmero en la exposición de los aprendizajes, corrección formal y material, etc.) y otro de contenido. Las exigencias relacionadas con el contenido pueden ser más o menos exhaustivas. En general, acostumbran referirse a aspectos cualitativos (aportación de esquemas, relaciones de contenidos e identificación de contenidos clave, reflexiones, formulación de preguntas, críticas y alternativas, aportaciones personales, muestras de transferencia de aprendizaje, ampliación y profundización de contenidos, etc.) más que a aspectos cuantitativos (presencia de deter-

minadas evidencias). En el ejemplo 1 se recoge una pauta de realización de carpetas de aprendizaje en la que se requieren determinadas evidencias en relación con los diferentes temas o contenidos teóricos que se trabajan en la asignatura:

Ejemplo 1. Pautas o criterios de realización relacionadas con el contenido

Hay que recordar que la carpeta de aprendizaje es un documento que recoge el proceso de aprendizaje individualizado de cada persona. Debe incorporar muestras de hasta qué punto cada persona ha aprendido. Por ello, se pide que refleje de alguna forma lo que se ha trabajado en clase (individualmente o en grupo) y lo que se ha analizado, ampliado y elaborado fuera de la misma. Algunos de los requisitos solicitados (aunque cada persona puede buscar otros y también, por supuesto, adjuntar los trabajos en grupo realizados) son los siguientes:

TEMA	Evidencias individuales que hay que incluir la carpeta
<p>Tema 1: Introducción a la organización escolar</p>	<p>Buscar una definición de escuela y compararla con la propia. Buscar un documento que ilustre una nueva situación y comentarlo. Leer el documento del dossier electrónico (<i>La escuela como organización</i>, del profesor Escudero), comentarlo y decidir a qué paradigma pertenece. Buscar la estructura de la administración educativa (optativo).</p>
<p>Tema 2: Marco legal</p>	<p>Buscar un documento sobre la LOGSE (o la contrarreforma).</p>
<p>Tema 3: Los documentos de gestión académica</p>	<p>Buscar un documento de gestión académica (se sugiere el PEC) y, preservando el anonimato, analizarlo.</p>

Por lo que se desprende de las afirmaciones anteriores, las propuestas relacionadas con el contenido de la carpeta son muy variadas (y la variedad aumenta si tenemos en cuenta las diferentes carpetas de todos los profesores). Sin embargo, todas coinciden en dos aspectos:

- a. Los alumnos deben mostrar la relación del trabajo realizado con los contenidos y los objetivos de la asignatura.
- b. La lectura de la carpeta debe evidenciar la existencia de un trabajo progresivo, constante en el tiempo.

Los criterios de evaluación, por su parte, aportan una visión basada en criterios, discriminatoria y de grado de los requisitos que debe reunir la presentación de las evidencias y el resultado global.

Ejemplo 2. Pautas o criterios de resultado relacionadas con el contenido

En el resultado de la carpeta de aprendizaje se valorará que se contemple la:

- Relación entre los preconceptos y los conceptos presentados en la elaboración final.
- Presencia de la integración de las diferentes fuentes de información utilizadas por el alumnado en la construcción y la representación de sus aprendizajes (lecturas, apuntes de clase, discusiones y trabajos en grupo, aportaciones de invitados, etc.).
- Originalidad y pertinencia de la representación de los aprendizajes.
- Relevancia del contenido de las evidencias en relación con los contenidos básicos del programa.

- Se proporciona al estudiante flexibilidad a la hora de presentar evidencias. Esto es, los estudiantes pueden escoger los materiales que van a incluir, siempre que sean representativos del aprendizaje realizado y que tengan en cuenta los criterios (de realización y/o resultado) pactados con el docente y el resto de compañeros. En algunos casos, entre estas evidencias podemos distinguir entre optativas y obligatorias.

a. Evidencias obligatorias. Son acreditativas y garantizan que el estudiante alcanza los objetivos mínimos de la asignatura.

b. Evidencias optativas. Pretenden abarcar toda la diversidad de intereses, motivaciones, etc. de los estudiantes y son resultado de las ampliaciones, profundizaciones y relaciones entre conocimientos que el alumnado realiza en su itinerario de aprendizaje.

- Se exige un orden en la presentación de los materiales incluidos en la carpeta del alumno. El estudiante tiene libertad para escoger el orden (el más significativo según su criterio) con el que presentará sus producciones, aunque siempre previa justificación de la opción escogida. Una de las posibilidades puede ser la clasificación por temas o el orden cronológico (que permite visualizar el progreso del estudiante a lo largo del tiempo).

Estudiante: una vez que nos devolvieron la carpeta revisada *decidí romper con la estructura que había hasta ahora y crear otra propia* que respondiera a mi forma de entender la asignatura.

- Aunque no es muy frecuente, a menudo el profesorado diferencia (en su comunicación de criterios) entre criterios de realización y criterios de resultado.

a. *Criterios de realización.* Toman en consideración las orientaciones que el estudiante debe tener en cuenta en el proceso de realización. En general, son criterios relacionados con la validez, la relación, el rigor, el tipo de tarea (análisis, estructura, organización, representación del conocimiento, etc.) o, lo que es lo mismo, del tipo de evidencia que se propone para mostrar si existe aprendizaje o no. La evaluación (de proceso y de producto) se lleva a cabo, pues, bajo criterios que se comparten según el compromiso adquirido en relación con la actividad necesaria para que el estudiante pueda aprender.

b. *Criterios de resultado.* Toman en consideración la calidad del aprendizaje realizado (durante el proceso o en el momento final). Podría definirse como «el grado en que el estudiante ha alcanzado cada uno de los criterios de realización» y, por tanto, atiende a criterios de suficiencia (por ejemplo, ¿es suficiente el nivel de argumentación?), de profundidad y riqueza (por ejemplo, ¿está el diagnóstico suficientemente documentado?), de relevancia (por ejemplo, ¿se trata de una evidencia circunstancial o sustantiva?), etc.

Los criterios de realización y de resultados son utilizados tanto por el alumno (en su autorregulación) como por los compañeros (en la coevaluación) y los docentes (en la evaluación).

- Se incluye la autoevaluación del estudiante sobre el proceso seguido y los resultados alcanzados. Dicha autoevaluación es importante para el estudiante, puesto que le permite reflexionar sobre lo que ha aprendido y cómo lo ha hecho. Además, este espacio consolida su participación activa en el proceso evaluador y le ofrece un lugar para expresar sus sugerencias, críticas, temores, etc.

3.2.5. Ventajas y desventajas del uso de la carpeta de aprendizaje

Tal y como hemos ido desarrollando en apartados anteriores, el uso de la carpeta de aprendizaje como instrumento para organizar y evaluar los aprendizajes del alumnado universitario, según nuestra experiencia, resulta muy adecuado y presenta un gran potencial para garantizar las tareas asignadas. La práctica avala las posibilidades del instrumento, siempre vinculado a una determinada concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje por parte de los docentes.

Sin embargo, debemos recordar que la carpeta de aprendizaje no siempre constituye el mejor instrumento para favorecer procesos colaborativos y aprendizajes significativos y constantes con el alumnado. Hay que tener en cuenta las condiciones del contexto y la competencia del profesorado para implantar la carpeta, así como la adecuación del instrumento al estilo docente. A nuestro juicio, creemos que no hay que forzar las situaciones formativas y de interacción para utilizar instrumentos, metodologías o prácticas emergentes en nuestros contextos que, en un momento dado, por su difusión y popularidad, se nos presentan como única alternativa válida. Con esto no pretendemos defender tampoco que el profesorado tenga que continuar con sus prácticas tradicionales, a menudo manifiestamente obsoletas y poco útiles, aunque aceptadas universalmente.

En el presente apartado aportamos, desde nuestra experiencia y la del alumnado que ha tomado parte en esta innovación, las reflexiones sobre los puntos débiles (algunas surgidas de las limitaciones, otras de los obstáculos institucionales o de las culturas académicas implantadas) y los puntos fuertes (en este caso fruto de la ilusión, la motivación y el esfuerzo del conjunto del alumnado y el profesorado implicado) que hemos encontrado durante el tiempo que hemos utilizado la carpeta de aprendizaje.

Las diferentes aportaciones se han organizado según el colectivo que las expresa, esto es, profesorado y alumnado. Puesto que la innovación afecta a ambos componentes del proceso (enseñanza y aprendizaje) hemos intentado que el profesorado reflexione sobre su forma de enseñar y sobre la modificación de la forma de enseñar con el uso de la carpeta

de aprendizaje. Asimismo, hemos analizado cómo incide en el aprendizaje del alumnado, a partir del análisis reflexivo de su propio aprendizaje.

I. Perspectiva del profesorado

Los profesores responsables de la implantación de esta innovación partíamos de concepciones de los procesos de enseñanza y aprendizaje muy próximos entre sí. Esta forma compartida y explicitada de interpretar el papel del profesorado y la manera en que los alumnos aprenden, que ya hemos comentado anteriormente, no es obstáculo para que cada uno de nosotros tenga su propio estilo docente e intervenga de forma diferente. Estas diferentes vías de afrontar nuestra función docente hacen que percibamos diferentes ventajas y desventajas en el uso de la carpeta de aprendizaje.

1. Ventajas/puntos fuertes de la carpeta de aprendizaje

En general, el profesorado concibe la carpeta como el instrumento que le permite articular de forma fácil e integrada la asignatura, tanto en lo referente a las actividades aprendizaje como a las de evaluación.

- En relación con la conceptualización de la carpeta de aprendizaje

Docente: la flexibilidad de la carpeta de aprendizaje permite a cada profesor *utilizarla según su estilo* docente y con total libertad en lo relativo a su puesta en práctica.

Docente: la carpeta es el instrumento que mejor *se adapta a mi concepción de enseñanza-aprendizaje*.

Docente: la carpeta es más que un instrumento de evaluación, ya que *forma parte de la misma estructura de enseñanza y aprendizaje de la asignatura*.

Docente: facilita la revisión de las propias representaciones, tanto de alumnos como de profesores y, por tanto, *el ajuste crítico o autorregulación*.

Docente: la utilización de la carpeta *mejora el aprendizaje y la enseñanza*. El aprendizaje en tanto que construcción individual de los

conocimientos propios y el aprendizaje porque facilita y estructura la interacción mediada.

Docente: la carpeta de aprendizaje, más que como forma de evaluación, la utilizo como *elemento de aprendizaje y reflexión del alumnado*, ya que considero que constituye una buena herramienta para que los alumnos analicen, estructuren y reelaboren el conocimiento.

El profesorado deposita muchas expectativas en el uso de la carpeta, ya que la considera como un instrumento que facilita la consecución de muchos de los objetivos marcados, no sólo en relación con los contenidos de la materia, sino en gran parte de las competencias generales y transversales que los alumnos deben alcanzar.

- En relación con el aprendizaje del alumnado

Docente: si entendemos la interacción entre iguales como *una forma de aprendizaje significativo*, la clase se convierte en una comunidad de aprendizaje, cuyo eje de trabajo es la elaboración y la reelaboración, a partir de las revisiones de compañeros y profesores. A partir de las actividades desarrolladas en el aula, el trabajo en grupo y el trabajo individual, cada alumno prepara sus evidencias.

Docente: aunque la elaboración final de las evidencias se realice individualmente, todo el proceso de *construcción del aprendizaje* se realiza en equipo y se revisa durante la elaboración.

Docente: utilizar la carpeta mejora la capacidad de *reflexionar* sobre el propio aprendizaje, la forma de *comunicar* los éxitos y las *estrategias de recopilación* de información. Además, permite implicar al alumnado en el proceso de evaluación y, por tanto, en el aprendizaje.

Desde nuestra perspectiva, se interpreta el aprendizaje no como una fiel repetición de los conocimientos establecidos previamente por el profesorado, sino como la evidencia de la construcción autónoma de los aprendizajes realizados, justificados y argumentados por el alumnado. El objetivo no es «cazar» al alumno en lo que desconoce, sino que éste comunique de forma clara y razonada lo que ha aprendido.

- En relación con la evaluación

En lo que respecta a la evaluación, el profesorado considera la carpeta de aprendizaje como una forma muy fiable de evaluar los aprendizajes del alumnado.

Docente: creo que la carpeta es uno *de los sistemas más fiables*, si se gestiona de forma adecuada.

Docente: la evaluación con la carpeta de aprendizaje *permite evaluar de forma fiable a los estudiantes*, siempre y cuando se organice de la forma que sigue:

- Ayude a los estudiantes a asumir responsabilidades sobre el propio aprendizaje, al implicarse en el proceso de evaluación.
- Proporcione información detallada al profesorado.
- Integre la evaluación en el propio proceso de aprendizaje.
- Estimule tanto a docentes como a estudiantes a introducir cambios en las formas de enseñanza y aprendizaje.
- Permite organizar y dar coherencia a la información tratada.

Docente: pese a las dudas que me plantea el uso de la carpeta de aprendizaje como método de evaluación, por la dificultad de establecer y comunicar criterios claros, en general estoy satisfecha con su uso. Creo que si se gestiona correctamente es *uno de los instrumentos más potentes para evaluar los aprendizajes del alumnado*, y también para regular la acción del profesor como dinamizador, orientador y mediador de dichos aprendizajes.

Docente: creo que si dispones de una pauta de evaluación y tienes claros los criterios bajo los que evalúas la carpeta (hay que hacer el esfuerzo de explicitarlos, aunque sea para uno mismo) puedes evaluar la carpeta de *una forma bastante fiable o con la misma fiabilidad que supone evaluar un proyecto, un trabajo en grupo o una investigación*, porque presenta dificultades similares.

- En relación con el papel del profesorado

Uno de los efectos del uso de la carpeta sobre el profesorado es el cambio de su papel en el aula, puesto que implica una cesión de protagonismo, una reducción drástica de la clase magistral, de la transmisión unilateral de conocimientos, en beneficio de la transformación de la clase en un espacio de

aprendizaje, en que los protagonistas sean los estudiantes. La tarea del profesor consiste en preparar actividades de enseñanza-aprendizaje que estimulen al estudiante a aprender.

Docente: utilizar la carpeta *implica una cesión, por parte del profesorado, de su protagonismo y su poder*, que pasa a ser compartido con el grupo-clase. Se pretende lograr una mayor transparencia en la relación de enseñanza y aprendizaje.

Docente: te obliga a *revisar toda tu metodología*, ya que cada vez hago menos clases magistrales, sino que hago lo que llamo «píldoras magistrales», porque, por ejemplo, explicando un marco de interpretación en media hora ahorras mucho trabajo. De todas formas, aunque cada vez menos, todavía hago clases magistrales. Lo que ocurre es que vas descubriendo otras actividades, otras formas de que el alumno llegue a lo que tiene que aprender sin que tengas que ser tú el que se lo explique.

Docente: el hecho de incorporar la carpeta me ha llevado a dar prioridad a un trabajo más activo por parte del alumno y *me ha ayudado a «echarme a un lado»* para dar más protagonismo a los estudiantes.

Docente: *lo que ha cambiado tal vez sea el trabajo en clase*, porque algunos temas se plantean, se debaten, se trabajan y se reformulan en grupo, pero en último término la reflexión, ampliación y reelaboración de la carpeta es libre e individual.

Docente: en lo relativo a la planificación de la docencia, *me ha obligado a verbalizar y explicitar claramente los criterios* de realización y evaluación.

Docente: la planificación de mi docencia está abierta a la colaboración del resto de personas, ya que *intento más bien actuar como mediadora* que como informadora o transmisora.

Docente: creo que la carpeta *puede utilizarse prácticamente en todas las asignaturas*, incluso en las más técnicas o más próximas a las ciencias puras.

Docente: este proceso de revisiones permite ir construyendo conjuntamente el portafolio, lo que *me sirve como regulación* de las exigencias del trabajo, además de referencia para valorar la pertinencia de las lecturas y las actividades.

Tal y como se puede apreciar, globalmente las valoraciones del profesorado que ha llevado a cabo esta experiencia

son positivas, y existe un cierto nivel de convencimiento en relación con las bondades de la carpeta de aprendizaje.

2. Desventajas/puntos débiles de la carpeta de aprendizaje

Los puntos débiles de la carpeta de aprendizaje deben interpretarse más bien como inseguridades y/o reticencias en el desarrollo de la misma, debidas tal vez al temor a perder el control y no tanto a las debilidades inherentes del instrumento.

Docente: uno de los aspectos que me resultan más difíciles de sistematizar y explicitar son los criterios de valoración de las carpetas de aprendizaje. Una lectura de conjunto de cada carpeta nos proporciona una idea global del trabajo realizado por el alumno, de su nivel de profundización y comprensión, de la evaluación conceptual y, automáticamente, se le atribuye una representación valorativa: «esta carpeta es excelente, o es justita o se merece un aprobado o está incompleta», etc. Sin embargo, *¿cómo podemos traducir esta impresión global en indicadores fiables, fijados públicamente, que aporten objetividad, imparcialidad y equidad en la evaluación?*

Las desventajas indicadas por el profesorado tienen relación con:

- El contexto institucional universitario

Docente: la carpeta *debe reflejar, de una forma u otra, los contenidos que hemos trabajado*. Además, es necesario que muestre el grado de profundización, reflexión y trabajo propio de cada uno. Por tanto, hay una parte obligatoria y otra optativa.

Docente: si tienes *una asignatura en la que hay 120 alumnos*, yo no digo que no se pueda trabajar con carpeta de aprendizaje, pero la forma de trabajar es diferente. Esta atención tan personal, este seguimiento del alumno desde su situación, no puede individualizarse con 120 alumnos.

- Las reticencias del alumnado

Docente: tal vez los alumnos *lo perciben simplemente como un requisito que hay que cubrir* y no como un instrumento al servicio del aprendizaje.

Docente: hay alumnos a los *que les cuesta mucho*, ya que no están nada acostumbrados a trabajar de forma autónoma, y otros simplemente quieren aprobar y te acaban diciendo «mira, a mí no me compensa hacer tanto trabajo, yo prefiero hacer un examen».

- El tiempo que supone para alumnos y profesores la elaboración, el seguimiento y la evaluación de la carpeta de aprendizaje

Docente: también hay el tema de que *exige mucha dedicación*. Te obliga a elaborar muchas actividades de enseñanza-aprendizaje diferentes, y tienes que prepararlas. Cada sesión de clase requiere mucho tiempo de preparación, y después tienes que ir adaptándolas a tu grupo, porque las actividades de base te sirven de un curso al otro, pero sólo las de base, ya que tienes que cambiar la forma de organizarlas, para adaptarte al grupo que tienes. Además, las revisiones llevan mucho trabajo, porque tienes que revisarte las carpetas varias veces, y no basta con una revisión holística y genérica, sino que tienes que entrar a fondo.

- Las dificultades para establecer criterios que garanticen que se alcanzan las competencias marcadas y que los alumnos las comprenden y las comparten. En realidad, para el alumnado se trata de un proceso de aprendizaje, ya que implica el uso de metodologías y evaluaciones participativas.

II. Perspectiva del alumnado

El alumnado, en nuestra experiencia, ha tenido mucha más voz para expresar sus vivencias, utilizando la carpeta de aprendizaje, en relación con la evaluación y sus aprendizajes. Hemos considerado que debíamos contrastar las expectativas y las convicciones que teníamos la mayoría de nosotros en relación con el uso de la carpeta con la realidad de nuestras clases, a través de la voz de nuestros alumnos. Hemos utilizado como fuentes informativas las heteroevaluaciones anónimas que han realizado y las autoevaluaciones, en las que reflexionan sobre sus aprendizajes.

Teniendo en cuenta la riqueza de estas aportaciones, añadiremos un anexo con los vaciados de estos instrumentos, con los puntos fuertes y débiles que los alumnos hayan detec-

tado en el uso de la carpeta de aprendizaje. Dichos vaciados se han llevado a cabo a lo largo de uno, dos o tres cursos del conjunto de alumnado de las cuatro asignaturas en las que se ha implantado la innovación.

1. A modo de resumen de todas estas aportaciones, hemos concluido que los alumnos consideran como puntos fuertes de la carpeta de aprendizaje:

- La constatación de que han aprendido mucho, han modificado concepciones previas y han relacionado el aprendizaje con la práctica.
- El aprendizaje progresivo y consciente que han realizado.
- El trabajo continuo y no limitado a la preparación de exámenes.
- La conciencia del aprendizaje en grupo.
- La comunicación de los aprendizajes realizados de forma libre.
- La metodología de clase que supone el uso de la carpeta.
- La participación y la implicación crecientes en su propio aprendizaje.
- El mejor conocimiento de sí mismos, de la forma en que aprenden.
- La carpeta en sí como instrumento personal y útil en el futuro, dado que explicita sus aprendizajes.
- La valoración del trabajo en grupo.
- La satisfacción personal por el aprendizaje realizado, el descubrimiento de nuevas formas de aprender, el cambio de la pasividad al protagonismo, etc.

2. Puntos débiles e inconvenientes

Los puntos débiles que identifica el alumnado se concentran en la cantidad de tiempo invertido en la construcción de la carpeta, opinión que se repite entre la mayoría de alumnos. Muchos de ellos sienten este esfuerzo recompensado por el aprendizaje adquirido, mientras que otros opinan que no les compensa.

Los inconvenientes que plantean pueden agruparse, además de por el tema, según la clasificación siguiente:

- Dificultad para trabajar en grupo, no sólo para encontrar un tiempo compartido, sino como trabajo colaborativo (el hecho de que no pueda aplicarse el reparto del trabajo entre los miembros del grupo y de tener que construir conjuntamente, en interacción, provoca dificultades y angustias en algunos estudiantes).
- Dificultad para comunicar los aprendizajes libremente, por lo que solicitan pautas cerradas y ejercicios establecidos, que podrían aportarles mayor seguridad. Se sienten perdidos, especialmente al principio, y necesitan orientaciones para avanzar.
- Dificultad para tener el trabajo al día, puesto que el sistema de carpeta no permite dejar todo el trabajo personal para el último momento.
- Sensación de que el resultado obtenido a menudo no refleja la dedicación aplicada.
- Dificultad de representar el aprendizaje que son conscientes de haber adquirido.
- Descompensación entre las tareas realizadas y los créditos conseguidos.

Muchos de los puntos débiles que expone el alumnado tienen que ver más con las metodologías concretas del profesorado que con el uso de la carpeta de aprendizaje.

4. CONCLUSIONES, A MODO DE PUNTO DE PARTIDA

En el presente capítulo nos atrevemos a destacar los aspectos que, a nuestro juicio, encierran la esencia de la práctica docente dentro de la carpeta de aprendizaje. Creemos que, pese a que los aspectos desarrollados en capítulos anteriores no son exhaustivos (puesto que contienen sólo los aspectos nucleares de nuestra experiencia de innovación), sí incluyen bastante información, lo que constituye una muestra de la gran riqueza de las aportaciones de la experiencia.

Pese a todo esto, intentaremos esbozar un resumen, poniendo el acento sólo en los temas que, a nuestro parecer, es necesario que todo docente o equipo docente se plantee en el momento de decidir si utiliza o no la carpeta de aprendizaje con sus estudiantes. Así pues, sin voluntad de aconsejar, ofrecemos a continuación algunos principios que consideramos básicos en el uso de la carpeta, formulándolos en tanto que elementos para la reflexión y como punto de partida para nuevas experiencias innovadoras en la universidad.

1. El uso de la carpeta, sin más, carece de sentido, puesto que la carpeta cobra significado y valor didáctico como componente de una determinada concepción del proceso docente y formativo

La carpeta de aprendizaje forma parte de la misma estructura de enseñanza y aprendizaje de la asignatura. Antes de implantarla, es necesario plantearse si se comparten las líneas maestras propuestas por la nueva forma de contemplar el aprendizaje o, específicamente, por las teorías socioculturales del aprendizaje.

2. La adopción de la carpeta implica adoptar también la interacción en el proceso de enseñanza-aprendizaje

La concepción pedagógica de la carpeta interpreta la interacción (entre iguales y con el docente) como una forma de aprender significativamente y convertir la clase en un espacio de aprendizaje. El eje de trabajo de la carpeta es la elaboración y la reelaboración, a partir de las revisiones de compañeros y profesores. Así lo describe, precisamente, un profesor:

Docente: aunque la elaboración final de las evidencias se realice individualmente, todo el proceso de construcción del aprendizaje se desarrolla y revisa durante el proceso de elaboración.

La propia planificación de la docencia (responsabilidad del profesorado) está abierta a la colaboración (interacción) del resto de personas. Esta voluntad de transparencia, por la posibilidad de interacción real, nos exige verbalizar y explicitar los criterios de elaboración y de resultado, así como realizar revisiones periódicas de la carpeta. Estas revisiones nos permiten, como profesores, visualizar hasta qué punto los alumnos han comprendido los planteamientos de la asignatura y también el enfoque que los alumnos utilizan en sus producciones. Simultáneamente, dichas revisiones permiten reflexionar y mejorar nuestra propia práctica docente. Un profesor lo describe de la forma que sigue:

Docente: este proceso de revisión nos permite construir conjuntamente la carpeta de aprendizaje, además de servirnos como regulación de las exigencias de trabajo y como referencia para valorar la pertinencia de las lecturas y las actividades propuestas.

3. La carpeta debe actuar como eje estructurador de los aprendizajes y no como recopilación de apuntes y trabajos

Para poder afirmar que se ha aprendido algo significativamente, este conocimiento debe «cobrar sentido» en relación con un todo (un proyecto, un objetivo, una profesión, una intención, un tema, etc.). Así, pues, la carpeta debe convertirse, para los estudiantes, en el continente que organiza aprendizajes en función de este marco más global de referencia, o en relación con el mismo. Los alumnos podrán entonces construir unos aprendizajes que, como ellos mismos mencionan,

surgen de la reflexión, el intercambio de opiniones, las actividades realizadas en clase, etc.

Los profesores que hemos participado en la experiencia coincidimos en señalar que la carpeta mejora el aprendizaje porque organiza y estructura la construcción individual de los conocimientos (y, además, mejora la enseñanza al facilitar y estructurar la interacción mediada). Utilizar la carpeta fomenta en los alumnos la capacidad de reflexionar sobre su propio aprendizaje, la forma de comunicar sus éxitos y las estrategias de recopilación de la información. Así lo expresa una profesora:

Docente: creo que una de las principales ventajas de la elaboración de la carpeta es que los éxitos son propiedad de cada alumno y, a la vez, pueden compartirse con el resto de compañeros y con el profesor.

4. No existe un «modelo ideal» de carpeta de aprendizaje, sino todo contrario, ya que la flexibilidad y la adaptabilidad de la carpeta la convierten necesariamente en diferente

Bajo nuestro punto de vista, debemos rehuir las propuestas que presentan la carpeta de aprendizaje como un modelo acabado y completo, de aplicación y evaluación uniformizada, integrada por «compartimientos» estancos. Unas carpetas de esta clase no serían más que simples archivos.

Nada más lejos de la realidad, pues la adaptabilidad de la carpeta de aprendizaje como instrumento de visualización, intercambio, interacción y evaluación del aprendizaje del estudiante universitario se ha contrastado realmente en nuestra práctica, y a través del análisis de esta práctica y las reflexiones acerca de la misma, podemos afirmar de forma sucinta que la carpeta de aprendizaje, tal y como la hemos conceptualizado:

- Se adapta a diferentes tipos de contenido, puesto que se ha aplicado a diferentes asignaturas.
- Se muestra igual de válida para diferentes estilos docentes, puesto que los profesores que la han adoptado han podido aportarle un estilo propio y su flexibilidad permite que cada profesor pueda utilizarla de acuerdo con su propio estilo

docente y las características de cada materia y asignatura.

- Adopta diferentes formas finales, aunque conserva y conecta concepciones docentes similares con respecto a la forma de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- La organización de la carpeta nos permite plantear nuestras diferentes finalidades como docentes, puesto que su versatilidad hace posible adoptar formas variadas, en función de los planteamientos de cada profesor. Así lo entiende uno de los profesores:

Docente: el hecho de usar la carpeta no me ha obligado a cambiar la concepción de la asignatura, ya que este instrumento tiene la virtud de adoptar diferentes formas para adaptarse a la asignatura y no al revés.

- Respeta, en el proceso de realización, la diversidad de ritmos, intereses, habilidades, capacidades y conocimientos que caracterizan al alumnado universitario.
- Tiene la capacidad de contener diferentes y numerosas experiencias, lo que obliga, a la vez, a tener en cuenta la diversidad de los estudiantes, la personalización de la carpeta y su unicidad y la diversificación de realizaciones finales.

5. El docente que adopte la carpeta tiene que estar dispuesto a ceder poder, mientras que el estudiante, por su parte, debe estar dispuesto a asumir responsabilidades

Partiendo de estas concepciones de enseñanza y aprendizaje, y en pro de una mayor transparencia entre ambos conceptos, la metodología que planteamos implica ceder parte de nuestro protagonismo y «poder» para compartirlos con el grupo-clase.

6. La gestión individual y social del proceso de aprendizaje con carpeta exige una gran dedicación (en tiempo y en esfuerzo), tanto por parte del docente como del estudiante

Elaborar una carpeta de aprendizaje es un trabajo largo y diario, por lo que muchos alumnos deben compaginar el proceso con otras asignaturas, trabajos o actividades complementarias, lo que les impide dedicarle el tiempo necesario (además, a menudo se imparte una cantidad excesiva

de contenidos en un período de tiempo breve). Por ello, son muchos los alumnos que creen que, en caso de haber dispuesto de más tiempo, habrían elaborado mejor sus carpetas. Asimismo, no podemos olvidar el importante esfuerzo que requiere el trabajo de análisis, comprensión, reflexión y síntesis.

Estudiante: para elaborar este trabajo he necesitado mucho tiempo, ya que mi nivel de exigencia no me permitía acabarlo sin tener la sensación de haber hecho un buen trabajo.

Estudiante: aunque al principio me costó entender la estructura de la carpeta, ahora, al final, tengo una visión global de un conjunto y también la visión fragmentada por temáticas.

Estudiante: hacer la carpeta es una tarea lenta y, en algunos momentos, «pesada». Es una forma de trabajar que requiere tiempo y reflexión.

Estudiante: la carpeta de aprendizaje requiere mucho tiempo, porque el hecho de tener que reflexionar hace que los conocimientos resulten más claros y más profundos.

Estudiante: creo que he aprendido muchas cosas, he reflexionado dentro y fuera de clase pero, tal vez, no he sabido plasmarlo en la carpeta por falta de tiempo o exceso de trabajo.

Estudiante: estoy contenta con los aprendizajes realizados, aunque reconozco que el tiempo ha sido un factor determinante. Si hubiera tenido más tiempo para dedicarle, habría aprendido más.

De igual forma, para el profesorado el trabajo con la carpeta constituye una importante carga en términos de tiempo y esfuerzo. El tiempo necesario para las tutorías, la negociación, el consenso, la explicitación, la orientación de los equipos de trabajo, las revisiones (interactivas o no) frecuentes y la devolución de los trabajos, etc. El esfuerzo necesario para romper inercias, adaptarse a la diversidad de capacidades, estilos e intereses del alumnado, renovar proyectos y puntos de vista todos los años, en cada sesión, etc. Éste es, como se ha mencionado, uno de los límites de la carpeta de aprendizaje, ya que este esfuerzo resulta inimaginable en grupos masificados.

Las experiencias mostradas reflejan algunas de las ideas que guían nuestra práctica, pero también constituyen un reclamo para buscar nueva información y someter a pruebas permanentes nuestras propias prácticas y supuestos. A lo largo de las diferentes asignaturas siempre van apareciendo nuevos dilemas que nos obligan a replantearnos las actividades, las observaciones y las reflexiones que nos permiten revisar y transformar nuestra acción docente.

La puesta en práctica de la carpeta no es una tarea fácil, ya que requiere esfuerzos, voluntad de realización, conocimientos e inteligencia creadora y tiempo para ampliar y mejorar todos los aspectos. Sin embargo, creemos que merece la pena aceptar el desafío y que es necesario continuar utilizando la herramienta, sobre todo por el reto que representa para nosotros, el profesorado, y para los alumnos.

Desde el inicio del curso, el grupo-clase empieza a comprender cómo será evaluado y a qué responderá su calificación. Su participación y responsabilización son fundamentales para la elaboración de la carpeta. En este sentido, a lo largo de la asignatura se establece la necesidad de negociar el contenido y las formas de representación de las carpetas, aunque pueden revisarse y modificarse en función de los diferentes procesos que se vayan construyendo en el grupo. La negociación se realiza con cada estudiante acerca de los que considera como sus conceptos esenciales, qué aspectos han sido determinantes, qué referentes ha tenido en cuenta, qué ideas ha cambiado, qué aprendizajes ha realizado, etc.

Desde el inicio saben que deben elaborar una carpeta y que deberán presentarla al grupo a lo largo del semestre tantas veces como estimen oportunas. Asimismo, saben que la carpeta no es algo aislado, sino que se inscribe dentro del proceso de la asignatura y que sirve para orientar el aprendizaje.

La organización de la carpeta pretende dar con una forma de estructurar el aprendizaje más motivadora y, sobre todo, más autónoma, evitando la imagen que muchos estudiantes tienen de que es algo que al final siempre acaba controlado por el profesor.

A nuestro juicio, la carpeta debe servir como apoyo del proceso de enseñanza y aprendizaje realizado a lo largo de la asignatura.

natura, tanto desde un punto de vista afectivo como cognoscitivo, y por el que pasan los estudiantes y cuya finalidad es analizar, diagnosticar, revisar y ajustar el aprendizaje personal.

Además, tiene dos finalidades principales: mejorar los procesos de aprendizaje y verificar los hitos alcanzados, a efectos de emitir las calificaciones.

Aunque consideramos que se trata de un instrumento de control, pese a estar concebida como un reflejo del aprendizaje, debemos tener presente que es también un instrumento acreditativo, de ayuda, clasificación, selección o interacción, por más que siempre acabemos preguntándonos si es posible compaginar la función selectiva y la clasificadora pese a la ayuda de todo el grupo.

Los estudiantes utilizan la carpeta para situarse con los demás compañeros y también para ir construyendo su propia imagen, a la vez que van creando nuevas expectativas.

Las carpetas que hemos trabajado van más allá de la adquisición de conocimientos, ya que intentan incorporar las actitudes y los valores, es decir, algunos de los aspectos trabajados, analizados y vividos a lo largo de la asignatura. Se centran en el análisis, la comprensión y la interpretación de los procesos seguidos para lograr crear una carpeta que refleje el aprendizaje de cada uno más allá de los resultados o la memorización de contenidos.

Aunque entendemos que la evaluación resulta siempre complicada porque no existe una realidad externa, objetiva y exacta, para nosotros las percepciones de los alumnos y las construcciones personales constituyen también objetivos de aprendizaje, lo que hace que resulte particularmente difícil desarrollar un criterio de evaluación.

Las carpetas tienen en cuenta aspectos como:

- Que los estudiantes participen en el establecimiento de metas y criterios de evaluación.
- Que representen la ordenación de los conceptos tratados y que los relacionen con sus experiencias y percepciones.
- Que reflejen actitudes metacognitivas, habilidades para las relaciones interpersonales y la colaboración.
- Que las ideas que expongan estén contextualizadas en el mundo real.

Estos aspectos motivan que la práctica docente tenga en cuenta las consideraciones siguientes:

- Que la construcción del conocimiento implica un esfuerzo de organización de los conceptos tratados para poderlos trasladar a situaciones nuevas. Pese a todo, no se trata de conseguir verdades definitivas, completas e inalterables, sino de un proceso continuo para acceder a la complejidad.
- Que sean los estudiantes los que puedan recoger sus propias evidencias, informaciones y puntos de vista para ampliar y matizar su conocimiento, profundizar en su reflexión, elaborar apreciaciones más fundamentadas y guiar acciones futuras.
- Que la presentación de las carpetas sirva como catalizador para la discusión, alimentado y planteando dudas, interpretaciones, hechos o recomendaciones para la reflexión y el aprendizaje.
- Que exija un acuerdo negociado que respete la autonomía del estudiante y oriente el trabajo hacia un espacio de reflexión en el que todos los participantes puedan comprender, asumir y compartir informaciones, datos, interrogaciones, hechos e interpretaciones.

En esta ocasión, el hecho de poder compartir nuestras habilidades didácticas y nuestras diferentes formas de plantear la carpeta de aprendizaje con los alumnos nos ha permitido centrarnos en nuestra práctica de una forma constructiva y reflexiva.

Pese a ello, como decíamos antes, aplicar la carpeta nos ha permitido profundizar en diferentes formas de enseñar y representar el conocimiento, pero a la vez nos ha planteado nuevos interrogantes para continuar intercambiando nuestros puntos de vista y mejorar la práctica docente.

ANEXO



CATEGORIZACIÓN DEL VACIADO DE LAS AUTOEVALUACIONES DE LOS ALUMNOS

CATEGORIZACIÓN DEL VACIADO DE LAS AUTOEVALUACIONES DE LOS ALUMNOS (en relación con la metodología)			
Formación Permanente del Profesorado	Formación y Actualización de la Función Pedagógica	Formación del Profesorado	Currículum en la Educación Infantil
<ul style="list-style-type: none"> • El gran valor de salidas fuera del aula para interiorizar los conocimientos teóricos trabajados en clase, a la vez que para aproximar al alumnado a la realidad educativa. • Gran predisposición a participar en grupos reducidos, como espacio de diálogo, reflexión, discusión, etc. • Diferentes metodologías (exposiciones magistrales, trabajos en grupo, debates, visitas, Internet) facilitan el proceso de autorreflexión, y a la vez hacen que el ambiente en el que se desarrolla el aprendizaje sea más atractivo. • Las exposiciones teóricas son valoradas positivamente, ya que facilitan la adquisición de conceptos. • El carácter tan práctico de la asignatura permite implicarse y adquirir más confianza. • Actividades como la simulación del claustro ayudan a comprender la práctica docente y la dificultad del trabajo en grupo. • El trabajo con compañeros de diferentes especialidades permite visualizar diferentes perspectivas y puntos de vista. • La revisión de la carpeta como ayuda para comprender su auténtico significado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Buen enfoque de la asignatura. • El ambiente de clase era muy cordial. • Se han tratado los temas que nos permiten conocer nuestro trabajo como pedagogos. • Las lecturas han ayudado a entender los contenidos de la materia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mucha relación alumnos-profesor, alumno-alumno. • Dinámica de grupo positiva, ambiente coordinado, participativo, responsable. • Predisposición a compartir y crecer en grupo. • Interesante la posibilidad de comentar las experiencias de cada persona, cara a cara, construyendo entre todos un concepto o idea para clarificar la temática del día en cuestión. • El hecho de trabajar los aspectos de la vida ha permitido profundizar en el desarrollo del espíritu crítico. • El trabajo en grupo permite desarrollar la calidad del trabajo individual. • Presentar la carpeta de aprendizaje al grupo aporta una visión más global de los conceptos que envuelven la asignatura. • La profesora ha creado un camino atípico, personal, útil y creativo, dejando a un lado las transparencias, las fotocopias, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Las actividades, exposiciones y la elaboración del material y las visitas han contribuido a crear una asignatura dinámica y estimulante. • El temario está bastante organizado y combina teoría y práctica. • El desarrollo de las clases mediante transparencias facilita la comprensión. • Las actividades realizadas en clase y fuera (manipulación de material, visitas, visionar CD y sitios web, etc.) permitían poner en práctica lo que se trabajaba en un marco teórico. • El dossier electrónico constituye una buena herramienta de refuerzo de la asignatura. • Los temas trabajados van más allá del currículum de educación infantil, de estrategias, métodos, materiales, horarios, espacios educativos, etc.
Puntos fuertes			

Puntos débiles

- El gran esfuerzo que supone tener que compaginarlo con el trabajo y otras asignaturas.
 - Los nervios por la novedad y la libertad de este sistema, en el que no se sabe exactamente qué se espera de nosotros o a qué aspectos debemos dar más importancia.
 - La dificultad, en las actividades en grupo, para llegar a consensos.
- Se propone:
- Eliminar algunas lecturas y clases teóricas.
 - Conceder menos tiempo al primer tema.
 - Al iniciar la asignatura, realizar alguna actividad práctica para mezclar a alumnos de diferentes especialidades y fomentar así la confianza.

- El hecho de no tener Internet en casa impedía consultar el dossier diariamente.
- Poca explicación en clase acerca del desarrollo del plan de formación.
- Las lecturas han sido desorganizadas, ya que en principio tenía que exponer alguien cada semana, pero finalmente no fue así.

- Debería haberse concedido más importancia al proyecto de formación que no a las cosas que nos han marcado.
- La gestión del tiempo debería tenerse en cuenta, ya que se ha dedicado demasiado tiempo a las exposiciones, que deberían haberse relegado al final.
- Hay alumnos que echan en falta alguna clase teórica.
- Para el año que viene deberían tenerse en cuenta las charlas de personas que realizan el trabajo de estos profesionales.

- Las transparencias no son el mejor método para enseñar.
 - La falta de tiempo nos obligó a trabajar rápido los tres últimos temas.
 - Ritmo de la clase demasiado rápido, ya que se podía haber profundizado en algún aspecto.
- Propuestas:
- Dividir la clase en función del temario y que cada grupo exponga un tema.
 - Desarrollar con más profundidad la situación actual de la educación infantil, la problemática actual y contrastarla con la de otros países.

CATEGORIZACIÓN DEL VACIADO DE LAS AUTOEVALUACIONES DE LOS ALUMNOS (en relación con la elaboración de la carpeta)			
Formación Permanente del Profesorado	Formación y Actualización de la Función Pedagógica	Formación del Profesorado	Currículum en la Educación Infantil
<ul style="list-style-type: none"> • Tarea progresiva que facilita la construcción de un mapa conceptual de la asignatura. • Promueve la creación de esquemas de conocimiento a partir de la información previa que cada persona tiene en relación con la información nueva. • Crea un espacio para la reflexión sobre cada una de las ideas que se incluyen a la carpeta, la reestructuración, el aprendizaje y la asimilación de los conceptos. • Al principio, el trabajo es más mecánico y luego tiene un carácter más reflexivo. • La ayuda de la revisión como punto de partida para guiarse en la lógica de cada persona. • El índice adquiere un papel relevante, puesto que es necesario rehacerlo varias veces, con lo que orienta las nuevas ideas. • La organización de los contenidos no puede darse nunca por zanjada, dado que siempre se incorporan nuevas ideas. • A lo largo del proceso de elaboración, te das cuenta de que sabes más de lo que pensabas en un principio. • Y te da pautas de procedimientos que pueden aplicarse a la vida real. • Aumenta la implicación de la persona de forma ascendente. Se plantea como un reto y como una herramienta para los maestros del día de mañana. 	<ul style="list-style-type: none"> • La posibilidad de elaborar la carpeta según criterios personales permite ponerlo en relación con otras asignaturas y ejercer la función de recurso para el futuro profesional. • Al terminar la carpeta, se tiene una visión global y también fragmentada por temas. • Con la reelaboración de la primera carpeta, se estructuran los contenidos, se realiza una reflexión sobre ellos y se amplían los conocimientos. • En general, el alumnado que no podía asistir a clase, trabajaba el tema-rio desde casa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Algunas carpetas se basan en conocimientos propios vinculados a experiencias vividas. Otras incluyen reflexiones sobre personas importantes en la vida de esa persona, referencias bibliográficas, etc. • Durante la elaboración de la carpeta, afloran sensaciones y emociones de personas importantes. • Proceso de investigación y reflexión. • Un proceso de elaboración sería empezar por una lluvia de ideas, organizar esas ideas, incorporar aspectos nuevos y darle forma a este conjunto. • Las carpetas de los compañeros ayudan a definir la propia. • Los alumnos que empezaron la carpeta desde el primer día de clase han podido adaptarla a lo que querían que fuese. • El trabajo individual ha consistido en una búsqueda interior y en la aclaración de ideas, mientras que el trabajo en grupo se ha centrado en la construcción de conceptos. 	<ul style="list-style-type: none"> • La elaboración de la memoria ha permitido aprender, reflexionar sobre lo que se ha trabajado en clase y mejorar a partir de los errores. • La asignatura requería un trabajo diario, pero el aprendizaje ha sido muy superior.

Puntos fuertes

Puntos fuertes

- Paralelismo entre la elaboración de la carpeta y la construcción de una casa, que requiere empezar por unos fundamentos sólidos y luego ir construyendo poco a poco.
- Se intenta buscar alternativas originales y significativas, anécdotas de la vida cotidiana en relación con lo que se ha aprendido.
- A pesar de la enorme satisfacción que reporta la elaboración de las carpetas, hay muchos alumnos que contemplan la posibilidad de mejorarlas.

- La elaboración de la carpeta aumenta la consciencia del alumno sobre su propia capacidad de comprensión y argumentación.

- Satisfacción personal con las carpetas elaboradas y también con las de los compañeros.
- La carpeta se ha ido modificando, volviendo atrás, completando, añadiendo nuevos aspectos, etc.

- La elaboración de la memoria contribuye a consolidar y a reflexionar sobre los aprendizajes.

- El gran margen de libertad que se da para la elaboración de la carpeta y la novedad del procedimiento para algunos alumnos generan dudas sobre si el trabajo se realiza correctamente.
- La elaboración de la carpeta debería estar más guiada.
- La dificultad para expresar en palabras o para plasmar las ideas, los sentimientos, las reflexiones, etc.
- La complejidad que supone relacionar las ideas de los autores y las ideas que surgen en clase con la opinión propia.
- La dificultad de estructurar el trabajo, la gran carga de trabajo que implica, aunque sea optativa.
- El hecho de no estar al corriente, la elevada carga de trabajo y el compromiso que supone.
- La gran cantidad de tiempo dedicado a los trabajos teóricos y la falta de tiempo para profundizar en determinados temas, en las evidencias personales, etc.
- En algunos casos no se encuentra un paralelismo entre tiempo y aprendizaje, ya que aprender no implica tener que plasmarlo en la carpeta.

- Es una tarea lenta y, en algunos momentos, «pesada».

- En un principio, hubo un poco de ansiedad por tener que expresar nuestra vida de una forma que no fuera escrita.
- Requiere mucho tiempo y esfuerzo.
- No sólo implica escribir sino también creatividad.
- En un primer momento, la sensación de no ser capaz de hacerlo.
- Seguro que hay partes que podrían mejorarse.

- Es una asignatura que requiere mucho trabajo para adquirir un buen nivel de conocimientos.

Puntos débiles

CATEGORIZACIÓN DEL VACIADO DE LAS AUTOEVALUACIONES DE LOS ALUMNOS (en relación con la evaluación)			
Formación Permanente del Profesorado	Formación y Actualización de la Función Pedagógica	Formación del Profesorado	Currículum en la Educación Infantil
<p>Formación Permanente del Profesorado</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Proceso que se mide a lo largo del cuatrimestre. ● Facilita la coherencia entre la teoría y la práctica de la asignatura. ● La forma de trabajar en clase está estrechamente relacionada con la forma de evaluar. ● Repercusión positiva en la futura profesión. ● El gran interés que ha generado la asignatura respecto a las expectativas iniciales. ● La importancia de implicar al alumno como responsable de su aprendizaje, exigiendo una actitud crítica. ● En general, la valoración del alumnado es positiva y se muestra satisfecho por el trabajo realizado. ● Se valora la importancia de ayudar a los alumnos a asumir el protagonismo de su formación. ● En lo que se refiere a la autoevaluación, la valoración es positiva y destacan: <ul style="list-style-type: none"> – La importancia de tener en cuenta el criterio del alumnado. – La posibilidad de analizar y reflexionar sobre las propias experiencias y aprendizajes, como alumnos y como futuros maestros. – En un principio, era considerada una «pérdida de tiempo», pero después se ve como una posibilidad para reflexionar sobre los cambios que ha vivido la persona a lo largo de la asignatura. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Da pie a un proceso progresivo. ● Permite a la persona ser consciente de su aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Satisfacción con el resultado de las carpetas. ● Valoración positiva de la asignatura por el interés que ha suscitado y la forma de enfocarla. 	<ul style="list-style-type: none"> ● La asignatura permite al alumnado implicarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje. ● Globalmente, la asignatura ha sido muy productiva, mucho más que un examen.
Puntos fuertes			

Puntos débiles

- Se han recibido algunas sugerencias sobre criterios que deberían priorizarse a la hora de evaluar la carpeta: el esfuerzo, la motivación, el logro de los objetivos, la estructuración, la presentación y el aprendizaje realizado.
- Hay alumnos que piensan que debería darse más importancia al contenido que al índice.
- Este sistema de evaluación resulta para algunos alumnos exigente por el trabajo diario y la reflexión que exige, así como también por la novedad.
- Es una forma de trabajar que requiere tiempo y reflexión.

Formación Permanente del Profesorado	Formación y Actualización de la Función Pedagógica	Formación del Profesorado	Currículum en la Educación Infantil
<ul style="list-style-type: none"> • Los aprendizajes realizados están relacionados con la elaboración de la carpeta y la realidad. • Sensación de haber dado muchas vueltas a un tema. • La oportunidad de reflexionar te permite conocer a los demás, conocerse a uno mismo y los errores propios y poder así mejorar para futuras prácticas. • Aprender de la reflexión, el trabajo realizado, las salidas y entrevistas, el intercambio de opiniones, compartir la clase con alumnos de diferentes especialidades, aprender más de los créditos prácticos que de los teóricos, del modelo de la profesora. • Las actividades prácticas permiten la experimentación de las sensaciones de los maestros en la actualidad. • Ayuda a comprender, relacionar y organizar las ideas. • Se potencia la mentalidad crítica y te permite conocer mejor tu forma de trabajar y aprender. • El aprendizaje realizado debería poder comprender toda la formación del profesorado, como asignatura obligatoria. • La carpeta da pie a aprendizajes que no se olvidan fácilmente. • Este tipo de aprendizaje permite hablar durante bastante rato de un tema sin tener que mirar los apuntes. 	<ul style="list-style-type: none"> • La primera revisión sirve de herramienta de mejora. • Con la carpeta de aprendizaje, se logran unas vivencias positivas, una mayor implicación y más confianza en uno mismo. • La asignatura ha aportado importantes conocimientos constructivos sobre la profesión. • En un futuro próximo, la carpeta será útil como herramienta de consulta y para ampliar conocimientos e incluso para contribuir al proceso de cambio de opinión. 	<ul style="list-style-type: none"> • La construcción de un móvil para representar el conocimiento fue un ejercicio de introspección completo. Resulta complicado representar los aprendizajes con palabras. • Aprender a valorar lo que se sabe y lo que se quiere saber, lo que se piensa y lo que se hace, la teoría y la práctica. • Posibilidad de reflexionar sobre el camino de la vida, sobre la importancia de aprender a través de la experiencia y a escuchar. • El proceso personal ha dado pie a un ejercicio de autoconocimiento a partir de la reflexión sobre la historia de nuestra vida y las conexiones con nuestro modelo formativo. • Aprendizaje significativo, introspectivo, participativo, dialogante, reflexivo, íntimo, público, compartido, personal... un aprendizaje real. • He aprendido cosas sobre mi vida en las que antes no había reparado. • Ser consciente de hasta dónde se ha llegado en la formación, cómo se ha llegado, qué hay y qué podría haber. • Satisfacción por mis aprendizajes, tanto por las experiencias buenas como las malas de los compañeros, por las sesiones compartidas con otros profesores, por los sentimientos a flor de piel, etc. • Ha sido muy útil. Me ha permitido reorganizar y reflexionar sobre antiguas experiencias que han construido nuevos caminos de aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> • La evolución del aprendizaje ha sido positiva por la dinámica de clase y el trabajo realizado, tanto individualmente como en grupo.
Puntos fuertes			
Puntos débiles			

BIBLIOGRAFÍA

- Barberá, E., *Evaluación de la enseñanza, evaluación del aprendizaje*, Barcelona, Edebé, 1999.
- Barton, J.; Collins, A., «Portfolios in Teacher Education», *Journal of Teacher Education*, núm. 44 (3), pp. 200-212, 1993.
- Bolívar, A., «Diseño de planes de estudio de las titulaciones», en *El Espacio Europeo de Educación Superior: Marco normativo y curricular (Segunda Parte)*, Seminario para implantación del sistema de créditos europeos en las titulaciones de las universidades andaluzas. Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación. Universidad de Granada, www.ugr.es/~cbustos/PAT/Documentos/Docum_word/Disenio_Titulaciones.doc. (Consultado: noviembre de 2004).
- Bricall, J.M., *Texto Universidad 2000*, Madrid, CRUE, 2000, www.ub.es/ffpro/noticies/text2000/. (Consultado: 19 de noviembre de 2002).
- Cano, E.; Imbernon, F., «El Portafolios del alumno», *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, Zaragoza, 2004.
- Castelló, M.; Monereo, C., *L'avaluació per carpetes al pràcticum de psicopedagogia*, Barcelona, Servei de Publicacions de la UAB, 2000.
- Colén, M. T., «La evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje a través del portafolios, ¿una moda o un proceso de evaluación que favorece el cambio en las aulas universitarias?», *Actas del VII Congreso Interuniversitario de Organización Educativa*, San Sebastián, 3-6 de julio de 2002.
- Coll, C.; Solé, I., «Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica», *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 168, 1989.
- Coquard, N., *Questions about teacher or professional portfolios*, www.qesnrecit.qc.ca/portfolio/eng/teacher.html. (Consultado: 13 de mayo de 2004).

- Cordero, G., *Consideraciones generales sobre el uso del portafolio de desempeño docente en educación superior*, México, Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo (Universidad Autónoma de Baja California), 2002.
- Gardner, H., *Educación artística y desarrollo humano*, Barcelona, Paidós, 1994.
- Giné, N., *Concepcions de l'alumnat universitari sobre els components de la fase interactiva del procés formatiu que afavoreixen l'aprenentatge*, Tesis doctoral inédita, Barcelona, Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la UB, 2004.
- Hart, D., *Authentic assessment: A handbook for educators*, Menlo Park (California), Addison-Wesley, 1994.
- Imbernon, F. et al., *El portafolis com a eina de formació i avaluació*, Texto de investigación inédito, Proyecto GAIU, Universidad de Barcelona, 2003.
- Jonnaert, P.; Vander Borghet, C., *Créer les conditions d'apprentissage. Un cadre de référence pour la formation didactique des enseignants*, Bruselas, De Boeck-Université, 1999.
- Lenoir, Y.; Larose, F.; Deaudelin, C.; Kalubi, J. C.; Roy, G. R., «L'intervention éducative: clarifications conceptuelles et enjeux sociaux. Pour une reconceptualisation des pratiques d'intervention en enseignement et en formation à l'enseignement», *Esprit critique*, 04, www.espritcritique.org. (Consultado: 5 de diciembre de 2002).
- Lyons, N., *El uso del portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente*, Buenos Aires, Amorrortu, 1999.
- Martínez, A. B.; Fernández, A., «Portafolios convencional y portafolios electrónico: Una experiencia de aula», *Akademos*, núm. 3 (1), pp. 59, www.revele.com.ve/pdf/akademos/vol3-n1/pag59.pdf, 2001.
- Ministerio de educación, cultura y deporte, *La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Documento-Marco*, www.univ.mecd.es/univ/jsp/plantilla.jsp?id=3502. (Consultado: 13 de octubre de 2003).
- Rué, J., «Aprendizaje activo. Alternativas a la lección magistral», para el *Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación*, <http://dewey.uab.es/paplicada/profess/rueice3.htm#docencia>, 2000. (Consultado: 28 de noviembre de 2002).
- Shulman, L., «Portafolios del docente: una actividad teórica», En: Lyons, N., *El uso del portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente*, Buenos Aires, Amorrortu, 1999.

UNESCO, *Documento de política para el cambio y el desarrollo en educación superior*, París, UNESCO, 1995.

Universidad de Barcelona, *Manual d'avaluació docent del professorat (Fase experimental–Any 2003)*, 2003 (publicación interna).

Zabalza, M. Á., «Els processos d'innovació a l'Ensenyament Universitari», *Temps d'Educació*, núm. 8, pp. 13-42, 1992.

