

# La carpeta de aprendizaje: qué, cómo y por qué<sup>1</sup>

Eva Gregori Giralt

Universidad de Barcelona

[gregori@ub.edu](mailto:gregori@ub.edu)

**Fecha de recepción del artículo:** mayo 2009

**Fecha de publicación:** julio 2009

## Resumen

La carpeta de aprendizaje es un recurso didáctico que goza de una larga y fructífera historia en la enseñanza primaria y secundaria. Este hecho contrasta con su reciente introducción en la educación superior. El presente artículo parte de esta consideración y explora las consecuencias que la irrupción de la carpeta de aprendizaje tiene en la enseñanza universitaria. Para ello, se investigan las diversas definiciones que los especialistas en la materia han dado del instrumento y se analizan sus repercusiones en el terreno del aprendizaje y su evaluación.

**Palabras clave:** carpeta de aprendizaje, portafolio, educación superior, evaluación, enseñanza-aprendizaje, estudiante.

## Abstract

The learning portfolio is a teaching resource that has a long and fruitful history in primary and secondary schools. This contrasts with its recent introduction in higher education. The paper starts from this fact and explores the consequences of the learning portfolio in university teaching. To this end, the various definitions that specialists have given about the instrument and its implications in the field of learning and assessment will be investigated.

**Keywords:** learning portfolio, higher education, assessment, teaching and learning, student.

---

<sup>1</sup> El presente trabajo forma parte de los resultados del proyecto de investigación HAR2008-06046/ARTE, financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación y cofinanciado por el FEDER.

## 1. Objetivo del estudio

El objetivo del presente artículo es investigar los orígenes y la evolución de la carpeta de aprendizaje en el marco de los estudios universitarios. La claridad de este objetivo contrasta, sin embargo, con la realidad de la documentación existente. Por un lado, la mayor parte de la bibliografía sobre el particular ha sido siempre de índole práctica. Es decir, ha descrito experiencias concretas llevadas a cabo en pequeños grupos de estudiantes. Por el otro, la propia naturaleza de la carpeta y de sus aplicaciones dificulta el hallazgo de una definición válida y universal. A nadie escapa que la carpeta de aprendizaje es mucho más que un instrumento de evaluación. En sus bases está el replanteamiento del modelo educativo, del papel del estudiante y de la realidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, no puede negarse que este modelo dispone ya de una tradición solvente, diversa y prolongada en el tiempo. Pero también está claro no sólo que en la actualidad ha dejado de representar la vanguardia didáctica sino que su éxito le ha permitido entrar en terrenos que, como el de la promoción profesional por ejemplo, se alejan del campo educativo propiamente dicho. Lo positivo de todo esto es que existe una bibliografía ingente —y baste mencionar, a título de ejemplo, las más de 3000 entradas que alberga la base de datos ERIC bajo el literal «portfolio». Lo negativo, es que el marco teórico que sustenta la carpeta se difumina bajo sus diversas prácticas, se esconde tras una tradición pedagógica y didáctica suficientemente conocida y, por decirlo brevemente, llega tarde a los ciclos superiores de la educación.

La reflexión sobre nuevos modelos de aprendizaje en la institución universitaria, promovido el denominado proceso de convergencia europeo, parece sintonizar con esa tradición renovadora que había visto nacer a la carpeta de aprendizaje. No puede olvidarse que todo lo

que rodea al portafolio ya ha superado su edad dorada, y que su introducción en la educación superior ha coincidido con la irrupción de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el seno del aula. Actualmente, parece que el portafolio de aprendizaje ha cedido su lugar de vanguardia a lo que algunos denominaban el portafolio digital, *edublog* o *weblog* con finalidades educativas<sup>2</sup>. Su aparición en 1994 y su rápida proliferación abrían el campo hacia las plataformas electrónicas de aprendizaje y los nuevos paradigmas de las redes sociales, la creación de contenidos de forma cooperativa y, en general, de los entornos virtuales de aprendizaje. Sin embargo, por mucho que la irrupción de las TIC hubiese influido en el panorama educativo, lo cierto es que la diferencia entre un portafolio digital y un portafolio convencional concernía únicamente al medio en que se desarrollaban. Las pretensiones didácticas que los sustentaban y la tradición que los legitimaba eran exactamente las mismas: en la medida en que el portafolio se definía siempre como una recopilación de evidencias, resultaba irrelevante si dichas evidencias se presentaban en papel o en soporte digital.

Los apartados que siguen se organizan en tres grandes bloques. Un primer bloque, dedicado a la definición de la carpeta de aprendizaje, un segundo dedicado a los contenidos que dicha carpeta debía recoger y un tercero dedicado al sistema de evaluación asociado al recurso. Como no podía ser de otro modo, cada uno de los tres apartados implica a los otros dos: la definición del portafolio se une inextricablemente a sus contenidos y a su proceso de evaluación. No obstante, esta triple estructura responde a la naturaleza específica de la infor-

<sup>2</sup> Aunque en estos casos es siempre arriesgado atribuir la paternidad de la iniciativa a una sola persona, un ejemplo significativo de *edublog* lo constituye la experiencia descrita por Will Richardson (RICHARDSON 2006) para su clase de literatura inglesa.

mación hallada. Por un lado, el carácter general de la documentación concerniente a las prácticas educativas y a los ensayos de innovación didáctica en pocas ocasiones iba más allá de los estudios de caso y la descripción de iniciativas muy concretas. Por el otro, la coincidencia temporal de la irrupción de las TIC y de la necesidad de reforma en el seno de la institución universitaria implicaba un cambio de tal relevancia que los esfuerzos debían concentrarse en la elaboración de intervenciones antes bien que en la especulación sobre las mismas. La educación superior se hallaba en una encrucijada lo suficientemente compleja y necesaria como para aplazar sine die la reflexión sobre algo que ya gozaba de los avales de su aplicación a la educación primaria y secundaria.

En este sentido, el hecho de no trabajar con documentación que describiera y analizara las experiencias más recientes era fruto de la propia naturaleza de la bibliografía disponible. La gran mayoría de las prácticas recientes no disponen todavía de publicaciones de alcance que les hagan justicia; así quedan circunscritas a informes que a duras penas van más allá de lo descriptivo. Por lo tanto, el recurso a las fuentes clásicas es obligado, y se acompaña de la utilización continua de las publicaciones periódicas y las contribuciones a congresos para compaginar la información más desarrollada sobre el tema con las últimas experiencias.

## 2. ¿Qué es una carpeta de aprendizaje?

Un portafolio es una cartera de mano para llevar libros y papeles. Esta sucinta definición que se lee en el *Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española*<sup>3</sup> resume la larga entrada que le dedica el *Dictionnaire de l'Académie Française* en donde la descripción enumera

<sup>3</sup> Literalmente, la entrada reza lo siguiente: «cartera de mano para llevar libros, papeles, etc».

el material del que está hecho, sus usos figurados —como por ejemplo, la cartera ministerial o el carácter inédito de un trabajo— y sus acepciones<sup>4</sup>. Portafolio en francés señala, por último, el conjunto de valores económicos que posee una persona.

Recurrir en primera instancia a dos diccionarios oficiales para analizar la fortuna histórica del portafolio tiene un carácter simbólico. Mientras el diccionario castellano incluye en su definición la procedencia etimológica francesa de la palabra portafolio, el diccionario francés sirve de ejemplo de lo que sucede en la mayor parte de los idiomas que empleaban términos similares dentro y fuera de la educación. Se trata de ver cómo y por qué la referencia al portafolio en general y al del artista en particular se ha convertido en el emblema de la vanguardia didáctica. Por último, hay que considerar también la di-

<sup>4</sup> Literalmente, la entrada correspondiente a la octava edición reza lo siguiente: «enveloppe, étui de carton, d'étoffe, de cuir, servant à renfermer des papiers, des dessins, etc. *Mettre des estampes dans un portefeuille. Des portefeuilles.* Fig., *Avoir un ouvrage en portefeuille, Ne pas l'avoir encore publié.* [...] Se dit spécialement d'une Serviette de cuir, munie de poches et de compartiments, qui sert à renfermer et à porter des papiers, des livres, etc. *Le portefeuille d'un ministre. Je vais garder soigneusement votre note dans mon portefeuille.* Il se dit, figurément, du Titre, des fonctions de ministre. *Le portefeuille des Affaires étrangères, de la Marine, etc. Recevoir, conserver un portefeuille. Refuser un portefeuille. Ministre à portefeuille, Celui qui gère un département. Ministre sans portefeuille, Ministre d'État, Celui qui n'a pas de département.* [...] Se dit aussi d'une Pochette, le plus souvent de cuir, d'assez petite dimension pour tenir dans la poche Intérieure d'un vêtement, et où l'on met des billets de banque, des lettres, des cartes de visite, etc. *Il a perdu, on lui a volé son portefeuille.* [...] Se dit aussi de l'Ensemble des valeurs que l'on possède, par opposition aux biens-fonds. *Le portefeuille d'une banque, d'une société. Avoir un portefeuille bien composé, mal composé, Posséder de bonnes, de mauvaises valeurs. Gérer son portefeuille, Acheter ou vendre des valeurs en Bourse. Il s'emploie encore pour désigner une Collection de dessins ou d'estampes renfermée dans un ou plusieurs portefeuilles. Le portefeuille d'un peintre. Le portefeuille d'un amateur. De précieux portefeuilles».*

ferencia que algunos especialistas establecen entre el portafolio y la carpeta de aprendizaje<sup>5</sup>.

Los motivos que podían explicar la paulatina introducción del portafolio del artista en el terreno educativo deben buscarse en la confluencia de las observaciones desarrolladas por Jean Piaget, el nacimiento de la escuela activa y el planteamiento maduro de la teoría constructivista del aprendizaje<sup>6</sup>. Las exigencias del presente estudio no permiten entrar con la debida profundidad en ninguna de las tres líneas citadas anteriormente. Pero sí que admiten una breve alusión a la influencia que podían haber ejercido en la construcción final del concepto de portafolio de aprendizaje. En una de las tesis doctorales más recientes sobre la carpeta de aprendizaje, M. Valero defendió que una de las primeras aplicaciones del portafolio se había llevado a cabo en las escuelas Montessori —en lo que a educación primaria se refiere—, y a medio camino entre el mundo académico y profesional en el Reino Unido y los Estados Unidos —en lo que se refiere a secundaria<sup>7</sup>. Lo relevante de la afirmación es que M. Valero establece un vínculo estrecho entre el método Montessori y la expresión por parte del estudiante de sus gustos y preferencias ante un aprendizaje que él mismo debía construir y reflejar en las denominadas libretas o carpetas de trabajo para mostrar a los padres<sup>8</sup>. Asimismo, y en lo relativo a las iniciativas desarrolladas en el Reino Unido, Valero relataba cómo en la década de los 70 del siglo

XX los estudiantes que abandonaban la escuela y se introducían en el mundo laboral recopilaban materiales diversos para acreditar lo que sabían. El éxito de la iniciativa tuvo su repercusión en los Estados Unidos y, a partir de 1990, empezaron a desarrollarse los denominados *perfiles* o perfiles como instrumentos para reconocer, documentar e informar a los docentes de los logros y las necesidades reales de los estudiantes<sup>9</sup>.

Las experiencias estadounidenses combinaron el fomento de la libertad del estudiante, a la hora de elegir la documentación de su portafolio, con el análisis sobre si la educación debía aumentar los conocimientos adquiridos o las herramientas para que dicho conocimiento fuera construido por los propios estudiantes. La expresión de «evaluación para el aprendizaje» resume muy justamente todos los intentos que la década de los 80 vio florecer alrededor de un concepto educativo basado en el aprendizaje y de una evaluación destinada a apoyarlo. Mediante expresiones como «evaluación alternativa o auténtica», los especialistas se plantearon qué debía aprender y cómo había que evaluar el aprendizaje de un estudiante<sup>10</sup>. Tal y como sostuvieron M. Colén, N. Giné y F. Imbernon en su estudio de 2006,

«[el portafolio no es] únicamente [...] un sistema de evaluación (aunque esta fue su finalidad cuando se empezó a utilizar en los años 80), sino que se convierte en una herramienta para el seguimiento y la autorregulación del proceso de aprendizaje; un medio para dejar constancia de la adquisición de competencias, 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.»<sup>11</sup>

<sup>5</sup> Consideración esta última, que por su importancia, se reserva para el apartado siguiente.

<sup>6</sup> Cuando hablamos de planteamiento maduro de la teoría constructivista del aprendizaje, nos referimos a su proliferación durante la segunda mitad del siglo XX, aunque es de sobras conocido el papel crucial desempeñado por Piaget en su creación. Cf.: AUSUBEL; NOVACK; HANESIAN 1983.

<sup>7</sup> VALERO 2006: 31-32.

<sup>8</sup> VALERO 2006: 32.

<sup>9</sup> VALERO 2006: 33; MABRY 1999: 55.

<sup>10</sup> DRIESSEN *et al.* 2003: 18-23.

<sup>11</sup> COLÉN; GINÉ; IMBERNON 2006: 50.

La claridad de esta definición permite explicar por qué se había elegido el portafolio del artista ante cualquier otra acepción del término. En la medida en que se trataba de un conjunto de pruebas del trabajo de una persona que permitía valorar sus cualidades profesionales con un orden establecido y seleccionado por el propio autor, el portafolio educativo partía del presupuesto de la libertad, la creatividad, la exhibición, la reflexión, la síntesis y la demostración de unos determinados recursos del estudiante. Lógicamente, ello implicaba un cambio tanto en el concepto de enseñanza como en el concepto de evaluación y acreditación de los aprendizajes. En primera instancia, se trataba de convertir la acumulación cuantitativa de evidencias en una *acumulación cualitativa* de las mismas —lo que suponía un problema de muy difícil solución: establecer la calidad de un aprendizaje no es lo mismo que determinar su cantidad, dando por supuesto que esto último fuese un objetivo sencillo y bien contrastado. Pero también implicaba, en segunda instancia, entrar en una reflexión sobre la transformación del modelo educativo en su conjunto.

Y ello resultó ser especialmente importante cuando esta transformación afectó a ciclos académicos ajenos hasta el momento a la innovación didáctica. La afirmación de M. Colén, N. Giné y F. Imbernon sobre los años 80 partía de este presupuesto: la carpeta no había nacido en los 80 pero sí que en ese momento había entrado en la enseñanza secundaria y superior causando el mismo impacto que tiempo atrás había causado en primaria. El proceso seguido por estos ciclos educativos fue casi idéntico al seguido por la enseñanza primaria: acumulación de experiencias durante un lapso de tiempo determinado, extensión paulatina del modelo y posterior elaboración teórica de los resultados. Con ello, evidentemente, no se está señalando que el impulso de la escuela activa careciera de un soporte conceptual previo. Al contrario, fuera de toda duda están las conexiones con la larga tradición educativa que partía de J.-

J. Rousseau y se prolongaba con las aportaciones de F. Schiller, Fichte, Pestalozzi, Fröebel o incluso Nietzsche. Sin embargo, cuando Dewey, Ferrière o Kerchens-teiner, entre muchos otros, realizaron sus investigaciones y elaboraron sus propuestas tuvieron muy claro que el trasfondo teórico acumulado en los siglos anteriores exigía ahora una aplicación práctica concreta.

La educación secundaria jugaba con una cierta ventaja. Además de disponer de las mismas referencias conceptuales que los pioneros de la enseñanza primaria, disponía también de las aportaciones que dichos pioneros le habían brindado. No obstante, tuvo que enfrentarse con nuevos retos, como por ejemplo, la extensión de la obligatoriedad, las tasas de abandono y las dificultades laborales de la sociedad de los 70. El planteamiento de Montessori intentaba ayudar a grupos reducidos de niños a que aprendieran a leer. De modo que los resultados obtenidos eran tan evidentes que no había espacio para la discusión. En el ámbito de la educación secundaria, ya no se trataba únicamente de aprender a leer sino de introducir y preparar al estudiante para su incursión en el mundo laboral o universitario<sup>12</sup>.

La vinculación del portafolio con la actividad artística, el replanteamiento global del sistema educativo y el problema de la calidad y definición de los aprendizajes se unieron a la tendencia generalizada de utilizar el término para designar todo tipo de instrumentos de evaluación no tradicionales. Si era muy difícil hallar definiciones claras sobre el portafolio, era muy fácil que las encontradas sirvieran para todo tipo de posibilidades y

<sup>12</sup> En este sentido, conviene no perder de vista que el punto de partida de las iniciativas que afectaban a la educación secundaria fueron los portafolios elaborados por estudiantes que pretendían abrirse camino en el mundo profesional tras abandonar la escuela.



experiencias<sup>13</sup>. Ello obliga a establecer una restricción bibliográfica considerable pero significativa de lo que entraña el portafolio. Por un lado, es necesario agrupar todos los informes hallados que se dedican fundamentalmente a la descripción de iniciativas que han tenido en la carpeta de aprendizaje su punto de mira. Por el otro, hay que profundizar en aquellos pocos textos que se han atrevido a proponer una definición concreta del portafolio. El resultado de ordenar cronológica y temáticamente esta literatura fue descubrir que con anterioridad a la década de los 80 del siglo XX, únicamente destacaba la aportación que J. Knapp publicó en 1975: el portafolio de aprendizaje es un dossier con información acumulada de los logros de un estudiante que puede convertirse en el medio para organizar experiencias previas de una forma manejable para la evaluación, la acreditación o el reconocimiento académico<sup>14</sup>. La enumeración realizada por Knapp incluía los aspectos básicos que todos los especialistas en la materia desarrollarían en el futuro. Esto es, la acumulación de logros de una persona que sirven para el aprendizaje y la evaluación o que constituyen un entorno completo de aprendizaje en donde la evaluación significativa es una de sus características principales<sup>15</sup>.

<sup>13</sup> El rápido crecimiento experimentado en los últimos años por el denominado portafolio digital, *weblogs* o *edublogs* constituye una buena muestra de lo dicho. A pesar de lo significativo de su presencia y de lo relevante de la coincidencia de su nacimiento con la introducción del portafolio en los estudios superiores, hay poca documentación que vaya más allá del tradicional estudio de caso. En consecuencia, los criterios de selección manejados en este estudio obligaron a desestimar sus aportaciones, siempre que éstas no tuvieran una vocación más general e incumbieran al conjunto teórico del recurso.

<sup>14</sup> KNAPP 1975: 45.

<sup>15</sup> PAULSON; PAULSON 1994: 12. La idea de que la carpeta suministra un entorno de trabajo en el cual se puede apreciar dónde hay que ir y qué debe hacerse en cada momento para controlar el propio progreso fue también planteada por M. E. Diez (DIEZ 1994: 10). Un año después, en 1995, E. F. Parker, afirmó que Ford, Larkin, Burnham, Elbow, Belanoff, Desai, Carter, Sommers, Hamp-Lyons, Condon, Elliot

En 1991, F. L. Paulson y P. R. Paulson sostuvieron que la carpeta de aprendizaje era una colección de los trabajos del estudiante que mostraba su esfuerzo, progreso y consecuciones en una o diversas áreas de conocimiento<sup>16</sup>. Dicha colección se basaba en estándares de rendimiento e incluía la autorreflexión y la participación del estudiante a la hora de elegir los contenidos y establecer los criterios para juzgar sus méritos<sup>17</sup>. En semejante afirmación parecían estar de acuerdo S. Imel y T. Vernetson que recuperaron el mismo planteamiento e incluso lo citaron casi literalmente<sup>18</sup>. En la misma línea estaba también la síntesis de N. Giné:

«La carpeta de aprendizaje se puede definir como un conjunto estructurado de documentos (anotaciones, análisis, reflexiones, gráficas, etc.) que son elaborados por el estudiante, con la tutoría del docente, que se ordenan de forma cronológica o temática, y que evidencian la evolución, el progreso y el grado de consecución de los objetivos planteados en cada entrega, del mismo modo que demuestran las estrategias de cada estudiante para la indaga-

y Arriman defendían un portafolio que era más una herramienta de aprendizaje que un simple instrumento de evaluación. La diferenciación de Price entre un objetivo demostrativo de un aprendizaje logrado y un objetivo de crecimiento personal y profesional podía encajar con el debate suscitado desde las primeras iniciativas documentadas acerca del carácter cuantitativo y cualitativo del portafolio y sobre su relación más o menos estrecha con la evaluación. Cf.: MARTÍNEZ 2005: 26. En 2003, McMullan recuperó esta idea y la concretó subrayando que el portafolio era una colección de evidencias de los productos y los procesos de aprendizaje que testifican sobre los logros y el desarrollo personal y profesional mediante el análisis crítico de sus contenidos. Cf.: MCMULLAN *et al.* 2003: 285.

<sup>16</sup> PAULSON; PAULSON 1991: 8.

<sup>17</sup> Sobre este particular, la gran parte de las aportaciones de F. L. Paulson y P. R. Paulson podían constituir un buen ejemplo. Cf.: PAULSON; PAULSON 1990.

<sup>18</sup> IMEL, 1993: 3; VERNETSON 1993: 45. El punto de partida de ambos estudios parecía hallarse en la definición propuesta por Arter y Spandel en 1992 a la que diversos autores recurrían. Cf.: ARTER; SPANDEL 1992: 36-44.

ción, el pensamiento reflexivo, el rigor y el análisis.»<sup>19</sup>

Lo curioso de esta última definición es que, a diferencia de las anteriores, introducía la figura del profesor así como una clara alusión a la idea de periodicidad del trabajo del estudiante que brillaba por su ausencia en los otros ejemplos. El lector habrá tenido ocasión de comprobar que la semejanza a la hora de destacar los aspectos básicos de un portafolio había hecho acto de presencia en todas las definiciones comentadas hasta la fecha. Por lo tanto, no dejaba de ser peculiar que ahora se incluyera en la definición de los pilares fundamentales del portafolio una breve referencia al rol del profesor. La insistencia en el papel desempeñado por el estudiante y el énfasis puesto en la necesaria libertad, responsabilidad y protagonismo de éste parecían hallar en el olvido del docente un mecanismo rápido y simbólico para remarcar el cambio de modelo didáctico<sup>20</sup>. Si a ello se añade la referencia a las entregas periódicas, estaba claro que a partir de un determinado momento, la teoría sobre el portafolio había visto la necesidad de limitar la también simbólica libertad que el modelo didáctico de la carpeta de aprendizaje otorgaba al estudiante<sup>21</sup>.

En 2001, R. G. Chatel definió la carpeta de aprendizaje como una colección sistemática de una variedad de productos y artefactos de los estudiantes, recopilados a lo largo del tiempo y que representaban un fiel reflejo de su desarrollo y progreso en una o más áreas. La carpe-

ta, pues, mostraba el esfuerzo y las consecuciones respecto a unos objetivos claramente definidos que, además, debían incluir pruebas de autorreflexión por parte de los estudiantes<sup>22</sup>. La similitud de todas estas definiciones parecía hallar su punto de inflexión en la propuesta de N. Kaczmarek: la carpeta era una ordenación de ejemplos de los trabajos de un estudiante a lo largo del tiempo, elegidos según unos criterios específicos y que podían reflejar los progresos y las consecuciones de dicho estudiante<sup>23</sup>. La referencia a la propuesta que Valencia, por un lado, y Olson por el otro habían planteado en 1991 era clara. Si para la primera, el portafolio era una colección útil de los trabajos de un estudiante y los registros de progreso y logros obtenidos durante un período de tiempo; para Olson, y según sus propias palabras, había que diferenciar «folio» y «portafolio», aduciendo que mientras uno era una gran colección de materiales relacionados con una o más dimensiones de la vida profesional o académica de una persona, el otro era una pequeña colección de materiales seleccionados para un propósito específico.

Los elementos comunes que compartían todas estas definiciones eran tan evidentes como significativos. Por un lado, todas hacían referencia al concepto de colección o estructura de trabajos y a la exhibición del esfuerzo, del progreso y de las consecuciones de un estudiante en un área de conocimiento determinada y en un lapso temporal específico. Por el otro, era importante la sustitución de la idea de colección de trabajos por la idea de colección sistemática y ordenación de ejemplos. Para decirlo brevemente, estas últimas definiciones empezaban a limitar la vaguedad del portafolio en relación con su objetivo, su contenido y su evaluación. La idea de una mayor o menor libertad por parte del es-

<sup>19</sup> GINÉ 2007: 8. La traducción del original catalán al castellano es nuestra.

<sup>20</sup> CALFEE; PERFUMO 1993: 535.

<sup>21</sup> Creemos especialmente importante aprovechar la ocasión para remarcar un aspecto que en las páginas sucesivas habrá que tratar: la gestión de la libertad y los criterios de selección de los materiales en aras de un aprendizaje bien conducido.

<sup>22</sup> CHATEL 2001: 5.

<sup>23</sup> KACZMAREK 1994: 10.

tudiante abría una puerta al debate sobre si el grado de libertad en la selección del contenido del portafolio tenía una relación directa con la mejora del aprendizaje<sup>24</sup>. Y no solo eso. Gracias a esta reducción de los ejes centrales que constituían la naturaleza de un portafolio, desde finales de los 90, los especialistas simplificaron sus definiciones, discutieron sobre el grado idóneo de estandarización de la carpeta y concentraron la atención en los aspectos cualitativos y de crecimiento personal del portafolio. Así, por ejemplo, Snadden y Thomas por un lado y Davis y colaboradores por el otro, defendieron entre 1998 y 2001 que el portafolio era una colección de evidencias que mostraban un aprendizaje<sup>25</sup>. Por su parte, M. K. Reed empezaba su análisis re-

cuperando la idea del portafolio del artista y analizando sus consecuencias principales. Las carpetas, afirmaba, se han utilizado durante muchos años para demostrar diferentes capacidades, seleccionar el mejor trabajo de un individuo y demostrar su progreso en una determinada área. Según Reed, la utilización de un portafolio permite al departamento, asignatura o institución que lo implementa desarrollar un proceso interno de evaluación continua, proporcionar una medida para determinar la adecuación y efectividad de los contenidos del curso y, por último, constituye un registro tangible del trabajo de un estudiante que se puede recuperar en cualquier momento<sup>26</sup>.

<sup>24</sup> Tal y como se analizará más adelante, si el portafolio se convertía en algo muy cerrado podía llegar a traicionar sus principios básicos de libertad y elección por parte del estudiante que se habían considerado parte fundamental e indiscutible de su definición original. Hasta qué punto entonces, el portafolio podía convertirse en un trabajo más o menos convencional de asignatura era algo que estaba por dilucidar. Pero que en cualquier caso era capaz de explicar la insistencia de todos estos autores en el carácter abierto del mismo. De algún modo, en los ciclos educativos superiores, en los que el portafolio era por aquel entonces el portavoz de la vanguardia formativa, reivindicar la intervención del estudiante era algo tan simbólico como sintomático de la novedad de la iniciativa que habían heredado de la educación primaria. A modo de ejemplo, mencionamos las posturas opuestas que mantuvieron en la década de los 90 Paulson y Paulson, del lado de la individualización del portafolio, y French, Meyer, Schumann y Angello del lado de la uniformidad.

<sup>25</sup> SNADDEN; THOMAS 1998: 401-406; DAVIS 2001: 350. Aunque son muchos y muy variados los ejemplos que sobre este particular podrían aportarse, se destacan únicamente aquellos que ilustran sin lugar a dudas el carácter sintético que fue adquiriendo la documentación especializada durante la década de los 90 del siglo XX y los primeros años del XXI. La definición dada por Driessen en 2005 resulta especialmente significativa por ser una de las primeras en donde se prescinde de una definición propiamente dicha para adentrarse en la enumeración de lo que implica un portafolio. Esto es, una colección de información, en formato de evidencias, que demuestran el proceso de aprendizaje y/o el nivel de competencia de su autor. Cf.: DRIESSEN *et al.* 2005: 1230-1235.

Reed no estaba muy lejos de M. E. Diez cuando esta última afirmó que el portafolio era una forma simple o estructura que contenía un trabajo de calidad y podía ayudar al estudiante a expresar el significado de su trabajo. Es decir, ni se trataba de una acumulación cuantitativa ni se trataba de liberar al estudiante de la responsabilidad de sustituir dicha acumulación cuantitativa por otra cualitativa de materiales que dieran noticia de su progreso<sup>27</sup>. Tal y como habían defendido Paulson y Paulson en 1991, el portafolio era una invitación a la diversidad que ofrecía una perspectiva sobre el rendimiento de un estudiante que era única en sí misma. En definitiva, el portafolio era una historia individual de conocimiento construido por el discente que permitía adaptarse a las cada vez más diversas poblaciones de estudiantes y prestar mayor atención al proceso que al producto final<sup>28</sup>. Si el planteamiento de Paulson y Paulson era correcto y el portafolio no podía someterse a ninguna estructuración externa no había debate posi-

<sup>26</sup> REED 1993: 3.

<sup>27</sup> DIEZ 1994: 11.

<sup>28</sup> PAULSON; PAULSON 1991: 5.



ble: todo lo que hiciera y presentara un estudiante debería aceptarse como parte integrante de este recurso.

Sin embargo, los propios Paulson y Paulson habían desarrollado diversas experiencias en este sentido, y no abogaban por una libertad incuestionable sino más bien por una responsabilidad que el estudiante tenía que incorporar como parte de su trabajo. En este sentido, las observaciones hechas por N. Kaczmarek en 1994 tuvieron gran interés. Para dicha investigadora, el quid de la cuestión residía en tres parámetros básicos que ella misma se encargó de analizar por separado. Estos tres parámetros eran la colección de ejemplos del trabajo de un estudiante, el tiempo que tarda en desarrollarlos y el criterio a partir del cual se seleccionan. En relación con el primero, Kaczmarek defendía que un portafolio podía incluir versiones definitivas de un trabajo o versiones que denominaba informales —esto es, proyectos, notas, esbozos. Respecto a la cuestión temporal afirmaba que el estudiante debía disponer del tiempo suficiente para producir regularmente trabajos y reflejar los conocimientos adquiridos en un área determinada, aunque no planteaba un margen temporal fijo. Por último, en la parte dedicada a los criterios de selección señalaba la necesidad de que estos pudieran reflejar los progresos del estudiante y de que, por lo tanto, fueran diversos y conocidos por él desde el principio. Para Kaczmarek esta era la parte más importante de un portafolio porque era la que establecía las reglas mediante las cuales iba a adquirir sentido todo el trabajo del estudiante<sup>29</sup>.

<sup>29</sup> KACZMAREK 1994: 5. Esta alusión a la importancia de los criterios de selección también se había convertido en un verdadero lugar común de la bibliografía especializada. Y aunque no todos los autores hablaban de criterios, sí que casi todos reconocían la necesidad de que el estudiante reflexionara sobre su trabajo, participara en la selección de los contenidos y juzgara sus méritos en virtud de unos determinados parámetros. Ejemplos de ello lo aportan las observaciones de PAULSON; PAULSON 1991: 10; VERNETSON 1993: 100.

Si la carpeta de aprendizaje era un registro del progreso obtenido por un estudiante en un tiempo y en un espacio determinados, podía interpretarse como una herramienta para evaluar la calidad y la cantidad de información usada para lograr un determinado aprendizaje<sup>30</sup>. En la medida en que cada carpeta mostraba el progreso de un estudiante, cada carpeta no solo era única sino que se convertía en una especie de declaración pública y personal de lo que dicho estudiante sabía o podía hacer<sup>31</sup>. Desde este punto de vista, devenía un conjunto holístico de imágenes del aprendizaje del estudiante y adquiría las características de la unidad, el proceso y la adaptabilidad<sup>32</sup>. Si la carpeta se hacía con —y no para— un estudiante resultaba evidente que la libertad y la autodisciplina la transformaban en un instrumento para crear entornos de trabajo y de aprendizaje reales<sup>33</sup>. En el fondo, la carpeta de aprendizaje no era nada más ni nada menos que lo que un estudiante quería que fuese.

La alusión a los criterios de selección y a su importancia, la referencia al tiempo y al área o la idea de estructura de progreso y autorreflexión del estudiante parecían indicar que la iniciativa didáctica corría el riesgo de caer en la ambigüedad. Por otro lado, la vocación renovadora que entrañaba el portafolio así como el planteamiento pedagógico que albergaba tenían el desarrollo de la libertad del estudiante y el fomento de su aprendizaje como el eje central de sus preocupaciones. El debate entre dicha libertad y la responsabilidad madura ya había sido tema de discusión de Paulson y Paulson, cuyas diversas experiencias en el aula les habían dado un bagaje muy completo. Pero había sido re-

<sup>30</sup> VERNETSON 1993: 125.

<sup>31</sup> PAULSON; PAULSON 1991: 10.

<sup>32</sup> PAULSON; PAULSON 1994: 15.

<sup>33</sup> PAULSON; PAULSON 1994: 12.

cuperado tan pronto como había aparecido la necesidad de fomentar un conocimiento vinculado con los problemas reales y con las diferentes dimensiones de la vida profesional<sup>34</sup>: si el portafolio era realmente un instrumento de aprendizaje tenía que estar abierto a la actividad libre del estudiante y a su formación integral como individuo. El problema volvía a estar en la tipología de los contenidos que debería incluir y en los sistemas de evaluación que habría que manejar. En 2007, por acuerdo de la Comisión Académica del Consejo de Gobierno de la Universidad de Barcelona, el portafolio quedaba definido del siguiente modo<sup>35</sup>:

«Contenedor o carpeta que recoge los esfuerzos y los resultados de un proceso de aprendizaje. Incorpora trabajos elaborados por un estudiante en el curso de una determinada práctica formativa y acredita dichos aprendizajes con evidencias sobre el proceso seguido y el producto logrado, en un área o contenido específico (o varios). Deviene un documento personal de descripción y de reflexión que facilita la construcción de conocimiento.»<sup>36</sup>

<sup>34</sup> VERNETSON 1993: 110.

<sup>35</sup> Debe recordarse aquí que en el mismo documento de donde procede la definición, la Universidad de Barcelona utiliza el término carpeta de aprendizaje y desestima, por incorrecto, el término portafolio. Los comentarios oportunos sobre el particular se desarrollarán en el apartado siguiente. Cf.: UNIVERSITAT DE BARCELONA 2008: 39.

<sup>36</sup> UNIVERSITAT DE BARCELONA 2008: 15-16. Aunque la descripción del portafolio propuesta por el Consejo de Gobierno de la Universidad de Barcelona debería haberse situado temáticamente en las primeras páginas del presente capítulo, resultaba especialmente significativo que una de las definiciones más recientes sobre el portafolio elaborada por la propia academia recuperara los puntos clave de las definiciones originales, y descartara cualquier alusión a la figura del profesor o a la limitación y el ejercicio responsable de la libertad del estudiante; quizá, por estar estos dos últimos aspectos implícitos en el perfil del estudiante universitario. En realidad, los elementos que se enumeraban eran totalmente compatibles con las aportaciones de Kaczmarek o Chatel, por citar sólo a dos. Pero no dejaba de resultar curioso que en un documento de este calibre, elaborado tras superar la fase álgida del portafolio, las coordenadas de la definición no quisieran entrar en los pormenores más problemáticos del nuevo modelo. Al parecer, el reco-

### 3. ¿Qué debe contener?

Como recurso de aprendizaje y evaluación, la definición del portafolio estaba tan indisolublemente unida a los contenidos y a los criterios de evaluación que resultaba imposible intentar separarlos. Sin ir más lejos, la utilización del portafolio por parte de un sector del alumnado que pretendía entrar en el mercado laboral sin haber finalizado sus estudios era la mejor prueba de ello. Por un lado, los interesados debían diseñar y elegir las evidencias que creyeran oportunas para demostrar su capacitación en un determinado ámbito. Por otro, dicha selección de evidencias así como su estructuración definitiva no respondían a los cánones acostumbrados del currículo, del certificado de estudios o de la acreditación oficial. Al contrario, se trataba de demostrar que aun cuando no estaban en posesión de los diplomas correspondientes eran capaces de realizar tareas concretas; motivo por el cual las evidencias seleccionadas tenían que ser el testigo fehaciente de la competencia de los candidatos en un campo profesional determinado.

De un modo similar, podrían analizarse los planteamientos que M. Montessori aplicaba a la enseñanza y al aprendizaje de los niños: libertad, fomento de la iniciativa y recopilación de trabajos que marcaban la evolución del estudiante, entendiéndose que dicha evolución era la única y mejor garantía de los conocimientos adquiridos y del cumplimiento de la misión educativa. En cualquiera de los ejemplos y en la práctica totalidad de la bibliografía, tales consideraciones sobre la flexibilidad que acompañaba siempre al portafolio como recurso didáctico señalaron la dificultad intrínseca de fijar de una vez por todas los contenidos que debía albergar. Una

nocimiento oficial de esta herramienta de aprendizaje no discurría en paralelo a las últimas tendencias críticas sobre el portafolio, lo cual era, a nuestro juicio, un síntoma claro de que el portafolio era mucho más que un instrumento de evaluación.

vez más: el portafolio no era sólo ni principalmente un instrumento de evaluación sino que era una herramienta de aprendizaje.

Desde este punto de vista, no debe extrañar a nadie que bajo el término portafolio hallaran cobijo métodos completamente diversos y con grados de rigurosidad también muy diferentes. Las observaciones que, en este contexto, realizaron F. Ben David, Webb y Driesen en 2001, 2002 y 2005 respectivamente iban en esta dirección y hasta cierto punto anticipaban lo que M. Colén, N. Giné y F. Imbernon, entre muchos otros, señalaron en 2006: el portafolio no solo varía en virtud del estilo docente de cada profesor sino también en virtud del estilo de aprendizaje de cada estudiante<sup>37</sup>. Por lo tanto, acometer una clasificación exhaustiva de los diversos modelos de portafolio carecía de interés e incluso rozaba con el equívoco. Pero lo cierto es que pocos especialistas habían logrado escapar de la tentación de hacer alguna propuesta en este sentido, y pocos también los usuarios que no habían intentado incluir su experiencia en alguna de las denominaciones ofrecidas por dichos especialistas<sup>38</sup>.

La paradoja entre la naturaleza flexible y la cantidad de discusiones existentes sobre las tipologías y los conte-

<sup>37</sup> COLÉN; GINÉ; IMBERNON 2006: 51.

<sup>38</sup> Tal y como se ha indicado en repetidas ocasiones, ejemplos sobre el particular son claramente mayoritarios en el conjunto de la bibliografía consultada. La relación y descripción de experiencias diversas ha sido sin duda alguna la mejor representante del carácter general de la documentación sobre la carpeta de aprendizaje. De modo que, más allá de la escasa relevancia que tendría una enumeración exhaustiva de todas las aportaciones hechas en este sentido, sería prácticamente imposible no olvidarse de alguna. Simplemente como testigos de semejante realidad o como ejemplos más o menos singulares —por razones cronológicas o temáticas— se recomiendan los siguientes: ELBOW, BELANOFF 1986; FRAZIER; PAULSON 1992; GROSVENOR 1993; LeMAHIEU; ERESH; WALLACE 1992; CARR 1987; BELANOFF; DICKSON 1991.

nidos recomendables de un portafolio eficaz se plasmaba en los múltiples sintagmas adjetivales que le acompañaban habitualmente: portafolio docente, portafolio del estudiante, portafolio del profesor, portafolio de aprendizaje, portafolio acreditativo, etc. Sin embargo, el núcleo de tales debates se hallaba en la contienda abierta entre portafolio y carpeta, puesto que los sintagmas adjetivales mencionados se podían aplicar indistintamente a ambos términos y desarrollarse en diferentes ámbitos académicos y profesionales —de ahí, por ejemplo, el portafolio o la carpeta de la escuela, de formación profesional, de grado, de postgrado, etc. La falta de unanimidad entre los especialistas no trazaba un panorama alentador. Si en líneas generales se podía admitir que la apuesta por uno u otro de los vocablos respondía a razones de índole lingüística e incluso de modas pasajeras, también era cierto que para algunos autores era importante establecer fronteras y delimitar con ellas tipologías de portafolio o de carpeta que afectaban a la naturaleza de lo que estos debían contener<sup>39</sup>.

Así, por ejemplo, el *Glossari acadèmic i docent de la Universitat de Barcelona* en la entrada correspondiente a «portafolio» indicaba que esta denominación era incorrecta y remitía al lector a los términos «carpeta de aprendizaje del estudiante» y «carpeta docente»<sup>40</sup>. En el estudio citado de N. Giné, el «portafolio» era definido como una herramienta con finalidades evaluadoras a diferencia de la «carpeta de aprendizaje» que poseía

<sup>39</sup> A todo este debate, había que sumar las semejanzas entre lo que entrañaba el portafolio como recurso y lo que entrañaba el diario de aprendizaje, el dossier, el *log book* o los más recientes portafolios digitales, *edublogs* o *weblogs*.

<sup>40</sup> UNIVERSITAT DE BARCELONA 2008: 39. Como no podía ser de otro modo, puesto que el término *portafoli* no estaba incluido en el *Diccionari normatiu de l'Institut d'Estudis Catalans*.

además una finalidad formativa<sup>41</sup>. En un sentido similar, F. Martínez Olmo se decantaba por el «dossier de aprendizaje», —interpretando que era el que estaba triunfando en la literatura española— y concluía afirmando la conveniencia de diferenciar el «dossier de aprendizaje» en sentido amplio, del «dossier de aprendizaje universitario», y dentro de este último, el «dossier de docencia» correspondiente al profesor o al estudiante que se preparaba para ser profesor<sup>42</sup>. En cambio, y siempre en opinión de Martínez, la expresión «carpeta evaluativa» o «carpeta de aprendizaje» añadía al original inglés una alusión al formato de presentación —la carpeta propiamente dicha— así como una referencia a su funcionalidad concreta —evaluación o aprendizaje— que perfilaban mejor su naturaleza y contenidos<sup>43</sup>.

A diferencia de estos estudios, el documento *Marc general per a l'avaluació dels aprenentatges dels estudiants*, la Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya (AQU) utilizaba el término «portafolio»<sup>44</sup>, y en su tesis doctoral, M. Valero defendía que la traducción del término inglés «portfolio» había experimentado ciertas alteraciones. En su opinión, los países de habla francesa se habían decantado por el vocablo *dossier*, los de habla hispana habían optado por el de «portafolio» o «portafolios», y los de habla catalana simultáneamente por «portafoli», «carpeta» o «dossier». La naturaleza flexible del portafolio pudo ser un motivo de primer orden para que cada país lo ajustara a sus características y se identificara con él mediante las

transformaciones lingüísticas oportunas. Mientras el término francés y catalán de «dossier» ponía el acento en la agrupación de piezas o documentos concernientes a un mismo aspecto —y en el caso catalán incluso añadía la acepción de «dossier de presentació», relativo explícitamente a la promoción profesional—, el término «carpeta» aludía al tipo de receptáculo que contenía dichos documentos, independientemente de la naturaleza o características de los mismos<sup>45</sup>. Lo más interesante de la presente discusión se hallaba en el hecho de que, por ejemplo en catalán, no existía el término «portafoli» y que, por ello, había sido necesaria la utilización del campo semántico de otra palabra ya existente para designar esta herramienta didáctica<sup>46</sup>. En castellano, en cambio, la situación era diferente. Pero incluso en los casos en los que el idioma sí disponía de una traducción casi literal del vocablo inglés, habían sido varias las propuestas de empleo de un término común para identificar a este nuevo instrumento.

<sup>41</sup> GINÉ 2007: 8.

<sup>42</sup> MARTÍNEZ 2005: 26.

<sup>43</sup> MARTÍNEZ 2005: 26.

<sup>44</sup> MATEO; ARBOIX; BARÀ *et al.* 2003: 7. A partir de dicho documento, trabajaba, por ejemplo, M. Valero en su tesis doctoral de 2006. Recuérdese que el término *portafoli* no estaba aceptado por el Institut d'Estudis Catalans.

<sup>45</sup> Literalmente, el vocablo francés *dossier*, en la octava edición del *Dictionnaire de l'Académie française* señalaba lo siguiente: «Partie d'un siège contre laquelle on appuie le dos. *Le dossier d'une chaise, d'un banc, d'un canapé*. Il se dit aussi d'un Assemblage, d'une liasse de pièces relatives à une même affaire, à un même objet. On l'emploie particulièrement en parlant des Pièces d'un procès ou de Documents d'archives. *Le dossier d'une procédure. L'étiquette d'un dossier. Examiner un dossier. Dépouiller un dossier. Étudier le dossier d'une affaire. Communiquer le dossier à l'avocat de la partie adverse*. En termes d'Administration, il se dit, par extension, d'un Ensemble de pièces concernant telle ou telle personne. *Le dossier d'un fonctionnaire. Il y a une pièce importante dans son dossier*». Por su parte, el *Diccionari normatiu de l'Institut d'Estudis Catalans*, definía *dossier* como: «Camisa o carpeta que conté els documents que fan referència a un afer o a una persona determinats. Expedient, conjunt de documents sobre un mateix assumpte. Dossier de premsa a) Recull de les informacions aparegudes a la premsa sobre un tema. b) Fullet que conté una sinopsi de l'argument i una fitxa artística i tècnica, emprat per al llançament publicitari d'un film, d'una obra de teatre, d'un espectacle, etc».

<sup>46</sup> De ahí la indicación del *Glossari acadèmic i docent de la Universitat de Barcelona* sobre la incorrección del término *portafoli*.



Desde este punto de vista, podía plantearse una doble posibilidad. Por un lado, se podía destacar que la alternativa de la carpeta planteaba un cierto vínculo con las prácticas llevadas a cabo por la escuela primaria, muy especialmente en el territorio catalán. Es de sobras conocida la repercusión que todo el movimiento de la escuela activa tuvo en Cataluña durante la primera mitad del siglo XX así como sus relaciones con M. Montessori, J. Piaget o Decroly —por citar solo tres ejemplos— y con lo que, en algunos casos, se habían denominado álbumes del estudiante<sup>47</sup>. La idea de carpeta recogería de un modo más natural una tradición propia. Por otro lado, podía y debía considerarse también la posibilidad de que dicha decisión respondiera a razones conceptuales que aconsejaran la utilización del término «carpeta» por encima del de «dossier». Por ejemplo, mediante la carpeta se incidía en el formato de la presentación —recuperando parte de la idea de la carpeta del artista— y se planteaba la necesidad de que incluyera un proceso de reflexión sobre los contenidos, reflexión específica que el dossier descartaba, al menos en principio<sup>48</sup>. Como puede comprobarse, ambas alternativas no eran ni opuestas ni incompatibles sino que, bien al contrario, respondían las dos a un horizonte muy similar: tradición y familiaridad con el término, en primer lugar y reivindicación de determinados principios didácticos, en segundo.

El hecho de que todos estos planteamientos se hubiesen realizado durante los últimos años parecía coincidir con la irrupción de otros formatos —los propios del medio digital— en la educación superior. Por mucho que el

portafolio siguiera siendo para este ciclo, el emblema de la vanguardia educativa, lo cierto es que no eran pocos los ámbitos y las disciplinas que ya estaban incorporando alternativas. A nuestro juicio, el debate terminológico entrañaba tanto una madurez de la herramienta como una reflexión sobre los problemas derivados de su naturaleza flexible. Pero en cualquier caso, se podía llegar a un acuerdo y establecer qué se quería indicar con la elección de una u otra de las denominaciones. Mientras el portafolio ponía el acento en la evaluación o acreditación de los aprendizajes, la carpeta y el dossier ponían el acento en el aprendizaje más o menos guiado, estructurado y concentrado en un determinado ámbito. A partir de esta sencilla diferenciación, se abría el campo a la cuestión de los contenidos y a la gestión de la libertad y elección de los materiales.

En opinión de F. Martínez Olmo —para el que la elección de la expresión «dossier de aprendizaje» estaba fuera de toda duda—, los tres criterios básicos de clasificación eran: la funcionalidad, la temporalidad y el contenido<sup>49</sup>. En lo que a la funcionalidad se refiere, Martínez diferenciaba un dossier de aprendizaje *sumativo* de un dossier de aprendizaje *formativo*<sup>50</sup>. El objetivo del dossier de aprendizaje *sumativo* estaría muy cerca del portafolio tal y como había quedado definido con anterioridad. Esto es, como una recopilación de evidencias que pretenden hallar una certificación o acreditación en una determinada área. En cambio, el objetivo del dossier de aprendizaje *formativo* estaría muy cerca de la carpeta de aprendizaje, en la medida en que su centro de atención se hallaría en los procesos de autoevaluación y en el aprendizaje desarrollado en cada una de las partes que lo constituyen. El propio F. Martínez citaba la clasificación que Arter había propuesto en

<sup>47</sup> MONÉS 1977: 146; 185-186.

<sup>48</sup> Valgan como ejemplo las opiniones encontradas de Rees y Cole. Cf.: REES 2005: 1140-1142; COLE 2005: 1141. Obsérvese, a título anecdótico, la coincidencia en las fechas de publicación así como al desacuerdo mostrado por F. Martínez en su texto también de 2005. Cf.: MARTÍNEZ 2005: 25.

<sup>49</sup> MARTÍNEZ 2005: 31.

<sup>50</sup> MARTÍNEZ 2005: 31.

1995 y en virtud de la cual las funciones del dossier de aprendizaje podían dividirse en evaluadora —lo que Martínez denominaba *sumativa*— e instructiva o de aprendizaje —lo que Martínez denominaba *formativa*. Pero también recuperaba aquella idea de Cole y su equipo según la cual convenía hablar de un dossier de aprendizaje de producto —similar al *sumativo*— y separarlo de un dossier de aprendizaje de proceso —similar al *formativo*<sup>51</sup>. La propuesta que Montgomery realizó en 2001 no estaba muy lejos de estos planteamientos. Según él, sólo se podía diferenciar un portafolio de producto, un portafolio de proceso y un portafolio de progreso. El primero hacía referencia a la recolección del mejor material producido por un estudiante o profesional. El segundo, a la recopilación de evidencias mediante las cuales se alcanza un determinado producto. Y el tercero mostraba la evolución de una persona en una misma área a través del tiempo<sup>52</sup>. En todos los casos, Martínez se mostraba partidario de diferenciar únicamente un aspecto *sumativo* de un aspecto *formativo*, entendiendo que incluso en el portafolio denominado de aprendizaje, en la clasificación de Arter, estaban incluidos aspectos relativos a la evaluación y toma de decisiones propios del dossier evaluativo<sup>53</sup>. Da la impresión de que, con este pronunciamiento, F. Martínez pone entre paréntesis su propia distinción funcional de los

dossieres. Creemos obvio que, una colección orientada de trabajos de los estudiantes lleva implícito la doble posibilidad de servir como recurso formativo o *sumativo*. Ahora bien, lo importante aquí es el énfasis que se pone en cada una de estas funciones; así, la carpeta de aprendizaje o, en términos del propio Martínez el dossier de aprendizaje formativo, vendría determinada por un hincapié en los recursos cognitivos construidos por el estudiante en su realización.

En referencia a la temporalidad, Martínez diferenciaba dossiers breves, medios y largos en función del tiempo de realización que comprendían: un cursillo, un semestre o un curso entero<sup>54</sup>. Por último, en relación al contenido, diferenciaba dos tipos de dossiers. Por un lado, los dossiers educativos, que eran descritos por el autor como:

«Aquellos dossiers de aprendizaje realizados por el alumnado y orientados por el profesorado. Suelen estructurarse alrededor de alguna asignatura curricular o etapa educativa.»<sup>55</sup>

Por otro lado, los dossiers profesionales, descritos como aquellos

«realizados por personas adultas que ya han abandonado la escolarización y que normalmente están orientados por los propios profesionales o por las instituciones ocupadoras. El contenido principal consiste en mostrar y reflexionar sobre las competencias. Dentro de este tipo, pueden incluirse los “dossiers docentes”. El contenido principal consiste en mostrar y reflexionar sobre las competencias profesionales adquiridas.»<sup>56</sup>

<sup>51</sup> En este contexto, podía mencionarse también la diferenciación establecida por L. Grosvenor en 1993 en donde se distingue una carpeta descriptiva, que demuestra la asunción de diversos contenidos teóricos y prácticos, de una carpeta evaluativa que contiene material sujeto únicamente a criterios de evaluación. Cf.: GROSVENOR 1993: 9-17. Sin embargo, la semejanza de esta propuesta con las comentadas en el cuerpo del texto aconsejaron referirla en nota a pie de página y como ejemplo de la unanimidad que existía en este aspecto entre los diferentes especialistas aunque la terminología variara. A nuestro juicio, resultaba más importante destacar grandes líneas de trabajo que enumerar una a una todas las alternativas.

<sup>52</sup> MONTGOMERY 2001: 40.

<sup>53</sup> MARTÍNEZ 2005: 31.

<sup>54</sup> MARTÍNEZ 2005: 31.

<sup>55</sup> MARTÍNEZ 2005: 32.

<sup>56</sup> MARTÍNEZ 2005: 32.

Esta clasificación permitía poner punto y final a una serie de motivos de reflexión ampliamente discutidos ya por los especialistas y abrir nuevas vías de análisis. Por ejemplo, permitía superar la clasificación de F. Ben David según el ciclo de estudios en el que se utilizaba el instrumento —portafolio de la escuela, portafolio de pregrado, de postgrado, etc. Por otro lado, podía darse por razonablemente concluida una diferenciación de la carpeta según el agente involucrado y su finalidad en el seno de la institución educativa. En este sentido, era posible diferenciar la carpeta de aprendizaje —del estudiante— de la carpeta docente —del profesor. Y, al mismo tiempo, establecer una distinción entre recursos didácticos dependiendo del énfasis puesto en la función *sumativa* o *formativa* de la evaluación, sin que ello supusiera negar que ambas funciones están presentes en los dos tipos de recursos: una vez más, la cuestión aquí era un problema de énfasis. Como ejemplo del primer caso podría señalarse un trabajo de curso; como ejemplo del segundo, la carpeta de aprendizaje propiamente dicha.

Es el momento de iniciar una reflexión sobre otra dimensión determinante de la carpeta: su estructuración interna y sus contenidos. Con respecto a la primera, es interesante esa clasificación, no exenta de ironía, presentada por Webb en 2002 sobre el portafolio en las ciencias de la salud, en la que distinguía el «shopping trolley» como acumulación de material sin estructurar, el «toast rack» como acumulación ordenada de material especificado por el programa de diferentes asignaturas, el «spinal column» como portafolio compartimentado según las competencias a valorar y el «cake mix» como portafolio en el cual el estudiante debía demostrar que había logrado los diversos objetivos de aprendizaje sin respetar un formato determinado<sup>57</sup>.

<sup>57</sup> FRIEDMAN BEN DAVID *et al.* 2001: 540; VALERO 2006: 21-22.

Según Poyatos Matas<sup>58</sup>, el problema de la reflexión del estudiante, de los criterios de selección y de los materiales que finalmente debían incluirse en la carpeta de aprendizaje obligaba a considerar los siguientes aspectos:

- a) El objetivo perseguido con su realización.
- b) El grado de interdisciplinariedad.
- c) El grado de estandarización y estructuración de la carpeta.
- d) El tiempo disponible para su realización.
- e) El destinatario.
- f) El formato de presentación.

Sin embargo, había ciertos aspectos que podían cuestionarse. Aunque es evidente que el objetivo *sumativo* o *formativo*, que Poyatos asocia con el objetivo perseguido, el destinatario —profesor o empleador— o el tiempo disponible para su realización inciden en la concepción de la estructura y contenidos de la carpeta, no apuntan al centro del asunto. Sobre todo, si se considera que estamos hablando de una carpeta de aprendizaje y, por lo tanto, está implícito el énfasis en la función *formativa* de la evaluación y el ser realizada por el estudiante. En cambio, sí son del todo pertinentes los otros aspectos referidos por el mismo autor: interdisciplinariedad —que por fuerza supone la consideración de los resultados de aprendizaje—, estandarización, estructura y formato. También en esta ocasión, la impronta de las tecnologías de la información y la comunicación se dejaba oír en la enumeración de Poyatos y revelaba su situación cronológica en el seno de la bibliografía especializada<sup>59</sup>. Sin embargo, sólo a condición de aunar los puntos b), c) y f) de Poyatos, era posible descubrir la reapertura de las discusiones vistas con anterioridad.

<sup>58</sup> POYATOS MATAS; ALLAN 2004: 20.

<sup>59</sup> Nos referimos a las preocupaciones propias de los primeros años del siglo XXI.

En efecto, era posible descubrir una clara coincidencia de los cuatro primeros aspectos citados con las perspectivas señaladas por F. L. Paulson y P. R. Paulson en 1994 —personas involucradas, registro de cambios y actividades implicadas<sup>60</sup>— y la clasificación de F. Martínez de funcionalidad, temporalidad y contenido. Pero, una vez más, no puede olvidarse que la carpeta de aprendizaje es siempre un recurso para lograr algo diferente de su propia producción, tal y como han señalado diferentes autores<sup>61</sup>. Y una afirmación como esta vuelve a colocar en el punto de mira la necesidad de reflexionar no solo sobre aquello para lo cual la carpeta es un recurso, sino también y específicamente sobre el recurso mismo. Otra cosa distinta es que este último aspecto haya concentrado la atención de los estudiosos.

Tal y como señaló Martínez Olmo, la estructura de las carpetas de aprendizaje varía en función de su finalidad principal, de forma que, si ésta es de carácter *sumativo*, la carpeta es más estructurada y uniforme; mientras que, si se trata de una orientación formativa, el grado de libertad del estudiante es claramente mayor<sup>62</sup>. Una aproximación de este tipo es lo que ha llevado a muchos autores a desplazar la reflexión sobre la estructura de la carpeta de aprendizaje hacia el terreno de su evaluación, tal y como se verá en el siguiente apartado. Valga por el momento la constatación de algo obvio: dicha finalidad es el verdadero motor para diseñar la estructura, establecer los resultados esperados y determinar el tiempo necesario para la realización de las diferentes actividades de una carpeta de aprendizaje.

En lo que a la estructura se refiere, dos cosas resultaron de interés. Por un lado, la coincidencia de la mayoría de los autores en resaltar que una carpeta de aprendizaje no debe contener todos los trabajos, esbozos o pruebas realizadas por el estudiante sino únicamente una selección de los mismos. Por el otro, que el valor fundamental de esta estructura residía en lo que ella podía revelar a nivel de reflexión, madurez y progreso de la persona que realizaba la carpeta<sup>63</sup>. En opinión de M. Colén, N. Giné y F. Imbernon:

«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.»<sup>64</sup>

En líneas generales, podía afirmarse que una carpeta de aprendizaje debía incluir un índice de contenidos, una recopilación seleccionada del material desarrollado, y una reflexión del propio estudiante en donde comentara las evidencias aportadas así como los puntos fuertes y débiles de su trabajo<sup>65</sup>. A partir de ahí, la estructura podía desarrollarse y especificarse añadiendo un capítulo dedicado al marco o contexto de aprendizaje; otro dedicado a los objetivos de aprendizaje, las responsabilidades y los compromisos adquiridos en virtud de los objetivos; otro más dedicado a metodologías utilizadas, a los materiales realizados, a las evidencias de autoevaluación, reflexión y comentario, a las eviden-

<sup>60</sup> PAULSON; PAULSON 1994: 10.

<sup>61</sup> PAULSON; PAULSON 1991: 11.

<sup>62</sup> MARTÍNEZ 2005: 34; VALENCIA 1990: 338-340.

<sup>63</sup> FRIEDMAN BEN DAVID; DAVIS.

<sup>64</sup> COLÉN; GINÉ; IMBERNON 2006: 51.

<sup>65</sup> MARTÍNEZ 2005: 32; VALENCIA; CLAFEE 1991: 334; VALERIGOLD; OLSON 1991-1992: 299.



cias de la evolución experimentada; y un último apartado dedicado a objetivos futuros y agradecimientos<sup>66</sup>.

En resumidas cuentas, y ante estas últimas consideraciones, se presenta un conflicto en lo que a la estructura de la carpeta se refiere. Siguiendo el hilo argumental, si el estudiante debe realizar una selección de los materiales, si debe ajustarse a un formato de presentación, si debe respetar un pacto o compromiso establecido con el profesor, la carpeta de aprendizaje pierde esa apertura que algunos autores juzgan condición *sine qua non*. La problemática aquí, irresuelta hasta la fecha, radica en el establecimiento de criterios, de si estos son pertinentes en el proceso de aprendizaje, de por qué medio y quién debe establecerlos, y de si su presencia desvirtúa la naturaleza de la carpeta de aprendizaje. De algún modo, tras todas estas observaciones se planteaba lo que para la mayoría de autores era el eje central de la carpeta de aprendizaje: la reflexión periódica sobre la actividad desarrollada por el propio estudiante en aras de planificar mejoras en algún aspecto de su progreso educativo<sup>67</sup>.

«El potencial educativo del dossier de aprendizaje consiste en dotar de sentido el trabajo aprendido, en facilitar la comunicación sobre el trabajo realizado, en relacionar el aprendizaje con un texto más amplio que las lecciones enseñadas en el aula y en promover procesos metacognitivos [...]. De hecho, a diferencia de los exámenes tradicionales, el dossier de aprendizaje revaloriza todo el trabajo real del alumnado y lo hace más consciente de que la educación es un proceso que se desarrolla a lo largo de toda la vida.»<sup>68</sup>

<sup>66</sup> MARTÍNEZ 2005: 33.

<sup>67</sup> VALERO 2006: 25.

<sup>68</sup> MARTÍNEZ 2005: 27. La traducción al castellano es nuestra.

Un alegato contundente a favor de la necesaria intervención del estudiante en el proceso de aprendizaje se convertía en el factor determinante de una carpeta.

«Sea cuál sea el tipo de dossier de aprendizaje, siempre interesa que su autor se implique plenamente en su desarrollo, que no lo entienda como una carga más, sino como una oportunidad de aprender de sí mismo y de reflejar lo que es capaz de hacer. Por este motivo, es importante que el autor del dossier de aprendizaje sepa claramente para qué lo hace, y así podrá responsabilizarse de sus decisiones (contenido, estructura, auto-evaluación, etc.)»<sup>69</sup>

La importancia de que el estudiante fuese el verdadero propietario de la carpeta discurría en paralelo a la necesidad de que el profesor planificara las finalidades de dicho aprendizaje y los comunicara a los estudiantes desde el principio<sup>70</sup>. De este modo, la introducción de la carpeta no sólo afectaba al comportamiento y la figura del estudiante sino que implicaba un cambio sustancial en el papel desempeñado por el profesor.

«El papel del profesorado, entonces, consiste sobre todo en facilitar y orientar el proceso reflexivo, auto-evaluativo, formativo y educativo que conlleva la elaboración del dossier de aprendizaje.»<sup>71</sup>

M. Valero planteaba la idea del profesor como *facilitador* del proceso de aprendizaje y defendía que su ejercicio consistía, primero, en tomar conciencia de que el aprendizaje mediante la realización de una carpeta surgía en cualquier momento —y no únicamente en el de coincidencia entre profesor y estudiante—, y segundo, en estimular y apoyar la reflexión autónoma del es-

<sup>69</sup> MARTÍNEZ 2005: 36. La traducción al castellano es nuestra.

<sup>70</sup> CHALLIS 1999: 379; DRIESSEN *et al.* 2003: 18-23; MARTÍNEZ 2005: 27.

<sup>71</sup> MARTÍNEZ 2005: 39. La traducción al castellano es nuestra.

tudiante<sup>72</sup>. Pero la cuestión no acababa aquí. En la medida en que la carpeta se convertía en una herramienta de promoción del pensamiento crítico, de la responsabilidad del aprendizaje y de la fusión de la doble dimensión, teórica y práctica, del conocimiento incumbía a todos los agentes del proceso y transformaba incluso el marco tradicional del aula.

En realidad, ya se había tenido ocasión de mencionar en el apartado anterior, ciertas observaciones acerca de la creación de un entorno de trabajo y aprendizaje y del fomento de un conocimiento útil asociado a los problemas que el estudiante se encuentra y se encontrará más allá de la institución educativa. Para Van der Vleuten, Poyatos Matas, Allan y Jarvis, la carpeta era un instrumento especialmente adecuado para la formación y la evaluación de las competencias genéricas o transversales del individuo. Pero precisamente por ello, precisamente por ese carácter de implicación personal a todos los niveles era difícil, cuando no imposible, determinar qué debía contener en concreto una carpeta de aprendizaje eficaz. Por mucho que a tenor de lo comentado pudiera parecer relativamente sencillo definir los contenidos y las fases que debía superar un estudiante para convertirse en experto en un ámbito específico, lo cierto es que tanto la implicación personal como las exigencias de un cambio de todo el sistema educativo hacían las cosas muy complejas. Sobre todo cuando estas cosas incluían la implicación del estudiante, el fomento de dicha implicación y la alteración conjunta del entorno académico<sup>73</sup>.

Tanto en el libro compartido con M. Colén y F. Imbernon como en el libro coordinado recientemente por ella misma, N. Giné defendía la existencia de tres grandes

tipos de carpetas en función de la estructura: cerrada, mixta y abierta. Como se desprende de los nombres concedidos, una carpeta cerrada es una carpeta en donde el profesor señala el índice y el estudiante desarrolla el contenido; una mixta es una carpeta en donde el profesor determina como obligatorias algunas partes y deja libertad al estudiante para que incluya aspectos de su propia experiencia de aprendizaje en otras; por último, una carpeta abierta es una carpeta en donde el profesor expone los objetivos de aprendizaje y el estudiante desarrolla la estructura y el contenido<sup>74</sup>. Pues bien, motivos que podían vincularse a la dificultad de alterar todo el contexto de aprendizaje —fomento de la implicación del estudiante, cambio del entorno académico— ayudan a explicar la elección de un determinado tipo de carpeta adecuada al perfil del estudiante, a los objetivos de aprendizaje establecidos y, también, al contexto de la institución educativa concreta. Sin embargo, no hay fórmulas universales que puedan utilizarse para especificar más el contenido de una carpeta y definir sus posibles tipologías. Como señala M. E. Diez, la carpeta de aprendizaje ofrece un triple estímulo para la reflexión. En primer lugar, aportando disciplina y libertad en su estructura, lo que permite ver el trabajo del estudiante en la configuración de dicha estructura y en el ejercicio de dicha libertad. En segundo lugar, ofreciendo la oportunidad de evaluar los esfuerzos y debilidades propias mediante el examen de una colección de ejemplos. En tercer y último lugar, impulsando la retroacción del rendimiento del estudiante, fomentando la autoevaluación y fijando metas para el futuro desarrollo

<sup>72</sup> VALERO 2006: 26-27.

<sup>73</sup> HERBERT 1992: 58-61; MYERS 1987: 4.

<sup>74</sup> GINÉ 2007: 8-9. Como ejemplo, podrían citarse las observaciones de Webb, Davis, Challis, Driessen, Poyatos Matas, Scholes y F. Ben David. Cf.: WEBB *et al.* 2002: 897-898; DAVIS; HARDEN 2003: 565-568; CHALLIS 1999: 380; DRIESSEN *et al.* 2003: 18-23; POYATOS MATAS 2004: 20; SCHOLES *et al.* 2004: 600; FRIEDMAN BEN DAVID *et al.* 2001: 540.

y progreso profesional<sup>75</sup>. La insistencia en la reflexión, en el acompañamiento, en el establecimiento de nuevas metas o en los beneficios de la autoevaluación volvía a poner sobre la mesa que el contenido de una carpeta no podía desvincularse de su función evaluadora. Pero lo más curioso de la cuestión era que, en este contexto, la evaluación era aprendizaje del mismo modo que el aprendizaje implicaba evaluación.

#### 4. ¿Qué y cómo debe evaluarse?

En la medida en que una carpeta está concebida para que el estudiante pueda mostrar su particular proceso de aprendizaje, e ilustrar los progresos realizados en tal sentido, los resultados serán siempre positivos<sup>76</sup>. Con esta contundente afirmación, Challis sacaba a relucir que la carpeta de aprendizaje era un recurso de formación tanto como de evaluación. De tal manera que cualquier modificación en sus contenidos repercutía directamente en la evaluación y viceversa<sup>77</sup>. La primera y principal consecuencia de esta afirmación es que, desde el momento en que es el estudiante el que elabora la carpeta y desarrolla su propio aprendizaje, está influyendo también en el modo en que esa carpeta debe ser evaluada. A estas alturas, era difícil admitir una separación neta entre los contenidos de la carpeta y los protocolos para su evaluación. Con solo echar un rápido vistazo a la bibliografía disponible, enseguida se cae en la cuenta de que, a diferencia de las breves referencias a la definición de la carpeta de aprendizaje, todas las investigaciones sin excepción se han dedicado extensamente a analizar dicho asunto en relación con el de los contenidos y la estructura. A nuestro juicio, ello presenta ciertas incoherencias. Por un lado, la car-

peta había sido diseñada como un instrumento de aprendizaje en el seno de un enfoque que pretendía reproducir en el aula los mecanismos *naturales* que utiliza el ser humano para conocer y enfrentarse al mundo. Por el otro, resultaba prácticamente imposible eliminar el aspecto acreditativo inherente a cualquier sistema y nivel de enseñanza. Si la carpeta y el modelo pedagógico y didáctico que la sustentaba preguntaban al estudiante qué revelaban sus actividades acerca del aprendizaje conseguido, era evidente que el estudiante compartía la responsabilidad de evaluar su propio trabajo y que, por ello, la evaluación entraba en una dimensión más fuerte y vulnerable a la vez<sup>78</sup>. El estudiante no solo aceptaba esta responsabilidad en su proceso de aprendizaje y evaluación sino que dicha responsabilidad era una parte indiscutible de cualquier carpeta.

Podía así establecerse una especie de ecuación que diera cuenta de la novedad de la carpeta y de sus vínculos con los debates sobre la evaluación y la reforma que se habían impulsado respecto a esta última. Sin ninguna duda, dichos cambios habían sido de los más importantes que, en el ámbito educativo, se habían introducido en el último siglo. Desde el énfasis puesto en el aprendizaje hasta las transformaciones en los contenidos sujetos a evaluación —y pensamos aquí en los conocimientos, las habilidades, los procedimientos, las actitudes, como conceptos centrales de los cuales surgen una multiplicidad de derivaciones—, lo que nunca pudieron evitar las reflexiones sobre la evaluación fue la necesidad de valorar la asunción por parte del estudiante de toda una serie de aspectos. Es decir, la importancia dada al aprendizaje *natural* del estudiante debía ser adecuadamente matizada con los requerimientos del sistema de enseñanza. Y la mejor prueba de ello fue que este último tendió siempre a abogar por

<sup>75</sup> DIEZ 1994: 11.

<sup>76</sup> CHALLIS 2001: 437-438.

<sup>77</sup> PAULSON; PAULSON 1990: 33.

<sup>78</sup> PAULSON; PAULSON 1990: 33.

el establecimiento de unos criterios y estándares —de evaluación— que en sí mismos resultaban extraños a esa *naturalidad* del aprendizaje preconizada. Y, naturalmente, la solución al conflicto no se produjo con la búsqueda de un justo término, o, lo que es lo mismo, no se produjo. En consecuencia, no es de extrañar que el hilo conductor de las propuestas evaluadoras alternativas fuese el desarrollo de una política de paños calientes. Es decir, los esfuerzos se dedicaron fundamentalmente a atemperar el rigor y la rigidez del sistema evaluador, lo que suponía de manera inequívoca la aceptación de las reglas del juego establecidas por el sistema de enseñanza, cuya primera manifestación era el currículo.

Dejando a un lado esta perspectiva más sociológica de la educación y retomando el discurso anterior, muy pronto se tomó clara conciencia de que la evaluación influía en el qué y el cómo aprenden los estudiantes. De suerte que se hacía imprescindible diversificar los enfoques, los contenidos —objetos de valoración— y los métodos de la evaluación.

«Ahora ya no se considera la evaluación únicamente como un elemento final, de juicio, que se aplica al terminar un proceso didáctico, sino como un instrumento que sirve para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje y que, a la vez, puede modificar dicho proceso si lo cree necesario.»<sup>79</sup>

Desde este punto de vista, podía afirmarse que la evaluación dejó de ser *únicamente* —y aquí se halla un adverbio clave para la correcta comprensión de la cita precedente— un sistema acreditativo para transformarse en un mecanismo de regulación del proceso de enseñanza-aprendizaje ajustado a las necesidades de cada uno de los estudiantes en sus diferentes etapas formativas. Por lo tanto, a la pluralidad de enfoques y

métodos mencionados había que añadir la pluralidad de ritmos de aprendizaje y la pluralidad de etapas en las que dichos ritmos se desarrollaban. Se abrió así el debate sobre cómo se podía contemplar una evaluación que fuera a la vez unitaria en su conjunto y respetuosa de las diferentes individualidades. La carpeta de aprendizaje entraba de lleno en estos debates, y por consiguiente, introducía en ciclos educativos todavía vírgenes en estas cuestiones el problema de la adecuación entre los sistemas de enseñanza y las teorías del aprendizaje.

La denominada evaluación alternativa surgió defendiendo la observación directa del trabajo de los estudiantes y se dividió en una evaluación auténtica, en donde los estudiantes realizaban tareas reales, y en una evaluación de ejecución en donde dichos estudiantes resolvían y producían algo a partir de unas condiciones y unos estándares conocidos de entrada<sup>80</sup>. A partir de ahí, se establecían tres grandes líneas de actuación que coincidían con las tres grandes fases del proceso de aprendizaje: la evaluación inicial o diagnóstica, la evaluación formativa y la evaluación *sumativa*. La idea general era la de una evaluación que recopilaba información sobre la situación del estudiante desarrollando una tarea real o produciendo algo a partir de unos protocolos. Si la evaluación inicial o diagnóstica informaba al profesor sobre diversos aspectos de los estudiantes que le ayudaban a decidir si su programación era adecuada al perfil de la audiencia, la evaluación formativa englobaba la mayor parte del proceso didáctico programado y se concentraba en el análisis

<sup>80</sup> Aunque son muchas y muy prolíficas las discusiones acerca de las denominaciones, clasificaciones y diferencias entre ellas, no es el objetivo del presente estudio entrar en los pormenores de este tipo de investigación. Nuestra opción ha sido la de recoger las grandes líneas de trabajo, evitar confrontaciones de detalle y establecer el marco general en cuyo interior cobra todo su sentido la carpeta de aprendizaje.

<sup>79</sup> MONEREO 1998: 11.



del modo de asimilación del trabajo efectuado por el estudiante. Finalmente, la evaluación *sumativa* se situaría al final del proceso e indicaría hasta qué punto se habrían o no asumido los resultados didácticos establecidos por el sistema de enseñanza.

Según la propuesta de C. Monereo, E. Barberà, M. Castelló y otros, se podía admitir una clasificación de las estrategias de aprendizaje que tuviera como telón de fondo las consideraciones esbozadas en el párrafo anterior. Por un lado, dichos autores valoraban si la aplicación del instrumento formativo era colectiva o individual; por el otro, valoraban si la actividad evaluadora propuesta se refería o no a una situación real. Los paralelismos entre esta clasificación y la que J. Mateo había resumido en una evaluación auténtica y otra de ejecución eran más que evidentes. Y aunque las denominaciones cambiaran y la discusión sobre el particular resultara inagotable, lo cierto es que todas ellas compartían un campo semántico muy similar. Se trataba de observar hasta qué punto se enfrentaba a los estudiantes con problemas hipotéticos generados en el seno del aula o con problemas reales que se encontrarían fuera de la misma. El lector recordará las alusiones que, en este sentido, habían hecho acto de presencia desde que se planteara el debate sobre la definición de la carpeta de aprendizaje. Pues bien, de un modo resumido, la siguiente tabla rinde cuentas de lo que significa introducir la carpeta de aprendizaje como recurso didáctico, alterar la tradición evaluadora aceptada por la universidad y unir ambas premisas en un nuevo enfoque educativo<sup>81</sup>.

TABLA I. SISTEMAS DE EVALUACIÓN

	Aplicación colectiva	Aplicación individual
Situación hipotética	Cuestionarios Análisis de casos	Entrevistas
Ejecución real	Informes Carpetas Autoinformes	Entrevistas Tareas evaluadoras

Sin ninguna duda, la clasificación propuesta en el cuadro anterior por los autores mencionados es discutible y en algunos casos confusa. Pero en su momento marcaba un intento de ordenación que no carecía ni de interés ni de sentido. En primer lugar, situaba a las carpetas de aprendizaje y a los autoinformes, que algunos autores defendían como parte integrante de las mismas, en el apartado correspondiente a la ejecución real —lo que sería el equivalente de la evaluación auténtica<sup>82</sup>— y como método de aplicación colectiva. En segundo, situaba a los cuestionarios en el apartado correspondiente a la situación hipotética y como método de aplicación colectiva. Por último, consideraba que las tareas evaluadoras que un estudiante podía realizar junto con el profesor eran de índole individual. A nuestro juicio, todas estas consideraciones entran en contradicción con las líneas directrices de la bibliografía especializada sobre la carpeta de aprendizaje. E incluso en los detalles que describían cada una de estas modalidades, se detectaban serias ambigüedades. Por ejemplo, si una carpeta de aprendizaje podía incluir actividades desarrolladas durante el curso, proyectos y entrevistas elaboradas fuera del aula y materiales especialmente confeccionados para ella, era evidente que bajo el término carpeta quedaban integradas la mayor parte de las estrategias de aprendizaje mencionadas. En el mismo sentido, las dos tipologías de aplicación quedaban en entredicho a partir del momento en el que la carpeta era reconocida como instrumento individual y colectivo. Por lo tanto, cualesquiera que fuesen los ar-

<sup>81</sup> MONEREO 1998: 19.

<sup>82</sup> MATEO 2005: 14-15.

gumentos que la bibliografía especializada utilizara para justificar tal clasificación, lo cierto es que la carpeta salía reforzada en su naturaleza compleja. El hecho de que no concretara nunca ni el contenido ni la estructura básica de la documentación que debía integrar favorecía que, en cada una de las propuestas de carpeta, la reflexión sobre su sistema de evaluación se reabriera. La carpeta podía ser un ejemplo claro de una evaluación auténtica o de una evaluación de ejecución; podía ser individual o colectiva, incluir entrevistas e informes y desarrollarse en campos del saber completamente diversos. Siempre era una carpeta y siempre era una carpeta nueva.

Durante los primeros años del siglo XXI, la mayoría de los autores que se enfrentaron al tema de la carpeta de aprendizaje empezaron a barajar la idea de que convenía planificar única y exclusivamente la evaluación en función del aprendizaje perseguido<sup>83</sup>. Tal perspectiva suponía una auténtica revolución puesto que ponía en entredicho las exigencias que establecía el propio sistema de enseñanza. La valoración en términos absolutos cedió su puesto a una valoración en términos relativos: no se trataba de que el estudiante lograra un volumen preestablecido de conocimientos sino que mostrara su progreso y fijara él mismo los puntos de partida y llegada de su evolución. Lo que se convino en denominar evaluación personalizada, pues, tenía como eje central de su discurso la comparación de los resultados de un mismo estudiante. Pero descartaba la comparación de dichos resultados con un estándar que el profesor podía haber diseñado a priori. Como en el caso de los portafolios de enseñanza primaria, su mejor garantía de éxito residía en la exhibición del proceso experimentado por el estudiante y en la resolución de los proble-

mas o retos planteados durante su desarrollo. Pero precisamente por ello, a los criterios cuantitativos había que añadir los cualitativos, velar para que la evaluación finalmente aplicada sintonizara con la naturaleza de la carpeta y del estudiante, y procurar que el sistema de evaluación no perjudicara la dinámica reflexiva del instrumento<sup>84</sup>.

En opinión de J. Mateo, el beneficio fundamental de la carpeta es que permitía al estudiante presentar sus creaciones al profesor para que éste pudiese juzgar su trabajo de una forma global, integral y no desconectada de otros aspectos de su propia personalidad<sup>85</sup>. Al mismo tiempo, y por el hecho de que el estudiante elegía los materiales que debían incluirse en la carpeta, le obligaba a tomar conciencia de los que mejor reflejaban su progreso, de la intencionalidad de la intervención educativa y de sus propios niveles de éxito<sup>86</sup>. En consecuencia, las ventajas de la carpeta frente a otros instrumentos eran que reflejaba mejor los resultados del estudiante, refería contenidos disciplinares de carácter fundamental, exigía un pensamiento crítico y complejo, devenía significativa para el estudiante y se adecuaba al nivel de desarrollo y al ritmo de aprendizaje de cada persona<sup>87</sup>. F. Martínez añadía a estas coordenadas de trabajo una serie de matices que las perfilaban y que al mismo tiempo ponían al descubierto parte de sus fisuras. Por ejemplo, uno de los beneficios destacados de la carpeta, y en el que la mayor parte de los especialistas coincidían, era que ésta ofrecía una visión más amplia y profunda de lo que se sabe y de lo que se puede hacer, constituye la base para una evaluación auténtica y complementa, mediante evidencias, la información

<sup>83</sup> FRIEDMAN BEN DAVID *et al.* 2001: 535-538; DAVIS; HARDEN 2003: 566; SCHUWIRTH; VAN DER VLEUTEN 2004: 810; VAN DER VLEUTEN; SCHUWIRTH 2005: 311.

<sup>84</sup> VALERO 2006: 28-30.

<sup>85</sup> MATEO 2005: 18.

<sup>86</sup> MATEO 2005: 18.

<sup>87</sup> MARTÍNEZ 2005: 28.

obtenida por otras vías de evaluación tradicionales<sup>88</sup>. Y en esta última apostilla hacen de nuevo su entrada las lógicas exigencias del sistema de enseñanza, que sitúa en su justo lugar unas reflexiones que en principio parecían revolucionarias.

Porque precisamente uno de los elementos clave de la carpeta de aprendizaje era el papel activo desempeñado por el profesor pero, sobre todo, por el estudiante mediante la selección del material, la reflexión sobre el proceso, la defensa de determinadas pruebas y, lógicamente, el establecimiento de los criterios de evaluación. La necesidad de conocer desde el principio dichos criterios, de pactarlos con el estudiante y de lograr que los asumiera y los considerara propios podía entrar en conflicto con la idea de una calificación elaborada por expertos. En la medida en que ésta debía constituir el testimonio de un proceso de aprendizaje individual o colectivo, resultaba difícil, cuando no contradictorio, que tanto el profesor como el estudiante acordaran de entrada cuáles iban a ser los logros finales de dicho proceso. Si ello se llevaba a cabo y se estandarizaba, la libertad y flexibilidad del recurso quedaban en entredicho. Pero si no se hacía y únicamente se valoraba la carpeta desde la especificidad que ésta representaba podía incurrirse en graves conflictos.

En el capítulo dedicado a la reflexión sobre la evaluación del portafolio, M. Valero planteaba que la objetividad de dicha evaluación había arrojado resultados muy deficientes y que estos podían solucionarse a través del consenso entre los evaluadores y mediante una alta estructuración de los contenidos<sup>89</sup>. Sin embargo, el riesgo de traicionar la carpeta de aprendizaje como instrumento libre, flexible y adaptable a las necesidades de

cada persona era evidente. Según Wilkinson y Driesen, esta alta estructuración de los contenidos implicaba una pérdida de validez y de las propiedades autoformativas del instrumento, que afectaban directamente a la libertad que tiene el estudiante para elegir los documentos que debe adjuntar<sup>90</sup>. En un sentido similar, y atendiendo a las peticiones de Visser, Challis, Mateo, Hudson, Tonkin, Colén y Giné entre otros, si los estudiantes formaban parte de este grupo de evaluadores la cuestión era todavía más conflictiva<sup>91</sup>.

En los últimos años, gran parte de los especialistas en la materia han empezado a cuestionar el rol desempeñado por la carpeta de aprendizaje a la hora de rendir cuentas del progreso de un estudiante y se han unido en la defensa de una mayor pluralidad de métodos y puntos de vista. Los motivos de semejante cambio de actitud se hallaron fundamentalmente en las debilidades atribuidas a la carpeta, y más concretamente, a lo relacionado con la consistencia y fiabilidad del recurso. Algunos autores señalaron que la dificultad a la hora de establecer comparaciones entre carpetas constituía un grave inconveniente para utilizar dicho sistema de un modo *sumativo*<sup>92</sup>. Por su parte, otros ponían sobre la mesa que la evaluación continuada, de colaboración, multidimensional, basada en el conocimiento y auténtica implicaba más tiempo y dinero así como una formación más especializada del profesorado que debía llevarla a cabo<sup>93</sup>. En realidad, la evaluación de la carpeta implicaba valorar la percepción que tenía el estudiante sobre su utilidad e importancia, estimar si se prefería o no a los métodos tradicionales de evaluación, si dicho

<sup>88</sup> MARTÍNEZ 2005: 29-30.

<sup>89</sup> VALERO 2006: 29.

<sup>90</sup> WILKINSON *et al.* 2002: 920; DRIESSEN *et al.* 2003: 21.

<sup>91</sup> VISSER *et al.* 1997: 1034-1035; CHALLIS 1999: 385; MATEO ANDRÉS *et al.* 2003: 12; HUDSON; TONKIN 2004: 839.

<sup>92</sup> KORETZ *et al.* 1994: 12.

<sup>93</sup> VALENCIA 1990: 339.

estudiante tenía intención de utilizarla en futuros aprendizajes y si su nivel de satisfacción personal en la creación del producto había sido más o menos elevado. En síntesis, evaluar una carpeta significaba proceder a un análisis cuantitativo y a un análisis cualitativo de un modo permanente.

A juzgar por las observaciones de F. Martínez, la validez de las carpetas de aprendizaje es relativamente alta en la medida en que las evaluaciones se basan en observaciones directas y múltiples de los rendimientos de una persona. La interdisciplinariedad, la libertad de elección y el reflejo de las actitudes y de los valores del estudiante que elabora la carpeta constituyen una muestra amplia, representativa y significativa del aprendizaje conseguido. Pero no ocurre lo mismo ni con la fiabilidad ni con la aceptación por parte del profesorado de una mayor carga de trabajo. La necesidad de introducir experiencias y estudios piloto en este campo se acompaña de la exigencia de aplicar las carpetas de aprendizaje con finalidades formativas hasta obtener los datos indispensables para establecer con garantías su repercusión *sumativa*<sup>94</sup>. Máxime, cuando estas aplicaciones se introducen en entornos académicos en los que todavía siguen representando una muestra inequívoca de innovación didáctica. En este sentido, la propuesta de F. Martínez podía servir como síntesis de las únicas recomendaciones de índole general admisibles en un contexto de falta de unanimidad. En su opinión, para evaluar una carpeta de aprendizaje conviene<sup>95</sup>:

- Especificar o negociar claramente los objetivos y la finalidad de dicha carpeta.
- Proponer un formato general de carpeta.

- Especificar o negociar la naturaleza de las evidencias que debe contener.
- Especificar o negociar la extensión de las evidencias.
- Preparar una lista de comprobación o escala de estimación para evaluar la carpeta.
- Utilizar notas adhesivas para esbozar los comentarios evaluativos que se devolverán al estudiante.
- Ofrecer posibilidades de auto-evaluación durante el proceso de elaboración de la carpeta.

Nótese que en la práctica totalidad de los ítems enumerados, F. Martínez planteó la necesidad de especificar o negociar diversos aspectos de la carpeta, de ofrecer posibilidades de auto-evaluación durante su desarrollo y de fomentar la retroacción entre profesor y estudiante en cada una de las fases de realización. El punto medio entre el pacto y el establecimiento de los criterios para elaborar y evaluar la carpeta señalaban dos cosas. Por un lado, que podía hablarse de una etapa de acomodación durante la cual las costumbres del antiguo sistema fueran adaptándose de forma paulatina a las exigencias del nuevo. Por el otro, que la evaluación era una parte fundamental e inextricable del trabajo del estudiante siempre que dicho trabajo se interpretara como aquel espacio de fusión entre el conocimiento y la acción guiados. Posiblemente, la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación desempeñarían un papel destacado en la relación entre profesor y estudiante tan pronto como entraran y se pusieran efectivamente al servicio de los objetivos didácticos perseguidos con la carpeta de aprendizaje. A nuestro juicio, sin embargo, ello está todavía por resolver.

<sup>94</sup> FRIEDMAN BEN DAVID *et al.* 2001: 547.

<sup>95</sup> MARTÍNEZ 2005: 36-37.



## Bibliografía

- AA.VV. (2001). *Student Teacher's Portfolio Handbook and Evaluation Of Student Teachers Guidebook and Implementation Guide for Evaluation of Student Teachers*. Bloomington: Phi Delta Kappa International. Center for Professional Development & Services.
- AGÈNCIA PER A LA QUALITAT DEL SISTEMA UNIVERSITARI A CATALUNYA (AQU). (2004). *Guia per al disseny i la implantació d'un model institucional d'avaluació docent del professorat de les universitats públiques catalanes* [documento en línea]. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya. [Fecha de consulta: 26 de enero de 2006].  
[http://www.agucatalunya.org/uploads/pagines/arxiu%20pdf/GuiaAvaluacioDocent\\_cat.pdf](http://www.agucatalunya.org/uploads/pagines/arxiu%20pdf/GuiaAvaluacioDocent_cat.pdf).
- ARTER, J.; SPANDEL, V. (1992). «Using Portfolios of Student Work in Instruction and Assessment». *Educational Measurement: Issues and Practice*. Vol. 11, núm. 1, 36-44.
- AUSUBEL, D. P.; NOVACK, J. D.; HANESIAN, H. (1983). *Psicología educativa*. México: Trillas.
- BARBERÀ GREGORI, E. (2003). «Estado y tendencias de la evaluación en educación superior». *Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria*. Vol. 3, 94-99.
- BELANOFF, P.; DICKSON, M. (eds.) (1991). *Portfolios Process and Product*. Hanover: Boynton/Cook.
- CALFEE, R. C.; PERFUMO, P. (1993). «Student Portfolios: Opportunities for a Revolution in Assessment». *Journal of Reading*. Vol. 36, 532-537.
- CARR, B. (1987). «Portfolios: A mini-guide». *School Arts*. Vol. 86, 55-56.
- CHALLIS, M. (1999). «AMEE Medical Education Guide N. 11 (revised): Portfolio-based learning and assessment in medical education». *Medical Teacher*. Vol. 21, 370-386.
- CHALLIS, M. (2000). «AMEE Medical Education Guide Nº 19: Personal learning plans». *Medical Teacher*. Vol. 22, 225-236.
- CHALLIS, M. (2001). «Portfolios and assessment: meeting the challenge». *Medical Teacher*. Vol. 23, 437-440.
- CHALLIS, M.; MATHERS, N. J.; HOWE, A. C.; FIELD, N. J. (1997). «Portfolio-based learning: continuing medical education for general practitioners —a mid-point evaluation». *Medical Education*. Vol. 31, 22-26.

CHATEL, R. G. (2001). *Portfolio Development: Some Considerations* [informe en línea]. West Hartford: Saint Joseph College. [Fecha de consulta: 30 de agosto de 2008].

<http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED459437>

COLE, D. J. (1994). «Bridging Traditional and Authentic Assessment» [ponencia en línea]. In: AA.VV. *Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education (Chicago, 16-19 de febrero de 1994)*. S/l: s/e, 1-17. [Fecha de consulta: 21 de junio de 2008]

[http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/13/51/f4.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/13/51/f4.pdf)

COLE, G. (2005). «The definition of “portfolio”». *Medical Education*. Vol. 39, 1140-1142.

COLÉN RIAU, M.; GINÉ FREIXES, N.; IMBERNÓN, F. (2006). *La Carpeta de aprendizaje del alumnado universitario: la autonomía del estudiante en el proceso de aprendizaje*. Barcelona: Octaedro.

COROMINAS ROVIRA, E. (2000). «¿Entramos en la era del Portafolio?». *Bordón*. Vol. 52, 509-522.

DAVIES, A.; LEMAHIEU, P. (2003). «Assessment for Learning: Reconsidering Portfolios and Research Evidence». In: SEGERS, M.; DOCHY, F.; CASCALLAR, E. (eds.). *Optimising New Modes of Assessment: In Search of Qualities and Standards*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 141-169.

DAVIS, M. H. (2001). «Portfolios, projects and dissertations». In: DENT, J. A.; HARDEN, R. H. (eds.). *A practical guide for medical teachers*. London: Harcourt Publishers Limited, 344-356.

DAVIS, M. H. *et al.* (2001). «Portfolio assessment in medical students' final examinations». *Medical Teacher*. Vol. 23, 357-366.

DAVIS, M. H.; HARDEN, R. M. (2003). «Competency-based assessment: making it a reality». *Medical Teacher*. Vol. 25, 565-568.

DIEZ, M. E. (1994). «The Portfolio: Sonnet, Mirror and Map». In: AA.VV. *Conference on Linking Liberal Arts and Teacher Education: Encouraging Reflection through Portfolios*. San Diego: Mission Valley Hilton, 1-14.

DRIESSEN, E. W. *et al.* (2003). «Use of portfolios in early undergraduate medical training». *Medical Teacher*. Vol. 25, 18-23.

DRIESSEN, E. W. *et al.* (2005). «The use of qualitative research criteria for portfolio assessment as an alternative to reliability evaluation: a case study». *Medical Education*. 39, 214-220.

- DRIESSEN, E. W. *et al.* (2005). «Conditions for successful reflective use of portfolios in undergraduate medical education». *Medical Education*. Vol. 39, 1230-1235.
- DRIESSEN, E. W.; VAN DER VLEUTEN, C. (2000). «Matching student assessment to problem-based learning: lessons from experience in a law faculty». *Studies in continuing Education*. Vol. 22, 235-248.
- EDUCATION DEVELOPMENT CENTER (1994). «Assessment of Student Learning in Video Projects». *News from the Center for Children and Technology and the Center for Technology in Education*. Vol. 2, 6.
- ELBOW, P.; BELANOFF, P. (1986). «State University of New York, Stony Brook Portfolio Based Evaluation Program». In: CONNELLY, J.; VILARD, P. (eds.). *New Methods in College Writing Programs*. New York: Modern Language Association of America, 95-104.
- FRAZIER, D. M.; PAULSON, F. L. (1992). «How Portfolio Motivate Reluctant Writers». *Educational Leadership*. Vol. 49, núm. 8, 62-65.
- FRIEDMAN BEN DAVID, M. (2000). «The role of assessment in expanding professional horizons». *Medical Teacher*. Vol. 22, 472-477.
- FRIEDMAN BEN DAVID, M. *et al.* (2001). «AMEE Medical Education Guide Nº 24: Portfolios as a method of student assessment». *Medical Teacher*. Vol. 23, 535-548.
- FRIEDMAN BEN DAVID, M.; SNADDEN, D. (2003). «Linking Appraisal of On-the Job Professional Competencies with Education». *Educación Médica*. Vol. 6, 3-6.
- GAIRÍN, J.; ARMENGOL, C. (eds.) (2003). *Estrategias de formación para el cambio organizacional*. Barcelona: Praxis.
- GARCÍA DOVAL, F. (2005). «El portafolios electrónico en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas». *Glosas Didácticas*. Vol. 14, 112-119.
- GARCÍA JIMÉNEZ, E. *et al.* (2002). «Otras técnicas y estrategias para el diagnóstico en educación». In: PADILLA, M. T. *Técnicas e instrumentos para el diagnóstico y la evaluación educativa*. Madrid: CCS, 263-277.
- GINÉ, N. (coord.). (2007). *Aplicació de la carpeta d'aprenentatge a la Universitat*. Barcelona: ICE-UB.
- GROSVENOR, L. (1993). «Taking Assessment Matters Inot Our Own Hands». *Student Portfolios*. 9-17.

- HERBERT, E. A. (1992). «Portfolios Invite Reflection-From Students and Staff». *Educational Leadership*. Vol. 49, 58-61.
- HESSLER, A. C.; KUNTZ, S. (1992). «Student Portfolios: Effective Academic Advising Tools». *Assessment Update-Progress, Trends, and Practices in Higher Education*. Vol. 4, 6-9.
- HETTERSCHIEDT, J. et al. (1992). «Using the Computer as a Reading Portfolio». *Educational Leadership*. Vol. 49, 73-75.
- HILTIBRAN, Ch. (1998). *Alternative Assessments for Accelerative Learning Classes*. Minnesota: Learning Strategies Corporation.
- HOPKINS, R. L. (1994). «“Like Life Itself”: Narrative and the Revitalization of Educational Practice» [ponencia en línea]. In: AA.VV. *Annual Meeting of the John Dewey Society* (New Orleans, abril 1994). s/l: s/e, 1-29. [Fecha de consulta: 20 de junio de 2008].  
[http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/13/cf/e4.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/13/cf/e4.pdf)
- HOWARD, K. (1990). «Making the Writing Portfolio Real». *The Quarterly of the National Writing Project*. Vol. 27, 4-7.
- HUDSON, J. N.; TONKIN, A. L. (2004). «Evaluating the impact of moving from discipline based to integrated assessment». *Medical Education*. Vol. 38, 832-843.
- IMEL, S. (1993). *Portfolio Assessment in Adult, Career, and Vocational Education. Trends and Issues Alerts* [informe en línea]. Columbus: ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education. [Fecha de consulta: 15 de agosto de 2008].  
[http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/15/16/11.pdf](http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/15/16/11.pdf)
- INTERNATIONAL READING ASSOCIATION. (1990). «Portfolios Illuminate the path for Dynamic, Interactive Readers». *Journal of Reading*. May, 644-647.
- JARVIS, R. M. et al. (2004). «Can one portfolio measure the six ACGME general competencies?». *Academic Psychiatry*. Vol. 28, 190-196.
- KACZMAREK, N. (1994). «Using Portfolios: How Do You Begin?» [ponencia en línea]. *91<sup>st</sup> Annual Convention and Exposition of the National Catholic Educational Association*. S/l: s/e. [Fecha de consulta: 30 de julio de 2008].  
[http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/16/5d/40.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/16/5d/40.pdf)



- KNAPP, J. (1975). *A Guide to Assessing Prior Experiences Through Portfolios*. Princeton: Education Testing Service.
- KORETZ, D (1994). *The evolution of a portfolio program: The impact and quality of the Vermont portfolio program in its second Year (1992-93)*. Los Angeles: National Centre for Research on Evaluation, Standards and Student Testing.
- KORETZ, D. (1998). «Large scale portfolio assessments in the US: evidence pertaining to the quality of measurement». *Assessment in Education*. Vol. 5, 309-334.
- KORETZ, D. *et al.* (1994). «The Vermont Portfolio Assessment Program: Findings and Implications». *Educational Measurement: Issues and Practice*. Vol. 13, 5-16.
- KREST, M. (1990). «Adaptaing The Portfolio To Meet Student Needs». *English Journal*. Vol. 79, 29-34.
- LeMAHIEU, P. G.; ERESH, J. T.; WALLACE, R. C. (1992). «Using Student Portfolios for a Public Accouting». *The School Administrator*. Vol. 49, 8-15.
- MABRY, L. (1999). *Portfolios Plus: A critical guide to alternative assessment*. California: Corwin Press.
- MARTÍNEZ, F. (2005). «El dossier d'aprenentatge: tècnica d'avaluació alternativa». In: MATEO, J.: MARTÍNEZ, F. *L'avaluació alternativa dels aprenentatges*. Barcelona: ICE-UB, 23-47.
- MATEO ANDRÉS, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: ICE-Horsori.
- MATEO ANDRÉS, J. (2005). «Nou enfocament de l'avaluació dels aprenentatges en el context europeu d'educació superior». In: MATEO, J.: MARTÍNEZ, F. *L'avaluació alternativa dels aprenentatges*. Barcelona: ICE-UB, 7-22.
- MATEO ANDRÉS, J. *et al.* (2003). *Marc general per a l'avaluació dels aprenentatges dels estudiants*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya.
- MATEO ANDRÉS, J.; MARTÍNEZ OLMO, F. (2005). *L'avaluació alternativa dels aprenentatges* [documento en línea]. Barcelona: ICE-UB. [Fecha de consulta: 7 de julio de 2008.]  
<http://www.ub.es/ice/universitat/quaderns.htm>
- McMULLAN, M. *et al.* (2003). «Portfolios and assessment of competence: a review of the literature». *Journal of Advanced Nursing*. Vol. 41, 283-294.

- MONEREO, C. (coord.). (1998). *Estratègies d'aprenentatge*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- MONÉS, J. (1977). *El pensament escolar i la renovació pedagògica a Catalunya (1833-1938)*. Barcelona: La Magrana.
- MONTERO MESA, M. L.; GEWERC BARUJEL, A.; AGRA PARDILLAS, M. J. (2003). «El portafolios como herramienta de análisis en experiencias on line y presenciales». *Enseñanza: anuario interuniversitario de didáctica*. Vol. 21, 101-114.
- MONTESSORI, M. (1937). *El método de la pedagogía científica aplicado a la educación de la infancia en la "case dei bambini" (casa de los niños)*. Barcelona: Araluce.
- MONTGOMERY, K. (2001). *Authentic Assessment: A Guide for Elementary Teachers*. New York: Addison Wesley Longman.
- MYERS, D. G. (1991). *Psicología Social*. Madrid: Panamericana.
- MYERS, M. (1987). «Institutionalizing Inquiry». *The Quartely of the National Writing Project and the Center for the Study of Writing*. Vol. 9, 1-4.
- NIGUIDULA, D. (1993). *The Digital Portfolio: A richter Picture of Student Performance. Studies on Exhibitions*. Providence: Coalition of Essential Schools. Brown University.
- OLIVERAS, J., CORNET, A., BRUNA, J. et al. (2005). *Marc general per a l'avaluació de la interacció entre la recerca i la docència a la Universitat*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya.
- PAULSON, F. L. (1991). «What Makes a Portfolio a Portfolio?». *Educational Leadership*. Vol. 48, núm. 5, 60-63.
- PAULSON, L. F.; PAULSON, P. R. (1990). «How Do Portfolios Measure Up? A Cognitive Model for Assessing Portfolios». In: AAVV. *The Annual Meeting of the Northwest Evaluation Association (Union, 2-4 de agosto de 1990)*. S/l: s/e, 1-33.
- PAULSON, F. L.; PAULSON, P. R. (1991). «The Ins and Outs of Using Portfolios To Assess Performance». In: AA.VV. *The Joint Annual Meeting of the National Council of Measurement in Education and the National Association of Test Directors (Chicago, 4-6 abril de 1991)*. S/l: s/e, 1-12.

- PAULSON, P.; PAULSON, F. L. (1991a). «Portfolios: Stories of Knowing». In: DREYER, P. H. (ed.). *Claremont Reading Conference 55<sup>th</sup> Yearbook 1991. Knowing: The Power of Stories*. Portland: Center for Developmental Studies of the Claremont Graduate School, 45-67.
- PAULSON, F. L.; PAULSON, P. R. (1994). «Assessing Portfolios Using the Constructivist Paradigm». In: AAVV. *The Annual Meeting of the American Educational Research Association (New Orleans, 4-8 abril de 1994)*. S/l: s/e, 1-15.
- PAULSON, F. L.; PAULSON, P. R.; MEYER, C. A. (1991). «What makes a portfolio a portfolio?». *Educational Leadership*. Vol. 48, 60-63.
- PITTS, J.; COLES, C.; THOMAS, P. (1999). «Educational portfolios in the assessment of general practice trainers: reliability of assessors». *Medical Education*. Vol. 33, 515-520.
- PITTS, J.; COLES, C.; THOMAS, P. (2001). «Enhancing reliability in portfolio assessment: “shaping” the portfolio». *Medical Teacher*. Vol. 23, 351-356.
- PITTS, J. *et al.* (2002). «Enhancing reliability in portfolio assessment: discussions between assessors». *Medical Teacher*. Vol. 24, 197-201.
- POYATOS MATAS, C.; ALLAN, C. (2004). «Using learning portfolios to develop generic skills with on-line adult students». *Australian Journal of Adult Learning*. Vol. 44, 6-26.
- REED, M. K. (1993). «The Portfolio as a Teaching and Evaluation Tool» [ponencia en línea]. In: AA.VV. *Teaching of Psychology: Ideas and Innovations. Proceedings of the Annual Conference on Undergraduate Teaching of Psychology (Ellenville, 24-26 de marzo de 1993)*. [Fecha de consulta: 19 de julio de 2008].  
[http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/15/28/f1.pdf](http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/15/28/f1.pdf)
- REES, Ch. (2005). «“Portfolio” definitions: do we need a wider debate?» *Medical Education*. Vol. 39, 1140-1142.
- REES, Ch. (2005a). «The use (and abuse) of the term “portfolio”». *Medical Education*. Vol. 39, 436.
- REES, Ch. E.; SHEARD Ch. E. (2004). «Undergraduate medical students’ views about a reflective portfolio assessment of their communication skills». *Medical Education*. Vol. 38, 125-128.
- REES, Ch. E.; SHEARD Ch. E. (2004a). «The reliability of assessment criteria for undergraduate medical students’ communication skills portfolios: the Nottingham experience». *Medical Education*. Vol. 38, 138-144.

- RICHARDSON, W. (2006). *Blogs, Wikis, Podcasts and Other Powerful Tools for Classroom*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1997). «El portafolios: ¿modelo de evaluación o simple historial del alumno?». In: SALMERÓN, H. (coord.). *Diagnosticar en educación. III Jornadas andaluzas de orientación*. Granada: FETEUGT, 183–199.
- SCHOLES, J. et al. (2004). «Making portfolios work in practice». *Journal of Advanced Nursing*. Vol. 46, 595-603.
- SCHÖN, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- SCHUWIRTH, L. W.; VAN DER VLEUTEN, C. (2004). «Changing education, changing assessment, changing research?» *Medical Education*. Vol. 38, 805-812.
- SCHUWIRTH, L.; VAN DER VLEUTEN, C. (2004a). «Merging views on assessment». *Medical Education*. Vol. 38, 1208-1211.
- SNADDEN, D. (1999). «Portfolios—attempting to measure the unmeasurable?» *Medical Education*. Vol. 33, 478-49.
- SNADDEN, D. et al. (1996). «Portfolio based learning in general practice vocational training». *Medical Education*. 30, 148-152.
- SNADDEN, D.; THOMAS, M. L. (1998). «Portfolio learning in general practice vocational training – does it work?». *Medical Education*. Vol. 32, 401-406.
- SNADDEN, D.; THOMAS, M. (1998a). «The use of portfolio learning in medical education». *Medical Teacher*. Vol. 20, 192-199.
- STRUYVEN, K.; DOCHY, F.; JANSSENS, S. (2003). «Students' Perceptions about New Modes of Assessment in Higher Education: a Review». In: SEGERS, M.; DOCHY, F.; CASCALLAR, E. (eds.). *Optimising New Modes of Assessment: In Search of Qualities and Standards*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 171-223.
- UNIVERSITAT DE BARCELONA (2008). *Glossari acadèmic i docent de la Universitat de Barcelona*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- VALENCIA, Sh. (1990). «A Portfolio Approach To Classroom Reading Assessment: The Whys, Whats and Hows». *The Reading Teacher*. January, 338-340.



- VALENCIA, Sh.; CLAFEE, R. (1991). «The Development and Use of Literacy Portfolios for Students, Classes, and Teachers». *Applied Measurement in Education*. Vol. 4, 333-345.
- VALERI-GOLD, M. *et al.* (1991-1992). «Portfolios: Collaborative Authentic Assessment Opportunities for College Developmental Learners». *Journal of Reading*. Vol. 35, 298-305.
- VALERO, M. (2006). «Introducció del portafoli de l'estudiant i del portafoli docent a la Facultat de Ciències de la Salut i de la Vida de la Universitat Pompeu Fabra». Tesis doctoral [en línea]. Director: Pérez Sánchez, J. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.  
[http://www.tesisenxarxa.net/TESIS\\_UPF/AVAILABLE/TDX-0122107-172845/tmvm.pdf](http://www.tesisenxarxa.net/TESIS_UPF/AVAILABLE/TDX-0122107-172845/tmvm.pdf)
- VAN DER VLEUTEN, C. (2000). «Validity of final examinations in undergraduate medical training». *British Medical Journal*. Vol. 321, 1217-1219.
- VAN DER VLEUTEN, C. *et al.* (2000). «Clerkship assessment assessed». *Medical Teacher*. Vol. 22, 592-600.
- VAN DER VLEUTEN, C.; SCHUWIRTH, L. (2005). «Assessing professional competence: from methods to programmes». *Medical Education*. Vol. 39, 309-317.
- VERNETSON, Th. (ed.). (1993). «Selected Papers from the Spring 1993 Breivogel Conference at the University of Florida on Alternative/Portfolio Assessment». *Educational Research Council Research Bulletin*. Vol. 25, núm. 1, 1-183.
- VISSER, K. *et al.* (1997). «Students can be full partners in designing their education». *Academic Medicine*. Vol. 72, 1034-1035.
- VIZCARRO, C. (2003). «Evaluación de la calidad de la docencia para su mejora». *Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria*. Vol. 3, 5-18.
- WEBB, C. *et al.* (2002). «Models of portfolios». *Medical Education*. Vol. 36, 897-898.
- WEBB, C. *et al.* (2003). «Evaluating portfolio assessment systems: what are the appropriate criteria?» *Nurse Education Today*. Vol. 23, 600-609.
- WILKINSON, T. J. *et al.* (2002). «The use of portfolios for assessment of the competence and performance of doctors in practice». *Medical Education*. Vol. 36, 918-924.

WOLFE, E. W.; CHIU, C. W. T. (1997). «Measuring Change over Time with a Rasch Rating Scale Model» [ponencia en línea]. In: AA.VV. *Annual Meeting of the American Educational Research Association (Chicago, 24-28 de marzo de 1997)*. S/l: s/e, 1-48. [Fecha de consulta: 15 de junio de 2008].

[http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/16/a1/d7.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/16/a1/d7.pdf)