

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

ESCUELA DE POSGRADO



Percepciones de los estudiantes de psicología sobre el uso del portafolio y su aporte al aprendizaje autónomo en una universidad privada de Lima Metropolitana

TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN CURRÍCULO

AUTORA

Gimena Burga Villacorta

ASESORA

Dra. Edith Soria Valencia

Marzo, 2019

Resumen

La presente tesis tuvo como objetivo analizar las percepciones de los estudiantes de psicología sobre el uso del portafolio como aporte al aprendizaje autónomo en una universidad privada de Lima Metropolitana. Para ello se realizó una revisión bibliográfica sobre el modelo por competencias y la competencia del aprendizaje autónomo, tomando como referencia la teoría del aprendizaje autorregulado de Zimmerman, que comprende la metacognición y el afecto. Además, se caracterizó al portafolio de aprendizaje como estrategia para desarrollar esta competencia, debido a su intención de reflexión y autoevaluación. El enfoque de esta investigación fue cualitativo y se utilizó el método de estudio de caso, debido a que el contexto en el que se aplicó el portafolio fue una innovación durante el cambio curricular de la carrera de Psicología y del modelo educativo de la universidad, hacia un enfoque por competencias. Para ello se realizaron entrevistas a once estudiantes del curso de Procesos Cognitivos, que fue el curso en el que se aplicó esta estrategia. Los estudiantes estuvieron matriculados en diferentes semestres, desde el 2014-2 hasta el 2017-1. Como principales resultados se encontraron que el uso de esta estrategia les facilitó el reconocimiento de sus fortalezas y necesidades de mejora como aprendices, monitorear y evaluar su desempeño. Asimismo, la valoración otorgada al portafolio y la motivación que desarrollaron fueron elementos claves para que puedan comprometerse con esta tarea. De tal manera, que tuvieron una percepción positiva, debido a que confirmaron que sí aporta al desarrollo del aprendizaje autónomo.

Palabras clave: portafolio, aprendizaje autónomo, metacognición, afecto, competencias, aprendizaje autorregulado.

*A mis maravillosos papás a quienes les debo
todo lo que soy, César y Nancy*



Agradecimientos

A los estudiantes del curso de Procesos Cognitivos, porque sin su participación no hubiera sido posible esta tesis. Valoro mucho toda la buena disposición en las entrevistas y en sus posteriores consultas, acerca de sí necesitaba algo más en lo que puedan apoyar.

A los jueces de mis instrumentos y mis códigos, cuyas apreciaciones fueron muy importantes para poder aclarar aún más el camino al logro de mis objetivos.

A Edith, mi asesora, por su tiempo, orientaciones y buenos ánimos en la elaboración de esta investigación.

A Oscar Pain, Vania Minami y Pablo Gutiérrez, que, gracias a las discusiones y reflexiones abiertas sobre mis avances, supieron orientarme y darme ideas para mejorar esta investigación. Además de brindarme tiempo y soporte para poder culminar las distintas fases de la misma.

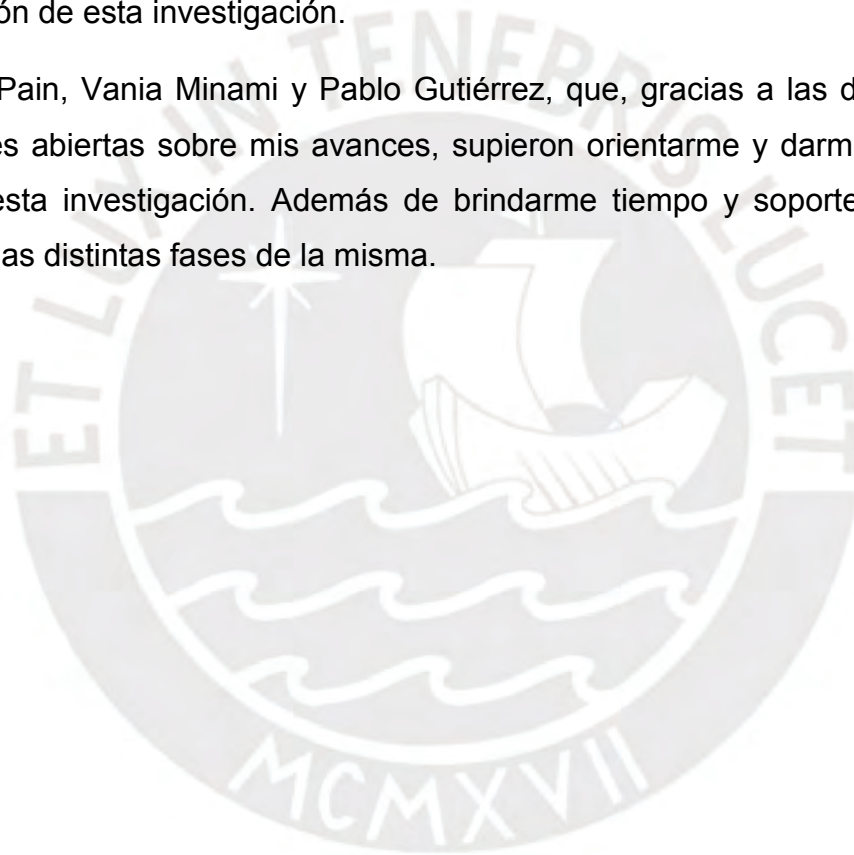


Tabla de contenidos

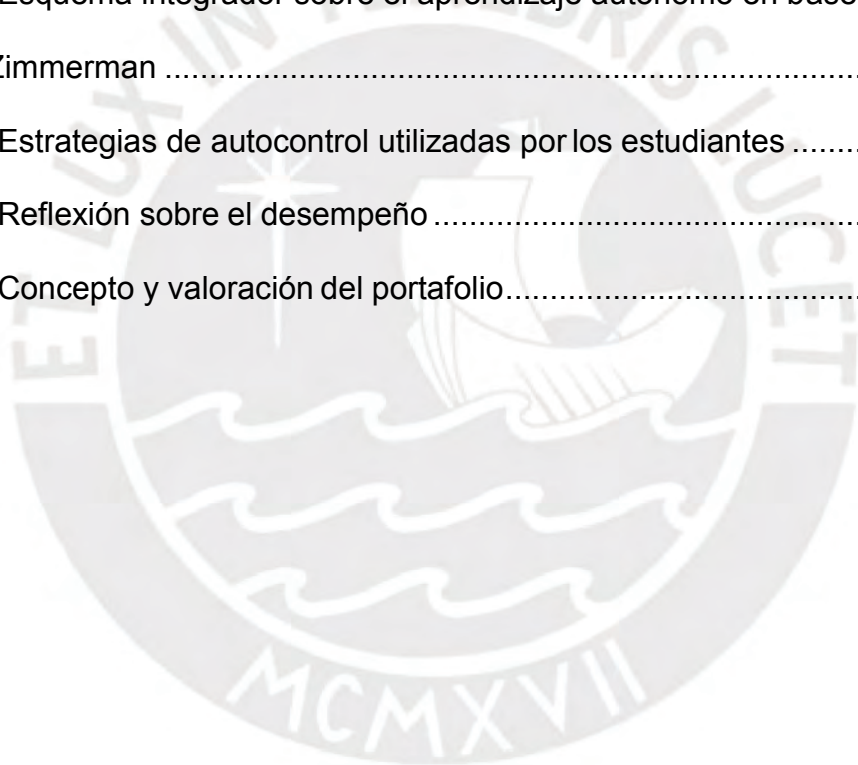
Introducción.....	7
Capítulo 1: Modelo curricular por competencias.....	11
1.1. La sociedad del conocimiento	11
1.1.1. El impacto en la educación superior	15
1.2. Las competencias	18
1.2.1 historia y definición de competencia	18
1.2.2. Las competencias genéricas.....	21
1.3 Las estrategias de enseñanza para el currículo por competencias.....	25
Capítulo 2: El portafolio y la competencia de aprendizaje autónomo	29
2.1 La competencia de aprendizaje autónomo.....	29
2.2 Descripción del portafolio de aprendizaje.....	35
2.3 El portafolio como estrategia para el desarrollo del aprendizaje autónomo	40
2.3.1 Las percepciones de los estudiantes sobre el portafolio.....	42
Capítulo 3: diseño metodológico	45
3.1 Objetivos de la investigación.....	45
3.1.1 Objetivo general	45
3.1.2 Objetivos específicos	45
3.2 Enfoque y método.....	45
3.3 Descripción del caso	46
3.4 Participantes	48
3.5 Técnicas de recolección de información	49
3.6 procedimiento	50
Capítulo 4: Resultados y discusión	54
4.1. Conocimiento metacognitivo	54
4.2. Regulación metacognitiva	58
4.3. El componente afectivo	62
Conclusiones.....	70
Recomendaciones.....	73
Referencias bibliográficas	74
Anexos	91
Anexo 1: Guía de entrevista	91

Anexo 2: Consentimiento informado	92
Anexo 3: Ficha de validación de códigos para pares	93
Anexo 4: Códigos validados por pares y participantes.....	95



LISTA DE TABLAS Y FIGURAS

Tabla 1. Competencias genéricas del proyecto DeSeCon	24
Tabla 2. Preguntas metacognitivas	33
Tabla 3. Participantes.....	48
Tabla 4. Categorías y subcategorías para la entrevista.....	49
Figura 1. Modelo de Autorregulación de Zimmerman.....	30
Figura 2. Esquema integrador sobre el aprendizaje autónomo en base a Flavell, Brown y Zimmerman	35
Figura 3. Estrategias de autocontrol utilizadas por los estudiantes	60
Figura 4. Reflexión sobre el desempeño	62
Figura 5. Concepto y valoración del portafolio.....	63



INTRODUCCIÓN

Ante las últimas demandas internacionales y nacionales, propias de la sociedad del conocimiento, en el 2011 una universidad particular peruana modificó su modelo educativo, en el cual se oficializa que la universidad tiene un enfoque por competencias. En dicho documento, se establecen cuáles son las siete competencias genéricas que se deberán desarrollar de manera transversal: Trabajo en Equipo, Ética y Ciudadanía, Comunicación Eficaz, Razonamiento lógico-matemático, Investigación, Participación en Proyectos y Aprendizaje Autónomo (PUCP, 2016).

Este cambio de enfoque responde a que, hacia finales del siglo pasado, el mundo ha sufrido un conjunto de cambios caracterizados por el rápido avance científico, tecnológico y digital, propias de la globalización. Por ello, las universidades enfrentan retos para asegurar una formación que pueda responder a necesidades tanto del mundo académico como del profesional (PUCP, 2015). Este cambio en la educación superior se está dando de manera muy rápida.

En un mundo en el que el conocimiento se genera con velocidad y el desarrollo tecnológico y científico no se detienen nunca, los futuros profesionales necesitan herramientas que les permitan mantener su vigencia en el mercado laboral durante mucho tiempo (Universidad Continental, 2017, párr. 1.).

En este contexto, desde Europa se ha propuesto el modelo curricular por competencias (Rojas, 2005), que ya ha sido adoptado por varios países de Latinoamérica (López, 2008), entre los cuales está Perú (UNALM, 2017). Esta tendencia se articula con el nuevo modelo de acreditación nacional exige que las universidades cuenten con un currículo por competencias, como estándar de calidad (SINEACE, 2017).

En ese marco, en el 2014, la Facultad de Psicología de dicha universidad privada, obtuvo la aprobación para su cambio curricular, el cual también tiene un enfoque por competencias; con el fin de responder a las mejoras sugeridas por la agencia acreditadora, CNA, y al modelo educativo de la universidad. En ese sentido, los cursos debían contar con metodologías de enseñanza y evaluación que promuevan el desarrollo de estudiantes activos y protagonistas de su propio aprendizaje (Facultad de Psicología, 2014).

Como parte de esa propuesta, el semestre 2014-2, se incorporó el uso del portafolio en el curso de Procesos Cognitivos, como estrategia innovadora para el desarrollo del aprendizaje autónomo. Esta busca aportar tanto al nuevo plan de estudios del Programa, como a la competencia genérica de la universidad (PUCP, 2017). De acuerdo con Knowles (citado en Boyer, 2014), el aprendizaje autónomo es un proceso iniciado por el individuo para identificar sus necesidades de aprendizaje, desarrollar objetivos a partir de estas necesidades, encontrar los recursos necesarios para alcanzar estos objetivos, seleccionar e implementar las estrategias adecuadas para alcanzar sus metas, y determinar cómo medir el aprendizaje logrado. Wirth y Perkins (2008) mencionan que el aprendizaje autónomo tiene como base la metacognición, la cual incorpora planificación, autocontrol, autorregulación y autoevaluación del proceso de aprendizaje.

Entonces, para lograr esta competencia, el portafolio se convierte en una alternativa viable. Esta herramienta permite que los estudiantes organicen una serie de productos o recursos a modo de evidencias, que han sido trabajadas y elegidas por ellos mismos, para que puedan identificar y describir cómo ha sido su desempeño; así, se promueve el análisis continuo y reflexivo de su aprendizaje, mediante el monitoreo (Mateo, 2000). De esta manera, el estudiante va a ejercitar estrategias para que sea capaz de evaluar su desempeño en el quehacer profesional y tomar decisiones de mejora a lo largo de su vida laboral (Agra, 2003; Fernández, 2009).

La incorporación de esta estrategia educativa no es nueva, ya que cuenta con investigaciones previas que han demostrado sus resultados positivos. Estudios empíricos, realizados en los últimos 10 años, reflejan que el portafolio es una estrategia innovadora, flexible, reflexiva y potenciadora de competencias cognitivas y metacognitivas (McKenna, Connolly & Hodgins, 2010; Minardi, et al, 2015), la cuales son claves para el futuro desarrollo profesional (O'Sullivan, et al., 2012). Además, desde la dimensión afectiva, se encontró que, con el uso de esta estrategia, los estudiantes pudieron aumentar la motivación y el compromiso con su aprendizaje (Williams et al, 2015; Gregori-Giralt & Menéndez-Varela, 2015; Morales, Soler-Domínguez & Tarkovska, 2016). Por ello, se constituye como una herramienta que favorece el desarrollo del aprendizaje autónomo (Dysthe & Steinar, 2009; McDonald, 2012; Mellado, 2014).

En función del análisis de los beneficios del portafolio, la presente tesis busca responder a la siguiente pregunta: **¿Cuáles son las percepciones de los estudiantes de psicología sobre el uso del portafolio como aporte al aprendizaje autónomo en una universidad privada de Lima Metropolitana?** Para ello, se han determinado tres objetivos específicos que implican la identificación de los procesos de conocimiento metacognitivo, de regulación metacognitiva y afectivos desarrollados por los estudiantes del curso de Procesos Cognitivos en el marco de la teoría de aprendizaje autorregulado de Zimmerman. Es así que el enfoque utilizado para abordarlos y responder a la pregunta de investigación ha sido el cualitativo, pues tiene como fin reconstruir un fenómeno, mediante la experiencia subjetiva de los actores que lo vivieron. Asimismo, el método utilizado fue el estudio de caso, debido a la particularidad de la experiencia, la cual resultó ser una innovación didáctica que respondía a un contexto curricular de la universidad y la carrera de Psicología.

El presente estudio corresponde a la línea de investigación de Diseño y Desarrollo Curricular, en el eje de modelos curriculares y su concreción en los diseños curriculares; cuyo subtema es el aporte de los modelos curriculares al diseño, desarrollo y evaluación curricular.

A continuación, se desarrollará el tema tres capítulos, el primero aborda el desarrollo histórico y teórico del modelo por competencias, como enfoque curricular. En el segundo, se describe la competencia de aprendizaje autónomo, desde sus bases conceptuales; el portafolio de aprendizaje, como herramienta de aprendizaje; y la relación entre ambos elementos. En el tercer capítulo se presenta el diseño metodológico de la investigación; en el cuarto capítulo, se explican los resultados obtenidos; y, finalmente se mencionan las principales conclusiones y recomendaciones del estudio.

Cabe agregar que, una limitación de esta investigación, fue que los estudiantes que participaron tenían un buen promedio de notas, exceptuando un caso. El haber contado con un buen rendimiento, pudo haber una mayor tendencia a percibir esta estrategia de manera positiva. Esto se debió a que cuando se contactaron a los estudiantes que no habían obtenido buenas calificaciones, no respondieron la solicitud y se tuvo que aumentar el nivel mínimo esperado de notas.

CAPÍTULO I: MODELO CURRICULAR POR COMPETENCIAS

1.1. LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

Luego de la revolución tecnológica de la información en los años 70, se empezó a utilizar el término “globalización”; el cual ha facilitado que los estudios en genética, el conocimiento científico y la innovación potencien la capacidad de producción en alta escala (Burgos, Coasaca & Valcárcel, 2003). Este término, afirma Giddens (2007), ha sido difundido globalmente y ese fenómeno es evidencia de las tendencias a las que hace alusión. Hablan de él todos, los hombres de negocios así como los discursos políticos. Sin embargo, no se debe limitar este fenómeno al ámbito meramente económico, como se suele señalar en los discursos- tales como el del Fondo Monetario Internacional- ya que su impacto es un proceso de creciente internacionalización de los sectores políticos, culturales, sociales. Esto se debe al acceso libre de información, mediante diversos medios audiovisuales, entre los que resalta el internet como principal fuente de información y comunicación con cualquier parte del mundo en tiempo real; lo que permite una redefinición de las interrelaciones y el intercambio cultural que se produce por ello (Mateus & Brassat, 2002; McLuhan & Powers, 1989).

Como resultado de estos intercambios, se puede inferir que se está viviendo en la sociedad de la información y del conocimiento. No obstante, existe una diferencia entre ambos conceptos y no pueden usarse como sinónimos. Lo enriquecedor no es acceder a los datos (que están a libre disposición de cualquier usuario), sino saber discriminar lo relevante de lo que no lo es y repensarlo, transformarlo, para poder convertirlo en conocimiento. Así, este último adquiere cada vez más un mayor valor que la información, la cual está democratizada; ese valor es el que enmarca el nuevo desarrollo económico, cultural y personal (Lamo de Espinosa, 2003).

Entonces, se entiende que el bien máspreciado en la actualidad es el conocimiento, como lo sugiere Andersen (1999) en Eugenia (2013), y que la riqueza ya no estará en los recursos materiales, sino en los intangibles. De esta manera, la meta de las naciones debe ser desarrollar el conocimiento si quieren empoderarse (Villanueva & Bustamante, 2009).

Es evidente que el mundo está viviendo una revolución del conocimiento, las particularidades de la sociedad actual se han modificado de tal manera que la

presencia y protagonismo de los medios tecnológicos y su interacción con otros procesos, establecen una nueva estructura en red. El orden mundial separa la política propia de cada país- casi intrascendente- ante el poder que tiene un proceso de arriba hacia abajo, es decir desde lo global hasta el Estado. Como consecuencia, el ciudadano queda a merced de las decisiones del mercado global y sus constantes cambios, que exigen adaptación inmediata, porque de no ser así, eres separado del sistema (Ayuste, Gros, & Valdivieso, 2012; Balderas, 2009). Sin embargo, la pasividad del individuo de la sociedad industrial ya no es propia de la sociedad actual, en la que hay movimientos sociales de resistencia que reclaman los derechos y equidades, ante el abuso del Estado o unidades internacionales. Esto, justamente, es producto del acceso libre a la información que revela cualquier irregularidad que se esté gestando (Korstanje, 2008; Quílez, 2003; Santos, 2013).

Otra característica de la sociedad post-industrial es la comunicación múltiple que incluye aspectos públicos y privados, como es el uso de redes sociales (Goncal Mayos, 2011 en Ayuste et al., 2012), junto a dispositivos móviles. Estos recursos han posibilitado una mayor conectividad entre los usuarios, y la información que se dispone es variada y rápidamente compartida (Anderson et al., 2000).

Nuevamente, se está explicando que existe un intercambio desmesurado de datos, pero ¿dónde queda el discernimiento y el pensamiento crítico-analítico en este contexto? El comparar información, analizarla, elaborarla y poder emitir una opinión con juicio crítico es el paso significativo entre la información y el conocimiento.

Sin embargo, ante este nuevo escenario globalizado, se esperaría que al desaparecer las barreras que dividían a los países y sus sociedades, habría una mayor libertad y acceso a las oportunidades, como plantea Amartya Sen en su enfoque de desarrollo, en el que la búsqueda del bienestar humano recae en el ejercer esta libertad para potenciar y aplicar sus capacidades (Fukuda-parr, 2003). No obstante, de manera paradójica, se presenta una fragmentación y polarización de las sociedades, que divide en un extremo a aquellas que sí desarrollan conocimiento científico y tecnológico como parte de su existencia cotidiana, impulsando su desarrollo económico y bienestar social; mientras que, en el otro extremo, se encuentran aquellas sociedades con escasas

oportunidades, inequidad socioeconómica, desempleo, contaminación, entre otras características que impiden su progreso (Castells, 1996; Villanueva & Bustamante, 2009).

Esta paradoja no implica que los países en desarrollo carezcan de acceso a información, no cuenten con redes sociales o tenga un televisor o radio, sino que refiere al uso que se le da a la misma. En la nueva economía, el conocimiento es un modo de nueva riqueza, en comparación de la información, a la que todos acceden libremente. De esta manera, las empresas ya no buscan el dominio de las materias primas, como era propio de la sociedad industrial, sino que inciden en el conocimiento, lo que imposibilita que sea un bien público (Rúa, 2006; UNESCO, 2005). ¿De qué manera puede esto ser posible? Rúa expone que los países potencian desde el control económico, ejercen una “apropiación” del conocimiento, y solo es transmitida y facilitada a las sociedades, pero no impulsan que estas generen sus propios recursos innovadores y tecnológicos. De esta manera, los países en desarrollo dependen de las potencias para poder continuar y mejorar su *modus vivendi*, porque su propia actividad económica se centra en la explotación de las materias primas; pero no se plantean la posibilidad y capacidad de investigar paragenerar nuevo conocimiento con marca propia que les permita ser autónomos y sobresalir.

Es un reto, entonces, el poder lograr que todos los países, con sus respectivas poblaciones, puedan deslindarse de las potencias y empezar a depender de ellas mismas, a través de su evolución de sociedad de la información a una sociedad del conocimiento. Es en la generación y discusión de ideas, gracias a la participación activa de los diferentes actores, que se puede generar confianza y cooperación para innovar y desempeñarse con eficiencia, para resolver sus propias dificultades, sin ajustarse a lo que unos cuantos países hegemónicos disponen (Ayuste et al., 2012).

Entonces, se entiende que el conocimiento no es únicamente el almacenamiento y transferencia de datos, sino que es un producto terminado y generado por la habilidad del cerebro humano (Balderas, 2009). Pero esta creación de sabiduría no puede ser arbitraria, sino que debe responder a una estructura que permita administrar procesos; es decir, una gestión del conocimiento cuyas estrategias y mecanismos no son tan conocidos por las entidades ni las personas (Rúa, 2006).

Por su parte, la gestión de conocimiento como término, aparece en la década de los 90 y se entiende como un grupo de procesos que permiten el análisis, esparcimiento y traspasar experiencias e información a otros miembros de una organización para crear un valor agregado al producto de esta. Esto tiene como fin promover el desarrollo del capital intelectual y humano. Por tanto, la gestión de conocimiento ha dejado de ser una tendencia y ahora es un enfoque de tipo gerencial del capital humano. De esa manera, su conocimiento es reconocido y usado como un aporte a la organización a la que pertenece (Acosta, 2012; King, 2009; Ríos, 2012).

De esta manera, se busca desarrollar dos tipos de recursos: los tangibles, tales como las patentes, las licencias, información sobre proveedores, productos, entre otros; y los intangibles, que son los conocimientos y experiencias de personas, el know-how de la empresa, etc. (Caballero, 2002; Ríos, 2012). La gestión del conocimiento permitirá a las organizaciones reconocer cuáles son los valores materiales e intelectuales reales bajo su mando y anticiparse a las demandas futuras para así protegerlos e incrementarlos (Del Canto, Sanchez, Fernandez Martins & Barbosa Soares, 2014). Por consiguiente, en una organización de cualquier rubro, incluyendo el educativo, la obtención y el compartir de bienes de tipo intelectual buscará alcanzar los mejores resultados en tanto productividad e innovación. Asimismo, su objetivo será recoger, procesar y aprovechar los conocimientos en favor de una empresa inteligente y de carácter competitivo (Acosta, 2012).

Es importante mencionar, de acuerdo con lo que expone Rodríguez (2006), el conocimiento generado por las experiencias de los trabajadores, no solo se logra por la educación formal, sino que desde lo informal e inconsciente se puede producir aprendizajes sumamente valiosos para la organización. Por este motivo, se debe establecer mecanismos para crear una memoria organizacional y así, transferir conocimientos redirigibles, reutilizables o replanteables según una necesidad identificada para así crear una memoria organizacional. Con el uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación (TIC), estas acciones pueden ser administradas y la información es contenida.

En relación al conocimiento, Caballero (2002) señala que existen cuatro tipos que permitirán a las empresas el adaptarse y reinventarse para asegurar su éxito y existencia ante las nuevas demandas de la sociedad: (a) *la comunicación*

es clave para mantener el intercambio de saberes, por lo que se debe establecer políticas que articulen y regulen la comunicación interna y externa, tales como la definición de canales, almacén de actas de reunión, libro de quejas y sugerencias, entre otros; (b) *la cultura*, entendida como el desarrollo de estrategias que mantengan sostenible la empresa ante la competencia venidera, así como la promoción de un clima laboral adecuado, donde la persona sienta la libertad de poder expresarse y sentirse identificado y comprometido con la empresa; (c) el *conocimiento en sí mismo*, que es el producto de la “combinación de información, experiencia, contexto, interpretación y reflexión” (Caballero, 2002,p. 9), y el cual puede surgir tanto de lo interno como lo externo de la empresa; y (d) el *capital intelectual*, que se subdivide en activos de mercado (marcas, clientes, fidelidad), activos de propiedad intelectual (el saber cómo de la empresa), activos centrados en el individuo (capacidad colectiva, competencias duras y blandas, saberes empíricos y académicos de los empleados), y activos de infraestructura (instalaciones y recursos materiales que permitan ejercer las funciones y afrontar los retos con éxito).

A partir de este contexto, propio de la sociedad de la información y el conocimiento, se ha mencionado cuáles son las características de la sociedad y las demandas de esta. Entonces, ¿cómo debe responder la educación superior ante este nuevo paradigma?

1.1.1. El impacto en la educación superior

Se ha explicado que, con el desarrollo veloz de la tecnología y los medios de comunicación, el término globalización ha obtenido gran importancia durante las últimas décadas. De Pablo (2010) señala que la información acumulada, la velocidad de su transmisión, la ruptura de limitaciones del espacio, el uso de los medios en simultáneo, son algunos de los elementos que se utilizan para explicar la enorme capacidad de cambio que tienen las tecnologías de la información. Es así como la noción misma de realidad comienza a reconsiderarse debido al potencial de construir realidades virtuales, plantear nuevos problemas y plantear nuevas cuestiones de carácter epistemológico (Nikolov, Shoikova & Kovatcheva, 2014).

El impacto de este fenómeno ha producido cambios sociales y culturales, así como en el área de producción de bienes y servicios. Ello

también ha implicado que se formen nuevos discursos en el mercado laboral mundial, el cual demanda trabajadores que no solo dominen la información requerida, sino que puedan generar conocimiento (Choudaha, 2008). En ese sentido, el sector educativo también debe adaptarse a estos nuevos discursos para la formación de ciudadanos capaces de hacer frente a los desafíos de esta nueva sociedad. Es así que las nuevas exigencias para dicho sector están conectadas con el desarrollo de la capacidad de aprender durante toda la vida (Sánchez & Rodríguez, 2011).

La sociedad del conocimiento requiere el desarrollo del talento humano, al expandir las capacidades y la libertad, así como el pensamiento analítico y crítico del ser humano para que pueda manejar de manera responsable la cantidad de información venidera y el conocimiento generado (Villanueva & Bustamante, 2009). Y, si esta es la meta, entonces el principal reto que tiene la educación es facilitar y potenciar tales capacidades para lograr egresados éticos, críticos, creativos autorregulados e innovadores, que se inserten en la sociedad y respondan, con eficiencia, a los cambios que se generen en ella.

Esto supone un desafío, ya que las generaciones de docentes, que forman a los estudiantes tanto en educación básica como superior, provienen de la sociedad de la información e industrial, por lo cual, aplican las estrategias con las que ellos fueron formados también; y, su vez, los centros de educación superior, que proveen programas de pregrado para futuros educadores, también conservan una estructura de épocas pasadas en las que las necesidades individuales y el contexto donde se produce el aprendizaje son considerados y valorados. Esto mantiene una continuidad en cuanto ideologías, métodos y orientaciones en generaciones que han nacido en plena globalización y quieren ejercer la docencia (Imbernón, 2006; Martinelli, 2013).

Monereo y Pozo (2001) cuestionan el planteamiento de los contenidos curriculares y metodológicos ante un contexto tan cambiante como el actual y describen seis retos que impone la sociedad para puedan ser abordarlos desde los espacios educativos formales. El primero es la caducidad de la información debido a los recientes avances científicos que llevan a una constante actualización en diversos campos, ya que los conocimientos propios de una era son transformados o reemplazados por otros nuevos con una periodicidad cada vez más corta. La incertidumbre de la información es otro de

estos retos, porque si bien los medios de comunicación e informáticos facilitan el acceso gratuito y rápido a la información, esto no asegura que sea fiable y certera. El peligro de reemplazar el conocimiento por información es posible debido los medios pueden ofrecer datos de manera muy superficial, solo por cumplir con el proceso de transmisión.

Por otro lado, enfrentamos una relatividad de los conocimientos enseñados, debido a que actualmente se ofrece diversos tipos de información, de diferentes fuentes y con diferentes objetivos, lo que abre la posibilidad de asegurar que no existe una única verdad. También, se incluye la heterogeneidad de las demandas educativas; los espacios educativos contemplan de manera progresiva la incorporación de estudiantes con habilidades diferentes y ciudadanos de otros países.

Frente a estos retos, es clara la urgencia de un cambio en el currículo de las universidades y repensar qué clase de conocimiento es el que se quiere lograr, ya que su cercanía con el mundo laboral exige una formación que permita al egresado el poder adaptarse una y otra vez a cada cambio que se dé en la sociedad; es decir, lograr el aprendizaje para toda la vida (Bernheim, 2010; Frank & Meyer, 2007; UNESCO, 2005). La calidad del proceso educativo recae en la importancia de tener flexibilidad en los programas ofrecidos al incorporar un desarrollo integral y actualizado del conocimiento; en otras palabras, que pueda responder a las necesidades del medio en este contexto, así como a aquellas que puedan surgir más adelante.

Si el entorno profesional se ha vuelto más complejo, dinámico, de conocimiento intensivo y requiere empleados que sean bien educados, versátiles y capaces de mantener sus conocimientos y habilidades personales (Nikolova, Shoikova & Kovatcheva, 2014); entonces el concepto de competencia es una forma de pensar sobre estos cambios y requisitos. La educación actualmente demanda brindar a los estudiantes las estrategias necesarias para ser aprendices a lo largo de su vida. El nuevo tipo de aprendizaje propuesto deja de ser meramente un proceso personal para ser el objetivo principal de los Sistemas Educativos (Martínez-Mediano, Lord & Riopérez Losada, 2013).

Entonces, el currículo por competencias puede aportar a este cambio necesario en la educación superior. Este ayudará a incentivar el aprendizaje continuo necesario para que los estudiantes se conviertan en aprendices estratégicos capaces de adaptarse a los constantes y rápidos cambios de la sociedad. Para ello, será necesaria una reformulación en su plan de estudios, en los recursos y en los métodos de enseñanza-aprendizaje y sistema de evaluación que imparte (Cárdenas, 2002; Ruiz, 2002)

1.2. LAS COMPETENCIAS

Con el fin de lograr sostenerse en la era del conocimiento y hacer frente a la demanda de mercado de trabajo, la incorporación del currículo basado en competencias está emergiendo como un requerimiento en las universidades (Barman y Konwar, 2011). Debido a que el aprender a aprender es la mejor garantía para que los estudiantes puedan continuar con sus carreras educativas, ya sea en entornos formales o no formales, esta se constituye en una de las competencias más reconocida y priorizada, concebida como aprendizaje para toda la vida, en cuya base está el proceso de aprendizaje autónomo (European Commission, 2018; Yang, Schneller & Roche, 2015).

1.2.1 Historia y definición de competencia

Al inicio, las competencias nacen del mundo empresarial en los años 60, cuando eran asociadas a procesos de capacitación en los centros laborales. Sin embargo, a lo largo de los años, la mayoría de las características de las competencias han sido integradas a las instituciones que forman futuros profesionales (De Pablos, 2010). Posteriormente, Tobón (2005) señala que en la década de los 80, Inglaterra y Australia plantearon reformas educativas orientadas al aumento de la competitividad laboral, mediante la creación de una fuerza laboral flexible y adaptativa a las demandas empresariales, así como también brindar facilidades para la formación continua en concordancia con las necesidades e intereses de las organizaciones. Ya en los 90, Estados Unidos y Europa se integran a esta perspectiva educativa: el cambio curricular era entonces una realidad mundial (Ford, 2014).

En ese contexto, Delors, miembro de la Comisión Europea, publica en 1994 su informe “Los Cuatro Pilares de la Educación”, mediante el cual resalta la

relevancia de que el estudiante dirija su propio aprendizaje. Para él, ya no era suficiente proveer al individuo de cierta cantidad de conocimiento esperando que lo pudiera utilizar ilimitadamente. Actualmente, este debía poder actualizarse, profundizar y enriquecer lo que había aprendido. De esa manera, podría adaptarse al cambio.

En ese sentido, en 1996, la Organización para la Cooperación y Coordinación y El desarrollo Económico (OCDE) crea el proyecto DeSeCo. Este consistió en una investigación que recolectó información en doce países con el fin de establecer cuáles son las competencias clave que aseguren el éxito profesional para construir una sociedad que funcione adecuadamente (Dirección General de Políticas Educativas y Ordenación Académica, 2008).

En 1999, la Declaración de Bolonia firmada por 29 países, establecía que la educación superior debe ser coherente, compatible, competitiva y atractiva para los estudiantes (European Commission/EACEA, 2015). Para poder llevar a cabo los objetivos de esta declaración, en el 2000, se implementa el Proyecto Tuning, mediante el cual se determinaron 31 competencias que los estudiantes debían lograr al finalizar un periodo de formación (Tuning Educational Structures in Europe, 2003). Y, a estas se añadieron cuatro en el 2004. Este proyecto fue implementado en América Latina con la participación de 18 países: Argentina, Brasil, Bolivia, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela (Tuning-América Latina, 2007).

En este marco, los programas educativos universitarios han tenido que ir actualizando sus sistemas y planes curriculares para poder ajustarse a esta tendencia. Si bien esta propuesta nace del mundo empresarial y se erige como una respuesta a las demandas del mercado, no hay que olvidar la afirmación de Delors (1994) en la que se enfatiza que, más allá del mercado, lo importante es que un profesional pueda responder con éxito en su espacio laboral y que aporte a su comunidad, independientemente de que sea contador, abogado o filósofo. Para lograrlo, se deben reformar las prácticas educativas.

La separación que hay entre la formación y la práctica de una profesión se ha evidenciado como crisis cuando la educación tradicional ha enfrentado a la sociedad del conocimiento. Encontramos egresados que no cuentan con las destrezas y habilidades demandadas por el mercado. Al no poder aplicar el

conocimiento adquirido en la práctica, muchos se desprofesionalizan. Además, los salarios han dejado de corresponder al costo de la formación (Vargas, 2008).

Entonces, ¿qué significa ser competente? Para Yániz y Villardon (2006), ser competente no se basa únicamente en la aplicación de un conjunto de conocimientos a una problemática, sino implica la organización de actividades para responder a las características de dicha problemática. Por lo tanto, la competencia es una “estructura dinámica organizadora de la actividad, que permite que la persona se adapte a un tipo de situaciones, a partir de su experiencia, de su actividad y de su práctica” (Jonnaert en Irigoyen, Jiménez & Acuña, 2011, p. 249). Por ello, los contextos personales, sociales, culturales, educativos de cada persona resultan significativos, debido a que aluden tanto a procesos de adquisición de conocimiento, como de su aplicación.

En ese sentido, la importancia de contextualizar y evidenciar con claridad los campos de aplicación profesional permite el logro de las competencias en función de la movilización de recursos para responder a situaciones diversas y cambiantes de un determinado contexto (Perrenoud, 2004). De esta manera, para afrontar una situación determinada, se espera que la persona competente reconstruya el conocimiento, innove, diseñe una solución o pueda tomar decisiones al respecto. Además, se necesita que responda de manera coherente a los requerimientos de la situación; que sea responsable y autorregulada en las acciones que realizar, pues debe ser capaz de anticipar y asumir las consecuencias; es decir, también debe saber ser. Así, la formación por competencias supera el saber hacer hacia un saber actuar en el que el egresado no solo ejecute lo prescrito, sino que pueda anticiparse y proponer mejoras o prever dificultades, frente a los acontecimientos (Feito, 2008).

Por lo tanto, cada competencia definida desde esta perspectiva corresponde a la reunión de habilidades cognitivas y prácticas, las cuales están interrelacionadas con el saber conceptual acumulado, los intereses, las actitudes, las emociones, la ética y otros componentes sociales y conductuales. Juntos, estos constituyen recursos que pueden aplicarse para una acción efectiva en una determinada situación (Rychen & Tiana, 2004).

Entonces, ser competente en una práctica significa ser capaz de utilizar los conocimientos que se consideren pertinentes (productos de la formación) para hacer frente a situaciones y problemas relacionados con un área determinada. Al

identificar y definir el aprendizaje curricular en términos de competencia, se enfatiza la movilización articulada e interrelacionada de diferentes tipos de conocimiento, y no solo en las características de las disciplinas profesionales o humanistas, con todo lo que esto implica (Tardif, 2003). Del mismo modo, la referencia al contexto en el que se adquieren las competencias es importante, al igual que la referencia al contexto en el que se aplicarán posteriormente. Este es el motivo por el cual las competencias no deben separarse de los contextos prácticos en los que son adquiridas y aplicadas (De Pablos, 2008). Es así que se busca el cambio de pensamiento de uno reproductivo (enfoque instrumentalista) a uno más productivo (enfoque relativista), lo que promueve la creación y respuesta mediante la actuación en una situación contextualizada. En ese sentido, los conocimientos, técnicos, procedimientos e instrumentos enseñados en las aulas solo podrán cobrar sentido si son aplicados y entendidos en contexto (Dirección General de Políticas Educativas y Orientación Académica, 2008).

Por eso, para Sudsomboon (2007), según este modelo curricular, se debe pensar en competencias, en lugar de objetivos; y en resultados, en lugar de contenido. De ahí deviene el planteamiento de las actividades centradas en los estudiantes y la evaluación como un proceso formativo y contextualizado.

La formación de los estudiantes en un enfoque por competencias tiene como meta obtener un aprendizaje contextualizado en el que el estudiante, desde su rol activo, pueda responder a las necesidades del medio, y saber actuar con eficiencia y efectividad en una situación determinada (Díaz-Barriga, 2006; Julia, 2011). Además, como ya se ha mencionado, durante la historia de la construcción de este modelo, diversos organismos han reconocido que existe un grupo de competencias que deben ser relativamente homogéneas entre universidades, puesto que son coherentes con lo que implica ser un profesional competente. En ese sentido, se han establecido competencias genéricas, como saberes transversales; y específicas, como los saberes propios de cada carrera o programa académico (Villarroel & Bruna, 2014).

1.2.2. Las competencias genéricas

La relevancia de las competencias genéricas y su adquisición a través de la enseñanza y el aprendizaje ahora son ampliamente reconocidas. Las universidades deben demostrar que se logra formar egresados más aptos para el empleo. Por ello, asignan recursos para asegurar que estas habilidades sean

desarrolladas por los egresados (Bautista, 2016). El modelo curricular aborda el desarrollo de las competencias genéricas o transversales necesarias que propone la institución a modo de sello personal, y las competencias específicas, correspondientes a cada disciplina profesional. Esto busca brindar a los estudiantes tanto el conocimiento teórico, científico y técnico, como capacitarlos para aplicarlo en diversos contextos complejos. Esto es integrado de manera apropiada con actitudes y valores de la vida tanto personal como profesional de cada alumno (Villa & Poblete, 2007).

Las competencias genéricas son aquellas que van a poder facilitar el proceso cíclico de generación de conocimiento, ya que tiene como características: (a) la transversalidad en diversos espacios, como el académico, profesional, social y personal; (b) el pertenecer a procesos complejos de cognición como el pensamiento y la metacognición, (c) el ser multifuncionales, porque busca la atención de necesidades de diversa naturaleza y (d) su multidimensionalidad, porque consideran los niveles conceptual, normativo, de colaboración, entre otros (Villa & Poblete, 2007). Asimismo, Garagorri (2007) señala que son integradoras y permiten ser transferidas a diversos escenarios de acción profesional.

Rychen y Tiana (2004) señalan que los encargados de formular políticas curriculares podrían identificar "competencias clave" desde diferentes ángulos como especialistas en currículo y profesionales de la educación, quienes a su vez diferirían de los académicos de ciencias, padres, futuros empleadores y el público en cuanto a qué competencias deseables deberían desarrollarse en los jóvenes aprendices. Por eso, estos autores mencionan que las múltiples perspectivas de diversas disciplinas académicas se han orientado hacia la comprensión interdisciplinaria y común de las competencias clave. Estas se utilizan para designar competencias que permiten a las personas participar de manera efectiva en múltiples contextos o ámbitos sociales que contribuyan a una sociedad funcional.

Las competencias clave en términos de saberes y habilidades son importantes para cada individuo de la sociedad basada en el conocimiento. Proporcionan un valor agregado en el ámbito laboral, mantienen la cohesión social y promueven la formación ciudadana, así como la capacidad de ser flexible y adaptativo (Bautista, 2016). Por lo tanto, cada una de estas competencias significativas debería proporcionar un valor agregado para el diseño de carrera al

reducir la brecha entre las empresas y la ciencia para garantizar el bienestar de la población que envejece. Consecuentemente, para responder al objetivo del estudio, que implicaba analizar las competencias generales, observar su proceso de desarrollo y revisar la situación a nivel nacional e internacional; es muy importante identificar las habilidades que correspondan a cada competencia para orientar a cada ciudadano a actuar con éxito en el mundo laboral en constante cambio (Gedvilienė & Bortkevičienė, 2013).

A pesar de estas coincidencias, continúan los autores, no se obtuvo ningún conjunto definitivo de competencias genéricas en ese momento ni se llegó a un consenso internacional sobre las habilidades que eran esenciales para producir empleados exitosos y adaptables. Los marcos del Reino Unido eran en general pragmáticos, centrándose en un conjunto tradicional de competencias que eran muy similares. Sin embargo, países como los EE. UU. desarrollaron un conjunto de competencias más flexible y holístico, que tenía en cuenta las características personales y las habilidades básicas en el lugar de trabajo. Como señaló Kearns (2001), el enfoque del marco de trabajo de los EE. UU. fue más coherente con los cambios en la economía global en ese momento que los adoptados en el Reino Unido (Young & Chapman, 2012).

Las competencias genéricas o claves, se pueden clasificar en tres categorías de acuerdo al Proyecto DeSeCo de la OCDE (2005). La primera está asociada al uso de herramientas para interactuar con contextos tecnológicos y socioculturales. La segunda implica la comunicación efectiva para interactuar con otros. La tercera incluye el poder tomar decisiones responsables sobre la gestión efectiva de sus propias vidas.

Las competencias clave europeas para las habilidades de aprendizaje permanente distinguen competencias clave que los ciudadanos requieren para su logro personal. Todas estas competencias son igualmente importantes para todos los ciudadanos porque solo ellas pueden ayudar a orientar a una sociedad del conocimiento en los procesos de aprendizaje permanente (OCDE, 2005).

Otten y Ohana (2009) indican que las ocho competencias son las siguientes:

Tabla 1. Competencias genéricas del proyecto DeSeCo

Competencia	Descripción
Comunicación en idiomas extranjeros	La capacidad de comunicarse en un idioma extranjero amplía las capacidades humanas y permite el intercambio intercultural. Sin embargo, el nivel de dominio de la lengua extranjera depende de cuáles sean las habilidades de cada persona y su edad
La competencia en matemática, ciencia y tecnología	Cada ciudadano debe dominar las habilidades matemáticas tales como número, unidades de medida, operaciones matemáticas básicas y acciones en la vida cotidiana.
Competencias digitales:	Para las personas es cada vez más difícil participar activamente en el siglo XXI. Las TIC las ayudan a comunicarse entre ellas, a compartir información y, finalmente, a pasar su tiempo libre. Estas habilidades ayudan a las personas a potenciar el pensamiento crítico y creativo
Aprender a aprender	Es un proceso complejo en el que se analiza las situaciones de aprendizaje de forma reflexiva para identificar sus fortalezas y debilidades y, por lo tanto, utilizar estrategias de aprendizaje adecuadas para él.
Competencias civiles y Sociales	Incluye habilidades personales, interpersonales e interculturales. Se espera que la persona aprenda a ser tolerante, honesta, y a evaluar sus propias opiniones y las de los demás, manteniendo una dinámica de comunicación y cooperación constructiva, que permita crear un entorno democrático, justo y de equidad.
Sentido de la iniciativa y el espíritu empresarial	Es necesaria para que cada ciudadano pueda a ser independiente y creativo para trabajar en un mercado laboral competitivo, tratando de mantener su puesto laboral o crear su propia empresa o negocio.

Elaboración propia

Por otro lado, Bravo (2007, pp.14-15) presentan las siguientes como las competencias genéricas del Proyecto Tuning: capacidad de abstracción, análisis y síntesis; capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica; capacidad para organizar y planificar el tiempo; conocimientos sobre el área de estudio y la profesión; responsabilidad social y compromiso ciudadano; capacidad de comunicación oral y escrita; capacidad de comunicación en un segundo idioma; habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación; capacidad de investigación; capacidad de aprender y actualizarse permanentemente; habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas; capacidad crítica y autocrítica; capacidad para actuar en nuevas situaciones; capacidad creativa; capacidad para identificar,

plantear y resolver problemas; capacidad para tomar decisiones; capacidad de trabajo en equipo; habilidades interpersonales; capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes; compromiso con la preservación del medio ambiente; compromiso con su medio socio-cultural; valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad; habilidad para trabajar en contextos internacionales; habilidad para trabajar en forma autónoma; capacidad para formular y gestionar proyectos; compromiso ético; y compromiso con la calidad.

En ambos casos, que son los más representativos, se puede identificar que hay coincidencias entre las competencias que se proponen como genéricas. Pero aquella que es la más enfatizada en sus discursos, con miras a comprender el saber a actuar en situación mediante la movilización de recursos, es el aprendizaje a aprender o aprendizaje autónomo. Este se espera que sea un saber transversal a cualquier formación profesional.

1.3 LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA PARA EL CURRÍCULO POR COMPETENCIAS

El objetivo del diseño curricular basado en competencias es garantizar que los alumnos puedan demostrar que han logrado desarrollarlas, gracias a la formación brindada, la cual debe incluir actividades de aprendizaje que requieren estar relacionadas con los contenidos de los estudios realizados (Nikolov, Shoikova & Kovatcheva, 2014). Para ello, los enfoques integrales serán necesarios, los cuales tienen un efecto en aquellos conocimientos que se busca aprender y enseñar. Asimismo, las competencias generarán cambios en el estudiante y en todo el entorno educativo (trabajo en el aula, fuera de ella, la comunidad educativa, etc.). Por tanto, el camino a seguir se construirá a partir de la búsqueda y experimentación de los agentes responsables de la educación (Dirección General de Políticas Educativas y Ordenación Académica, 2008).

En ese sentido, el modelo curricular por competencias se presenta como la formación más adecuada para responder a los retos de la nueva y cambiante sociedad. Así, se espera que el aprender a aprender sea lo que permita tener un profesional estratégico para afrontar con éxito cualquier entorno. Sin embargo, su implementación no siempre ha sido sencilla, pues involucra un cambio en las estructuras tradicionales de enseñanza y aprendizaje de las universidades. El rol del docente es el de un facilitador que permite al estudiante ser el verdadero

protagonista; por lo cual, no debería establecer las actividades de determinado curso en función de aquello que personalmente considera importante de lograr, sino en cuáles son los mejores contenidos y actividades que permitan aportar al desarrollo de las competencias del perfil de egreso (Juliá, 2011).

Además, esto asume que, si se espera que el estudiante responda a las demandas de su trabajo, no puede continuar como un sujeto pasivo; sino que debe prepararse situaciones simuladas en las que el estudiante pueda utilizar sus recursos para poder dar una solución y actuar en situación (Teaching Excellence in Adult Literacy, 2010). Esto se debe a que las competencias solo pueden ser desarrolladas mediante un contexto, en el que se espera que el estudiante pueda responder de manera progresiva en el transcurso de su formación.

En este marco, el modelo por competencias necesita que se asegure el alineamiento o triple concordancia entre los resultados de aprendizaje (antes objetivos), las estrategias de enseñanza y los procesos de evaluación en cada curso (Leclercq y Cabrera, 2014). Es decir, que una vez el docente o la carrera haya definido cuáles son los resultados de aprendizaje en los que se ha subdividido la competencia, entonces el siguiente paso será plantear la evaluación y la enseñanza.

Al establecer al estudiante como centro del proceso de formación, entonces, las competencias del perfil de egreso se convierten en el norte del diseño curricular en cada uno de sus niveles de concreción (Tobón, 2005). En ese sentido, cuando se diseñen los cursos, es necesario pensar cuál es mejor manera de evidenciar que el estudiante está logrando la competencia, a partir de ello se plantea las actividades de evaluación. Acto seguido, se puede establecer cómo será el proceso de enseñanza. Este sistema inverso, permite asegurar el alineamiento hacia la consecución del perfil de egreso (Wiggins y McTighe, 2005).

Con el fin de facilitar la correspondencia de estos elementos curriculares, se propone estrategias tanto de enseñanza como de evaluación para el modelo curricular por competencias. Ello, considerando que ser competente implica saber actuar en situación, y, por lo tanto, la evaluación e instrucción debe ser lo más auténtica posible para cada carrera (Aguirre, 2010). Es así que la evaluación auténtica es real e integral, pues busca medir holísticamente las dimensiones actitudinales, conceptuales y procedimentales en un contexto determinado (Damayanti, Suyatna, Warsono, Rosidin, 2017), y tiene como eje principal una

visión constructivista del aprendizaje, en el que el estudiante aprende haciendo a lo largo de un proceso (Ahumada, 2005).

Frente a esta perspectiva, las estrategias de evaluación, que también suponen la enseñanza, más recomendadas son el estudio de caso, el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje basado en proyectos, el trabajo colaborativo y el portafolio (Bhavani y Mustard, 2016, Tobon, 2005, Tobón, 2014). El estudio de caso implica la elaboración de una situación suficientemente delimitada y adaptada de la realidad, la cual debe ser analizada e interpretada a partir de los contenidos (conceptuales, procedimentales y éticos) que han sido trabajados durante el curso. No debe ser necesariamente un problema a solucionar, pues se puede indagar cuáles son los factores asociados a esta situación o cuáles podrían ser las consecuencias (Estrada y Alfaro, 2015).

El aprendizaje basado en problemas es similar al estudio de caso, pero esta vez, la situación sí necesita ser solucionada. Ello busca el despliegue de determinadas competencias para poder cumplir con el objetivo. Los problemas pueden ser estructurados, por ejemplo, para estudiantes de primeros ciclos, o no estructurados, que son más recomendados para estudiantes de últimos ciclos (Escribano y Valle, 2010). Por su parte, el aprendizaje basado en proyectos, tiene como fin que los estudiantes puedan diseñar, planificar y ejecutar un proyecto durante un periodo de tiempo, el cual debe responder algún contexto determinado. Implica una secuencia de pasos desde que el estudiante plantea los objetivos y justifica su propuesta hasta la realización de las actividades que propone (Imaz, 2015).

El desarrollo de estas estrategias que implican un proceso y un producto, necesitan del acompañamiento y asesoría constante del docente, quien parte desde la explicación de conceptos y procedimientos, para luego absolver dudas más situadas a la actividad desarrollada por el estudiante (Tobón, 2014). A su vez, este tipo de ejercicios, suelen realizarse de modo colectivo, por lo que el aprendizaje colaborativo cobra importancia y puede ser desarrollado con facilidad en estos espacios (Villa y Poblete, 2007; Yaniz y Villardón, 2006).

El uso de estas estrategias, permiten no solo desarrollar las competencias específicas de cada carrera, sino que también incorporan las genéricas establecidas por el centro de estudios. Debido a que, al ser transversales, están presentes en la formación del futuro profesional a la par de lo

propio de cada disciplina profesional (Villa y Poblete, 2007). En ese sentido, mediante el estudio de caso, el ABP o los proyectos se pueden trabajar competencias como el pensamiento crítico, el trabajo en equipo, comunicación, ética, toma de decisiones, entre otras (Rué, et al., 2009).

Entonces, un docente debe actualizar sus métodos de enseñanza, en los que únicamente dirige todas las actividades, brinda todas las indicaciones y se vuelve transmisor de información; para convertirse en un agente que, luego de organizar la información, cree espacios en los que el estudiante debe decidir, crear e innovar, y no seguir recetas. Es en este tipo de espacios en los que se empieza actuar de un modo más autónomo, como es lo que se espera como resultado del modelo por competencias (Otten & Ohyana, 2009; Perrenoud, 2004).

Sin embargo, aunque esta propuesta puede ser pertinente, el cómo seleccionar las mejores estrategias para enseñar o evaluar aquello que ayude a lograr el desarrollo del aprendizaje autónomo en los estudiantes está aún en proceso de construcción. No se puede concebir como un contenido o unidad temática que enseñe paso a paso cómo lograrlo y, tampoco, se espera que las carreras creen un curso con esa denominación, necesariamente. Por ello, y como se mencionó anteriormente, en la literatura se propone el uso del portafolio como una estrategia para alcanzar este fin (Barragán, 2005 y Pérez, 2014).

CAPÍTULO II: EL PORTAFOLIO Y LA COMPETENCIA DE APRENDIZAJE AUTÓNOMO

2.1 LA COMPETENCIA DE APRENDIZAJE AUTÓNOMO

Como ya se ha indicado, la competencia de aprendizaje autónomo es una de las que comúnmente se ha establecido como genérica en las universidades y se vincula con el aprendizaje para toda la vida. Lo que se espera del estudiante es que sea responsable de su propio proceso de aprendizaje y pueda aprender a aprender. Para ello, deberán ser activos; aceptar las exigencias y los retos que aparezcan durante su aprendizaje (Romero y Crisol, 2012).

Esencialmente, la autonomía es una capacidad para el desapego, la reflexión, el pensamiento crítico, la toma de decisiones y el desenvolvimiento independiente. Supone que el alumno va a establecer un vínculo psicológico entre el proceso y el contenido de su aprendizaje. Ello se verá reflejado en la capacidad de transferir lo que aprende, sea contenidos o estrategias, en otros contextos. En el uso común, la palabra "autonomía" expresa una liberación del control de los demás. Pero es importante insistir en que las libertades conferidas por la autonomía nunca son absolutas, siempre son condicionales y limitadas (Cárcel, 2016; Little, 1991).

En ese sentido, el aprendizaje autónomo es un aprendizaje estratégico en el que la persona toma decisiones claves sobre su propio aprendizaje (Amaya, 2008, p. 5); identifica sus fortalezas y debilidades; analiza las demandas de la tarea; establece metas; y determina las estrategias y recursos a utilizar. Además, es consciente de este proceso y lo monitorea para asegurar el logro de la meta establecida (Amaya, 2008; Pintrich, 2000). Los procesos que subyacen a este tipo de aprendizaje son los cognitivos, metacognitivos y motivacionales, lo cuales coinciden con el constructo de aprendizaje autorregulado, por lo que muchas veces son utilizados como sinónimos (Bjork, Dunlosky & Konell, 2009).

Zimmerman (1989) propuso el modelo cíclico de aprendizaje autorregulado con tres fases en cada ciclo (Ver Figura 1). La fase de *anticipación* implica el análisis de la tarea, la planificación de estrategias y la valoración de la tarea. La fase de *ejecución* está asociada al control o monitoreo del proceso de aprendizaje, en el que aprendiz es capaz de revisar lo que está haciendo,

mientras lo está haciendo. Para ellos puede valerse de estrategias cognitivas y afectivas (Zimmerman, 2002). Las cognitivas incluyen el uso de técnicas de estudios, la imaginación visual (uso de imágenes para representar información), la gestión del tiempo, las auto indicaciones (señalarse a uno mismo qué falta por hacer), la estructura del ambiente (crear un espacio sin distracciones), y la búsqueda de ayuda ante alguna dificultad.

En cuanto a las afectivas, están los incentivos para continuar la tarea, y la autoconsecuencia, que implica auto premiar o advertirse que algo está mal, cuando se realiza un producto o se resuelve la tarea (Panadero y Alonso-Tapia, 2014). Finalmente, la última fase de autorreflexión tiene como objetivo que el estudiante pueda analizar qué tan bien le fue en la tarea. Para ello se vale de la autoobservación, que le permite identificar lecciones aprendidas y atribuir las causas de sus resultados; y la autosatisfacción, que es la reacción afectiva sobre sus resultados. Estos pueden ser tantos defensivos (evitan próximas situaciones de aprendizaje similares) o adaptativos (permiten reflexionar y ser más eficientes en las siguientes oportunidades, pues hay una disposición positiva) (Zimmerman, 2002).

Figura 1. Modelo de Autorregulación de Zimmerman



Elaboración propia

De igual manera, para Aebli (1991), los pilares que constituyen el aprendizaje autónomo son el saber (metacognición), el saber hacer (cognición) y el saber querer (motivación). A su vez, Monereo, en Manrique (2004), señala que

la acción estratégica de un aprendiz se traduce en la conciencia para reflexionar sobre sus propias acciones; la adaptabilidad, que le permite regularse para responder a diferentes necesidades; la eficacia, como el producto de autoevaluar su actuación; y la sofisticación, que lleva a la mejora constante de habilidades.

Las estrategias cognitivas les permiten a los estudiantes aprender, recuperar la información y entender los contenidos de un material o situación determinados (Zimmerman, 1989). Asimismo, Akyol, Sungur y Tekkaya (2010) agregan que son las formas en que el alumno elige, obtiene y combina el nuevo conocimiento con el conocimiento existente. Entre las que ayudan al procesamiento de la información están el ensayo, la elaboración, la organización y el pensamiento crítico.

Por otro lado, dichas estrategias están relacionadas con el rendimiento académico en el aula e incluyen recordar información, palabras o listas de conceptos, y comprender una pieza de texto o una conferencia. Las de ensayo incluyen recitación, lectura en voz alta, resaltado o subrayado, entre otras. Su función es facilitar que los estudiantes presten atención a la lección, seleccionen información importante y retengan esa información en la memoria (Pintrich & De Groot, 1990). En el caso de la elaboración podemos mencionar el resumir, crear analogías, tomar notas generativas, explicar ideas, y plantear y responder preguntas. Las estrategias organizativas, por su parte, son seleccionar la idea principal, delinear y usar una variedad de técnicas específicas para seleccionar información, y organizar ideas (Weinstein & Mayer, 1986). Finalmente, el pensamiento crítico es definido como un proceso importante para dar forma y evaluar decisiones sobre circunstancias definidas. Es muy importante que los estudiantes aprendan examinando, pensando críticamente y haciendo regresiones e inferencias. Todas estas estrategias proporcionan a los estudiantes las habilidades para controlar y regular su propio aprendizaje (Pintrich & De Groot, 1990).

Por otro lado, las estrategias metacognitivas son estrategias de procesamiento más profundas que incluyen planificación, monitoreo y regulación que ayudan a los estudiantes a controlar y supervisar la cognición (Akyol, Sungur & Tekkaya, 2010). La metacognición es un proceso cognitivo superior que es definido como la capacidad de conocer y regular los otros procesos. Según Flavell (1979), a medida que los individuos se desarrollan, acumulan una gran cantidad

de conocimiento como resultado de las vivencias personales. Este conocimiento de "saber qué" puede ser considerado como declarativo y el conocimiento de "saber cómo", referido como conocimiento procedimental. Uno de los tipos de conocimiento declarativo que adquieren los individuos es el conocimiento sobre su propio proceso cognitivo y el de los demás, y esto es también conocido como conocimiento metacognitivo.

En ese sentido, Flavell (1979) describe que el "saber qué" se constituye por el conocimiento de la persona, de la tarea y de las estrategias. La variable de persona se refiere a aquello que la persona ha identificado como sus fortalezas y debilidades en el aprendizaje; la variable de tareas es cuando la persona identifica los requerimientos y el porqué de estas, así como las demandas cognitivas requeridas para completarlas, por ejemplo, el conocimiento de que tomará más tiempo leer, comprender y recordar un artículo técnico de lo que será un capítulo de una novela; y la variable estrategia, son las estrategias que una persona ya conoce que existen, en el medio o en su propia experiencia, y aplicarlas de manera flexible con el fin de lograr una tarea con éxito; por ejemplo, usar un glosario para buscar palabras desconocidas o reconocer que a veces hay que volver a leer un párrafo varias veces antes de que tenga sentido (Flavel, 1979; Osess & Jaramillo, 2008).

En el caso del saber cómo, Teaching Excellence in Adult Literacy (2010) sugiere que la metacognición es un proceso que abarca tres fases distintas y que, para ser pensadores exitosos, los estudiantes deben hacer lo siguiente:

1. Desarrollar un plan antes de abordar una tarea de aprendizaje, como leer para comprender un problema y solucionarlo.
2. Monitorear su comprensión, usar estrategias de "reparación" cuando el significado se rompe.
3. Evaluar su pensamiento después de completar la tarea. Durante la fase de planificación, se espera que el estudiante pueda organizar la información que ya ha reconocido sobre sí mismo, las tareas y las estrategias para poder elaborar un plan de mejora.

Para el desarrollo de la metacognición pueden plantearse las siguientes preguntas:

Puede plantearse a partir de las siguientes preguntas:

Tabla 2. Preguntas metacognitivas

Fase	Pregunta
Planificación	¿Qué se supone que debe aprender? ¿Qué conocimiento previo le ayudará con esta tarea? ¿Qué debería hacer primero? ¿Cuánto tiempo hay para completar esto?
Monitoreo	¿Si están en el camino correcto? ¿Cómo deben proceder? ¿Qué información es importante recordar? ¿Debería ir por una ruta diferente? ¿Deben ajustar el ritmo debido a la dificultad? ¿Qué puede hacer si no entiende?
Evaluación	¿Qué tan bien se hizo? ¿Que se aprendió? ¿Se obtuvieron los resultados esperados? ¿Qué se podría haber hecho diferente? ¿Se puedo aplicar esta ruta de acción en otros problemas o situaciones? ¿Cómo?

Elaboración propia, basado en Teaching Excellence in Adult Lilearcy (2010)

La construcción de la comprensión requiere elementos cognitivos y metacognitivos. Los alumnos "construyen conocimiento" utilizando estrategias cognitivas; y guían, regulan y evalúan su aprendizaje con las metacognitivas. Es a través de este "pensar sobre el pensamiento", este uso de estrategias metacognitivas, que ocurre el aprendizaje real (Osses & Jaramillo, 2008). Mientras los estudiantes se tornan más hábiles en el uso de estas, ganan confianza y se vuelven más independientes como aprendices. Las personas con habilidades metacognitivas bien desarrolladas pueden pensar en un problema o abordar una tarea de aprendizaje, seleccionar estrategias apropiadas y tomar decisiones sobre un curso de acción para resolver el problema o realizar con éxito la tarea. A menudo piensan en sus propios procesos de pensamiento, y se toman el tiempo para pensar y aprender de los errores o imprecisiones (Hoseinzadeh & Shoghi, 2013).

Sin embargo, el conocimiento sobre estrategias no es suficiente para el aprendizaje efectivo. Los estudiantes deben estar motivados para comenzar a aprender y mantener el esfuerzo hasta que la tarea se complete (Boekaerts & Cascallar, 2006). El componente afectivo-motivacional incluye la autoeficacia para diversas tareas académicas, orientación a objetivos para el aprendizaje, interés personal y valor que se le asigna a las tareas (Smolef & Peklaf, 2009).

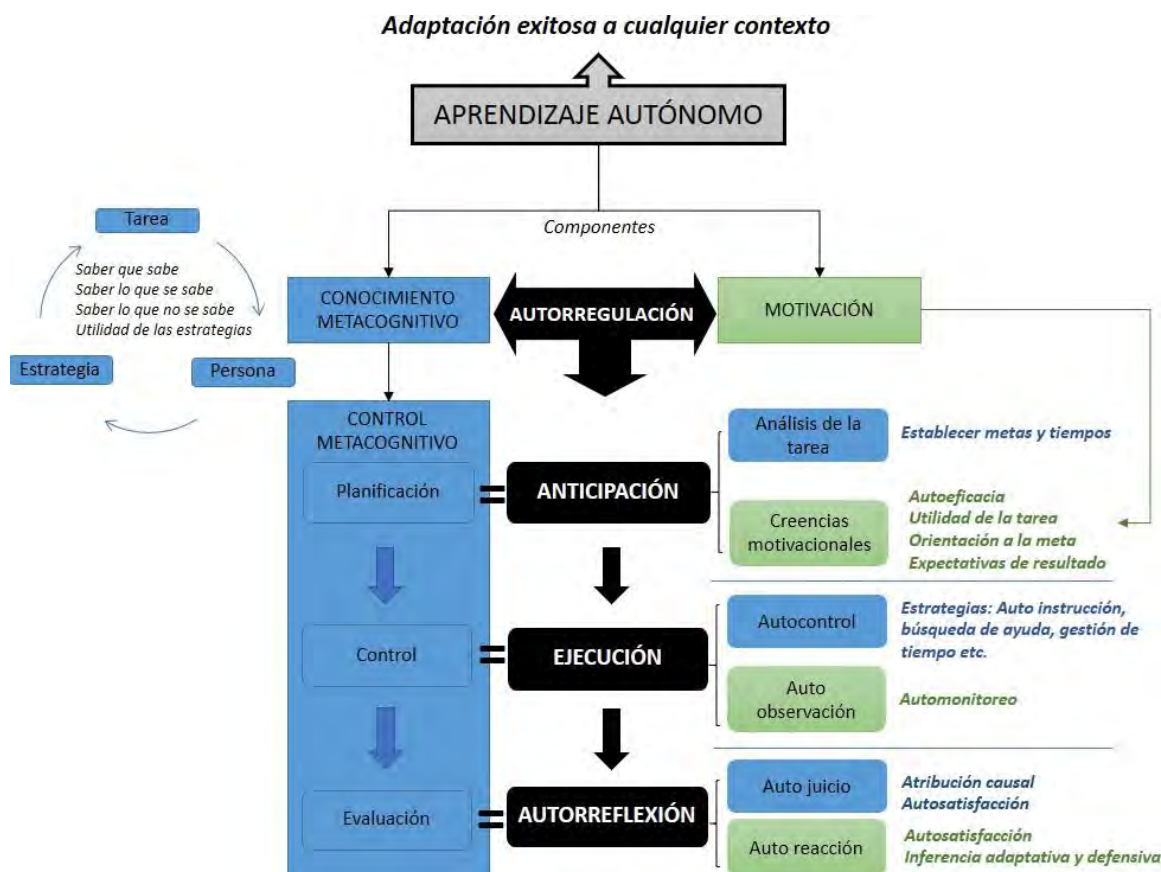
El modelo de aprendizaje sociocognitivo de Bandura presenta a la autorregulación en función de los objetivos propios y en la interacción con el entorno, principalmente el social. La autoeficacia es una noción crítica en su trabajo y se operacionaliza como la confianza que la persona tiene para lograr un resultado específico (Efklides, 2011). La autoeficacia es importante porque tiene

poder motivacional (es decir, crea expectativas sobre el resultado de los esfuerzos propios) y, por lo tanto, determina la cantidad de esfuerzo que se invertirá y la persistencia de los comportamientos que son fundamentales para alcanzar los objetivos. En consecuencia, el nivel de autoeficacia es un poderoso factor de motivación en el aprendizaje autorregulado (Pintrich, 2000; Zimmerman, 1989). Además, las nociones importantes en la teorización de Bandura son el autocontrol y la autoevaluación, que contribuyen a la autorregulación exitosa (Zimmerman, 2008)

Los objetivos de aprendizaje pueden explicarse a partir de las metas de logro, que incluyen las de dominio, de desempeño y de evitación del rendimiento (Meece, Anderman & Anderman, 2006). Para Wang, Shim, y Wolters (2017), el dominio se refiere al enfoque en aprender, comprender y desarrollar la competencia, para lo cual se desarrollan estrategias de mayor participación académica como la búsqueda de ayuda, la persistencia y la preferencia por tareas retadoras. Una meta de enfoque de desempeño se centra en que el estudiante busca demostrar competencia y ser juzgado favorablemente; y una meta de evitación del rendimiento se refiere a disfrazar la incompetencia, para ocultarla.

Esto lleva a que el estudiante se desvincule de la tarea y tenga conductas disruptivas, como la búsqueda de ayuda para hacer trampa. De esta manera, cuando los estudiantes abordan situaciones académicas con diferentes metas de logro, sus procesos y resultados cognitivos, afectivos y conductuales tienden a ser cualitativamente diferentes (Schwinger & Stiensmeier-Pelster, 2012). A continuación, se presenta un esquema resumen de los principales conceptos teóricos que suponen la base del aprendizaje autónomo:

Figura 2. Esquema integrador sobre el aprendizaje autónomo en base a Flavell, Brown y Zimmerman



Elaboración propia

Así, un alumno que ha logrado desarrollar el aprendizaje autónomo, va a ser capaz de autorregular su conducta a nivel cognitivo y afectivo. Este se caracterizará por usar estrategias cognitivas propias de un pensamiento complejo y las estrategias metacognitivas, para ser consciente de lo que se está haciendo y corregirlo si es necesario. Además, contar con la motivación adecuada para asegurar la coordinación de todas las estrategias y conocimientos que tiene para lograr sus objetivos (Lamas, 2008). Entonces, la pregunta inmediata a la comprensión de la importancia de esta competencia será la siguiente: ¿cómo las instituciones, mediante sus docentes, pueden lograr que los estudiantes la desarrollen? Una estrategia que resultaría, es el portafolio de aprendizaje.

2.2 DESCRIPCIÓN DEL PORTAFOLIO DE APRENDIZAJE

El uso de portafolios nace en el mundo de las bellas artes, cuando los artistas recopilaban sus piezas de trabajo a modo de muestrario o catálogo. No obstante, en la actualidad, esto ha sido transferido al mundo educativo y es

utilizado como una herramienta pedagógica y de evaluación en varias asignaturas, ya sea en educación básica como en superior (Bryant & Chittum, 2013). Cooper y Love (2007) proponen que un portafolio es una compilación de evidencias organizadas que permiten demostrar conocimiento, habilidades, valores y/o logros, acompañadas de reflexiones que expresan la relevancia, la credibilidad y el significado de las evidencias presentadas. Este se vale de la recopilación de material representativo del desarrollo de los estudiantes y docentes en el tiempo para realizar una evaluación más auténtica (Pérez, 2014).

Bárragan (2005), y Gavari Starkie (2009) señalan que hay múltiples clasificaciones de portafolio, y pueden ordenarse según modalidad, virtual o físico; objetivo, de aprendizaje, de enseñanza o evaluación; autor, estudiante o docente; según su uso, público o privado. Para el desarrollo del aprendizaje autónomo, el tipo de portafolio que resultaría más idóneo es el de aprendizaje (Pérez Gómez, 2016).

Kunnari & Laurikainen (2017), mencionan que el objetivo principal de este tipo de portafolio es que el estudiante logre reflexionar sobre su proceso de aprendizaje, mediante la presentación de evidencias que elegirá el mismo. En este sentido, para que el portafolio cumpla su cometido, requiere que el estudiante sea el mayor decisor en su elaboración (Barrett, 2009). Es decir que su participación sea activa, en tanto elija las evidencias que quiere incorporar. De no ser el caso, será más complicado que pueda identificarse con esta tarea y solo la cumpla por responder a demandas de un curso o un docente (Pérez Gómez, 2016).

El portafolio de aprendizaje puede incluir borradores y trabajos "sin finalizar". La reflexión, la evaluación formativa continua y la retroalimentación son elementos importantes del aprendizaje, y la meta central es facilitar y documentar el desarrollo del aprendizaje a lo largo del tiempo (Gerbic, Lewis & Amin, 2011). Tampoco se limitan a una modalidad individual, ya que también se puede elaborar grupalmente (Alexiou & Paraskeva, 2015, Klenowski, 2012).

Los portafolios de aprendizaje están orientados a apoyar, medir y documentar dicho proceso de modo permanente, autoreflexivo y crítico. Son concebidos como una herramienta pedagógica valiosa para las universidades que buscan ampliar las experiencias de aprendizaje de un modo tal que sus

graduados puedan, en última instancia, abordar las destrezas y competencias del siglo XXI, como es el aprendizaje autónomo (Scully, O'Leary & Brown, 2018).

La estructura del portafolio puede ser establecida por el docente, quien indicará qué tipo de evidencias poner o podrá dejarlo a la libre elección del estudiante. También se puede usar ambas formas combinadas, siendo siempre importante mantener la flexibilidad. Si bien se deben brindar las condiciones o guías para elaborarlo, su construcción final debe corresponder a cómo el estudiante disponga. Por ello, ningún portafolio va a ser igual otro y no resulta conveniente el crear normas estandarizadas para hacerlo (Kunnari & Laurikainen, 2017).

Para la elaboración del portafolio se cuenta con cuatro fases: la planificación (Murillo, 2012), recolección, la selección y la reflexión (Hernández, González y Guerra, 2006). La primera fase, implica establecer cuáles van a ser los objetivos del portafolio, qué competencias o capacidades respecto a un curso, carrera o etapa se espera lograr y cuáles son los contenidos generales que debería tener (Murillo, 2012).

De acuerdo con Díaz (2005), el portafolio debe contener los datos personales; la descripción del contexto en el que será utilizado, el cual incluye las características del curso y del propio estudiante; el cronograma del curso; la síntesis, tareas o esquemas de contenidos del curso; reflexiones; compromisos de mejora; aportes personales; y cualquier evidencia que permita demostrar el proceso de aprendizaje del estudiante. Asimismo, señala que las reflexiones deben estar orientadas a actitudes durante el desarrollo de actividades o las clases, aprendizajes sobre evaluaciones y tareas, áreas de aplicación de lo aprendido, recomendaciones para la resolución de tareas, y planes de mejora.

Por su parte, Murillo (2012) indica que las secciones son la presentación; el índice de contenidos; la introducción y objetivos; el cuerpo, que contiene la documentación seleccionada; y el apartado de cierre, que contiene las reflexiones. Sin embargo, independientemente de la estructura, hay cuatro factores importantes a considerar: que el objetivo, su estructura y el contenido sean congruentes; que facilite la retroalimentación; que sea coherente con el modelo educativo en el que se adscribe; y que se aseguren las condiciones para que los estudiantes reflexionen (Davies & Le Maheu, 2003; Pérez, 2014). Este último factor es el que resulta esencial de lograr, porque si no se establece algún

lineamiento o indicación que promueva este proceso, entonces se convertirá en una agrupación de documentos, que no contribuye a la formación (Marquina, 2013).

Pérez Gómez (2016) explica que la fase de recolección o recopilación implica la búsqueda de insumos que puedan ser evidencias de algún aprendizaje determinado. Esto si bien debe ser mediado por el docente, es el estudiante quien realiza dicha búsqueda, como protagonista de la construcción de su conocimiento. Para la fase de selección de evidencias, los estudiantes deben elegir cuál es la que permite demostrar de manera clara y directa aquello que ha aprendido o que es un producto elaborado para determinado objetivo, para posteriormente organizarlo y colocarle un título o señalización (Barberá, 2005).

Los tipos de evidencias que un estudiante puede presentar en su portafolio incluye muestras de redacciones, esquemas, lecturas, fotografías o videos que documentan sus logros; así como evaluaciones de profesores sobre su desempeño en un área determinada. Inicialmente, estas compilaciones eran de naturaleza física, pero los avances en la tecnología han facilitado su elaboración virtual (Scully, O'Leary & Brown, 2018).

Finalmente la fase de reflexión, es la clave del portafolio, pues si esto es omitido, la estrategia pierde sentido y se volvería solo una conjunto de materiales ordenados a modo de depósito de evidencias (Barberá, 2005). La reflexión, entonces, es el proceso o los medios por los cuales una experiencia, en forma de pensamiento, sentimiento o acción, se examina para destilar su significado mientras está sucediendo o posteriormente. La reflexión es forraje para la autorregulación en un entorno donde lo que definimos como comportamiento útil y efectivo cambia continuamente (Scott, 2010).

Debido a que genera investigación y una búsqueda de significado, la reflexión proporciona el potencial de ver las cosas de una manera que no se habían entendido antes. De esta manera, la práctica reflexiva contribuye al aprendizaje. Ello está vinculado con la metacognición pues el proceso se activa con una reflexión sobre cómo pensamos; es decir, sobre cómo construimos el conocimiento y el proceso que se utiliza para discernir las estrategias apropiadas en el contexto actual (Doel, Sawdon & Morrison, 2009).

Fernsten y Fernsten (2006) agregan que las habilidades cognitivas y metacognitivas son desarrolladas durante el desarrollo del portafolio a medida que

los estudiantes reflexionan sobre su aprendizaje mediante la selección de evidencias y las autoevaluaciones. Ello se debe a que se les solicita que hagan explícito lo que están haciendo, lo que van a hacer con su educación en el futuro, y por qué lo están haciendo. Por primera vez, para ellos, se les pide que den sentido a su experiencia, que piensen en su propio aprendizaje y que analicen cómo piensan acerca de su propio aprendizaje. Por lo tanto, los portafolios pueden ser un medio de descubrimiento para los estudiantes; ambos exigen y legitiman la reflexión (Jones, 2010).

Asimismo, los portafolios brindan una herramienta de motivación efectiva, ya que hacen que los estudiantes vean cuáles son los objetivos de aprendizaje de un programa académico o un curso, y focalizan la atención del estudiante en lo que es importante. A medida que los estudiantes eligen entre las muchas evidencias que pueden agregar para armar su portafolio, reactivan los objetivos de aprendizaje en la memoria y hacen un balance del progreso hacia ellos (Scott, 2010).

Además, así como el portafolio promueve la reflexión en los estudiantes, también lo hace en los docentes. Davies y Le Maheu (2003) indican que los profesores aprenden más sobre las características y necesidades de los estudiantes porque deben revisar evidencias que reflejan el mundo interno de ellos. A su vez, las expectativas sobre las capacidades aumentan o muchas veces cambian, a lo que originalmente pensaban de determinados estudiantes. Eso posibilita que también puedan dar cuenta de contenidos que necesiten revisarse nuevamente para poder aclarar dudas.

Entonces, dicho instrumento proporciona oportunidades para desarrollar habilidades metacognitivas que hacen posible el aprendizaje independiente y autodirigido. Los alumnos competentes, que conocen y pueden regular sus propios procesos de aprendizaje, harán un uso estratégico de su conocimiento y habilidades para adaptarlos a las exigencias de cualquier situación (De Pablos, 2008). ¿Entonces resulta el portafolio una herramienta útil para el desarrollo del aprendizaje autónomo?

2.3 EL PORTAFOLIO COMO ESTRATEGIA PARA EL DESARROLLO DEL APRENDIZAJE AUTÓNOMO

En función de la revisión de la literatura, se han identificado resultados positivos sobre el uso del portafolio y, más aún, cuando se busca su vínculo con el aprendizaje autónomo. De acuerdo con Rodríguez (2015), el portafolio es una herramienta integradora, pues permite desarrollar no solo el aprendizaje autónomo, sino otras competencias como la comunicación escrita u otra que esté asociada con el contenido de este instrumento, en función de cómo lo proponga el profesor. Además, permite que tanto el docente como el estudiante realicen un monitoreo del desempeño durante un periodo de tiempo. Entonces, esto implica una evaluación y una autoevaluación, respectivamente.

Mellado (2014) plantea que el portafolio favorece el aprendizaje y es una estrategia útil para la evaluación de competencias. Gregori-Giralt y Menéndez-Varela (2015) mencionan que los estudiantes comentaban que el elaborarlo puede resultar un trabajo extra, sobre todo porque están acostumbrados a los métodos tradicionales de enseñanza y a evaluación. Sin embargo, reconocen que la carga no es tan excesiva y que solo es cuestión de tiempo volverlo una rutina y lograr valorar el ejercicio reflexivo que exige.

En función de los procesos asociados al aprendizaje autónomo, Minardi, Dias da Costa y Toledo de Mendonça (2015) encontraron que es una estrategia flexible que permite el desarrollo del pensamiento crítico, comprensivo y creativo; los cuales son parte de las habilidades cognitivas y metacognitivas. Cheng y Chau (2013) agrega que el organizar sus evidencias de manera significativa y justificar críticamente su selección y uso, les permite a los estudiantes comprender lo que saben y lo que no. Por eso, hay un despliegue de estrategias metacognitivas, que juegan un rol importante en el rendimiento académico y su capacidad de aprender de manera autónoma. Esto también se confirma con el estudio de Rodríguez (2015), en el que encontró que los estudiantes son capaces de identificar sus fortalezas y debilidades, y planificar mejoras, a partir de la retroalimentación y la reflexión.

Esto también se demostró en un estudio experimental realizado por Scott (2010), en el que se dividió en dos grupos a estudiantes, y solo uno utilizó el portafolio. Como resultados, los puntajes de reflexión estudiantil fueron más altos para aquellos que usaron la herramienta que para aquellos que no. Del mismo

modo, McKenna, Connolly, y Hodgins (2015) demostraron un aumento en los niveles de reflexión a lo largo de todo el curso, gracias a los cuales, se reforzaron los aprendizajes a partir de las necesidades formativas identificadas. También se identificaron aspectos del curso que fueron de particular valor para los estudiantes, lo cual también está asociado al aspecto afectivo-motivacional del aprendizaje autónomo.

A su vez, en el estudio de Cimer (2011) se encontró que el portafolio obtuvo resultados positivos tanto en el aprendizaje cognitivo como en el afectivo; y concluyó que, si es utilizado adecuadamente, puede modificar los hábitos de estudio poco eficaces y promover una actitud positiva hacia el aprendizaje. Rodríguez (2015) pudo hallar que, gracias al portafolio, los contenidos del curso se tornan más interesante para los estudiantes, a partir de cumplir con tareas adicionales. Esto los llevó a buscar información extra sobre aquellos temas que más los motivaban o que no habían comprendido bien. Otro resultado a nivel afectivo es que, al aumentar la motivación, los estudiantes empezaron a utilizar estrategias más orientadas a entender que a memorizar contenidos, porque el aprendizaje se volvió más significativo.

De la misma manera, Lam (2014) señala que lo que hace que los estudiantes estén dispuestos a autorregularse es el resultado de procesos de monitoreo. Un factor que determina por qué algunos estudiantes se involucran en el aprendizaje autorregulado de forma más exitosa es la motivación. Sin motivación para mejorar, los estudiantes revisarán sus productos y avance. Igualmente, si los estudiantes no creen que puedan revisar sus evidencias con éxito, tampoco iniciarán el proceso debido a una baja autoeficacia. El portafolio promueve que esto se logre mediante la comprensión de que el aprendizaje es un proceso de mejora continua.

Esta es una estrategia que se centra en el estudiante, ya que ellos son responsables de desarrollar progresivamente un portafolio que tiene evidencia suficiente para demostrar que se han comprometido con todo lo que se espera de ellos (Armengol, et al., 2009; O'Sullivan et al, 2012). Al seleccionar e interpretar las evidencias que han incorporado en el portafolio, se puede demostrar la capacidad de tomar decisiones, de analizar sus necesidades de aprendizaje y proponer mejoras, las cuales son actividades significativas para una actuación crítica y dinámica en el mundo laboral y en la vida (Minari, 2015).

De esta manera, el portafolio resulta ser una estrategia útil por su potencia para demostrar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, mediante el monitoreo del crecimiento profesional continuo. Esto gracias al espacio de reflexión que es facilitado, el cual permite analizar las características personales, crear, modificar y usar estrategias, reconocer las demandas del medio, y establecer metas de logro. Es decir, que, debido a su estructura, aporta al desarrollo del aprendizaje autónomo.

2.3.1 Las percepciones de los estudiantes sobre el portafolio

Si bien la estructura planteada para el portafolio de aprendizaje, busca asegurar que los estudiantes puedan desarrollar la competencia de aprendizaje autónomo. Es importante indagar, qué es lo que piensan los estudiantes acerca del uso de esta estrategia y cómo perciben su elaboración, concepto y aporte al aprendizaje autónomo.

En ese sentido, la percepción es un fenómeno que suele estar asociado a creencias y actitudes (Choza, 2012 y Davis & Pape, 2006). Las creencias son un conjunto de principios producto de la experiencia de las personas, los cuales pueden tener lógica o no, pero guían la manera como el ser humano se aproxima al mundo (Österholm, 2010). Por su parte, las actitudes, son predisposiciones antes determinados fenómenos, las cuáles son desarrolladas mediante el aprendizaje (Erden, 2011), y pueden guardar correspondencia con las creencias. Las creencias pueden ser formadas o reforzadas a partir de las percepciones, o la frecuencia de las percepciones frente a un suceso, puede formar una creencias- Es decir, que es un proceso de interrelación, cuyo resultado propicia la generación de actitudes (Woolfolk, Davis & Pape, 2006).

Las percepciones son interpretaciones de fenómenos captados por el sistema sensorial de los individuos (Robbins & Judge). Desde la cognición social, se entiende como la capacidad del ser humano, para reconocer y asignar un significado a la información que recibe de su entorno (Smith, 2008). Esta significación está vinculada a un marco de referencia, producto de las experiencias (Gotzens, et al, 2003). De acuerdo con Osorio (2015), estas resultan transcendentales pues orientan su relación con el entorno, la toma decisiones y, por ende, su comportamiento en general.

En el ámbito educativo, hay múltiples investigaciones sobre las percepciones que tienen los docentes y los estudiantes antes diversas temáticas, las cuales llevan a que se comporten de determinada manera o valoren prácticas, de modo positivo como negativo (Ossa, 2008). De esta manera, estos actores pueden emitir opiniones y tener pensamientos acerca de sus acciones y de los demás (Choza, 2012). Por ello, para este estudio se ha considerado que la percepción permite conocer la subjetividad de los estudiantes antes el uso de estrategias de enseñanza-aprendizaje, como lo es el portafolio.

En este contexto, García-Carpintero et al. (2017) señalan que existe una percepción positiva por parte de los estudiantes, ante el uso del portafolio, pues lo consideran como un buen instrumento de evaluación, no solo de contenidos del curso sino de cómo se ha producido su aprendizaje. Además, resulta innovador, frente a prácticas docentes tradicionales, en las que prevalece la evaluación sumativa, más no formativa. Asimismo, Segers, Gijbels y Thurlings (2008) indican que los estudiantes que utilizan portafolio perciben que tiene un aprendizaje más profundo y de mayor calidad.

A su vez, Wuetherick y Dickinson (2015), han encontrado en sus estudios sobre percepciones, que los estudiantes que utilizaron el portafolio, lo consideraron una experiencia positiva para la formación continua. Por su parte, Webb (2011) reportan que los estudiantes también tuvieron percepciones similares, en función de considerarla una estrategia que facilita el aprendizaje y la autonomía. En el caso de la investigación de Lee et al (2010), se encontró un cambio progresivo respecto al uso del portafolio, debido a que inicialmente, los estudiantes los consideraron como una carga extra de trabajo, para luego reconocer que sí fue un aporte al desarrollo de a su aprendizaje y reflexión.

Sin embargo, hay estudios que presentan percepciones mixtas, debido a que, si bien los estudiantes indican que es una estrategia útil y creativa; no la recomendarían, pues fue una tarea estresante y consumía demasiado tiempo (Elango, Jutti y Lee, 2005). Del mismo modo, Davis, Ponnampereuma y Ker (2009) señalaron que los estudiantes que participaron de la experiencia, percibieron que, si bien era beneficioso para el curso, podía interferir en el desarrollo de sus otras asignaturas, pues estaban más preocupados en completar evidencias, e incluso indicaron que al final se llenaron de papeles.

Finalmente, en el Instituto de Docencia Universitaria de la PUCP (2013) se hizo un estudio sobre percepciones de los estudiantes sobre las prácticas docentes, en la que el portafolio fue uno de los menos valorados, debido a que los estudiantes prefieren evaluaciones más tradicionales. De esta manera, se puede apreciar, que la elaboración del portafolio puede generar percepciones mixtas, en las que si bien se reconoce su valor formativo, también pueden representar esfuerzo adicional y consumo excesivo de tiempo.

Cabe resaltar, que los estudios consultados han sido realizados en carreras como educación, medicina, enfermería o lenguas extranjeras; más no se ha encontrado más evidencias en Psicología. Por ello, resulta relevante explorar cuáles son las percepciones de estudiantes de esta disciplina, frente a la evidencia de que sí es un recurso que puede facilitar el desarrollo del aprendizaje autónomo.



CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO

A continuación, se presentará el nivel, enfoque y método utilizado para la realización de este estudio. Además, se describirán las técnicas de recolección utilizadas y los informantes que participaron en el proceso de recojo de información.

3.1 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

3.1.1 Objetivo general

Analizar las percepciones de los estudiantes de psicología sobre el uso del portafolio como aporte al aprendizaje autónomo en una universidad privada de Lima Metropolitana.

3.1.2 Objetivos específicos

1. Identificar el proceso de conocimiento metacognitivo desarrollado por los estudiantes de psicología mediante el uso del portafolio
2. Identificar el proceso de regulación metacognitiva desarrollado por los estudiantes de psicología mediante el uso del portafolio
3. Identificar los componentes afectivos desarrollados por los estudiantes de psicología mediante el uso del portafolio

3.2 ENFOQUE Y MÉTODO

El enfoque es cualitativo, el cual facilita la comprensión de una situación particular desde la perspectiva de los involucrados, que en este caso serán los estudiantes (Creswell y Poth, 2018 y Hennink, Hutter y Bailey, 2011). La investigación es de tipo empírico, ya que se recolectó información a modo de evidencias, y se analizaron para obtener resultados (Gil, 2011). Como método de investigación se ha seleccionado el estudio de caso del tipo descriptivo, cuyo fin es la interpretación detallada de una realidad particular (Stake, 1999); es decir, permite explicar las complejidades de las situaciones (Yin, 2003). En ese sentido, lo que vuelve particular al uso del portafolio son tres condiciones del contexto en el que se enmarca: 1. fue la primera vez que se aplicó en un curso de Procesos

Cognitivos; 2. respondió a proponer estrategias de enseñanza y aprendizaje para desarrollar competencias en el nuevo diseño curricular de Psicología; 3. Implicó una propuesta para el desarrollo de una competencia genérica según el modelo educativo de la universidad; y si bien hay investigaciones sobre el uso del portafolio, están más orientadas a experiencias de estudiantes de educación o como herramientas de profesores, más no a la carrera de Psicología. Debido a estas complejidades, Gil (2011) menciona que un estudio de caso es el método más pertinente cuando se desea investigar programas o prácticas innovadoras en un determinado contexto.

3.3 DESCRIPCIÓN DEL CASO

El Programa de Psicología de una universidad privada de Lima Metropolitana, fue fundado en 1959, contando, así, con 60 años de existencia. A lo largo de esos años, se han diseñado y actualizado varios planes de estudio, aunque manteniendo la misma propuesta de formación básica en los primeros dos años, seguido de dos años más con la elección de una mención a modo de especialización: clínica, social o educacional. De esta manera, los cambios se evidenciaron en la modificación de los cursos, ya sea por cambiarlos de nivel, integrarlos o eliminarlos; pero las menciones se mantuvieron.

No obstante, el 2014, y luego de 14 años desde el 2003 (último cambio de plan de estudios), se aprobó el nuevo diseño curricular del programa. Esto significó cambio significativo para el mismo, ya que dejó atrás el modelo por objetivos hacia uno por competencias. Ello implicó la formulación de un nuevo perfil de egresado en función de lograr un psicólogo general, eliminando las tres menciones que siempre habían existido. En ese sentido, actualmente el programa cuenta con dos planes de estudios coexistiendo. En un escenario, están los estudiantes que finalizarán su formación con el plan 2003, y aquellos que han iniciado el 2016-1 con el nuevo plan 2014 (Facultad de Psicología, 2014).

A su vez, el Modelo Educativo de la universidad tiene, desde el 2014, un modelo curricular por competencias, entre las cuales está el Aprendizaje Autónomo. Como es esperado, las carreras deben buscar las estrategias para desarrollar esta competencia de manera transversal. Es por ello, que la carrera de Psicología tuvo como reto el intentar encontrar métodos que puedan cumplir con sus competencias específicas, como las genéricas (PUCP, 2016). Por ello, desde

el 2014-2, el curso de Procesos Cognitivos fue un espacio para poder proponer el uso del portafolio, como respuesta a las interrogantes de ¿cómo desarrollar la competencia de aprendizaje autónomo? ¿cómo aplicar estrategias para el enfoque por competencias? Cabe mencionar que el curso era dictado por una docente y una jefa de práctica que estaba presente en todas las sesiones.

Esta estrategia consistió en solicitar a los estudiantes que reúnan dos tipos de evidencias, denominadas obligatorias y electivas. Por un lado, las obligatorias, consistieron en resúmenes de lecturas semanales que los estudiantes debían revisar. Para elaborarlos, se les dio una guía de cuatro secciones, que debían completar: síntesis (era el resumen en máximo 12 líneas), aplicación de la lectura de situaciones cotidianas (buscar ejemplo de la vida que puedan estar asociadas con lo leído), opinión crítica (analizar el contenido de la lectura y compartir una reflexión sobre la misma) y autoevaluación (describir cómo se sintieron al leer o redactar, con fines a identificar si les fue fácil o difícil y por qué). Cada lectura correspondía al contenido a abordar en la clase y era entregada en el segundo día de las clases programadas.

Por otro lado, las evidencias electivas eran cualquier recurso que les pudo haber servido para entender mejor los temas del curso. Estas podían ser resúmenes, esquemas de temas, imágenes, infografías, descripción de videos o artículos científicos que los estudiantes consideraran que les permitió comprender algún concepto, o indagar más sobre un tema de interés. Además, cada evidencia debía contar con una reflexión sobre ¿Por qué habían seleccionado? ¿Cómo les ayudaba a entender mejor?

Como estructura, debía contar con una carátula, una tabla de contenidos, las evidencias obligatorias y electivas, su reflexión de desempeño y, solo en la entrega final, la ficha de autoevaluación. Durante el ciclo, se plantearon tres entregas calificadas, para poder hacer seguimiento a cada estudiante y orientarlo en la construcción del portafolio, pues era la primera vez que elaboraban uno. En cada entrega, debían presentar, con un máximo dos caras de una hoja, la reflexión de cómo podían describir su proceso de aprendizaje en el curso y que propuesta de mejora podían presentar. En la tercera entrega, la reflexión era reemplazada por la ficha de autoevaluación, que contenía nueve preguntas abiertas sobre el uso del portafolio, las evidencias y el proceso de aprendizaje en el semestre.

A lo largo de varios semestres en los que fue utilizado, resultó una herramienta muy útil, por tres motivos. El primero fue que el estudiante podía asociar su funcionamiento con el tema de Metacognición, que era uno de los que debía abordar el curso, por lo que aprendían en contexto en que consistía dicho proceso superior; y esto contribuía al logro del resultado de aprendizaje de la competencia a la que el curso debía responder. Como segundo motivo, fue que tanto la profesora como la jefa de práctica pudieron conocer más las características de sus estudiantes e identificar casos que necesitaban más apoyo; finalmente, como tercer motivo, los estudiantes buscaban más información de los temas que les interesaba, y lo usaban a su favor cuando debían rendir las evaluaciones. Sin embargo, esta última información se registró de algunas fichas de autoevaluación de la tercera entrega, las cuales también pueden estar sujetas a deseabilidad social.

Por eso, al ser una estrategia útil para el desarrollo de competencias, se buscó conocer qué es lo que piensan los estudiantes que formaron parte de esta experiencia y si pudieron potenciar sus habilidades cognitivas, metacognitivas y de motivación, que constituyen el aprendizaje autónomo.

3.4 PARTICIPANTES

Los participantes de este estudio fueron los estudiantes del curso de Procesos Cognitivos de la facultad de Psicología que estuvieron matriculados seis semestres, desde el 2014-2 hasta el 2017-1. Los dos criterios de selección fueron las notas más altas y bajas obtenidas en el portafolio y su disponibilidad de participación:

Tabla 3. Participantes y sus características en función de los criterios de selección

Semestre	Total de estudiantes	Nota baja	Nota alta
2014-2	2	Sí	Sí
2015-1	2	No	Sí
2015-2	2	No	Sí
2016-1	2	Sí	Sí
2016-2	1	No	Sí
2017-1	2	Sí	Sí

Elaboración propia

Como se puede apreciar en la Tabla 3, se contó con once estudiantes, de los cuales siete fueron mujeres y cuatro fueron varones. Además, tres de ellos obtuvieron notas bajas en el portafolio, en comparación con el resto de sus compañeros matriculados en el semestre correspondiente; mientras que ocho de los estudiantes, sí alcanzaron notas altas, por encima de 17.

Con el fin de asegurar la confidencialidad, sus nombres se mantuvieron en el anonimato y fueron recodificados para el análisis. Asimismo, se les entregó el protocolo de consentimiento informado en el cual se presentó lo que implicaba la participación, y que la entrevista o los resultados, no los afectaría negativamente.

3.5 TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Como técnica de recolección de información, se utilizó la entrevista semiestructurada, que consiste en realizar preguntas a partir de una guía general (Edwards & Holland, 2013). Las entrevistas semiestructuradas se llevan a cabo con un marco bastante abierto que permite una comunicación enfocada, conversacional y bidireccional (Yin, 2003). Esto permite comprender mejor una situación, mediante la descripción de la experiencia del entrevistado y su percepción sobre la misma (Stake, 1999).

El instrumento que se utilizó fue la guía de entrevista, la cual proporcionó un conjunto claro de instrucciones para la entrevistadora y puede proporcionar datos cualitativos fiables y comparables (Edwards & Holland, 2013). A partir de los objetivos establecidos se han determinado las siguientes categorías y subcategorías. Si bien estuvieron orientadas al análisis de información, también permitieron plantear las preguntas de la entrevista:

Tabla 4. Categorías y subcategorías para la entrevista

CATEGORÍA	SUB-CATEGORÍA
Conocimiento metacognitivo (Obj 1)	Conocimiento personal Características que el estudiante logra reconocer de sí mismo como aprendiz
	Conocimiento de las tareas Representación y definición de la tarea que el estudiante debe resolver.
	Conocimiento de estrategias Reconocimiento de las estrategias cognitivas que el estudiante utiliza para resolver la tarea
Regulación metacognitiva	Anticipación Proceso de planificar las actividades que permitirán resolver la tarea

CATEGORÍA	SUB-CATEGORÍA
(Obj 2)	Ejecución Monitoreo de las actividades para reconocer que tan cerca está el estudiante de resolver la tarea. Es el espacio de toma de decisiones para replantear la planificación si algo no está funcionando.
	Autorreflexión Evaluación del resultado final de la tarea, con el fin de poder identificar qué se hizo bien o mal para la resolución de la misma.
Afecto (Obj 3)	Creencias motivacionales Reconocimiento de las propias capacidades para resolver o no la tarea. Planteamiento de las expectativas sobre los resultados de la tarea e identificación de la utilidad de esta.

Elaboración propia

Para asegurar que el instrumento permita recoger la información que se quiere analizar, se realizaron dos actividades. La primera fue la validación de la guía de entrevista, por expertos en el tema para corroborar que las preguntas permiten lograr los objetivos planteados. La segunda actividad fue una prueba piloto a un estudiante, quien no formó parte de la muestra final (Rodríguez, Gil y García, 1996).

Luego de realizarse las entrevistas, se procedió a su transcripción. Toda la información fue consolidada y procesada a través del software Atlas Ti, con el cual se definió patrones de relación entre las categorías y unidades de análisis.

3.6 PROCEDIMIENTO

Con el fin de poder explicar la secuencia de acciones que se realizaron para llevar a cabo el recojo de información del presente estudio, se ha dividido proceso en cuatro fases.

En la primera fase, se diseñó la guía de entrevista semiestructurada, a partir de la revisión de la literatura consultada. Se determinaron categorías y subcategorías (ver Tabla 4), obteniendo 11 preguntas, con sus respectivas repreguntas (ver anexo 1). Luego de ello, se procedió a enviar la guía a dos expertas, para su validación. Para ello se construyó una matriz que buscaba la evaluación del instrumento, en función tres criterios: coherencia, representatividad y suficiencia; además, también se incorporó un espacio para que las juezas pudieran presentar algún comentario adicional. Con la entrega de validación, se modificaron, eliminaron e incorporaron preguntas, y la guía contó con diez preguntas.

Acto seguido, se realizó la entrevista piloto con una estudiante del semestre 2015-2 del curso, la cual no formó parte de los participantes. Gracias a esta experiencia se pudieron identificar qué preguntas estaban contribuyendo al logro de los objetivos, y se modificaron dos preguntas. Además, se vio la necesidad de incorporar más preguntas, por lo cual, el instrumento final estuvo constituido por 13 preguntas.

En la segunda fase, se solicitó permiso a la Dirección de Estudios y a la profesora del curso, para que se pudiera acceder a las notas de los estudiantes, y seleccionar a los participantes. De esta manera, se identificaron a los posibles estudiantes, para luego contactarlos vía correo electrónico. Cuando no contestaban en el tiempo máximo planteado, se procedió a buscar a otros estudiantes, hasta contar con dos estudiantes por semestre. Con el fin de mantener la rigurosidad y validez de la información recogida en las entrevistas, fue necesario contrastar los datos encontrados en ellas (Hennink, Hutter y Bailey, 2011). Por ello, se recurrió a la triangulación de datos a nivel de persona, pues se entrevistó a diferentes grupos de sujetos (Aguilar y Barroso, 2015), que en este caso fue por cada semestre, para obtener un balance en la información entre promociones de estudiantes (Okuda y Gómez, 2005).

En la tercera fase, se procedió a realizar las ocho entrevistas a los estudiantes, las cuales tuvieron una duración promedio de 30 minutos. Es importante mencionar, que la investigadora fue la jefa de práctica de los estudiantes, lo que podría haber generado un sesgo en las respuestas de los mismos por deseabilidad social. Por ello, se decidió incorporar a estudiantes que hayan pasado por la misma experiencia, pero que estuvieron matriculados en horarios diferentes, con otros docentes y jefes de práctica. De esta manera, se incorporaron tres estudiantes más, a los cuales solo se les presentó la información general de la tesis, y no se mencionó la identidad de la entrevistadora, como jefa de práctica del curso, hasta luego de finalizado el intercambio. En estas entrevistas no se identificaron elementos nuevos, sino por el contrario, se saturó la información que ya había sido recabada con los ocho estudiantes previos. Con ello, se pudo confirmar que la presencia de la entrevistadora, como su jefa de práctica, haya sido un factor influyente y determinante en las respuestas brindadas.

En la cuarta fase, se transcribieron las entrevistas y se procedió a codificar su contenido, mediante el software ATLAS ti 7.5. Gracias a ello, se obtuvieron 45 códigos iniciales, de los cuales solo se seleccionaron aquellos que aparecían con mayor frecuencia (al menos en cinco entrevistas), manteniendo solo 38. Con el fin de mantener la rigurosidad y validez de la investigación, se aplicaron dos estrategias: la revisión de pares y el *member checking* (Cresswell, 2014). En el primer caso, se seleccionaron los códigos más frecuentes, los cuales fueron 13, y fueron presentados ante dos pares que han sido ajenos a investigación, pero cuentan con experticia en el tema. Ambos son psicólogos educacionales, con trayectoria profesional de ocho años, especialmente en campos de investigación, educación superior, evaluación, desarrollo humano y cognición. Se les presentó la lista de códigos, sus definiciones y un ejemplo de cita representativa de la entrevista, los cuales fueron comentados de manera escrita y oral. A partir de ello, algunos códigos fueron renombrados, fusionados y las definiciones se precisaron más (ver anexo 3).

Posteriormente, para el *member checking*, tres estudiantes que participaron fueron contactados nuevamente para realizar el mismo ejercicio, pero solo en función de su entrevista. El criterio de selección fue la disponibilidad, debido a que, por las fechas de cierre de semestre, muchos estaban resolviendo trabajos finales y los egresados estaban de viaje. A partir de las dos estrategias utilizadas, se pudo contar con una versión mucho más objetiva y precisa de los códigos asignados (ver anexo 4).

Finalmente, en la quinta fase, se procedió a agrupar los códigos que compartían características en familias. Luego se identificó la correspondencia de las mismas con las sub categorías planteada ad hoc. Ello permitió que se pudieran reorganizar en una secuencia de tres etapas que son propias del aprendizaje autorregulado. De esta manera, el análisis de resultados consistió en la descripción de los hallazgos y su respectivo análisis a la luz de la teoría.

Cabe resaltar que, el desarrollo de la investigación tuvo presente las consideraciones del Reglamento del Comité de Ética de la Universidad: Respeto a las personas, Justicia, Integridad científica y Responsabilidad. Por eso, se utilizó el consentimiento informado para solicitar la participación voluntaria de los participantes y asegurar su confidencialidad, y se recodificaron los nombres para mantener su anonimato. Asimismo, antes de iniciar la entrevista, los participantes

leyeron y firmaron un protocolo en el que se expusieron los objetivos, alcances, instrumentos. También se les indicó que podían optar por no responder una pregunta o detener la entrevista, si se sentían incómodos. Finalmente, se ha planteado que los resultados serán devueltos a la facultad, para que pueda utilizarlos como considere necesario y a los alumnos que han participado del estudio.



CAPÍTULO 4: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A partir de las entrevistas realizadas, se identificaron en el discurso de los estudiantes, procesos de conocimiento metacognitivo, regulación cognitiva y componentes afectivos. Dichos resultados están distribuidos por cada uno de los objetivos específicos de la presente investigación.

4.1. Conocimiento metacognitivo

Esta dimensión, está compuesta por tres niveles de saber: el que está relacionado con el reconocimiento de las características de la tarea (nivel tarea), las propias como aprendices (nivel persona) y de las estrategias (nivel estrategia), frente a la resolución problemas o situaciones determinadas.

En función del conocimiento de la tarea, mediante el uso del portafolio, los estudiantes pudieron asignarle un significado a dicho recurso, el cual fue percibido por más de uno como sistema, herramienta u organizador de evidencias, en el marco de un proceso de aprendizaje.

Pero que es como que un lugar para ir organizando, un espacio, un objeto donde puedes ir organizando aquellos contenidos que vas aprendiendo. Y que, digamos, te ayudan de una u otra manera a aprender sobre un tema de manera mucho más estructurada y mucho más organizada, no (E7).

Es una herramienta de aprendizaje que te sirve para, este, sistematizar los conocimientos que vas adquiriendo (E10).

En ese sentido, si bien los estudiantes han asignado términos diferentes para conceptualizar qué es el portafolio, se puede identificar que coincide en que tiene un fin instrumental que permite sistematizar información de manera estructurada. Esto coincide con lo propuesto por Canalejas (2010), que lo señala como un documentador de evidencias a modo de colección de materiales, que permiten demostrar algún tipo de aprendizaje; así como Pérez (2016) lo denomina tanto herramienta como estrategia, que, si bien organizan evidencias, su utilidad radica en la explicitación del desempeño del estudiante, tal como los señalaron E7 y E10.

Asimismo, varios estudiantes percibieron, que a pesar de tener una estructura referente que cumplir, también había libertad de elección, representada en cómo ordenarlo y qué tipo de evidencias querían agregar en el portafolio. Ello refleja el reconocimiento de una participación del estudiante en su propio proceso

de aprendizaje, mediante la oportunidad de que sean ellos quienes definan sus criterios de selección de evidencias para el portafolio (Arter y Spandel citados en Pérez, 2016). En ese sentido, si a los estudiantes se les brinda las condiciones para que ellos puedan elegir en su proceso de aprendizaje, el portafolio se convierte en una herramienta mucho más significativa para su compromiso y desarrollo (Thibodeaux, Cummings and Harpnuik, 2017). Ello se puede apreciar en la siguiente viñeta expresada por un estudiante:

Sí, porque dentro de todo es así, tienes como este tal vez formato que se nos da ya del portafolio, que tienes que organizar de cierta manera, sí hay bastante libertad en cómo tú lo organizas al final, o sea, cómo lo divides, que partes le pones. [...]. Entonces yo sentía que claro, tal vez como yo lo organizaba no era la misma forma como otros lo organizaban. A fin de cuentas, era como bueno, siempre y cuando estés como aprendiendo y te esté siendo útil como que está bien. Entonces sí, sí, siento que es como una buena herramienta para promover eso, esa autonomía también en el aprendizaje (E6).

Dicha capacidad de comprender en qué consiste la tarea, que en este caso ha sido el portafolio y sus actividades, son propias de la fase anticipación de la teoría del aprendizaje autorregulado de Zimmerman (2002). Luego de comprender lo que la tarea está solicitando, entonces el estudiante debe ser capaz de identificar sus propias características para resolver la tarea.

Es en este contexto, que los estudiantes pudieron reconocer cuáles eran aquellos rasgos que los representaban como aprendices, como es el caso de ser organizados o ser más visuales. Por ello necesitan utilizar estrategias específicas que puedan conectar tanto sus características, como lo que están resolviendo:

Ah, de hecho eh... creo que soy una persona muy organizada, entonces siempre tenía eso de tener la fichas de las lecturas, era tenerlo, o sea en mi *planner*, tal lectura es para tal semana, entonces había como que todo una obligación detrás de: ok, vamos a leer esto semana a semana, vamos a hacer esto, esto, esto, entonces, que es un acompañamiento del curso, de que te ayuda a llevarlo de manera más ordenada, que no esperes, no sé, a que haya un control en la tercera semana, sino que, a lo largo de esas semanas, tengas la oportunidad de ver algo del curso (E4).

Es que yo soy, digamos un poco más visual para aprender, yo tengo que ir leyendo, explicando, repasando en mi cabeza, haciendo este... más que resúmenes yo hago lo que son mapas conceptuales, o sea, es un estilo de resumen, pero no digamos, de párrafo, sino más bien es algo visual [...] Así que, digamos a mí me funcionaba más hacerlo como una especie de dibujo, y repasarlo, digamos, leyendo un poco más, este, las investigaciones, repasando el mapa y comentándolo a otras personas no, explicando, esa es mi manera de repasar en realidad (E9).

A su vez, este ejercicio de reconocimiento no solo está presente al inicio, sino que surge mediante la elaboración del portafolio, en tanto los estudiantes pudieron identificar características de las que no eran conscientes hasta el momento:

Sí, que... Mmm, al principio escribía demasiado ¿ok? y recuerdo que al principio eran como dos hojas y me costaba, y recuerdo que nos dijeron que tenía que hacerlo en una hoja y yo: ¡no se puede! O sea, me era imposible y este... y con eso fue la... el aspecto negativo que no podía sintetizar y hasta que sí lo logré con la práctica en el portafolio (E2).

Sí, o sea, lo que te dije de que era demasiado perfeccionista, pero de una forma negativa pues, no. Porque trataba de abarcar la mayor cantidad de información y a veces como que, por eso en los mismos exámenes como que no me iba bien, porque no encontraba la idea central [...]. En cambio, como que con esto me di cuenta de que estaba haciendo algo malo no y necesitaba más que nada sintetizar las ideas, porque a veces no es necesario mucho, sino algo poco pero que sea lo suficiente, no (E8).

Creo que el portafolio me permitió darme cuenta de que, si bien no tengo una metodología de estudio como que constante, sí me gusta organizar lo que aprendo como de manera sistemática para poder ir y volver una y otra vez a ese mismo contenido (E7).

Entonces, ahí me di cuenta de que, quizás no era tan introspectivo, eso me bajó un poco. Ah, no recuerdo muy bien qué cosas, pero eso es como, lo primero que sucedió (E9)

Es así, que en las primeras dos viñetas se puede apreciar que las características que se identificaron eran la dificultad para hacer síntesis. Y en el caso de E7, señala, aunque no cuenta con una forma estructurada de estudiar, su requisito indispensable sería contar con una organización de contenidos; mientras que para E9, era el no poder realizar el ejercicio reflexivo en sí mismo, a lo que la llama introspección, lo cual incluso lo hizo sentirse mal. Del mismo modo, los otros estudiantes también coincidieron al poder explicar cuáles eran sus características previas al uso del portafolio, y aquellas que descubrieron durante el desarrollo de este.

En ese sentido, el portafolio es una estrategia que facilita este reconocimiento, debido a que pone a prueba los procedimientos que resultan automáticos para los estudiantes y permite que se detengan a pensar qué es lo que saben de sí mismos, y qué es lo que no habían notado, que pueda ser positivo o negativo. Gracias a ellos, pueden tomar decisiones para mantener esas

características o modificarlas, si no les están resultando adaptativas (Pérez Gómez, 2016).

Una vez comprendida la tarea y las propias características, entonces hay que indagar cuáles son las estrategias que ya conoce el aprendiz o que puede descubrir en el proceso:

Depende un poco, o sea, creo que tenía un poco, o sea, creo que por ejemplo lecturas que tal vez eran muy extensas me servía más hacer resúmenes por ejemplo. Porque si me ponía a hacer tal vez un esquema de esas sentía que me salía un esquema brutalmente grande y me aburría, me agobiaba haciéndolo. Entonces cuando eran tal vez artículos más pequeños con cosas como bastante puntuales, que claro es como que siento que hay mucha información tal vez compacta pero rica, entonces ahí sí sentía que era más útil los esquemas, por ejemplo (E6).

Entonces, lo que usualmente hacía era leer y subrayar y hacer notas y terminar de leer las lecturas. Y, luego podía leerla hoy día y hacer el trabajo en una semana o en 5 días [...] O sea, a veces podía ser, no sé, pues, resúmenes, otra fecha se me ocurría hacer fichas, otras veces se me ocurría solo resaltar. Entonces, me acuerdo que muchas veces, también como que leía la lectura y por lectura que leía hacía un resumen en Word, mientras leía, por párrafo y de manera que al terminar mi lectura tenía un gran resumen y de eso hacía una síntesis. Y me acuerdo que, utilizaba, o sea, leía (E7).

Como se puede apreciar en las citas, ambos estudiantes identificaron varias estrategias que utilizaban, las cuales pueden estar asociadas a experiencias previas en las que hayan sido funcionales, tales como hacer resúmenes, subrayar lecturas, elaborar esquemas o simplemente volver a leer. Este constante cambio de estrategia también resulta llamativo, debido a que puede estar asociado a la utilidad de dichas estrategias en función del tipo de objetivo se estaban planteando o a una posible evaluación de sus recursos en el momento, como puede ser el tiempo. Ello lleva a que se no se utilicen siempre las mismas, que tampoco sería lo más adecuado (Chaves y Rodríguez, 2017).

A la par del análisis de tarea, cómo se concibe un estudiante y qué estrategias conoce, también son parte de la etapa de anticipación de Zimmermman (2002), las cuales son clave como preparación para resolver todo el portafolio y la elección de sus evidencias, tanto obligatorias como electivas, para no solo poder responder a esta demanda, sino para reflexionar y utilizarlo para aprender más en el curso de Procesos Cognitivos.

4.2. Regulación metacognitiva

Luego de contar con un nivel de conocimiento, en el que los estudiantes han reconocido sus características, la de la tarea y estrategias, entonces se espera que haya una gestión de este conocimiento mediante la planificación, el monitoreo y la evaluación del desempeño del aprendiz. En cuanto a la primera, también coincide con la fase de anticipación de Zimmerman (2002), debido a que luego del análisis de la tarea, deberán desplegar el uso de diversas estrategias que ya conocen, gracias a experiencias previas (Flavell, 1979):

E5: O sea, como ya era como una rutina, porque ya sabía que todos los lunes teníamos que entregar eso, ya organizaba un día especial en que tenía que leer eso y hacer el resumen de la lectura y todo eso.

G: Y por ejemplo ¿qué tipo de estrategias utilizabas para organizarte, por ejemplo; tenías alguna en particular?

E5: Uhm, no generalmente, o sea, pactaba un día y ese día hacía lo que tenía que hacer. (E5)

Entonces cuando acababa el trabajo era como que “a ver, qué tengo que hacer”. Entonces revisaba cuántas lecturas tenía o qué tareas tenía pendiente para esa semana o para el día siguiente y las hacía, no. Pero, de hecho, de hecho, nunca he sido una persona tan, tan organizado en ese sentido. Aunque sí me considero bien esquemático y a veces hasta un poco Toc. (E7)

Como se puede apreciar en ambas citas, los estudiantes realizaban una planificación para realizar la tarea, mediante el establecimiento de metas. Las cuales, también estaban asociadas a sus características como estudiantes, previamente identificadas (Nilson, 2013; Zimmerman y Martínez-Ponz, 1990).

En el caso del monitoreo de Flavell (1979), coincide con la etapa de Ejecución de Zimmerman (2002), específicamente en la subetapa de control. Es así como, los estudiantes mencionaron que si bien debían responder a una consigna inicial, cada entrega que había que presentar, les permitía monitorear cómo se iban desempeñando. Como resultado, muchos mantuvieron las mismas estrategias o empezaron a buscar otras, con el fin de poder cumplir, no solo con la meta del curso sino con la asociada a su propio aprendizaje:

Este, yo diría que más que las entregas por sí mismas, en lo que respecta a los resúmenes teníamos y una devolución por cada resumen, antes de como la entrega global, entonces eso también me fue ayudando a perfeccionar mis propios resúmenes con sus respectivos análisis (E10)

Por ejemplo, yo me acuerdo que con el portafolio yo podía monitorear qué temas estaba aprendiendo bien y cuáles no, cuáles había entendido realmente y cuáles no tanto. Entonces eso a mí me ayudaba a si es que no había entendido algún tema, entonces buscar más información o tratar de ver cómo podía entender mejor ese tema [...] Entonces, si se me hacía difícil le decía no entiendo bien cómo, es porque en realidad no había aprendido bien el tema que estaba viendo. Entonces decía “ah ya”, sin no entendía más bien buscaba más información, trataba de ver y ya ahí centraba. O sea, ahí sí ya se me hacía más sencillo aplicar y decía, “bueno, ya entendí esa parte” (E5).

Este ejercicio, corresponde a la autoobservación planteada por Zimmerman (2002), y tiene como objetivo que el estudiante tenga la capacidad de analizar cómo se está desempeñando frente a la tarea y medir que tan cerca está de lograr su objetivo (Fogarty, 1994 y Zulma, 2006). Es así que, el estudiante realiza una comparación de lo que va resolviendo, en función de un criterio, que en este caso puede ser la comprensión de los temas, lo cual le va a permitir modificar sus prácticas de estudio (Panadero y Alonso-Tapia, 2014), como se puede ver en las siguientes citas:

O sea, si bien es una obligación, porque es llevar un portafolio, te invita a que... intentes este nuevo método de aprendizaje, que lo apliques, no sé, en el resto de tu carrera, entonces creo que eso fue, porque, si no hubiese usado, si no hubiese sabido que ok, puedo hacer esto, después no lo hubiese hecho, entonces creo que, si fue útil en ese lado, me ayudó a descubrir, a descubrir y a adaptarme a nuevas metodologías (E4).

Eso. Y un poco, también siento que algo que, no sé, en mi caso era útil era como que iniciaba con esta idea de cómo quiero organizar esto pero claro, conforma iba tal vez avanzando me daba cuenta que bueno esto era útil en un inicio pero tal vez en este momento como que ya no es lo más útil. Entonces como ir siendo tal vez también flexible en ir como ajustando que, no sé qué estrategia puede ser más útil en cierto tema o en cierto tipo de material. (E6).

Frente al monitoreo de las acciones, los estudiantes deben manifestar el autocontrol, el cual está asociado al uso de determinadas estrategias identificadas gracias a la metacognición, así como aquellas motivacionales, que se presentan en función de incentivar el interés y pensar en las auto recompensas (Panadero y Alonso-Tapia, 2014). De esta manera, los estudiantes seleccionaron diversas estrategias que les permitían lograr sus objetivos:

Figura 3. Estrategias de autocontrol utilizadas por los estudiantes

Técnicas	<ul style="list-style-type: none"> • ...cuando yo leía de todas manera subrayada y si se me ocurría un ejemplo en ese momento... porque a veces si pasaba que, estoy leyendo y digo: "Ay, esto se relaciona demasiado a lo que me paso de acá hace un mes", lo apuntaba de frente en un Post-it y lo pegaba encima (E3)
Autoinstrucciones	<ul style="list-style-type: none"> • ... al comienzo estaba haciéndolo para cumplir con la tarea y no para nutrirme realmente; cuando después, realmente como dije: no, realmente me está sirviendo, porque cuando no entendí algo regresaba a eso y me servía decía: no, lo tengo que hacer con ganas, y no solo por lo académico sino para lo personal, porque me va a servir para mi vida profesional al final (E1)
Imágenes mentales	<ul style="list-style-type: none"> • ... hacer organizadores visuales. Creo que me ayudó un montón hacer organizadores visuales, [...] creo que soy... bastante visual en ese sentido... (E2)
Gestión del tiempo	<ul style="list-style-type: none"> • De hecho, cuando yo empecé a trabajar, mis notas empezaron a mejorar, ya [...] como tenía menos tiempo para procrastinar o para malgastar mi tiempo. Me organizaba mejor (E7)
Búsqueda de ayuda	<ul style="list-style-type: none"> • Es que ahí me, o sea, me habían puesto algunas anotaciones y ,o sea, yo las leí y los consideré para la segunda entrega. No me fue tan bien creo; no, me fue bien pero no también como estoy acostumbrada. Entonces este, les pregunté a mi JP [jefe de práctica] qué hacer... (E4)

Elaboración propia

Como se puede apreciar, la elaboración del portafolio conllevó a que los estudiantes buscaran manera de mantener el foco atencional en la tarea. Y no solo utilizaron técnicas, sino que recurrían a otras maneras de administrar sus propios recursos para poder cumplir con la meta establecida. Entonces, está el caso del uso de subrayado con E3; y en E1 se daba indicaciones a sí misma en función de la importancia de realizar determinada tarea y de continuar intentándolo. Asimismo, E2, al igual que la mayoría de los estudiantes entrevistados, recurrió al uso de esquemas para comprender mejor los contenidos del curso; mientras que E7 menciona que, frente a su contexto laboral, debía aprovechar su tiempo como mejor podía, y al ser una tarea que podía resultar demandante, se dio cuenta que la procrastinación no podría ser una opción. Finalmente, E4 explica su decisión de buscar ayuda para poder comprender mejor en qué estaba fallando.

Y esto último es un aspecto clave del aprendizaje autónomo, debido a que, si el estudiante es capaz de darse cuenta de que necesita más apoyo en determinado tema, es muestra de que ha sido capaz de reconocer sus

necesidades de aprendizaje y ha seleccionado una estrategia para resolverlas, lo cual es gracias a que ha podido monitorear su proceso de aprendizaje, y no solo ha procedido de modo automático (Newman, 2008). Asimismo, es importante resaltar, que, si bien esta estrategia es clave para el aprendizaje autónomo, no debe confundirse con constantes preguntas del docente para que le explique cada paso que debe realizar, de tal manera que al final quien realice la tarea indirectamente sea el profesor (Zimmerman y Moylan, 2009). En este marco, el portafolio al tener una estructura abierta, con orientaciones generales, permitía que los estudiantes puedan tomar sus propias decisiones, en tanto logren hacer una reflexión que no podía ni debía ser estándar. Es decir, que desde el curso no se esperaban las mismas respuestas, sino que se realice el ejercicio.

Si bien, era algo novedoso, implicaba un trabajo individual y de cuestionamientos internos para poder dar las respuestas, por ello la búsqueda de ayuda implicó obtener mayor claridad en las orientaciones, pero a su vez impedía una única respuesta, puesta ésta solo podía estar basada en su experiencia. Con ello, el portafolio buscaba que los estudiantes puedan aprender de las indicaciones generales que podían dar los profesores del curso, pero sin evitar realizar la actividad por sí mismos (Karabenick y Berger, 2013), pues eran los únicos que podían tener la respuesta sobre su propio desempeño.

Luego de planificar y monitorear, se presenta el proceso de evaluación, que también pudo evidenciarse gracias al portafolio. En función a ello, se les solicitaba a los estudiantes que pudieran hacer una autoevaluación de su desempeño mediante una ficha, al final del semestre. Este proceso coincide con la fase de autoreflexión de Zimmerman (2002), que logró que los estudiantes reflexionen sobre el producto logrado al finalizar el semestre. Es así como los participantes mencionaron diferentes experiencias que implicaron una toma de conciencia sobre sus estrategias y sobre sí mismos como sujetos de aprendizaje. Las citas a continuación reflejan ambos criterios:

Figura 4. Reflexión sobre el desempeño

Estrategias	Sí mismo
<ul style="list-style-type: none"> •Entonces, me acuerdo que muchas veces, no siempre, pero muchas veces como que dejaba las lecturas para el final y las leía [...]. Y claro, ahora que revisé algunos de mis resúmenes veía que había unas fallas de redacción, de conjugación, y decía “claro pues, eso es porque lo hacía a última hora” (E7) •Sí, me sentí orgullosa de mi portafolio (risas) ¿por qué? porque sentía que, que mis habilidades de organización y de síntesis, habían mejorado, y de comunicación, y eso me hizo sentir satisfecha con esas habilidades (E2). 	<ul style="list-style-type: none"> •Ehh, bueno me, me hizo confirmar (el portafolio) tal vez, este, que, o sea no sé, que tal vez si era capaz, o sea antes como que, a veces, sentía que toda esta información de todo el curso como que, yo antes sentía que no iba a ser capaz de organizarla porque la verdad es que el curso tiene bastante contenido, sin embargo, una vez que hice el portafolio me dio esta seguridad de que para otros cursos yo podría hacer lo mismo (E11). •Bueno, dentro de todo si confirmé que a veces puede ser muy flojo, lo cual creo que ya sabía, pero es bueno tenerlo presente. Éste, confirme que en realidad no me gusta ser ordenado, pero al final termine siéndolo (E9)

Elaboración propia

Si bien se han seleccionado cuatro citas, todos los participantes no solo pudieron describir cuáles fueron sus fortalezas y debilidades a nivel de estrategias o de sí mismos, sino que confirmaron que el portafolio les invitaba a realizar una autoevaluación. Ello implicó que, mediante el uso del portafolio, los estudiantes se autoevalúen y piensen qué hubieran podido hacer diferente y por qué obtuvieron determinados resultados,

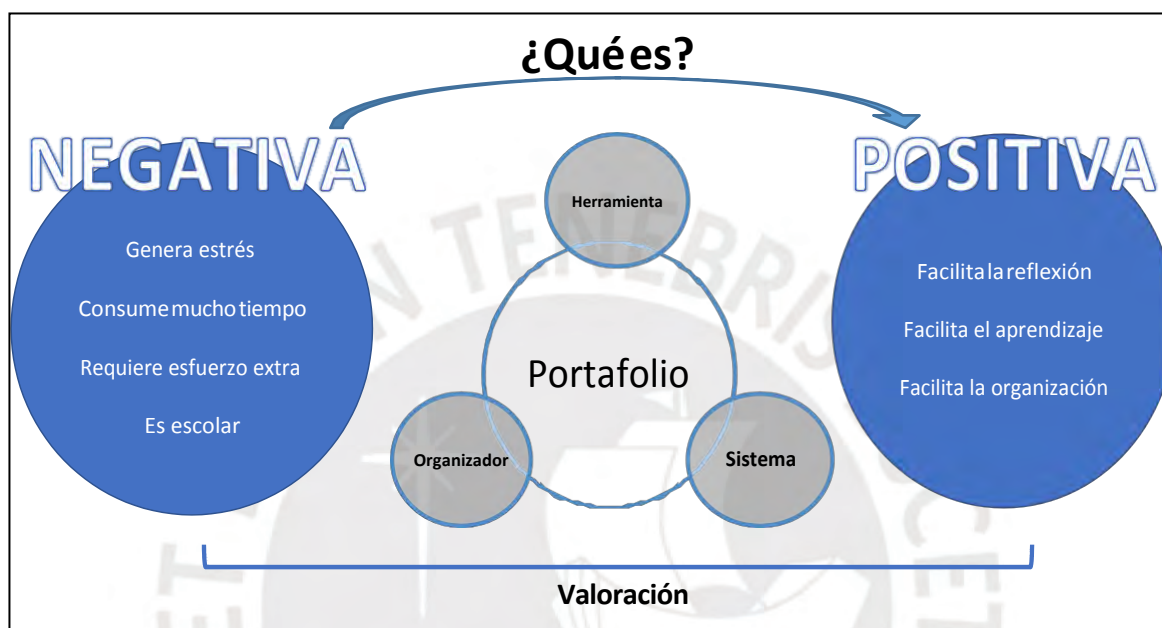
Nilson (2013), indica que el realizar este tipo de ejercicio por parte del estudiante, evita que su atribución causal se haga directamente, es decir que se “culpe” a un elemento algo externo (la estrategia que dio el profesor estaba mal hecha), cuando muchas veces puede ser él o ella misma, la fuente de que algo no haya funcionado de acuerdo con lo esperado. Esto concuerda con lo que señala Pérez Gómez (2016), ya que el portafolio les ha permitido que comprender su propio proceso de aprendizaje, teniéndolos a ellos como protagonistas, de tal manera que puedan verbalizar qué fortalezas tienen y qué necesidades deben cubrir para futuras tareas.

4.3. El componente afectivo

El aprendizaje autónomo tiene una base metacognitiva significativa, pero a la par de ello, el componente afectivo es clave para que un estudiante pueda comprometerse con un aprendizaje reflexivo y estratégico, siendo transversal al proceso de conocimiento y regulación. Por ello, también se pudieron identificar

aspectos asociados a este componente en el discurso de los estudiantes, los cuales parte de la conceptualización que tuvo esta estrategia para ellos, producto

Figura 5. Concepto y valoración del portafolio del análisis de la tarea (Ver figura 4)



Elaboración propia

El desarrollo del portafolio generó distintos tipos de valoraciones para este, siendo tanto positivas como negativas. Por un lado, todos estuvieron de acuerdo en que es una actividad que requiere esfuerzo y consume tiempo (Lombardi, 2008), en especial frente a otros cursos a los que también debían responder en su semestre respectivo. Además, dos de los estudiantes indicaron que, por estas características, les generaba estrés (E7), y otros dos estudiantes indicaron que inicialmente les parecía una tarea propia del colegio y no de la educación superior, como se precisa en la siguiente cita: "...a con el portafolio me costó bastante hacer los resúmenes, me costó bastante hacer las entregas, de hecho, lo sentía como de colegio porque decía bueno ya, ahora me tiene que revisar el portafolio como si fuera mi cuaderno no, falta solo no más que me pidan carátula (risas) y creo que si pedían ahora que lo pienso (risas)" (E9).

Por otro lado, si bien ha resultado una actividad demandante, todos han reconocido su utilidad para tres actividades: la organización, el aprendizaje y la reflexión. Efectivamente, una de las funciones de un portafolio es ordenar evidencias, lo cual permite que el estudiante vaya desarrollando dicha habilidad para ser transferida a otros espacios, en tanto reconoce que organizar sus insumos es importante para facilitar el logro de una meta (Scully, O'Leary & Brown, 2018), como en este caso ha sido responder a curso de Procesos Cognitivos:

Sí, a favor, porque como te digo, yo soy de hacer apuntes en cualquier parte (risas) y entonces como que me ayudó a organizarme, porque sí tenía mis apuntes igual, como siempre con mis papelitos y eso, pero el portafolio como que era mi guía e igual utilizaba mis papelitos y todo eso, pero si no hubiera sido con el portafolio, hubiera perdido más tiempo organizando todos mis apuntes y tal vez, me hubiera centrado más en las diapositivas o algo así. Entonces, cuando tuve que estudiar, fue como un estudio compartido, o sea, las diapositivas, no tenía que estar centrándome tanto ahí, porque también podía hacerlo en mi portafolio y mis apuntes, entonces trabajaba porque realmente eran, como tres materiales que estaban tan organizados... tan sincronizados y eso me ayudó. El portafolio fue mi guía o algo así (E3).

En lo que respecta al aprendizaje, varios estudiantes afirmaron que la selección evidencias les permitía integrar información del curso, por lo que era más fácil comprender y aprender los conceptos y teorías:

Yo creo que, o sea, básicamente, era para cumplir con el portafolio, pero también sentía que mientras lo hacía me ayudaba a aprender a mí también, o sea, en la marcha de hacer el portafolio, iba consolidando varias cosas en la cabeza... como por ejemplo, no sé, cuáles eran los procesos cognitivos, de qué se trataba la sensación o percepción, la memoria y todo eso, al menos el plasmarla en una evidencia, evidenciaba el aprendizaje para mí también, y me ayudaba también a consolidar un montón de cosas (E11).

A esto se incorpora que, la constante revisión e incorporación de materiales al portafolio, permitía que los estudiantes pudieran reflexionar sobre cómo estaba su desempeño:

Muchas veces yo sentía que, a veces en la universidad pasa no, me estas mandando a hacer un ensayo y yo no entiendo por qué me está mandando hacer este ensayo y nunca reflexionas el por qué, porque nunca se lo hicieron en una tarea simplemente tiene una nota, entonces lo tienes que hacer. Pero estas reflexiones que había en el portafolio si me permitían ver por qué estaba haciéndolo, y de cierta manera yo reflexionando me daba cuenta: ah ya, me está sirviendo para esto. Sí es útil, y no es simplemente una tarea que me están mandando porque sí, y porque, no sé, a las profesoras se les ocurrió a tener una nota de portafolio (E1).

El portafolio creo que en ese sentido lo que hace o lo que ayuda a hacer, es a pensar un poco no, no es solo es hacer un resumen del tema sino más bien es pensar, este tema a ti para que te sirve, y creo que eso es lo más valioso (E9)

Por ese motivo, a pesar de la inversión de tiempo, pudieron reconocer su utilidad para su formación. Ello demuestra que si los estudiantes comprenden la finalidad de la construcción de dicha herramienta, su aplicación va a ser exitosa al obtener buenos resultados de aprendizaje para un contexto determinado, como para su capacidad de ser un aprendiz estratégico (Jenson, 2011). Cabe mencionar que solo nueve estudiantes coincidieron con estos tres aspectos, mientras que dos solo le atribuyeron la organización como principal utilidad.

Struyven, Blicck, y DeRoeck (2014) señalan que es posible que esto suceda con el uso del portafolio, y puede surgir debido a que el proceso de reflexión es forzado por el docente, o porque no ha quedado clara la consigna. Lo cual conlleva a que esta herramienta sea concebida como una actividad administrativa sin sentido alguno. En uno de los casos, el estudiante manifestó que no le gustaba el curso y cualquier actividad solicitada, debía ser cumplida por obligación más que por disfrutarlas:

Hasta el final sí como que tenía este estrés de hacerlo, este malestar, no estrés, pero este malestar de “ay, tengo que hacerlo todas las semanas”. Y claro, y en parte, yo creo que también tiene que ver con que, si te gusta o no te gusta el curso, ¿no? Porque, de hecho, a mí el curso no es que era mi favorito por el horario, por los temas que veían, o sea, no era algo que me gusta. Entonces, asumo que si era un curso que sí me gustaba y me apasionaba, tal vez sí, o sea, la actividad podía mejorar y me podía encantar (E7)

Respecto a ello, Lombardi (2008) observó que las percepciones acerca del portafolio han sido principalmente positivas, pero también identificó algunos desafíos asociados con su uso, como es la resistencia de los estudiantes a la *carga* de trabajo relativamente pesada y las dificultades para comprender ciertos procedimientos de esta actividad. No obstante, a pesar de las diferentes experiencias, y lo que esto pudiera generar, todos los estudiantes entrevistados desarrollaron algún tipo de aprendizaje o nivel de reflexión, por lo que se cumple el valor formativo del portafolio (Lamas y Vargas-D'Uniam, 2016). En ese sentido, Wakimoto y Lewis (2014) elaboraron un estudio similar, en el que, mediante una encuesta, se encontró que 70 estudiantes que utilizan el portafolios de aprendizaje a lo largo de un año académico. La mayoría de estos alumnos consideraron que son útiles para reflexionar sobre sus competencias, y que

incluso les dieron un conocimiento de la naturaleza evolutiva de convertirse en un profesional:

...cuando empecé a trabajar, en realidad. Bueno, más allá de trabajar, antes también con algunos otros cursos, el hecho de ser un poco más organizado funciona y sirve. Así que, dentro de todo, creo que fue una experiencia que si bien no fue agradable para mí este... me enseñó cosas, me dio herramientas y creo que eso es lo valioso (E9).

Asimismo, otro factor que resulta evidente en esta etapa es el componente afectivo, debido a que parte del aprendizaje autónomo, es el valor asignado a la tarea. En ese sentido, los estudiantes han coincidido al indicar que sí les parece que es una buena oportunidad para aprender y reflexionar, a pesar de que requería tiempo y esfuerzo extra:

Cuando llego al portafolio, ya llego y empiezo a complejizar eso y empiezo a hacer esquemas, empiezo a utilizar videos, imágenes; entonces, esas cosas si me ayudaron más incluso porque podía ver el esquema así en su totalidad y ya lo tenía, mientras que el resumen tenía que leerlo o estudiarlo; el esquema no tanto, y era muchísimo más complejo (E1).

Otro componente afectivo identificado ha sido la orientación a la meta (Panadero y Alonso-Tapia, 2014), ya que independiente de ser parte de un curso, aquellos que reconocieron que era una herramienta para aprender, empezaron a utilizar estrategias más complejas al momento de seleccionar evidencias o incluso el tipo de uso que le daban al portafolio. De esta manera, muchos de los estudiantes, aparte de subrayar, hacer esquemas o resúmenes, encontraron que la asociación de conceptos teóricos con ejemplos de la vida cotidiana resultaba más significativa para su aprendizaje, obteniendo una integración de contenidos del curso:

Uno que es el hecho de... plasmar lo aprendido, o sea yo considero, considero que aparte de escuchar y de leer, es importante codificar toda esta información, o sea la utilizaba ... para repasar si algo no me quedaba claro, para... era también como una especie de motivación para buscar más de lo que me daban en clases (risas). Entonces, como que salía un poco del marco, que creo que es parte de un curso ¿no? seguir investigando y, lo utilizaba para los exámenes ¿no? Cuando tenía que estudiar, me iba a mi portafolio y ya tenía todo ahí y este... eso (E1).

No, yo creo que sí apoyó. Pero como que no fue determinante para que me vaya bien en el curso. Como tú dices, el curso era por sí me gustaba. O sea, si no hubiera habido un portafolio, igual me hubiera gustado, igual, o sea, me hubiera esforzado lo mismo capaz, o no sé. Pero el portafolio sí me dio ese plus como te digo de centrar; centrar el conocimiento, como que obligarme a ir más allá de lo que estábamos haciendo en clases (E5).

Cabe resaltar que esto es propio de la fase de anticipación de Zimmerman, mientras que, en el caso de la fase de ejecución, si bien se mencionaron las estrategias para monitorear, las cuales tienen una naturaleza más cognitiva, también se identificaron estrategias motivacionales. Estas se asociaron a la capacidad que tuvieron los estudiantes para darse mensajes a modo de recordatorio de cuáles son las metas a lograr, particularmente cuando se presentó alguna dificultad (Panadero y Alonso-Tapia, 2014):

Porque se me, los temas que no los entendía bien se me hacía más difícil encontrar la aplicación en el contexto. Entonces, decía “ya, y cómo puedo aplicar esto”. Entonces, sí se me hacía difícil le decía no entiendo bien cómo, es porque en realidad no había aprendido bien el tema que estaba viendo. Entonces decía “a ya”, sin no entendía más bien buscaba más información, trataba de ver y ya ahí centraba. O sea, ahí sí ya se me hacía más sencillo aplicar y decía, “bueno, ya entendí esa parte” (E5).

No, de hecho, si encontraba que, con lecturas, cuando se me complicaba esto de pensar en algo era como que “uy Dios ¿qué hago con esto?”, y era como que “no, ya no quiero nada”. Pero sí, o sea, tenía que seguir y eso pensaba, “ya debes terminarlo, no te distraigas” ...(E4).

A su vez, pensar en las auto recompensas, implica la toma de conciencia del progreso que se está haciendo, y los estudiantes pueden detectar que lo están haciendo bien, entonces refuerzan las estrategias utilizadas (Boer, Donker-Bergstra y Kostons, 2012). Es así como, varios de los estudiantes señalaban que ver buenas calificaciones en el curso, lo podían atribuir a un buen uso de determinadas estrategias:

Por tanto, yo trataba de abarcar todo. Igualito, cuando el profesor dictaba una clase yo trataba de literal mencionar hasta el punto no, redactar hasta el punto. Pero cuando comencé con este curso y el portafolio, y solo leer los resúmenes y ver que me iba bien, como que ya, desde ahí trato de hacer lo mismo en las clases no. Ya no apuntaba todo lo que dictaba el profesor o todo lo que escribían en la pizarra, no. Es menor esfuerzo también pues no (E8).

Finalmente, en cuanto a la autorreflexión de Zimmerman o la evaluación de Flavell, también se pudieron identificar aspectos afectivos. De esta manera, los estudiantes pudieron valorar sus éxitos y fracasos, en tanto los concibieron como oportunidades de mejora. Ello debido a que todos pudieron realizar una inferencia adaptativa, más que defensiva, ya que las decisiones que tomaron fueron identificadas como buenas prácticas de aprendizaje para sí mismos, e incluso las replicaron en otras experiencias en y fuera del curso.

Ah, sí, a corroborar que era útil lo del subrayado. Porque llegó un momento que, este ... No, creo que más lo de resumen ... sí, resumen fue lo que, como que sí llegó en un momento en que pensara en que resumen... no me servía mucho, porque sentía, o sea, que era algo muy algo que había ... es que a veces yo leo y ya no escribo y ya se me quedó, pero con esto era diferente, o sea no era solo hacer una síntesis sino, era reflexionar en base a este resumen o, y me ayudó un montón en, en... redactar mejor (E9)

Por tanto yo trataba de abarcar todo. Igualito, cuando el profesor dictaba una clase yo trataba de literal mencionar hasta el punto no, redactar hasta el punto. Pero cuando comencé con este curso y el portafolio, y solo leer los resúmenes y ver que me iba bien, como que ya, desde ahí trato de hacer lo mismo en las clases no. Ya no apuntaba todo lo que dictaba el profesor o todo lo que escribían en la pizarra, no. Es menor esfuerzo también pues no (E8).

Chaves y Rodríguez (2017), Panadero y Alonso Tapia (2014) y Zimmerman (2008), agregan que el realizar un autoexamen que permita identificar cuáles son las fortalezas o necesidades de aprendizaje generan la auto reacción. En el caso de los estudiantes, todas las respuestas han sido positivas, por lo que se puede decir que dicha auto reacción resultó adaptativa, pues implicó una nueva concepción de sus características y estrategias, de tal manera que pudieron percibir que podrían ser más eficientes en próximas tareas, así no sean portafolios, pero que puedan implicar usar alguna técnica o estrategias que aprendieron u optimizaron en la elaboración de su portafolio.

Finalmente, como parte de una metaevaluación de toda la experiencia, mediante la entrevista, los once estudiantes percibieron que el portafolio les permitió ser más autónomos.

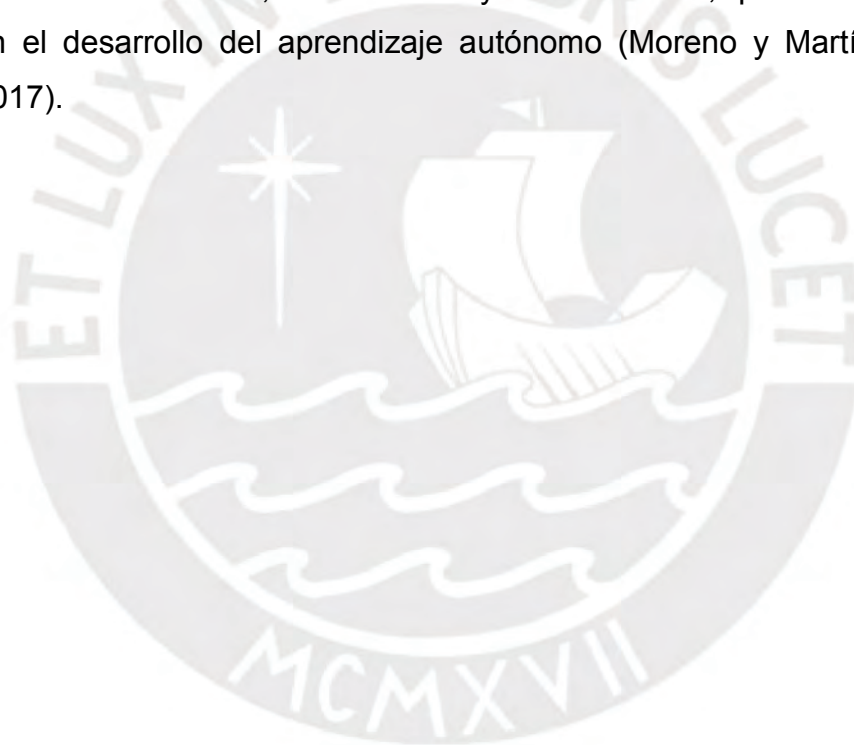
Entonces, ustedes me guiaban y me daban el, primer digamos, estímulo que era el artículo, pero al final, este... yo era la que ponía todo el esfuerzo para culminar una tarea que no solamente era el artículo, eran miles de factores más. Entonces, algo así yo lo definiría, como un aprendizaje que puede iniciar con un estímulo que te lo da alguien externo para comenzarlo, pero que al final la elección de qué haces, este... qué procesos eliges para realizarlo, este... qué cosas le pones importancia, a qué cosas no, lo hace uno mismo (E1).

Sí, o sea... Mmm, en la parte de iniciativa de, en el sentido de agregar algo más, porque creo que ustedes nos dan la indicación: "si quieren agregar algo más, pueden hacerlo". Entonces, creo que el aprendizaje autónomo se caracteriza por esto de la... iniciativa, ¿no?, creo que en esa parte también... en el hecho de estos procesos metacognitivos, donde te das cuenta en cómo aprendes ¿no?, de aprender a aprender o pensar, o pensar en cómo piensas, entonces alguna parte del portafolio nos invitaba a reflexionar en eso (E2).

Sí, claro que sí, porque tú mismo, o sea pese a que nuestras profesoras siempre estaban como que detrás de nosotras yo creo que por mí misma cuenta yo elaboraba estos resúmenes decía cuando avanzar o cuando no, yo misma los revisaba y al final, pues el resultado era que terminaba esa parte del portafolio.

Entonces yo creo que sí, este, contribuyó a un aprendizaje autónomo porque tú mismo como que por así decirlo o sea trabajas con esa información y la presentas como tú mismo quieres y de esta manera como que ayuda a tu aprendizaje, que eso yo creo que es la meta final ¿no? que tú puedas aprender estos temas (E11)

Como se puede apreciar, los estudiantes indicaron que a pesar de ser una actividad obligatoria y con ciertos parámetros que cumplir, de todas maneras, implicaba una toma de decisiones que solo ellos podían elegir. En ese proceso, han tenido que reflexionar constantemente y aprender a ser estratégicos, en tanto debían seleccionar las mejores rutas para poder llegar a las metas que establecían. Y es el proceso de reflexión el corazón del portafolio de aprendizaje (Pérez Gómez, 2016), el cual busca que, mediante su estructura, los estudiantes puedan dar cuenta de su autoconocimiento, de cuáles son las mejores estrategias para hacer frente una tarea, monitorearse y autoevaluarse, que son subprocesos claves en el desarrollo del aprendizaje autónomo (Moreno y Martínez, 2007 y Reyes, 2017).



CONCLUSIONES

- A partir de los resultados obtenidos, se puede decir que los estudiantes de Procesos Cognitivos de la Facultad de Psicología perciben que el uso del portafolio es una herramienta que aporta al desarrollo del aprendizaje autónomo. Ello debido a que ejercita la reflexión antes, durante y después de su elaboración, para el desarrollo de las mejores estrategias que puedan asegurar el éxito de la tarea.
- Los estudiantes han podido utilizar el **conocimiento metacognitivo**, en tanto han reconocido cuáles son sus características como aprendices, cuáles son las estrategias que debían utilizar para elaborar el portafolio y cuál es la consigna y demanda de la tarea.
- También han logrado la **regulación metacognitiva**, pues han planificado estratégicamente cómo aplicar sus estrategias; también han monitoreado su proceso de elaboración del portafolio, ya que han modificado estrategias, gestionado su tiempo, buscado ayuda y han tomado conciencia de que tan cerca estaban de lograr las metas planteadas. Además, han evaluado todo su desempeño, lo cual les ha permitido identificar las causas de los resultados obtenidos.
- Asimismo, el **componente afectivo** identificado ha sido el reconocimiento de la utilidad del portafolio, la valoración tanto positiva o negativa de su construcción, así como la autosatisfacción de los resultados obtenidos.
- El aprendizaje autónomo se basa en el aprendizaje autorregulado, siendo concebidos como sinónimos. En ese sentido, se pudo identificar que las experiencias reportadas por los estudiantes corresponden a las etapas propias de este tipo de aprendizaje, pues su elaboración implicó una anticipación para analizar y valorar la tarea; la ejecución que implicaba el monitoreo y la autorrecompensa; y finalmente, la autorreflexión que tiene como objetivo que los estudiantes puedan evaluarse a sí mismos.
- El aprendizaje autónomo se compone de procesos metacognitivos y afectivos, por lo que explorar qué tipo de valoración se asignó a la experiencia, fue relevante para poder comprender cómo se podían desarrollar los siguientes sub procesos propios de este tipo de aprendizaje.

En ese sentido, los estudiantes que estuvieron altamente motivado y satisfecho con el uso del portafolio en el curso pudieron explicar con mayor detalle todas las estrategias que utilizaron; mientras que aquellos que no, tuvieron mayores dificultades para recordar con detalles la experiencia. Sin embargo, en estos casos, a pesar de que tal vez no fue una experiencia tan positiva, también concluyeron que les permitió un autoconocimiento que luego consideraron para el resto de su formación.

- El proceso de elaboración del portafolio permite que el estudiante pueda tener mayor constancia en su aprendizaje mediante el logro de un compromiso e implicancia en su proceso de comprender el curso y su rol frente al mismo. Lo cual puede ser transferido a otras áreas, no solo como replicar técnicas específicas, sino que gracias a la toma de conciencia de que, para poder aprender mejor, necesita un espacio de reflexión previa y no responde a una situación por inercia.
- La estructura del portafolio constituye un camino que el estudiante sigue para aprender, pero del que debe dar cuenta en determinados momentos. Son en estos momentos, en los que puede hacer evidente qué estrategias utilizó y cuáles son las características de sí mismo que conoce o no conocía, o que podía haber asignado algún tipo de valoración negativa o positiva, cuando no era el caso.
- Al comparar los casos, se pudo encontrar muchas similitudes, sin embargo, dos estudiantes le otorgaron solo una función de organización para el momento en el que utilizaron el portafolio. Ello pudo deberse a que fueron los únicos a lo que no les gustó el curso de Procesos Cognitivos, y esto pudo haberse transferido a las actividades de evaluación o de clase, propias de este.
- Finalmente, se puede decir que el portafolio no es una herramienta fácil de elaborar, pues sí requiere tiempo e implica una experiencia diferente a la que muchos estudiantes están acostumbrados en los cursos (exámenes, controles de lecturas, exposiciones), por lo que no siempre va a generar emociones positivas. Sin embargo, el llevarlo a cabo va a permitir que el estudiante desarrolle algún nivel de reflexión que le ayude analizar su proceso de aprendizaje y cómo mejorarlo. Es decir que, el uso del

portafolio sí puede ser una estrategia viable para el desarrollo del aprendizaje autónomo.

- Como una limitación de esta investigación, se debe agregar que el grupo final de estudiantes que participaron tenían un buen promedio de notas, exceptuando un caso. Ello puede llevar a que, al ser estudiantes con un buen rendimiento, podrían tener una mayor tendencia a percibir esta estrategia de manera positiva. Lamentablemente, cuando se contactaron a los estudiantes que no habían obtenido buenas calificaciones, no respondieron la solicitud y se tuvo que aumentar el nivel mínimo esperado de notas.



RECOMENDACIONES

- Se sugiere identificar en qué cursos, por su naturaleza o contenidos, pueden incluir este tipo de estrategia para el desarrollo del aprendizaje autónomo. Ello porque el modelo educativo de la universidad lo estipula, y las carreras deben buscar maneras de desarrollar las competencias genéricas, a parte de las específicas.
- Evitar la sobre utilización del portafolio en toda la carrera, pues es un ejercicio demandante y puede provocar emociones negativas hacia el mismo, por la saturación y agotamiento. Si esto sucede, su elaboración se puede volver mecánica y no se lograría la reflexión. En su lugar, los posibles cursos que pueden resultar más idóneos, pueden ser los asociados a investigación o práctica pre profesional, por ejemplo.
- Continuar con estudios del tipo experimental que pueda complementar los resultados acerca del uso del portafolio, como estrategia para el desarrollo del aprendizaje autónomo. Ello puede permitir identificar si hay una causalidad directa entre ambos, mediante un grupo control.
- Resulta interesante conocer la percepción de estudiantes con bajo rendimiento, con el fin de corroborar que llevó a que obtuvieran esas notas, las cuales estaban asociadas al logro del ejercicio reflexivo y de autoevaluación.
- Otro tema de investigación podría hacer una comparación entre el uso de portafolio virtual y el impreso, con el fin de encontrar diferencias y el tipo de efecto que podría tener en el aprendizaje y en la gestión de recursos del estudiante.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, J. (2012). Liderazgo Y Emprendimiento Innovador En Nuevas Empresas En Un Enfoque De Gestión Del Conocimiento. *Revista de Estudios Avanzados de Liderazgo*, 1(1), 5–13. Recuperado de: https://www.regent.edu/acad/global/publications/real/vol1/num1/REAL_Vol1Num1_pp5-13.pdf
- Aebli, H. (1991). *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo*. Madrid: Narcea.
- Agra, M. (2003). Los portafolios como herramienta de análisis en experiencias de formación on line y presenciales. *Enseñanza: Anuario Interuniversitario de didáctica*, 21, 101-114. Recuperado de: <http://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/viewFile/4028/4055>
- Aguilar, S. y Barroso, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Revista de Medios y Comunicación*, (47), 73-88. doi: <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i47.05>
- Aguirre, E. (2010). Hacia una evaluación autentica de la lectura de obras literarias en estudiantes de enseñanza media. *Revista electrónica de Diálogos educativos*, 20, 2-14.
- Akyol, G., Sungur, S. y Tekkaya, C. (2010)- The contribution of cognitive and metacognitive strategy use to students' science achievement, *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice*, 16 (1), 1-21, DOI: 10.1080/13803611003672348
- Alexiou, A. & Paraskeva, F. (2015). Inspiring key competencies through the implementation of an ePortfolio for undergraduate students. *Procedia – Social and Behavioural Sciences*, 197, 2435-2442
- Amaya, G. (2008). *Aprendizaje autónomo y competencias*. Congreso Nacional de Pedagogía, Bogotá. Recuperado de: http://www.konradlorenz.edu.co/images/stories/vice_academica/Aprendizaje_Autonomo_y_Competicencias.pdf
- Armengol, J., Hernández, J., Mora, J., Rubio, J. y Sánchez, F. (2009). Experiencias sobre el uso del portafolio del estudiante en la UPC. *Red U: Revista de Docencia Universitaria*, 3, 1-17.
- Ahumada, P. (2005). La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Perspectiva Educacional*, (45), 11-24.

- Ayuste, A., Gros, B., & Valdivieso, S. (2012). *Sociedad del conocimiento. Perspectiva pedagógica*. En XXXI Seminario interuniversitario de teoría de la educación (pp. 11–14).
- Balderas, R. (2009). ¿Sociedad de la información o sociedad del conocimiento? *El Cotidiano*, (158), 75–80.
- Barberá, E. (2005). La evaluación de competencias complejas: la práctica del portafolio. *Educere*, 9 (31),497-504.
- Barman, J. y Konwar, J. (2011). Competency Based Curriculum in Higher Education: Necessity Grounded by Globalization. *Romanian Journal for Multidimensional Education*, 1-9.
- Barragán, R. (2005). El Portafolio, metodología de evaluación y aprendizaje de cara al nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. Una experiencia práctica en la Universidad de Sevilla, *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 4(1), 121-139.
- Barrett, H. (2009). Balancing the two faces of E-Portfolios. *Education for a Digital World.2.0. Innovations in Education*, 2, 6-14. Recuperado de: <https://electronicportfolios.org/balance/>
- Bautista, I. (2016). Generic competences acquisition through classroom activities in first-year agricultural engineering students. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 13 (29), 1-9.
- Bernheim, C. T. (2010). Las conferencias regionales y mundiales sobre educación superior de la UNESCO y su impacto en la educación superior de América Latina.
- Bhavani, S. & Mustard, J. (2016). *Authentic Assessment Methods: A Practical Handbook for Teaching Staff Part-I*, Deakin University.. 10.13140/RG.2.1.2358.7921.
- Bjork, R., Dunlosky, J. y Kornell, N. (2013). Self-Regulated Learning: Beliefs, Techniques, and Illusions. *Annual Review of Psychology*, 64, 417-444. Recuperado de: <http://www.excaliburtsa.org.uk/wp-content/uploads/2017/11/Self-regulated-learning-Bjork.pdf>
- Boer, H., Donker-Bergstra, A. y Kostons, D. (2012). *Effective Strategies for Self-regulated Learning: A Meta-Analysis*. Rijksuniversiteit Groningen: Groninga. Recuperado de: https://www.nro.nl/wp-content/uploads/2014/05/PROO_Effective+strategies+for+self-regulated+learning.pdf
- Boyer, S. Edmondson, D, Artis, A. y Flemmin, D. (2014). Self-Directed Learning: A Tool for Lifelong Learning. *Journal of Marketing Education*, 36 (1), 20-32. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/272830096_Self-Directed_Learning_A_Tool_for_Lifelong_Learning

- Bravo, N. H. (2007). COMPETENCIAS Proyecto Tuning-Europa, Tuning. -America latina, 27. Recuperado de: http://www.cca.org.mx/profesores/cursos/hmfbcp_ut/pdfs/m1/competencias_proye_ctotuning.pdf
- Bryant, L. y Chitrum, J. (2013). ePortfolio Effectiveness: A(n Ill-Fated) Search for Empirical Support. *International Journal of ePortfolio*, 3 (2), 189-198. Recuperado de: <https://pdfs.semanticscholar.org/f89e/5faed3007231cde15bccabec636cdfd94ea8.pdf>
- Burgos, Y., Coasaca, J., & Valcárcel, V. (2003). La Globalización: Análisis e Impacto en el Peru, (6), 20–26.
- Caballero, A. (2002). Las 4Cs de la gestión del conocimiento. *Estudios Financieros: Revista de Trabajo Y Seguridad Social*, (219), 211–230.
- Canalejas, M. (2010). El portafolio como herramienta didáctica: un estudio en escuelas universitarias de enfermería. *EDUC MED*, 13 (1), 53-61
- Cárcel, F.J. (2016). Desarrollo de habilidades mediante el aprendizaje autónomo. *3C Empresa*, 5 (3), 52-60. Recuperado de: <https://www.3ciencias.com/wp-content/uploads/2016/08/art%C3%ADculo-4.pdf>
- Cárdenas, C. (2002). Sociedad del conocimiento y educación permanente: los desafíos de la educación superior pública en México. *Sociológica*, (49), 265–301.
- Castells, M. (1996). La era de la informacion. *Economía Sociedad Y Cultura*, 1, 1–29.
- Chaves, E. y Rodríguez, L. (2017). Aprendizaje autorregulado en la teoría sociocognitiva: Marco conceptual y posibles líneas de investigación. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 12 (2), 47-71.
- Cheng, G. y Chau, J. (2013). Exploring the relationship between students' self-regulated learning ability and their ePortfolio achievement. *Internet and Higher Education*, 17, 9-15. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1016/j.iheduc.2012.09.005>
- Choza, T. (2012). *Percepciones de docentes de colegios privados regulares de Lima sobre el programa de inclusión escolar*. (Tesis de Licenciatura). Recuperada de http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/4884/CHOZA_BART_RA_TABATA_INCLUSION_ESCOLAR.pdf?sequence=1.
- Cimer, O. (2011) The effect of portfolios on students' learning: student teachers' views, *European Journal of Teacher Education*, 34 (2), 161-176, DOI:10.1080/02619768.2011.552183
- Contreras-Higuera, W; Martínez-Olmo, F; Rubio-Hurtado, M y Vilà-Baños, R. (2015). University Students' Perceptions of E-Portfolios and Rubrics as Combined Assessment Tools in Education Courses. *Journal of Educational Computing*

Research, 56 (1),85-107. Recuperado de:
<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0735633115612784#articleCitationDownloadContainer>

- Creswell, J. y Poth, C. (2018). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches*. Los Angeles : SAGE Publications
- Damayanti, S., Suyatna, A., Warsono, Rosidin, U. (2017). Development of Authentic Assessment instruments for Critical Thinking skills in Global Warming with a Scientific Approach. *International Journal of Science and Applied Science: Conference Series*, 2 (1), 289-299. Recuperado de:
https://www.researchgate.net/publication/322354414_Development_of_Authentic_Assessment_instruments_for_Critical_Thinking_skills_in_Global_Warming_with_a_Scientific_Approach
- Davies, A, & Le Mahieu, P. (2003). Assessment for learning: reconsidering portfolios and research evidence. In M. Segers, F. Dochy, & E. Cascallar (Eds.), *Innovation and Change in Professional Education: Optimising New Modes of Assessment: In Search of Qualities and Standards* (p. 141-169). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Davis, M., Ponnanperuma, G. y Ker, J. (2009). Student perceptions of a portfolio assessment process. *Medical Education*, 43, 89-98. Recuperado de:
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1365-2923.2008.03250.x>
- De Pablos, J. (2010). Higher Education and the Knowledge Society. Information and Digital Competencies. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 7(2), 6-15. Recuperado de: <https://link.springer.com/article/10.7238/rusc.v7i2.977>
- Del Canto, E., Sanchez, P., Fernandez Martins, V., & Barbosa Soares, A. (2014). Agentes Generadores De Innovación En Las Empresas : Gestión Del Conocimiento Y Tic'S. *Ragc*, 2(3), 72–88.
- Delors, J. (1994.): "Los cuatro pilares de la educación" en *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*, Madrid: Santillana/UNESCO
- Díaz-Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: Editorial Narce
- Dirección General de Políticas Educativas y Ordenación Académica. (2008). *Hacia un enfoque de la educación en competencias*. Asturias: Consejería de Educación y Ciencia.
- Doel, M., Sawdon, C., y Morrison, D. (2009). *Learning, Practice y Assessment*. London: Jessicxa Kingsley Publications

- Dysthe , O. y Steinar, K. (2009). Portfolio practices in higher education in Norway in an international perspective: macro-, meso- and micro-level influences. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36 (1), 63-79. Recuperado de: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02602930903197891?scroll=top&needAccess=true>
- Dysthe , O. y Steinar, K. (2009). Portfolio practices in higher education in Norway in an international perspective: macro-, meso- and micro-level influences. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36 (1), 63-79. Recuperado de: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02602930903197891?scroll=top&needAccess=true>
- Edwards, R. & Holland, J. (2013). *What is qualitative interviewing?*. Bloomsbury: London.
- Efklides, A. (2011). Interactions of Metacognition With Motivation and Affect in Self-Regulated Learning: The MASRL Model. *Educational Psychologist*, 46(1), 6–2. Recuperado de: <https://pdfs.semanticscholar.org/966c/1261aaa6e3d0f78a210c228f91021a4c2ca2.pdf>
- Elango, S., Jutti, R. C., & Lee, L. K. (2005). Portfolio as a learning tool Students' perspective. *Annals Academy of Medicine*, 24, 511-514. Recuperado de <http://www.annals.edu.sg/pdf/34volno8200509/v34n8p511.pdf>
- Erden, Y. (2011). *Perceptions of efl learners towards portfolios as a method of alternative assessment: a case study at a turkish state university*. (Tesis de licenciatura).
- Escribano, A., & Valle, A. . (2010). *I aprendi aje asado en pro le as na propuesta etodológica en educación superior*. Madrid: Narcea
- Estrada, A. y Alfaro, K. (2015). El método de casos como alternativa pedagógica para la enseñanza de la bibliotecología y las ciencias de la información. *Investigación bibliotecológica*, 29 (65), 195-212.
- Eugenia, L. L. M. E. (2013). Caracterización de un modelo de gestión del conocimiento aplicable a las funciones universitarias de investigación y extensión: Caso universidad Ces.
- European Commission. (2015). *The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission. (2018). *Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for LifeLong Learning*. Recuperado de: <https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/swd-recommendation-key-competences-lifelong-learning.pdf>
- Facultad de Psicología. (2014). *Nuevo Diseño Curricular de Psicología*. Lima: PUCP

- Feito, R. (2008) Competencias educativas: hacia un aprendizaje genuino. *Andalucía Educativa* (66), 24-26. Recuperado de: <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/151>
- Fernández, A. (2009). *La evaluación de los aprendizajes en la universidad: nuevos enfoques*. Recuperado de: <https://web.ua.es/es/ice/documentos/recursos/materiales/ev-aprendizajes.pdf>
- Fernsten, L. y Fernsten, J. (2005) Portfolio assessment and reflection: enhancing learning through effective practice, *Reflective Practice. International and Multidisciplinary Perspectives*, 6 (2), 303-309, DOI: 10.1080/14623940500106542
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911. Recuperado de: <http://psycnet.apa.org/record/1980-09388-001>
- Ford, K. (2014). *Competency-Based Education History, Opportunities, and Challenges*. Maryland: UMUC Center for Innovation In Learning and Student Success. Recuperado de: <https://www.umuc.edu/documents/upload/competency-based-education.pdf>
- Frank, D. J., & Meyer, J. W. (2007). University expansion and the knowledge society. *Theory and Society*, 36(4), 287–311. <http://doi.org/10.1007/s11186-007-9035-z>
- Fukuda-parr, S. (2003). The Human Development Paradigm : Operationalizing Sen ' S Ideas on Capabilities. *Feminist Economics*, 9(2-3), 301–317. <http://doi.org/10.1080/1354570022000077980>
- Garagorri, X. (2007). Currículo basado en competencias : aproximación al estado de la cuestión. *Aula de Innovación Educativa*, (161), 47–55. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2281696>
- García-Carpintero Blas E, Siles González J, Martínez Roche ME, Martínez Miguel E, Manso Perea C, Tovar Reinoso A. (2017). Percepciones de los estudiantes sobre el portafolio como instrumento de evaluación de las prácticas clínicas. *Revista iberoamericana de Educación e investigación en Enfermería*, 7(1), 11-20.
- Gavari Starkie, E. (2009). El papel docente y del alumno en la elaboración de Portafolios. *Revista de Educación*, (349), 451-462. Recuperado de: <http://www.revistaeducacion.mec.es/re349/re349.pdf>
- Gedvilienė, G. y Bortkevičienė, V. (2013). *The importance of key competences in the context of lifelong learning*. ICERI2013 Conference, Sevilla: International Academy of Technology, Education and Development. Recuperado de: https://media.ehea.info/file/New_goals/90/9/WG3_2016_11_02_Competences_Gedvilienė_648909.pdf

- Gerbic, P., Lewis, L. & Amin, N.M. (2011). Student perspectives of e-portfolios: Change over four semesters. In G. Williams, P. Statham, N. Brown & B. Cleland (Eds.), *Changing Demands, Changing Directions. Proceedings ascilite Hobart 2011.* (pp.423-436).
- Giddens, A. (2007). *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas* (Santillana). Mexico D.F.
- Gil, R. (2011). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Noveduc Libros.
- Gotzens, C, Castelló, A, Genovard, C. y Badía, M. (2003). "Percepciones de profesores y alumnos de ESO sobre la disciplina en el aula." *Psicothema*, 15(3).
- Gregori-Giralt, E. & Menéndez-Varela, J.L. (2015). Validity of the learning portfolio: analysis of a portfolio proposal for the university. *Instructional Science*, 43 (1), 1-17. Recuperado de: <https://doi.org/10.1007/s11251-014-9327-4>
- Hennink, M; Hutter, I, y Bailey, A. (2011). *Qualitative Research Methods*. Chennai: British Library.
- Hernández, A. González, N. y Guerra, S. (2006). Diseño de un portafolio en la formación universitaria por competencias. *Revista de Psicodidáctica*, 11(2), 227-240.
- Hoseinzadeh , D. y Shoghi, B. (2013). The role of metacognition knowledge component in achievement of high school male students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 84, 1031 – 1035. Recuperado de: https://ac.els-cdn.com/S1877042813017679/1-s2.0-S1877042813017679-main.pdf?_tid=01ee7b9d-58f4-401a-88bc-8bba77804202&acdnat=1525016136_148452bfc641b8703783cab205f91097
- Imaz, Jose. (2015). Aprendizaje Basado en Proyectos en los grados de Pedagogía y Educación Social: "¿Cómo ha cambiado tu ciudad?". *Revista Complutense de Educación*. 26.
- Imbernón, F. (2006). La profesión docente en la globalización y la sociedad del conocimiento. *La Formación Del Profesorado Y La Mejora de La Educación: Políticas Y Prácticas*, 231–244.
- Instituto de Docencia Universitaria. (2013). *Percepciones de profesores y estudiantes sobre las prácticas de los docentes PUCP*. Lima: PUCP
- Irigoyen, J., Jiménez, M. y Acuña, K. (2011). Competencias y Educación Superior. *Revista Mexicana de Educación Educativa*, 16 (48), 243-266. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v16n48/v16n48a11.pdf>
- Jabif, L. (2007). *La docencia universitaria bajo un enfoque de competencias*. Santiago de Chile: Imprenta Austral.

- Jenson, J.D. (2011). Promoting Self-regulation and Critical Reflection Through Writing Students' Use of Electronic Portfolio. *International Journal of ePortfolio*, 1 (1), 49-60.
- Jones, E. (2010) Enhancing professionalism through a professional practice portfolio, Reflective Practice. *International and Multidisciplinary Perspectives*, 11(5), 593-605, DOI: 10.1080/14623943.2010.516970
- Juliá, M. (2011). Formación basada en competencias: Aportes a la calidad de los aprendizajes en la formación de psicólogos. En J. Catalán (Ed.), *Psicología educativa. Proponiendo rumbos, problemáticas y aportaciones* (pp. 245-269). La Serena: Editorial Universidad de la Serena
- Karabenick, S. y Berger, J. (2013). Help seeking as a self regulated learning strategy. En Bembenutty, H., Cleary, T.J. y Kisantas, A. (Eds.), *Applications of self-regulated learning across diverse disciplines. A tribute to Barry Zimmerman* (pp. 237- 261). Charlotte, NC: IAP. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/281421112_Help_seeking_as_a_self-regulated_learning_strategy
- Kearns, A. and Forrest, R. (2001) Social cohesion, social capital and the neighbourhood, *Urban Studies*, 38 (12), 125-2143.
- King, W. R. (2009). Knowledge Management and Organizational Learning. *Annals of Information Systems*, 4(2), 3–13. <http://doi.org/10.1007/978-1-4419-0011-1>
- Klenowski, V. (2012). *Desarrollo del portafolios para el aprendizaje y la evaluación: procesos y principios*. Madrid: Narcea.
- Korstanje, M. (2008). Vida de consumo en Zygment Bauman. *Nómadas*, 20, 17–18.
- Kunnari, I., Laurikainen, M., Pires, A. O., & Rodrigues, M. R. (2017). Supporting students' ePortfolio process in Higher Education. *HAMK Unlimited Journal*. Recuperado de: <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/20028>
- Lam, R. (2014) Promoting self-regulated learning through portfolio assessment: testimony and recommendations. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39 (6), 699-714, DOI: 10.1080/02602938.2013.862211
- Lamas, H. (2008). Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico. *Liberabit*, 14 (14), 15-20. Recuperado de: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/liberabit/v14n14/v14n14a03.pdf>
- Lamo de Espinosa, E. (2003). La sociedad del conocimiento: El orden del cambio. *Revista de Ciencias Sociales Y Humanidades*, (92), 287–316.
- Lee, K., Kinsella, M., Oliver, B., von Kinsky, B., & Parsons, R. (2010). Electronic portfolio as an assessment medium: Pharmacy students' perceptions and expectations. *Proceedings of the Learning Forum London*, 5.

- Leclercq, D. y Cabrera, A. (2014). Ideas e innovaciones Dispositivos de Evaluación de los Aprendizajes en la Educación. Universitaria: Santiago de Chile.
- Little, D. (1991). *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems*. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/259874253_Learner_Autonomy_1_Definitions_Issues_and_Problems
- López, F. (2008). Tendencias de la educación superior en el mundo y en América Latina y el Caribe. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 13(2), 267-291. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n2/03.pdf>
- Manrique, L. (2004). *Aprendizaje autónomo en la educación a distancia*. LatinEduca: Primer Congreso Virtual Latinoamericano. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/268355219_El_aprendizaje_autonomo_en_la_educacion_a_distancia
- Marquina, O. (2013). Portafolio del estudiante: ¿moda u oportunidad para el aprendizaje universitario? *En Blanco y Negro*, 4 (2), 33-42. Recuperado de: <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/enblancoynegro/article/view/8932/9340>
- Martinelli, I. A. (2013). Estado del Arte para la elaboración de un modelo de Perfiles de Actores en Educación en el contexto de la Sociedad Postindustrial y aplicación a un caso de diseño Instruccional State of the Art for the Development of a Model of Actors ' Profiles in Educat. *Revista de Educación a Distancia*, (39), 1–17. Recuperado de: <http://www.um.es/ead/red/39>
- Martínez Mediano, C; Lord, S.M. y Riopérez, N. (2013). Programa de Desarrollo de Competencias para el Aprendizaje a lo Largo de la Vida para Estudiantes de Educación Superior. Pedagogía Social. *Revista Interuniversitaria*, 22, 137-151. Recuperado de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/PSRI/article/view/38004/21452>
- Mateo, J.A. (2000). *La evaluación de los aprendizajes de los alumnos. En La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Mateus, J. R., & Brassett, D. W. (2002). La globalización : sus efectos y bondades. *Economía Y Desarrollo*, 1(1), 65–77.
- McDonald, B. (2012) Portfolio assessment: direct from the classroom. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(3), 335-347, DOI:10.1080/02602938.2010.534763
- McKenna, V., Connolly, C. y Hodgins, M. (2010). Usefulness of a competency-based reflective portfolio for student learning on a Masters Health Promotion programme. *Health Educational Journal*, 70 (12), 170-175. Recuperado de: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0017896910373135#articleCitationDownloadContainer>
- McLuhan, M., & Powers, R. B. (1989). La Aldea Global. <http://doi.org/9788481360561>

- Meece, J. L., Anderman, E. M., & Anderman, L. H. (2006). Classroom goal structure, student motivation and academic achievement. *Annual Review of Psychology*, 57, 487–503. doi:10.1146/annurev.psych.56.091103.070258.
- Mellado, M.H. (2014). *Desarrollo y evaluación de competencias en la formación del profesorado utilizando e-portafolio y rúbrica* (Tesis doctoral). Recuperado de: <http://dehesa.unex.es/handle/10662/896>
- Minardi, R., Dias da Costa, G., Toledo de Mendonça, E. (2015). Portfólios crítico-reflexivos: uma proposta pedagógica centrada nas competências cognitivas e metacognitivas. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 19(54), 573-588. Recuperado de: http://www.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832015000400573&lng=pt
- Monereo, C., & Pozo, J. I. (2001). ¿En qué siglo vive la escuela? El reto de la nueva cultura educativa. *Cuadernos de Pedagogía*, 298, 50–55.
- Morales, L., Soler-Domínguez, A. & Tarkovska, V. (2016) Education and Information Technologies. *Springer*, 21, 17-73. <https://doi.org/10.1007/s10639-015-9415-3>
- Moreno, R. y Martínez, R. (2007). Aprendizaje autónomo. Desarrollo de una definición. *Acta Comportamental: Revista Latina de Análisis de Comportamiento*, 15 (1), pp. 51- 62.
- Murillo, G. (2012). El portafolio como instrumento clave para la evaluación en educación superior. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 12 (1), 1-23. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/447/44723363015.pdf>
- Newman, R. S. (2008). The motivational role of adaptive help seeking in self-regulated learning. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*(pp. 315-338). Mahwah, NJ: Erlbaum
- Nikolov, R., Shoikova, E. y Kovatcheva, E. (2014). *Competence based framework for curriculum development*. Sofía: Za bukvite, O'pismeneh.
- Nilson, L. (2013). *Strategies to Strengthen Students' Self-Awareness and Learning Skills*. Stylus Publishing: Virginia.
- Okuda, M. y Gómez, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34 (1), 118-124. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rcp/v34n1/v34n1a08.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2005). *LA DEFINICIÓN Y SELECCIÓN DE COMPETENCIAS CLAVE. Resumen ejecutivo*. Recuperado de: <http://deseco.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>

- Osorio, Z. (2015). *Percepciones de los docentes de una institución educativa pública secundaria sobre el diseño de proyectos de aprendizaje en un currículo por competencias* (Tesis de maestría). Recuperada de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/6736>
- Ossa, C. (2008). Influencia de la cultura escolar en la percepción de docentes de escuelas municipalizadas acerca de la integración escolar. *Horizontes Educativos*, 13(2), 25-39.
- Osses, S. y Jaramillo, S. (2008). Metacognición: un camino para aprender a aprender. *Estudios Pedagógicos*, 34, (1), 187-197. Recuperado de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v34n1/art11.pdf>
- Österholm, M. (2010). *Beliefs: a theoretically unnecessary construct?*. Trabajo presentado en Sixth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education de Institut National de Recherche Pédagogique, Lyon.
- O'Sullivan, A; Harris, P., Hughes, C., Toohey, M., Balasooriya, C., Velan, G., Kumar, R. y McNeil, P. (2012). Linking assessment to undergraduate student capabilities through portfolio examination, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37 (3), 379-391, DOI: 10.1080/02602938.2010.534766
- Otten, H. y Ohana, Y. (2009). *The eight key competencies for lifelong learning: an appropriate framework within which to develop the competence of trainers in the field of european youth work or just plain politics?* Bonn:IKAB
- Panadero, E. & Alonso-Tapia, J. (2014) ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. *Anales de psicología*, 30 (2), 450-62. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.2.167221>
- Pérez, M. (2014). Evaluación de competencias mediante portafolios. *Perspectiva Educativa. Formación de Profesores*, 53 (1), 19-35. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/3333/333329700003.pdf>
- Pérez Gómez, A. (2016). *El Portafolios educativo en Educación Superior*. Madrid: Ekal.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Querétaro: El Marqués.
- Pintrich, P.R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 452–502). San Diego, CA: Academic Press.
- Pintrich, P.R., & De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33–40.
- Pontificia Universidad Católica del Perú. (2015). *El currículo por competencias en la educación superior*. Lima: Fondo Editorial PUCP
- Pontificia Universidad Católica del Perú. (2016). *Modelo Educativo PUCP*. Lima: PUCP

- Pontificia Universidad Católica del Perú (2017). *Cuadernos de innovación en la docencia universitaria*. Lima: Dirección Académica del Profesorado.
- Quílez, P. Q. (2003). Qué le espera a la familia, según E. Beck-Gernsheim, 157–162. Recuperado de:<http://parentescofamilia.univalle.edu.co/familia.pdf>
- Reglamento del Comité de Ética para la investigación con seres humanos y animales de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Comité de Ética de la Investigación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, 14 de diciembre de 2016.
- Reyes, M. (2017). Desarrollo de la competencia de aprendizaje autónomo en estudiantes de Pedagogía en un modelo educativo basado en competencias. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 16(32), 67-82. doi: 10.21703/rexe.20173267824
- Ríos, T. (2012). La gestión del conocimiento y la educación superior universitaria. *Gestión En El Tercer Milenio*, 15(30), 43–48.
- Robbins, S. P. & Judge, T. A. (2009). *Comportamiento organizacional* 13va. ed. Mexico: Pearson-Prentice Hall.
- Rodríguez, D. (2006). Modelos para la creación y gestión del conocimiento: Una aproximación teórica. *Educación*, (37), 25–39. Recuperado de:<http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn37/0211819Xn37p25.pdf>
- Rodríguez, G; Gil, J y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona:Ediciones Aljibe.
- Rodríguez, J.L. (2015). *El desarrollo del conocimiento metacognitivo con portafolios digitales en Educación Superior*. (Tesis doctoral, Universitat de Barcelona, Barcelona).
- Rojas, A. (2005). *Formación por competencias, un desafío impostergable: la experiencia de la universidad de Talca*. En Memorias del Seminario Internacional, Barranquilla: Universidad del Norte.
- Rojas, A. (2016). Retos a la Educación Peruana en el Siglo XXI. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 24(1), 101-115. Recuperado de: https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/670610/REICE_14_1_6.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Romero, M. y Crisol, E. (2012). Las guías de aprendizaje autónomo como herramienta didáctica de apoyo a la docencia. *Escuela abierta*, 15, 9-31.
- Rúa, N. (2006). La globalización del conocimiento científico- tecnológico y su impacto sobre la innovación en los países menos desarrollados. In *La globalización del conocimiento científico- tecnológico y su impacto sobre la innovación en los países menos desarrollados* (pp. 1–13).

- Rué, J.; Amador, M.; Gené, J.; Rambla, F.X.; Pividori, I.; Torres-Hostench, O.; Bosco, A.; Armengol, J.; Font, A. (2009), "Evaluar la calidad del aprendizaje en educación superior: el modelo eca08 como base para el análisis de evidencias sobre la calidad de la e-a en E. Superior". *Red-U Revista de Educación Universitaria* 3, 1-22.
- Ruiz, G. (2002). La sociedad del conocimiento y la educación superior universitaria. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas Y Sociales*, XLV(185), 109–124. Recuperado de:<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=42118507>
- Rychen, D.S. y Tiana, A. (2004). *Developing key competencies in education : some lessons from international and national experience*. Paris: International Bureau of Education.
- Sánchez, P. y Rodríguez, J.C. (2011). Globalización y educación: repercusiones del fenómeno en los estudiantes y alternativas frente al mismo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54 (5), 1-12.
- Santos, D. (2013). *Percepción y práctica educativa inclusiva en docentes de establecimientos municipales de Monte Patria*. (Tesis de Maestría no publicada). Universidad de Arte y Ciencias Sociales, Santiago de Chile.
- Schwinger, M., & Stiensmeier-Pelster, J. (2012). Effects of motivation regulation on effort and achievement: A mediation model. *International Journal of Educational Research*, 56, 35–47. doi:10.1016/j.ijer.2012.07.005
- Scott, S. (2010). Enhancing Reflection Skills Through Learning Portfolios: An Empirical Test. *Journal of Management Education* 34(3) 430-457. DOI: 10.1177/1052562909351144
- Scully, D., O'Leary, M. & Brown, M. (2018). *The Learning Portfolio in Higher Education: A Game of Snakes and Ladders*. Dublin: Dublin City University,
- Segers, M., Gijbels, D. y Thurlings, M. (2008). The relationship between students' perceptions of portfolio assessment practice and their approaches to learning. *Educational Studies*, 34 (1), 35-44. Recuperado de: <https://www.tandfonline.com/action/showCitFormats?doi=10.1080%2F03055690701785269>
- Sistema nacional de evaluación acreditación y certificación de la calidad educativa. (2017). *Modelo de Acreditación Institucional para Universidades*. Lima: SINEACE.
- Smith, E. (2008). *Procesos cognitivos: modelos y bases neurales*. Madrid: Pearson Educación.
- Smolef, B. y Peklaf, P. (2009). Self-regulated Processes as Predictors of Students' Achievement in Music Theory in Slovenian Elementary Music Schools. *Horizons of*

- Psychology*, 18 (4), 5-18. Recuperado: http://psiholoska-obzorja.si/arhiv_clanki/2009_4/smorej-fritz_peklaj.pdf
- Stake, R.E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Segunda Edición. Madrid: Ediciones Morata.
- Struyven, K., Blicek, Y., & DeRoeck, V. (2014). The electronic portfolio as a tool to develop and assess pre-service student teaching competences: Challenges for quality. *Studies in Educational Evaluation*, 43, 40-54.
- Sudsomboon, W. (2007). *Construction Of A Competency-Based Curriculum Content Framework For Mechanical Technology Education Program on Automotive Technology Subjects*. Proceedings of the ICASE Asian Symposium. Recuperado de: <http://www.kmutt.ac.th/rippc/pdf/abs50/503003.pdf>
- Tardif, J. (2003). Desarrollo de un programa por competencias: De la intención a su implementación. Profesorado. *Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 12(3), 1-16.
- Teching Excellence in Adult Literacy. (2010). Self-Regulated Learning. Recuperad de: https://lincs.ed.gov/sites/default/files/3_TEAL_Self%20Reg%20Learning.pdf
- Thibodeaux, T., Cummings, C. & Harapnuik, D. (2017). Factors that Contribute to ePortfolio Persistence. *International Journal of ePortfolio*, 7 (1), 1-12.
- Tobón, S. (2005), *Formación Basada en Competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*, Bogotá: ECOE Ediciones.
- Tobón, T. S. (2014). *Formación integral y competencias: Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Bogotá: Ecoe Ediciones
- Tuning Educational Structures in Europe. (2003). *A pilot project by and for higher education institutions supported by the European Commission in the framework of the Socrates programme*. Recuperado de: https://media.ehea.info/file/Tuning_project/89/3/Tuning-Educational-Structures-Europe-executive-summary_575893.pdf
- Tuning-América Latina. (2007). *Reflexiones y Perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final-Proyecto Tuning-América Latina 2004-2007*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- UNESCO. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. Editorial UNESCO. http://doi.org/ISBN_92-3-304000-3
- Universidad Continental. (25 de abril de 2017). Aprendizaje por competencias: el nuevo reto de la educación superior. *RPP Noticias*. Recuperado de: <http://rpp.pe/campanas/branded-content/aprendizaje-por-competencias-el-nuevo-reto-de-la-educacion-superior-noticia-1047721>

- Universidad Nacional Agraria de La Molina. (2017). *Modelo Educativo de la Universidad Nacional Agraria de La Molina*. Lima: UNALM
- Vargas, M. (2008). *Diseño Curricular por Competencias*. México: Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Ingeniería
- Villa, A. y Poblete, M. (2007). *Aprendizaje e basado en competencias una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Universito of Deusto.
Recuperado de:
https://investigacion.udgvirtual.udg.mx/personal/jdelgado/personal_page/lirbos_Chan/Aprendizaje%20Basado%20en%20Competencias.pdf
- Villanueva, J., & Bustamante, S. (2009). Aproximación crítica a la idea de globalización y sociedad del conocimiento. Hacia la Construcción de una Teoría Primaria. *Investigación Y Postgrado*, 24(1), 188–217. Recuperado de:
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3223324>
- Villarroel, V., & Bruna, D. (2014). Reflexiones en torno a las competencias genéricas en educación superior: Un desafío pendiente. *Psicoperspectivas. Individuo Y Sociedad*, 13(1), 23–34. <http://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol13-Issue1-fulltext-335>
- Wakimoto, D.K. & Lewis, R.E. (2014) Graduate student perceptions of eportfolios: Uses for reflection, development and assessment. *The Internet and Higher Education*, 21, 53-58.
- Wang, C, Shim, S. y. Wolters, C. (2017), Achievement goals, motivational self-talk, and academic engagement among Chinese students. *Asia Pacific Review*, 18 (3), 295-307. Recuperado de: <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs12564-017-9495-4>
- Webb, A. (2011). *Career College Students' Perceptions of Portfolios and Their Influence in the Hiring Process* (Tesis de maestría). Recuperada de:
http://digitalcommons.cedarville.edu/education_theses/37
- Weinstein, C.E. y Mayer, R.E. (1986). The teaching of learning strategies. En Wittorkc, M.C. (Eds.). *Handbook of research on teaching*. New York:Macmillan.
- Wiggins, G. P., & McTighe, J. (2005). *Understanding by design*.
- Williams E. Contreras-Higuera, Francesc Martínez-Olmo, M. José Rubio-Hurtado, Ruth Vilà-Baños. (2015). University Students' Perceptions of E-Portfolios and Rubrics as Combined Assessment Tools in Education Courses. *Journal of Educational Computing Research*, 56 (1),85-107. Recuperado de:
<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0735633115612784#articleCitationDownloadContainer>

- Wirth, K. y Perkins, D. (2008). *Learning to learn*. Recuperado de: <https://www.macalester.edu/academics/geology/wirth/learning.pdf>
- Woolfolk, A., Davis, H. y Pape, S. (2006). *Teacher Knowledge and Beliefs*. En Alexander, P. y Winne, P. (Eds.). *Handbook of Educational Psychology*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wuetherick, B. y Dickinson, J. (2015). Why ePortfolios? Student Perceptions of ePortfolio Use in Continuing Education Learning Environments. *International Journal of ePortfolio*, 5 (1), 39-53. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1107862.pdf>
- Yang, J., Schneller, C. y Roche, S. (eds).(2015). *The Role of Higher Education in Promoting Lifelong Learning*. Hamburg: UNESCO
- Yániz, C. y Villardón, L. (2006). *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje: el reto de la sociedad del conocimiento para el profesorado universitario*. Bilbao: Universidad De Deusto.
- Yin, R. (2003). *Case Study Research. Design and Methods*. Tercera Edición. California: Sage Publications
- Young, J. y Chapman, E. (2012). Generic Competency Frameworks: A Brief Historical Overview. *Education Research and Perspectives*, 37 (1), 1-24. Recuperado de: http://www.erpjournal.net/wp-content/uploads/2012/07/ERP37-1_Young-J.-Chapman-E.-2010.-Generic-Competency-Frameworks.pdf
- Zimmerman, B. J., & Moylan, A. R. (2009). Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect. In D. J. Hacker, J. Dunlosky & A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of Metacognition in Education*(pp. 299-315). New York: Routledge.
- Zimmerman, B y Martínez.Ponz, M. (1990). Student Differences in Self-Regulated Learning: Relating Grade, Sex, and Giftedness to Self-Efficacy and Strategy Use. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1),51-59.
- Zimmerman, B. (1989). A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 1-23. Recuperado de: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.215.2089&rep=rep1&type=pdf>
- Zimmerman, B. (2008). Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects. *American Educational Research Journal*, 45 (1), 166-183. Recuperado de: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/0002831207312909>
- Zimmerman, B. J. (2001). *Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis*. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-*

regulated learning and academic achievement (Second ed., pp. 1-37). New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Zulma, M. (2006). Aprendizaje autorregulado: el lugar de la cognición, La meta cognición y la motivación. *Estudios Pedagógicos*, 32 (2), 121-132.



ANEXOS

ANEXO 1: GUÍA DE ENTREVISTA

1. Recuerdas cuando te explicamos en el curso, en qué consistía el portafolio.
¿Cómo podrías definir esta herramienta?
2. ¿Qué actividades o tareas realizó para elaborar su portafolio?
3. ¿Cómo te organizaste para preparar tu portafolio? ¿Qué tipo de estrategias usaste para el portafolio? ¿Por qué?
4. ¿Tuviste algún cambio de estrategias de organización en cada entrega del portafolio? ¿Por qué? ¿qué hiciste para desarrollar cada tarea que pidió el portafolio?
5. ¿Crees que el portafolio te ayudó a ejercitar tu reflexión? ¿Por qué? ¿Me puedes dar algún ejemplo en particular?
6. Cuando revisabas tus evidencias trabajadas en el curso, ¿Qué aspectos positivos o negativos de tu desempeño en el curso podías darte cuenta?
7. ¿Qué características sobre ti como aprendiz, pudiste identificar gracias al portafolio? ¿Qué aspecto del portafolio te permitió identificarlas?
8. ¿Qué mejoras sobre tu propio proceso de aprendizaje a partir del portafolio en el ciclo?
9. ¿Qué es lo que pensabas/esperabas cuando iniciaste el curso usando el portafolio en ese momento sobre este tipo de actividad? ¿Y qué pensaste luego al de finalizarlo el curso? ¿Crees que fue útil?
10. ¿Aplicaste el portafolio en otro curso? ¿De qué manera? ¿Por qué decidiste hacerlo?
11. ¿Qué aprendizajes crees haber logrado después de utilizar el portafolio? ¿Te sientes satisfecho con tu desempeño? ¿Por qué? ¿Qué hubieras hecho diferente?
12. ¿Consideras que el portafolio aportó a tu desempeño en el curso? ¿Por qué?
13. ¿Me podrías definir que es para ti el aprendizaje autónomo? ¿Y qué relación tendría con el portafolio?

ANEXO 2: CONSENTIMIENTO INFORMADO

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación con una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación es conducida por **Gimena Burga Villacorta**, de la **Pontificia Universidad Católica del Perú**. La meta de este estudio es conocer la **opinión de los estudiantes de Psicología del sobre el uso del portafolio en el curso de Procesos Cognitivos**.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en una entrevista (o completar una encuesta, o lo que fuera según el caso). Esto tomará aproximadamente 40 minutos de su tiempo. Lo que conversemos durante estas sesiones se grabará, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas a la entrevista serán codificadas usando un número de identificación y, por lo tanto, serán anónimas. Una vez transcritas las entrevistas, las grabaciones se eliminarán.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Desde ya le agradecemos su participación.

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Gimena Burga He sido informado (a) de que la meta de este estudio es conocer la opinión de los estudiantes de Psicología del sobre el uso del portafolio en el curso de Procesos Cognitivos.

Me han indicado también que tendré que responder cuestionarios y preguntas en una entrevista, lo cual tomará aproximadamente 40 minutos.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre la investigación en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a Gimena Burga al teléfono 985 258 223

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a Gimena Burga al teléfono anteriormente mencionado.

Nombre del Participante

Firma del Participante

Fecha

ANEXO 3: FICHA DE VALIDACIÓN DE CÓDIGOS PARA PARES

Código		Definición	VIÑETA
1. Aplicación de mejoras	Aplicación de cambios en el proceso de desarrollo del portafolio que permitieron lograr resultados positivos en los siguientes resultados o productos de los estudiantes.	()	Como aprendiz es que, o sea, como te digo, yo no tengo una forma de, una metodología de aprendizaje específica o de estudio, pero sí soy bastante organizado al momento de aprender
2. Evaluación de producto entregado	El estudiante analiza cómo le fue en la entrega de una evidencia o del portafolio, con el fin de entender qué debió hacer diferente o qué funcionó.	()	A porque, o sea, fue como que la primera vez, era justo mi segundo ciclo, entonces fue como la primera vez que yo pude poner en práctica o ver cómo que las magnitudes de lo que estaba estudiando. Entonces, yo me acuerdo que para mí fue como guau, o sea, esto está ocurriendo y por eso siempre se me quedó marcado y me gustaba hacer el portafolio y todo eso.
3. Monitoreo	A partir de la elaboración del portafolio, el estudiante supervisa su desempeño y aplica cambios para asegurar la resolución exitosa de la tarea.	()	Un portafolio es como que un lugar donde empiezas a guardar evidencias, o a... sí, guardar o administrar evidencias de cosas que vas aprendiendo, de cosas que vas... que te sirven para determinada formación, si es que vemos el portafolio en el tema académico. Pero que es como que un lugar para ir organizando, un espacio, un objeto donde puedes ir organizando aquellos contenidos que vas aprendiendo
4. Características del estudiante	Reconocimiento del estudiante sobre sus fortalezas, debilidades o rutinas de aprendizaje o estudio.	()	Entonces, me acuerdo que muchas veces, no siempre, pero muchas veces como que dejaba las lecturas para el final y las leía, y las leía rápido. O no, no, mejor dicho, las leía porque me tomaba el tiempo de leerlas pero hacía mi resumen muy rápido. Y claro ahora que revisé algunos de mis resúmenes veía que había unas fallas de redacción, de conjugación, y decía "claro pues, eso es porque lo hacía a última hora", lo hacía un día antes o lo hacía, no sé, dos días antes, entonces creo que esa evidencia negativa
5. Estrategias de organización	El estudiante planifica cómo organizarse para cumplir con la tarea.	()	E10: Sí, justamente porque como te comenté, fue un buen insumo para, uno, que se consolidara nuestro aprendizaje y dos, para repasar para los próximos exámenes lo que ya es desempeño y nota. Puedo estudiar más fácilmente.
6. Identificación de nuevas estrategias	El estudiante reconoce que el portafolio permite que identifique nuevas maneras de resolver tareas.	()	Eso. Y un poco, también siento que algo que, no sé, en mi caso era útil era como que iniciaba con esta idea de cómo quiero organizar esto pero claro, conforma iba tal vez avanzando me daba cuenta que bueno esto era útil en un inicio pero tal vez en este momento como que ya no es lo más útil. Entonces como ir siendo tal vez también flexible en ir como ajustando que, no se qué estrategia puede ser más útil en cierto tema o en cierto tipo de material. Es eso no.
7. Toma de conciencia	A partir de la elaboración del portafolio, el estudiante logra identificar sus fortalezas y necesidades de aprendizaje, así como estrategias que considera útiles.	()	Entonces cuando acababa el trabajo era como que "a ver, qué tengo que hacer". Entonces revisaba cuántas lecturas tenía o qué tareas tenía pendiente para esa semana o para el día siguiente y las hacía, no. Pero, de hecho, de hecho nunca he sido una persona tan, tan organizada en ese sentido. Aunque sí me considero bien esquemático y a veces hasta un poco Toc. Sí, de verdad.
8. Requiere mucho esfuerzo	El estudiante siente que el portafolio requiere un esfuerzo extra que no les gustaría hacer.	()	Usualmente este, buscaba vincular el tema con algo de mi vida cotidiana o algo que me gustara, me llamara la atención, este, cosa que de esa manera si lo vinculaba con lo que estaba viendo en clase se iba a quedar mejor mi aprendizaje, podía conciliar mejor, entonces por eso básicamente hacía esa fórmula.
9. Corroboración de utilidad	El estudiante reconocer que el portafolio es una herramienta útil para su aprendizaje.	()	E10: Es que, creo que el ejemplo para mí más claro fue el de autoevaluación. Este, te dan como ciertas preguntas para tú mismo reflexionar y aparte de eso el feedback te servía para profundizar más esas mismas preguntas, porque, o sea, tú podías llegar hasta cierto punto porque te decían, oh, y aquí qué hay detrás, qué hay detrás, eso te sirve un montón para reflexionar.
10. Facilita la reflexión	La estructura del portafolio invita a la reflexión sobre los propios procesos de aprendizaje.	()	Claro, de hecho, de hecho, de verdad, ahora que recuerdo muchas de tus lecturas, a mí me parecían como que un poquito como, porque en inglés eran un poquito complicadas, y al parecer por eso fue que, me imagino que no las conectaba muy bien con la teoría, pero para hacer estas tareitas sí las llegaba a conectar. Pero, creo que en ese sentido sí, sí me ayudó para poder integrar lo de las clases y lo que leía en las lecturas.
11. Facilita el aprendizaje	La elaboración del portafolio permite que el estudiante logre aprender.	()	Es más, a raíz de eso es que yo empleo a... yo antes usaba cuaderno en la universidad y a raíz del portafolio como que empecé a utilizar bloc de notas y yo mismo empecé a armar mi portafolio de todos los cursos que llevaba en la universidad. Entonces me compraba un archivador y ahí ponía, como que mis hojas semanales de las cosas que apuntaba, mis lecturas, mis exámenes. Entonces creo que me permitió organizarme de mejor manera.
12. Facilita la organización	La elaboración del portafolio permite que el estudiante pueda organizar mejor sus recursos de aprendizaje.	()	No me acuerdo de nada, de verdad que no, pero dije... "qué chambaza", porque para mí era como que sí, qué chambaza. Casi en ningún curso hacemos esos, o sea, en psicología en ningún curso nos dejan tareas semanales, ni en métodos. O sea, en métodos nos dejan como que tareas casi semanales pero a veces hay semanas en donde no tienes tarea. Entonces, pero esto sí era todas las semanas, era como que "guau, qué chambaza". Y es como que "pero también tengo otros cursos que hacer, por qué dejan esto". Entonces, me imagino que mi primera impresión habrá sido eso
13. Selección de estrategias	Para hacer frente a una tarea determinada, el estudiante elige qué hacer y cómo organizarse, a partir de sus recursos y las técnicas que conoce.	()	A Pedro y este, y él me indicó más o menos no, qué es lo que en verdad querían como un esto, como un resumen, no. Porque a veces no es, o sea, como que me dijo nosotros ya sabemos que tú has leído y que has leído todo, pero queremos saber si has comprendido la lectura, en verdad, para que te ayude, porque eso finalmente te va a servir a ti. No es como que para nosotros o para el curso, no. Y ya pues, o sea, como que con eso ya lo fui mejorando, no. Como que ya hacía los resúmenes con menos miedo, por así decirlo.



ANEXO 4: CÓDIGOS VALIDADOS POR PARES Y PARTICIPANTES

Primera Versión		Segunda Versión (Validación de Pares)		Tercera versión (Validación con participantes)	
1. Aplicación de mejoras	Aplicación de cambios en el proceso de desarrollo del portafolio que permitieron lograr resultados positivos en los siguientes resultados o productos de los estudiantes.	1. Aplicación de mejoras	Aplicación de cambios en el proceso de desarrollo del portafolio que permitieron lograr resultados positivos en los siguientes resultados o productos de los estudiantes.	1. Aplicación de mejoras	Aplicación de cambios en el proceso de desarrollo del portafolio que permitieron lograr resultados positivos en los siguientes resultados o productos de los estudiantes.
2. Evaluación de producto entregado	El estudiante analiza cómo le fue en la entrega de una evidencia o del portafolio, con el fin de entender qué debió hacer diferente o qué funcionó.	2. Evaluación de producto entregado	El estudiante analiza cómo le fue en la entrega de una evidencia o del portafolio, con el fin de entender qué debió hacer diferente o qué funcionó.	2. Evaluación de producto entregado	El estudiante analiza cómo le fue en la entrega de una evidencia o del portafolio, con el fin de entender qué debió hacer diferente o qué funcionó.
3. Monitoreo	A partir de la elaboración del portafolio, el estudiante supervisa su desempeño y aplica cambios para asegurar la resolución exitosa de la tarea.	3. Monitoreo	A partir de la elaboración del portafolio, el estudiante supervisa su desempeño y aplica cambios para asegurar la resolución exitosa de la tarea.	3. Monitoreo	A partir de la elaboración del portafolio, el estudiante supervisa su desempeño y aplica cambios para asegurar la resolución exitosa de la tarea.
4. Características del estudiante	Reconocimiento del estudiante sobre sus fortalezas, debilidades o rutinas de aprendizaje o estudio.	4. Autoconocimiento	Reconocimiento del estudiante sobre sus fortalezas, debilidades o rutinas de aprendizaje o estudio.	4. Autoconocimiento	Reconocimiento del estudiante sobre sus fortalezas, debilidades o rutinas de aprendizaje o estudio.
5. Estrategias de organización	El estudiante planifica cómo organizarse para cumplir con la tarea.	5. Estrategias de planificación	El estudiante planifica cómo organizarse para cumplir con la tarea.	5. Estrategias de planificación	El estudiante planifica cómo organizarse para cumplir con la tarea.
6. Identificación de nuevas estrategias	El estudiante reconoce que el portafolio permite que identifique nuevas maneras de resolver tareas.	6. Nuevas estrategias	El estudiante reconoce que el portafolio permite que identifique nuevas maneras de resolver tareas.	6. Nuevas estrategias	El estudiante reconoce que el portafolio permite que identifique nuevas estrategias para resolver tareas.

Primera Versión		Segunda Versión (Validación de Pares)		Tercera versión (Validación con participantes)	
7. Toma de conciencia	A partir de la elaboración del portafolio, el estudiante logra identificar sus fortalezas y necesidades de aprendizaje, así como estrategias que considera útiles.	7. Toma de conciencia de proceso	A partir de la elaboración del portafolio, el estudiante monitorea su desempeño y puede corregir lo que considera que no está siendo útil para el logro de la meta.	7. Toma de conciencia de proceso	A partir de la elaboración del portafolio, el estudiante monitorea su desempeño y puede corregir lo que considera que no está siendo útil para el logro de la meta.
		8. Toma de conciencia final	Producto de la autoevaluación, el estudiante logra identificar sus fortalezas y necesidades de aprendizaje, así como estrategias que considera útiles.	8. Toma de conciencia final	Producto de la autoevaluación, el estudiante logra identificar sus fortalezas y necesidades de aprendizaje, así como estrategias que considera útiles.
8. Requiere mucho esfuerzo	El estudiante siente que el portafolio requiere un esfuerzo extra que no les gustaría hacer.	8. Requiere mucho esfuerzo	El estudiante siente que el portafolio requiere un esfuerzo extra que no les gustaría hacer.	8. Requiere mucho esfuerzo	El estudiante siente que el portafolio requiere un esfuerzo extra que no les gustaría hacer.
9. Corroboración de utilidad	El estudiante reconocer que el portafolio es una herramienta útil para su aprendizaje.	9. Corroboración de utilidad	El estudiante reconoce que el portafolio es una herramienta útil para su aprendizaje.	9. Utilidad de la estrategia	El estudiante reconocer que el portafolio es una herramienta útil para su aprendizaje.
10. Facilita la reflexión	La estructura del portafolio invita a la reflexión sobre los propios procesos de aprendizaje.	10. Facilita la reflexión	La estructura del portafolio invita a la reflexión sobre los propios procesos de aprendizaje.	10. Facilita la reflexión	La estructura del portafolio invita a la reflexión sobre los propios procesos de aprendizaje.
11. Facilita el aprendizaje	La elaboración del portafolio permite que el estudiante logre aprender.	11. Facilita el aprendizaje	La elaboración del portafolio permite que el estudiante logre aprender.	11. Facilita el aprendizaje	La elaboración del portafolio permite que el estudiante logre aprender.
12. Facilita la organización	La elaboración del portafolio permite que el estudiante pueda organizar mejor sus recursos de aprendizaje.	12. Facilita la organización	La elaboración del portafolio permite que el estudiante pueda organizar mejor sus recursos de aprendizaje.	12. Facilita la organización	La elaboración del portafolio permite que el estudiante pueda organizar mejor sus recursos de aprendizaje.
13. Selección de estrategias	Para hacer frente a una tarea determinada, el estudiante elige qué hacer y cómo organizarse, a partir de sus recursos y las técnicas que conoce.	13. Selección de estrategias	Para hacer frente a una tarea determinada, el estudiante elige qué hacer y cómo organizarse, a partir de sus recursos y las técnicas que conoce.	13. Selección de estrategias	Para hacer frente a una tarea determinada, el estudiante elige qué hacer y cómo organizarse, a partir de sus recursos y las técnicas que conoce.

