

Los portafolios digitales grupales:  
un estudio diacrónico en la Universidad  
Pablo Olavide (2009-2015)

Eloy López Meneses  
Universidad Pablo de Olavide

Esteban Vázquez-Cano  
UNED

Alicia Jaén Martínez  
Universidad Pablo de Olavide



## **Los portafolios digitales grupales: un estudio diacrónico en la Universidad Pablo Olavide (2009-2015)**

### **The group e-portfolio: A diachronic study at University Pablo de Olavide in Spain (2009-2015)**

**Eloy López Meneses**

Universidad Pablo de Olavide  
elopmen@upo.es

**Esteban Vázquez-Cano**

UNED  
evazquez@edu.uned.es

**Alicia Jaén Martínez**

Universidad Pablo de Olavide  
ajaemar@upo.es

Fecha de recepción: 14/01/2017

Fecha de aceptación: 18/04/2017

#### **Resumen**

En esta investigación se analizan las experiencias de innovación educativa de 607 estudiantes procedentes de los grados de Educación Social y Trabajo social en la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla (España) durante seis cursos académicos (2009-2015). Estas experiencias consisten en el empleo de portafolios grupales dentro y fuera de las clases con el objeto de que propio estudiante pueda valorar sus logros, las dificultades y las evidencias en el diseño y desarrollo de materiales educativos multimedia para la prevención y concienciación social sobre colectivos vulnerables y en riesgo social. Los resultados obtenidos, a través de una metodología de corte cualitativo, evidencian que los portafolios electrónicos grupales mejoran la capacidad de los estudiantes para trabajar colaborativamente, permiten la autorreflexión sobre el error, facilitan la autoevaluación y evidencian el progreso académico. Los estudiantes consideran que una de las principales limitaciones para desarrollar este tipo de portafolio es el tiempo que tiene que emplearse en su desarrollo. Finalmente, consideramos que esta herramienta puede resultar de especial interés para mejorar las estrategias didácticas, permite analizar las prácticas educativas y promover el desarrollo profesional y la evaluación formativa para la mejora de la Educación Superior.

**Palabras clave:** Portafolio digital grupal; Educación Superior; Educador Social; Trabajador Social; Intervención social.

### Abstract

The present research analyzes the experiences in educational innovation of 607 students from Social Educator and Social Work University degrees at the University Pablo de Olavide in Seville, Spain, over six academic years (2009 to 2015). These experiences consist of the use of group e-portfolios inside and outside the classrooms, which were applied by the students to verify the achievements, difficulties, and most relevant evidence in the planning and implementation of a multimedia educational material (MEM) aimed at prevention and social awareness, with emphasis on social groups at risk and social vulnerability. The results, obtained by using a qualitative methodology, support that group e-portfolios improve the capacity of students to work collaboratively, enable an awareness of their own mistakes, facilitate their self-assessment, and provide evidence of their academic progress. Students consider the considerable time and effort needed to implement group e-portfolios as among the limitations of their use. Finally, we found that these educational tools could be useful instruments for enhancing teaching strategies, analyzing the educational praxis, and promoting professional development and formative evaluation toward improving higher education.

**Key words:** Group e-portafolio; Higher Education; Social Educator; Social Worker; Social intervention.

**Para citar este artículo:** López Meneses, E.; Vázquez-Cano, E. y Jaén Martínez, A. (2017). Los portafolios digitales grupales, una estrategia metodológica para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Universidad: un estudio diacrónico en la Universidad Pablo Olavide (2009-2015). *Revista de Humanidades*, n. 31, p. 123-152, ISSN 1130-5029 (ISSN-e 2340-8995).

**Sumario:** 1. Introducción. 2. Contexto de la investigación. 3. Metodología. 4. Resultados. 5. Conclusiones. 6. Referencias bibliográficas.

## 1. INTRODUCCIÓN

Tradicionalmente la enseñanza universitaria se ha fundamentado en un modelo metodológico centrado en el docente, con énfasis en la transmisión de contenidos y su reproducción por los alumnos, la lección magistral y el trabajo individual. Enseñar a través de las tecnologías de la comunicación (TIC) demanda una serie de cambios que generan una ruptura del modelo tradicional, al tiempo que suponen un reto hacia la calidad de la educación universitaria (Aguaded, López-Meneses y Alonso, 2010; López-Meneses y Vázquez-Cano, 2013). Asimismo, el estudiantado debe tener las habilidades para adquirir el nuevo conocimiento eficientemente, pensar críticamente, analizar, sintetizar, hacer inferencias, y la habilidad para resolver nuevos y complejas situaciones sociales, habilidades comunicativas, reciprocidad y trabajo en equipo, características de un enfoque de aprendizaje en profundidad (Barnett, Parry y Coate, 2001). A su vez, el potencial de los portafolios digitales ha generado una importante literatura e investigación en los últimos siete años (Shroff, Ng y Deneen, 2011; Trent

y Shroff, 2013; Coffey y Ashford-Rowe, 2014), también como vehículos para una evaluación formativa del estudiante (Klenowski, Askew y Carnell, 2006; Lam y Lee, 2010).

El portafolio como expresan diferentes autores (Xu, 2003; Love, McKean y Gathercoal, 2004; Abrami y Barrett, 2005) representa una amplia colección del trabajo del estudiante que muestra sus esfuerzos, progresos, resultados y logros en una o más áreas a lo largo del tiempo. Además, el portafolio tiene un papel principal en las reflexiones sobre las actividades de aprendizaje, las razones por las que han sido elegidas, y lo que el estudiante aprende con ellos, proporcionando valor a la selección de evidencias (Smith y Tillema, 2003; Klenowski, Askew y Carnell, 2006). Por lo tanto, un portafolio digital (e-portafolio) puede demostrar el crecimiento de la consecución de los resultados del aprendizaje (Tubaishat, 2015). Asimismo, Klenowski (2005), subraya que la elaboración, el uso y la construcción de un portafolio posibilita el aprendizaje de muchas habilidades y competencias cognitivas. Entre éstas, destaca, principalmente, el desarrollo del pensamiento reflexivo. Y en la misma línea argumental, Abrami et al. (2008) indican que los portafolios son herramientas de aprendizaje no sólo organizan el contenido, sino que posibilitan el soporte de una gran variedad de procesos pedagógicos y de evaluación.

En la literatura científica, se identifican varios beneficios adicionales de los portafolios en el desarrollo profesional, tales como contribuir al desarrollo de habilidades para la reflexión y autoevaluación, ayudar a la selección de la información, facilitar las prácticas de colaboración, el cultivo de los conocimientos y creencias sobre la profesión y práctica docente (Darling-Hammond y Snyder, 2000). Además, permiten la posibilidad de compartir ideas en una comunidad de aprendizaje, favorecen el desarrollo profesional (Barret, 2000) y el cultivo de los conocimientos y creencias sobre la profesión docente (Darling-Hammond y Snyder, 2000; Harland, 2005). También se consideran una de las mejores herramientas para desarrollar las competencias de los estudiantes (Poyatos y Allan, 2004). Además, como indican Parkes y Kajder (2010) y Parkes, Dredger y Hicks (2013), los portafolios facilitan la reflexión instrospectiva y favorecen un desarrollo profesional permanente, permitiendo establecer relaciones con las experiencias pasadas y con el aprendizaje futuro (Cheng y Chau, 2012). En la Figura 1 se muestra las principales características del portafolio (Rey Sánchez, 2015).

En el presente estudio, se empleó el portafolio electrónico como un sistema digital que permite a los usuarios documentar competencias, eventos y planes que son relevantes para ellos en un contexto escolar, universitario y formativo (Barberà, 2008). Es accesible, fácil de consultar, descargar, permite una revisión transversal y la construcción y reconstrucción de una narrativa hipermedial y evolutiva del trabajo del estudiante (Stefani, Mason y Pegler, 2007). En la literatura especializada sobre los portafolios en formato electrónico, se ha demostrado que más allá de la recopilación de evidencias de desempeño en la forma de artefactos digitalizados,

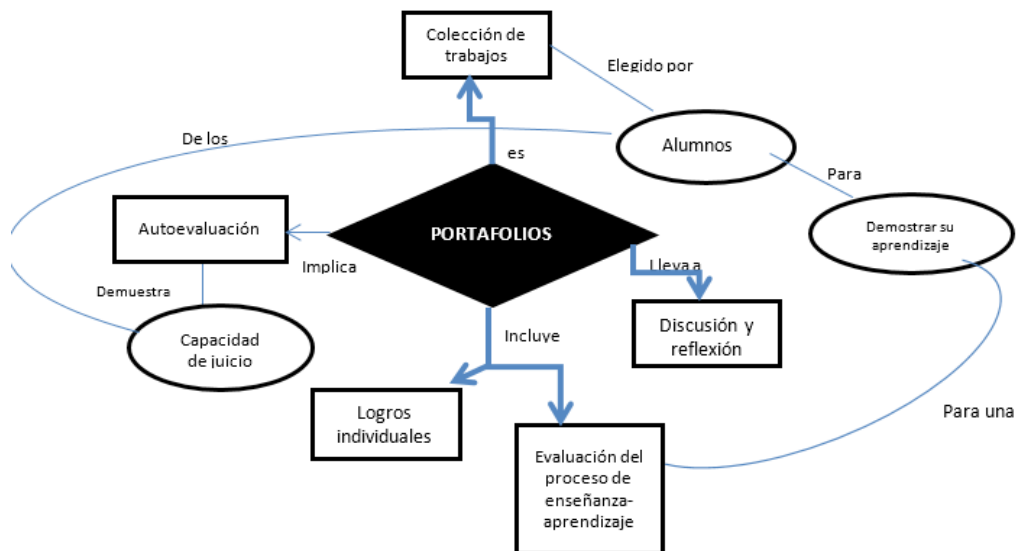


Figura 1. Aspectos más relevantes del portafolio (Rey Sánchez, 2015)

lo más relevante es la naturaleza reflexiva del portafolio (Chen yLight, 2010; Joyes et al., 2010; Vázquez-Cano, López Meneses y Sánchez-Serrano, 2015). Asimismo, diferentes autores (Stefani, Mason y Pegler, 2007), identifican diversas ventajas de los e-portafolios en la formación, tales como: la facilidad de edición y la incorporación de diversos materiales multimedia. Los “e-portafolios” son “portátiles” y pueden representar una “rica fotografía” de los aprendizajes y competencias de los estudiantes. También pueden involucrar al estudiante en su proceso de aprendizaje y realizar conexiones entre sus aprendizajes formales y los no formales, contribuyen a la reflexión y facilitan la valoración y evaluación de sus aprendizajes. Por último, Abrami y Barrett (2005) apuntan que el potencial del e-portafolio es una verdadera revolución, una muestra evidente de las posibilidades del e-learning a lo largo de toda la vida. En última instancia, el portafolio se presenta como una herramienta de gran valor, tanto por su capacidad de estimular la reflexión, como por la información que aporta sobre el proceso de aprendizaje (Moreno-Fernández y Moreno-Crespo, 2017).

En la presente investigación se utilizó un portafolio electrónico aplicado a la educación formal donde cada estudiante utilizaba un “edublog individual” donde insertaba las aportaciones del portafolio electrónico de carácter grupal que se enviaban al blog de la experiencia universitaria <http://diariotrabajosocial.blogspot.com/> (Figura 2). Por último, se utilizó el servicio Blogger (<https://www.blogger.com>) para la implementación de los edublogs. En este sentido, Blogger adquirido en el 2003 por Google se encuentra en el puesto décimo octavo del listado de herramientas 2.0 para el aprendizaje expuesto por el Centro Learning y Performance Technologies (C4LPT) (Hart, 2015).



Figura 2. Edublog de la experiencia universitaria de diferentes titulaciones de la Facultad de Ciencias Sociales de la UPO (2009-2015). <http://diariotrabajosocial.blogspot.com.es/>

## 2. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

El presente estudio diacrónico surge de dos proyectos de innovación docente, desarrollados en el marco de los Proyectos de Innovación y Desarrollo Docente de la Universidad Pablo de Olavide (UPO), Sevilla, España, financiado por el Vicerrectorado de Docencia y Convergencia Europea de dicha Universidad. La investigación realiza un estudio diacrónico sobre las experiencias universitarias realizadas con portafolios electrónicos efectuados por el alumnado que ha cursado la asignatura de “Tecnologías de la Información y la Comunicación en Educación Social”, del primer curso tanto del Grado de Educación Social como del Doble Grado de Educación Social y Trabajo Social, ambas titulaciones impartidas en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Pablo de Olavide, (Sevilla) desarrollados durante seis años académicos 2009/10 y 2014/2015. La muestra comprende un total de 607 estudiantes (Tabla 1).

Tabla 1. Participantes del estudio diacrónico de la experiencia innovadora universitaria (2009 / 2015)

Grado	09-10	10-11	11-12	12-13	13-14	14-15	Total
Educación Social	79	39	42		77	68	305
Doble Grado Ed. Social y Trabajo Social	79	35	57	58		74	302
Total	158	74	99	58	77	142	607

El estudio pretende, principalmente, analizar los posibles logros, dificultades y evidencias más relevantes durante la realización de un proyecto multimedia didáctico grupal (4-8 estudiantes) consistente en el diseño y desarrollo de un Material Educativo Multimedia (MEM) relacionado con una problemática social y educativa seleccionado por ellos mismos en los seis cursos académicos (2009-2015). El programa de la asignatura se articula alrededor de cuatro núcleos de contenidos vinculados con las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) (Figura 3). En concreto, el trabajo de investigación hace alusión a la unidad 5: “Los medios informáticos y el software social. Aportaciones y utilidades para la educación y la investigación didáctica”, correspondiente al segundo bloque temático que tiene como objeto de estudio los recursos didácticos-tecnológicos y su utilización educativa.



Figura 3. Esquema conceptual de los bloques temáticos de la asignatura. [www.mindomo.com/view.htm?m=6cd2bf5f280e4e7bb7cca11b77b8beb1](http://www.mindomo.com/view.htm?m=6cd2bf5f280e4e7bb7cca11b77b8beb1)

Para contextualizar didácticamente la práctica universitaria sobre la implementación de un Material Educativo Multimedia (MEM), se impartieron durante el mes de marzo dos sesiones de hora y media en las aulas de informática universitarias para conocer las características más significativas de los edublogs con la aplicación “Blogger”: <https://www.blogger.com>. Posteriormente, a mediados del mes de abril, se desarrollaron dos sesiones teóricas de una hora de duración cada una para la explicación pormenorizada en relación con el desarrollo del proyecto didáctico multimedia. Los objetivos de la práctica educativa multimedia eran:



1. Fomentar la implicación del estudiantado en su proceso formativo.
2. Conocer el progreso y el proceso seguido por los estudiantes en la implementación de un Material Educativo Multimedia (MEM).
3. Tutorizar y ayudar a los estudiantes en sus tomas de decisiones (vía correo electrónico).
4. Potenciar la capacidad crítica y autocrítica del estudiante.
5. Conocer y utilizar aplicaciones de software social (cuadernos de bitácora).
6. Realizar procesos de autoevaluación de la práctica educativa.

La experiencia universitaria se componía de dos tareas académicas. La primera de ellas, consistía tanto en el desarrollo grupal (4-8 estudiantes) de un proyecto socio-educativo sobre el diseño, desarrollo y evaluación de un Material Educativo Multimedia (MEM) de sensibilización a la ciudadanía relacionada con la prevención de problemas sociales, junto a la elaboración de la Guía Didáctica Multimedia (Tabla 2).

Cabe mencionar que a partir del curso académico 2012-13 los MEM más relevantes de algunas titulaciones se subían a Youtube y se recopilaba en la web: <http://videosestudiantes.jimdo.com/videos-de-estudiantes-doble-grado-2012-13/>. La segunda tarea didáctica, objeto de nuestro estudio diacrónico (2009-2015), residía en el envío de evidencias relevantes sobre las reflexiones, evolución, dificultades particulares y progresos relacionados con la realización del MEM a través de comentarios (post) al edublog de la asignatura: <http://diariotrabajosocial.blogspot.com> Posteriormente, el docente de la asignatura realizaba un seguimiento a través del correo electrónico y tutorías presenciales a los estudiantes sobre dudas, inquietudes y sugerencias para el desarrollo óptimo del MEM. En el último comentario, se les pedía una autoevaluación didáctica de su trabajo y una aportación reflexiva sobre las fortalezas y debilidades del uso del portafolio en este proceso formativo. Respecto a la rúbrica o matriz de valoración del portafolio electrónico, como apuntan Tillema y Smith (2007), puede realizarse de muchas formas y a través de una diversidad de métodos. En nuestro caso, se fundamentó en una revisión de la literatura científica (Barrett, 2000; Barberá, 2008) entre otros, y en las competencias implicadas en la elaboración del portafolio dando lugar a la rúbrica que se muestra en la Tabla 4.

Por último, señalar que la valoración de la actividad universitaria oscilaba entre un 30% a 40% de la nota final de la asignatura, esto dependía de la votación inicial que realizaba el estudiantado al principio de cada curso académico.

Tabla 2. Elementos didácticos de la Guía didáctica multimedia.

<b>Partes de una guía didáctica multimedia</b>	
<b>I. Identificación del material educativo multimedia</b>	
1.1. Título.	Conciso, significativo y relevante.
1.2. Autores.	Nombre completo de los autores.
1.3. Duración del recurso didáctico.	En minutos (aproximado).
1.4. Fecha de producción.	Mes y año de la elaboración del material.
1.5. Enumeración y breve descripción de los elementos que forman el MEM.	Elementos del MEM, número de diapositivas de la presentación interactiva (Glogster, Prezi, Padlet, etc.).
<b>II. Análisis didáctico del MEM</b>	
2.1. ¿Cuáles son los objetivos educativos del material formativo multimedia?	Indicar las intenciones educativas del MEM de forma clara y concreta.
2.2. ¿Qué contenidos se tratan en el MEM?	Descripción de los contenidos a través de un mapa conceptual, esquemas, diagramas (Mindomo, Text2mindmap...).
2.3. Guion del MEM	Realizar en forma de tabla.
<b>III. Orientaciones educativas para el uso del MEM</b>	
3.1. Actividades educativas PREVIAS Y POSTERIORES al uso del MEM.	Describir diferentes actividades previas y posteriores relevantes relacionados con el MEM
3.2. Instrumentos para la evaluación del MEM (Cuestionario, Entrevistas, Escala Likert).	Diseñar un breve instrumento de evaluación para valorar el material educativo multimedia realizado.
<b>Referencias bibliográficas, Webgrafía y materiales complementarios hipermedia.</b>	
Indicar la Bibliografía utilizada en el MEM-	
Señalar la bibliografía complementaria para ampliar y profundizar en la temática del MEM.	
Webgrafía sobre el ámbito educativo del MEM.	
Otros materiales multimedia de referencia. (Cursos MOOC, Videos de Youtube, Vimeo, Podcast.).	

### 3. METODOLOGÍA

El estudio diacrónico es de carácter cualitativo-descriptivo, con la finalidad de estudiar un fenómeno concreto en un período extenso de tiempo con el objeto de verificar los cambios que se pueden producir y mejorar los procesos de aprendizaje. Los datos utilizados para este estudio se centran en los portafolios electrónicos realizados por el alumnado de los cursos académicos 2009/10 hasta 2014/2015. Éstos quedan recogidos en el blog de la asignatura <http://diariotrabajosocial.blogspot.com.es/>

Tabla 4. Rúbrica de la experiencia universitaria ([http://diariotrabajosocial.blogspot.com.es/p/rubrica\\_04.html](http://diariotrabajosocial.blogspot.com.es/p/rubrica_04.html))

<b>Criterios de evaluación MEM</b>	<b>Valor</b>	<b>Puntuación</b>
<b>Material audiovisual/ multimedia</b>		
<b>Temática y Contenidos</b>	<b>3 Puntos</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Fundamentación teórica es adecuada y pertinente con el ámbito de actuación del Educador/a Trabajador/a Social. 1</li> <li>▪ Se indican las finalidades educativas, los destinatarios y los contenidos (a través de un esquema) del MEM. 1</li> <li>▪ El Guion/ Storyboard del material audiovisual presenta un orden coherente y cuenta con un inicio, desarrollo y conclusiones. 1</li> </ul>		
<b>Aspectos Técnicos</b>	<b>2 Puntos</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Los elementos multimedia utilizados son coherentes con la temática seleccionada y son relevantes para una mejor comprensión didáctica. 0,5</li> <li>▪ Aparecen títulos de inicio y títulos de crédito finales, así como transiciones entre diferentes partes. 0,5</li> <li>▪ El Material Educativo Multimedia (MEM) es creativo e innovador. 1</li> </ul>		
<b>Portafolio Digital</b>	<b>3 Puntos</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Los comentarios/ sesiones del portafolio electrónico muestran evidencias a través de la documentación aportada de la evolución/ progreso del Material Educativo Multimedia (MEM). 1</li> <li>▪ El portafolio electrónico expresa con claridad las tareas próximas y las dificultades encontradas. 0,5</li> <li>▪ Ha asistido a alguna tutoría para resolver dudas relacionadas con el trabajo multimedia. 0,5</li> <li>▪ Asiduamente consulta otras fuentes científicas para mejorar el trabajo audiovisual. 0,5</li> <li>▪ Estructura sintáctica adecuada con una redacción clara y uso de léxico amplio y pertinente. 0,5</li> </ul>		
<b>Exposición del material audiovisual</b>	<b>2 Puntos</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Voz clara, buena vocalización, entonación adecuada, postura corporal, atrae la atención del público y mantiene el interés durante toda la exposición. 0,5</li> <li>▪ Originalidad y creatividad en la exposición (la exposición se apoya en otros elementos multimedia, etc.). 1</li> <li>▪ Tiempo ajustado al previsto, con un final que retoma las ideas principales de la exposición. 0,5</li> </ul>		

### 3.1. Análisis de los datos

Dado que los datos recogidos son de corte cualitativo, para realizar el análisis de los datos se empleó el software (NVivo 10). Este programa facilita el desarrollo de la fase instrumental y de codificación de los textos. Además, favorece la transparencia del proceso analítico al permitir al investigador realizar búsquedas de forma rápida y precisas de un texto particular (Welsh, 2002; Flick, 2004). En cuanto al proceso de reducción y estructuración teórica de la información se tuvo como marco de referencia las fases de identificación de unidades de información: codificación, categorización, interpretación e inferencia (Miles y Huberman, 1994). Una vez analizados los datos de los seis cursos académicos (2009/2015), se realizó una comparación de datos para corroborar la estabilidad de los resultados encontrados por medio de nodos y subnodos. Este sistema de nodos ha sido el mismo tanto para los datos recopilados en el curso escolar 2009/2010 como para el último curso, dado que la información recogida así lo ha permitido; solamente en este segundo caso ha surgido un nuevo subnodo dentro de la categoría “planificación del trabajo grupal” que ha sido el de “estrategias didácticas” y un subnodo dentro de la categoría “tutorización y seguimiento”, que ha sido el de “introducción al trabajo”.

En cuanto al proceso de reducción y estructuración teórica de la información se tuvo como marco de referencia las fases de “identificación de unidades de información” (codificación), “categorización e interpretación” e “inferencia” (Miles y Huberman, 1994). Para la fase de reducción de datos, los comentarios de los distintos portafolios recogidos en el blog de la asignatura <<http://diariotrabajosocial.blogspot.com>> se organizaron en documentos de texto compatibles con el programa informático. Posteriormente, con la información codificada en formato textual compatible con el programa NVivo, se diseñó el proyecto para realizar el análisis de datos. Una vez analizados los datos de cada uno de los cursos académicos, se realizó una comparación de datos para corroborar la estabilidad de los resultados encontrados.

A continuación, se expone el sistema de nodos y subnodos definitivos al que se ha llegado después del análisis completo de la información (Figura 4). Este sistema de nodos general utilizado ha sido el mismo a lo largo de todo el estudio diacrónico, solamente se han ido incorporando nodos o subnodos si la información recopilada lo ha necesitado. A modo de ejemplo, exponemos la creación de un subnodo dentro de la categoría “planificación del trabajo grupal” que ha sido el de “estrategias didácticas” y un subnodo dentro de la categoría “tutorización y seguimiento”, que ha sido el de “introducción al trabajo”.

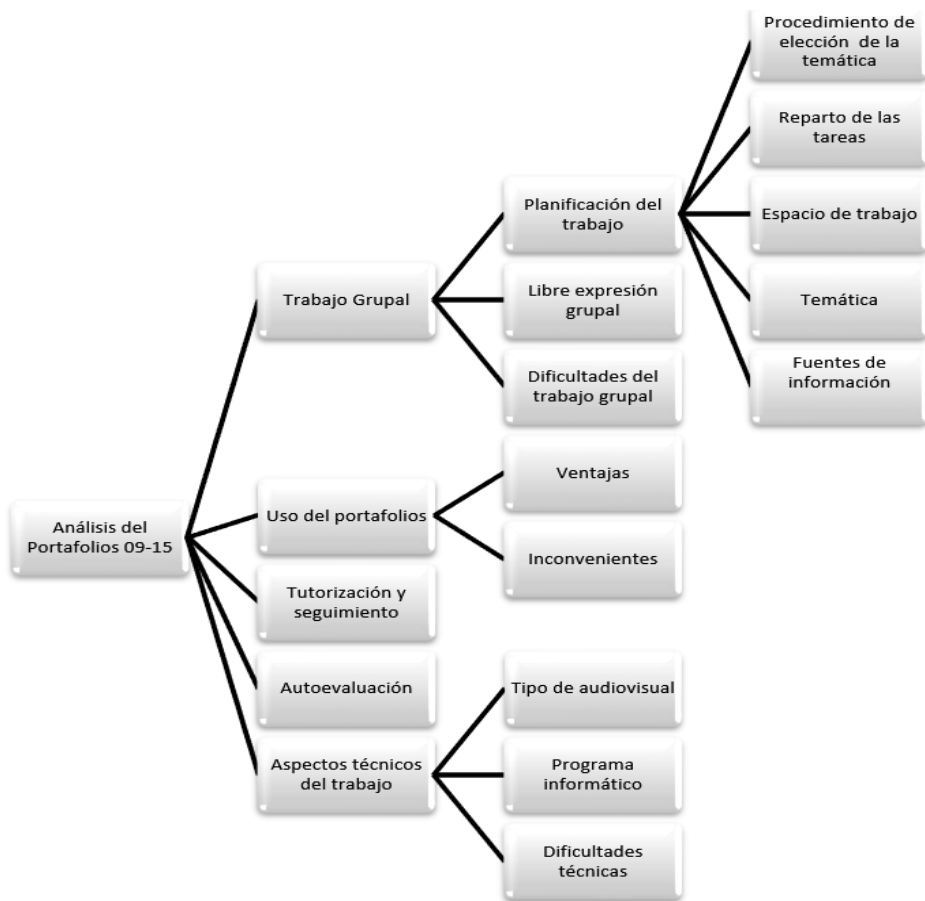


Figura 4. Clasificación de nodos y subnodos del estudio

Seguidamente, se describen cada una de las categorías que componen la investigación didáctica. El primer nodo se denominada: “Trabajo Grupal”. Esta categoría recoge aspectos centrados en el desarrollo del trabajo en equipo, tareas relacionadas con la planificación del proyecto didáctico multimedia, anécdotas, dificultades, etc. (Tabla 5).

El segundo nodo se denominada: “Uso del portafolio”. Esta categoría recoge toda aquella información relacionada con la metodología del uso del “portafolio” en la experiencia universitaria. Se describen las ventajas y los inconvenientes, su uso como medio de evaluación y de autoevaluación grupal (Tabla 6).

El siguiente nodo se denominada: “Tutorización y seguimiento del docente”. Esta categoría relaciona toda aquella información relativa al proceso de tutorización que realiza el docente para acompañar la realización del trabajo que deben hacer los grupos de alumnado (Tabla 7).

Tabla 5. Descripción de las categorías de la investigación. Nodo “Trabajo grupal”

Subnodo	Temas claves	Descripción
<b>Libre expresión personal</b>	<b>Información personal</b>	Nodo donde se recogen aquellos comentarios más divertidos que les haya podido ocurrir a los grupos mientras realizaban las diferentes partes del trabajo final.
<b>Dificultades del trabajo de grupo</b>	<b>Dificultades</b>	Muestra los comentarios relacionados con las dificultades que el grupo encontraba a la hora del trabajo grupal, desavenencias, discrepancias, crecimiento grupal, etc.
<b>Organización del Trabajo</b>	<b>Planificación y reparto de las tareas</b>	Categoría donde quedan recogidas las evidencias relacionadas con la planificación de su trabajo grupal y aquellos procedimientos vinculados con los procedimientos de distribución de las tareas educativas.
	<b>Procedimientos elección temática</b>	Nodo que describe la información perteneciente al proceso seguido por los grupos para la elección de la temática del trabajo multimedia.
	<b>Espacios de trabajo</b>	Categoría relacionada con la información recogida sobre los espacios elegidos por los distintos grupos de trabajo para realizar sus reuniones de trabajo.
	<b>Temáticas</b>	Nodo que recopila la información referida con las distintas temáticas elegidas como relacionadas con la educación y el trabajo social.
	<b>Fuentes</b>	Nodo donde se registra la información perteneciente a las distintas fuentes consultadas en el desarrollo del material educativo multimedia.

Tabla 6. Descripción del Nodo “Uso del portafolio”

Nodo	Temasclaves	Descripción
<b>Uso del Portafolio</b>	<b>Ventajas</b>	Nodo con información sobre las ventajas que tiene a nivel educativo la metodología con portafolios.
	<b>Inconvenientes</b>	Nodo con información sobre los inconvenientes y las dificultades que tiene a nivel educativo el trabajo mediante los portafolios.

Tabla 7. Descripción del Nodo “Tutorización del docente”

Nodo	Descripción
<b>Tutorización y seguimiento del docente</b>	<b>En este nodo se recoge información relativa a la introducción al trabajo, por la cual el tutor del grupo introduce la actividad al grupo de estudiantes y por otro lado, el propio proceso se va realizando de tutorización a lo largo del desarrollo de los trabajos.</b>

Otra de las categorías relevantes se centra en la evaluación, aspecto relevante en la utilización de este instrumento, centrándonos exclusivamente en el proceso de autoevaluación grupal llevado a cabo a lo largo del estudio (Tabla 8).

Tabla 8. Nodo “Evaluación”

Nodo	Descripción
<b>Autoevaluación</b>	Nodo con información relativa a los aspectos que han contemplado los diferentes grupos a la hora de utilizar este medio para su propia evaluación.

En última instancia, referente al nodo “Aspectos técnicos del Trabajo”. Esta categoría recoge la información relacionada con aquellos comentarios centrados en el uso de distintos programas para la edición del vídeo, realización de carteles, dificultades técnicas encontradas a la hora del trabajo de grabación, edición y montaje de los vídeos, elección del tipo montaje de vídeo a realizar, etc. (Tabla 9).

Tabla 9. Nodo “Aspectos técnicos del trabajo”

Nodo	Temas claves	Descripción
<b>Aspectos Técnicos del Trabajo</b>	<b>Programa Informático</b>	Nodo donde se relaciona la información relacionada con la elección del programa de edición de vídeo para la edición y montaje del medio audiovisual. También se incluye la información relacionada con el uso del software social Gloster.
	<b>Dificultades Técnicas</b>	Este nodo recoge los comentarios relacionadas con todos aquellos aspectos centrados en las distintas dificultades técnicas que los grupos se han ido encontrando a la hora de la realización del medio audiovisual y/o Gloster.
	<b>Tipo de medio audiovisual</b>	Nodo en el que quedan recogidos aquellos tipos de medios audiovisuales que los distintos grupos de trabajo en utilizado a la hora de realizar la actividad.

Una vez delimitados cada uno de los nodos se efectuó el propio proceso de codificación de los comentarios de los estudiantes recogidos desde los cursos 2009/2010 al curso 2014-2015.

#### 4. RESULTADOS

En una primera valoración general los resultados numéricos alcanzados para cada una de las categorías desde los cursos académicos (2009-2015), se puede observar (Tabla 10 y Figura 5), se mantienen a lo largo del estudio el porcentaje textual destinado a comentar las temáticas más comunes.

Tabla 10. Número de comentarios emitidos por los estudiantes relacionados con las categorías del estudio de investigación

	Temas clave	Código	Referencias encontradas					
			09/10	10/11	11/12	12/13	13/14	14/15
<b>Trabajo en grupo</b>	Libre expresión personal	LEP	4	14	3	17	13	6
	Dificultades del trabajo en grupo	DTG	24	24	35	7	2	15
	Planificación y reparto de tareas	PRT	52	24	21	25	13	76
	Procedimientos elección temática	PET	20	7	19	7	3	10
	Espacios de trabajo	ETG	21	33	40	14	21	45
	Temáticas	TTG	18	20	18	9	14	17
	Fuentes de consulta	FTG	10	15	22	4	3	12
<b>Uso del portafolio</b>	Ventajas	VUP	8	8	12	9	10	23
	Inconvenientes	IUP	7	7	10	7	10	19
<b>Tutorización y seguimiento</b>		TSG	36	19	6	10	8	11
<b>Autoevaluación</b>		ATG	8	12	21	14	14	25
<b>Aspectos técnicos del trabajo</b>	Programa informático	PI	7	12	2	3	1	9
	Dificultades técnicas	DTT	19	22	11	15	16	32
	Tipo de medio audiovisual	TMA	8	12	2	3	1	4

Otros de los tópicos o categorías que muestran una continuidad en la aparición de referencias en las se relacionan con los comentarios centrados en las “planificación y reparto de las tareas” con una aparición de 52, 24, 21, 25, 13, 76 referencias textuales. Asimismo, otra de las categorías que aparece muy frecuentemente a lo largo de todos los cursos estudiados son las referencias a los “espacios de trabajo” utilizados a la hora del trabajo grupal. Junto a estas las categorías de “ventajas” e “inconvenientes” del uso del portafolio y con las dificultades técnicas.



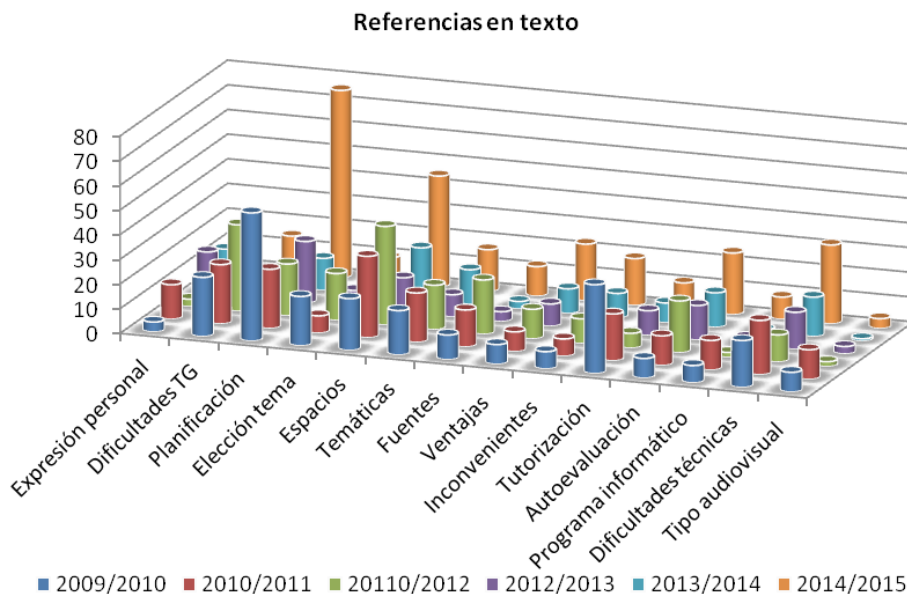


Figura 5. Comparativa de referencias encontradas en texto según tema clave.

De forma general, podemos valorar la importancia que tienen cada una de las categorías del estudio en función de los porcentajes totales de aparición de las mismas a lo largo de los seis cursos escolares estudiados. En la Figura 6 podemos valorar dicha comparativa.

Si nos detenemos a valorar cada uno de los resultados, podemos comprobar como el porcentaje mayor de referencias textuales se centran en describir el proceso de planificación seguido a lo largo del proyecto MEM con un 17% de las referencias totales. Tras este porcentaje se encuentran los comentarios relativos los espacios utilizados para el desarrollo de las sesiones grupales con un 14% de las referencias textuales y con un 9%, a las diferentes dificultades técnicas a las que los grupos se han ido enfrentando a lo largo de la realización del trabajo grupal. Le siguen, con un 8% los comentarios relativos a las temáticas elegidas y a los comentarios sobre las dificultades a las que se han enfrentado a lo largo de la realización del trabajo grupal. Por último, comentar que el 7% de las referencias se centran tanto en describir los procesos de tutorización seguidos por el docente como a la descripción del proceso de autoevaluación grupal. A continuación, vamos a valorar los comentarios vertidos para cada una de las categorías y subcategorías.

En la categoría de “Trabajo en grupo”, el 17% de las referencias textuales se centran en “la planificación y el “reparto de las tareas a la hora de realizar el trabajo”, así, se ha utilizado el portafolio electrónico como medio para recoger información relativa al proceso que han seguido a la hora de la planificación de las tareas, con 211

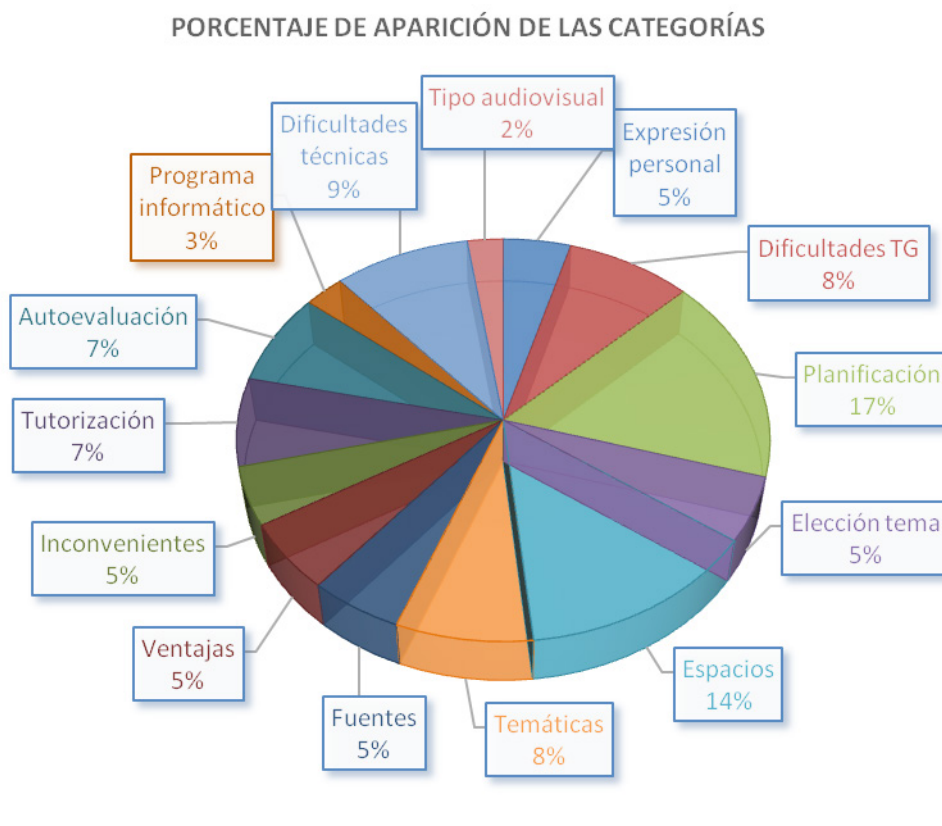


Figura 6. Porcentaje de aparición de las categorías del estudio durante los cursos 2009-2015.

referencias recopiladas. Respecto a esta cuestión, la mayoría de los grupos han optado en todo momento por realizar las fases del trabajo de modo consensado, realizando reuniones en las cuales se debatían las distintas cuestiones a trabajar y repartiendo las tareas en función de las posibilidades de los integrantes. A continuación, se exponen en algunos comentarios:

“En la próxima sesión compartiremos las ideas que cada una de nosotras traiga, de modo que elegiremos democráticamente cual es la que más gusta. Además, ya iremos concretando cuando será la tercera sesión” (Documento 2009-2010\_1. Ref. 3).

“Por unanimidad y consenso, los miembros del grupo nos repartimos el trabajo por partes para que cada uno de nosotros hiciéramos una parte del trabajo teórico y de esta forma acelerar la finalización del proyecto final de la asignatura” (Documento 2009-2010\_2. Ref. 6).

“Por último, nos repartimos el papel de los personajes. Así, Amanda sería la protagonista, Eva su novio, Micaela un hombre que le paga a Amanda una copa en la discoteca, y Marta y Laura y Laura2 las amigas de la protagonista” (Documento 2014-2015\_8. Ref. 1).

La categoría “espacios utilizados” para el desarrollo del trabajo grupal representa 174 comentarios, obteniendo el 14% del total de referencias analizadas. Es una categoría que muestra las costumbres y/o necesidades que tiene el alumnado relacionado con las infraestructuras de la Universidad. En general, una vez recopiladas todas las referencias a este nodo, a lo largo de los seis cursos valorados, podemos decir que los espacios utilizados no han variado, utilizándose de modo mayoritario los pasillos centrales de la galería de la universidad, en las zonas habitadas para el estudio y/o el trabajo en grupo. Junto con esta ubicación se encuentra la cafetería de la Universidad, la Biblioteca o los domicilios particulares de las personas que integran cada uno de los grupos. Junto a estas ubicaciones y a espacios concretos a la hora de realizar la grabación del medio audiovisual como exteriores, aularios o lugares específicos en función de la temática elegida. Sirva a modo de ejemplo:

“Las componentes del grupo quedamos en Carmona, pueblo de una de ellas. Al llegar a la localidad nos desplazamos a la vivienda de nuestra compañera M<sup>a</sup> Ángeles en la que se grabaran la mayoría de las secuencias” (Documento 2009-2010\_1. Ref. 5).

“Edificio 14 de la Universidad Pablo de Olavide como previamente habíamos pactado” (Documento 2011-2012\_4. Ref. 12).

En relación con los comentarios relativos a las “Temáticas”, ocupan el 8% de las referencias textuales con un total de 96 referencias. Las temáticas elegidas se centran, como no podía ser de otra manera, dado el cariz social de las carreras donde se desarrolla esta investigación, en temáticas sociales relacionadas mayoritariamente con la prevención de drogodependencias en distintos colectivos (jóvenes, mujeres, etc.), prevención de la violencia de género, Bull ying escolar, trabajo con inmigración, ayuda a personas sin hogar, trabajo con mayores, adicciones a las nuevas tecnologías, prevención y tratamiento de la anorexia y bulimia. Algunas de las temáticas elegidas se exponen en los siguientes comentarios.

“Durante la primera sesión hemos elegido el tema de nuestro video, el cuál trata sobre la “Anorexia” (Documento 2009-2010\_1. Ref. 2).

“Los distintos temas pensados por las integrantes del grupo fueron: La anorexia masculina. El aborto. La educación sexual. El alcoholismo. Pero el grupo, después de ver algunos vídeos y plantear algunas ideas, finalmente, se decidió por el tema de la anorexia masculina, ya que era un tema que en la actualidad apenas aparece en los medios de comunicación” (Documento 2009-2010\_2. Ref. 10).

“El ámbito de intervención que vamos a tratar que será exclusión social, en concreto personas sin hogar” (Documento 2012-2013\_6. Ref. 1).

En referencia a la valoración de los comentarios del nodo: “Dificultades de trabajo en grupo”, podemos observar como los comentarios muestran una continuidad en las dificultades que se han encontrado al realizar este trabajo, las cuales se centran principalmente en acuerdos para reunirse, disponibilidad de los miembros del grupo, opiniones contrarias para la elección del tema o incompatibilidades debidas a responsabilidades académicas y personales diferentes entre las personas que conforman los grupos de trabajo (Tabla 11).

Tabla 11. Informe de codificación del nodo “Dificultades del trabajo grupal”

Documento 2009/2010_2	Todos los componentes del grupo no pudieron quedar para participar en el inicio de la guía, debido a la incompatibilidad de responsabilidades académicas y personales.	Referencia 7.
Documento 2010/2011_3	En esta sesión no llegamos a la conclusión de nada porque lo que le parecía bien a uno le parecía mal al otro, al final en esta primera sesión nos fuimos sin saber lo que queríamos hacer.	Referencia 19.
Documento 2011/2012_4	Quedamos claro el tema en el que nos íbamos a centrar para realizar el trabajo, y decidimos que lo íbamos a enfocar al tema de la sexualidad, pero cómo no nos poníamos de acuerdo, hemos decidido realizar dos proyectos y dos carteles diferentes.	Referencia 1.
Documento 2013/2014_7	Empezamos a elaborar la historia, la verdad es que es la primera vez que nos ponemos de acuerdo tan rápido, normalmente nos tiramos de los pelos jajajajaja.	Referencia 2.
Documento 2014/2015_9	Decidimos empezar con el video demasiado tarde, lo que conlleva que algún miembro del grupo se estrese con facilidad.	Referencia 8.

La siguiente categoría hace referencia a los “aspectos técnicos del trabajo” y, concretamente, se analizará la subcategoría de “Dificultades técnicas”. En este sentido, los comentarios recopilados del estudio lo componen el 9% de la muestra total de recursos textuales. Esta subcategoría alcanza 115 comentarios a lo largo de la investigación. Estas dificultades se centran sobre todo en dificultades a la hora de la grabación y montaje, como no poseer los medios necesarios o no tener la calidad suficiente para poder conseguir un trabajo óptimo o desconocer el funcionamiento de programas de edición y montaje de vídeos, o del Gloster. Algunas ideas quedan recogidas en la Tabla 12.

Tabla 12. Informe de codificación del nodo “dificultades técnicas”

Documento 2009/2010_1	El problema que tuvimos en esta parte de la actividad ha sido que algunas de nosotras traíamos las imágenes en formato distintos y por tanto a la hora de empezar a introducir las el programa “Windows Movie Maker” nos quedaban guardadas por lo que hubo que pasarlas a otro formato.	Referencia 2.
Documento 2010/2011_3	Algunas de estas escenas no se veían luego en el ordenador portátil por lo que tuvimos que repetir las con una cámara que nos prestaron los vecinos. Por problemas de audio debemos repetir las escenas grabadas en la universidad.	Referencia 14.
Documento 2012/2013_6	El miércoles nos dedicamos a montar el vídeo y al unir las escenas nos hemos dado cuenta que nos hemos pasado del tiempo que dijo Eloy por lo que tendremos que empezar a cortar vídeos para reducir el tiempo.	Referencia 4.
Documento 2014/2015_8	Teníamos pensado grabar una conversación por WhatsApp, y a la hora de ponerla en marcha, nos encontramos con que al grabar la pantalla de un móvil no se veía como nosotros queríamos, por lo que hemos recurrido al WhatsApp en el ordenador. Además, no fue fácil encontrar un sitio silencioso en la Universidad para grabar alguna de las escenas.	Referencia 5.

Referente a la categoría “La tutorización y el seguimiento” del trabajo por parte del docente a la hora de realizar el trabajo del medio audiovisual. Los 90 comentarios recogidos sobre esta categoría componen el 9% del total de referencias. Respecto a esta categoría, el estudiantado resalta la comunicación y retroalimentación con el docente de la asignatura. En este sentido, también lo corroboran otras investigaciones como López-Fernández y Rodríguez-Illera (2009) en un estudio de caso múltiple sobre portafolios discentes, donde se encontró que una de las características más valoradas de los sistemas de portafolios utilizados era la posibilidad de interacción entre profesores y estudiantes, así como la retroalimentación y facilitación del tutor, a través de los recursos comunicacionales. A su vez, la experiencia presentada por Hughes (2009) sobre el uso de un e-portafolio en un curso orientado a los estudiantes de la Universidad de Wolverhampton, en el Reino Unido, mostró que la posibilidad de interacción y comunicación mejoró notablemente los procesos formativos. En este sentido, sirva a modo de ejemplo algunas referencias expuestas en la Tabla 13.

Respecto al proceso de “Autoevaluación” seguido por los grupos de trabajos, el 7% de las referencias (90 concretamente) se centran en dicho tópico. Los comentarios que encontramos relativos a esta categoría los podríamos organizar siguiendo dos criterios; por un lado, obtenemos comentarios con un corte más cualitativo en los cuales el comentario se centra en valoraciones más emocionales o de descripción de características del trabajo y por otro lado obtenemos comentarios que se rigen

Tabla 13. Informe de codificación del nodo “Tutorización del docente”

Documento 2010/2011_3	Otra tutoría con Eloy. Le contamos nueva idea del vídeo, y aunque le parece buena idea, nos hace otras sugerencias. La idea es que la compañera diga pues conoce a una educadora social que nos dirá lo que podemos hacer y nos menciona la posibilidad de incluir en la historia un impacto emocional dramático como insertar al padre como en una video novela...	Referencia 9
Documento 2011/2012_4	Nos explicó que un par de flechas intermitentes que señalaban a dos focos importantes del Glogster, causaba fatiga visual. Posteriormente, comparó la organización de las fotos, que a nosotras nos parecía adecuada, con la “vomitada de un niño pequeño”, palabras textuales de nuestro profesor.	Referencia 4
Documento 2014/2015_8	En dicha sesión tuve una tutoría con Eloy para aclarar unas cuantas cuestiones del trabajo. No tenía muy claro de qué manera realizar el storyboard y me recomendó que cada entrada que tuviese en la plataforma PADLET lo considerara como si fuese una diapositiva y ya a partir de ahí describir el contenido de la misma.	Referencia 6

de modo pormenorizado por la rúbrica de evaluación existente desglosando su autoevaluación subdividiendo cada comentario según las dimensiones contempladas y dándose un valor numérico a cada dimensión. A continuación, exponemos comentarios que sintetizan estos criterios.

“Con respecto a la evaluación de nuestro trabajo, nosotros lo valoramos con un notable, ya que creemos que ha sido completo, cuidando los detalles y bastante elaborado. Hemos intentado expresar las ideas con imágenes concretas, y representar lo mejor posible esta situación, ya que la consideramos de gran relevancia” (Documento 2014-2015\_8. Ref. 1).

“La autoevaluación del trabajo realizado por nuestra parte es positiva, valorándolo con un notable alto por cumplir con la mayoría de los requisitos de la rúbrica aportada por el profesor, para el portafolio, el Glogster y la guía didáctica. De forma más clara y concisa se procederá a explicar la puntuación que hemos asignado a cada recurso en función de la rúbrica correspondiente” (Documento 2011-2012\_4. Ref. 5).

Es reseñable que la intención del docente de la titulación era crear una cultura evaluadora conectiva y constructivista, en la línea discursiva de O’Keeffe y Donnelly (2013) que manifestaban que los estudiantes pueden tomar posesión de su aprendizaje y ver la evaluación como una experiencia positiva en las que se evalúan, para aprender en lugar de sancionar. Para concluir este análisis, otro de los nodos era el referido a las “*ventajas e inconvenientes*” en la utilización de este

tipo de metodología. Esta categoría se crea de modo obligatorio dado que es una información que se les pide en el trabajo como último comentario a incluir en los portafolios grupales. Aun así, las referencias textuales componen el 5% del total de referencias con 70 referencias sobre las ventajas y 60 referencias relativas a los inconvenientes (Tabla 14).

Tabla 14. Informe de codificación del nodo “ventajas y dificultades”

	<b>Nodo: Ventajas</b>	<b>Nodo: Inconvenientes</b>
Documento 2009/2010_1	Nos permite tener una mejor planificación del trabajo a realizar y que es una forma de evaluación para nosotros mismos y para el profesor facilitando, el proceso de mejora, ya que nos permite darnos cuenta de los errores y subsanarlos a tiempo.	Podemos destacar que el portafolio, en cierta medida, hace perder algo más de tiempo, aunque sigue siendo muy útil para la facilitación del trabajo a realizar.
Documento 2010/2011_3	Promueve la participación y la responsabilidad de los estudiantes al evaluar su propio aprendizaje. Es un buen método de organización y trabajo continuo. Promueve la autoevaluación del aprendizaje. Certifica la competencia del alumno, basando la evaluación en trabajos más auténticos. Permite una visión más amplia y profunda de lo que el alumno sabe y puede hacer. Permite tener una alternativa a las calificaciones y exámenes estandarizados.	Consumo tiempo del maestro y del estudiante. La generalización de los resultados es limitada. Puede presentar deshonestidad por estar elaborado fuera del aula. Refiere refinamiento del proceso de evaluación. Son inapropiados para medir el nivel del conocimiento, de hechos por lo que conviene que sea usado combinado con otro tipo de evaluaciones tradicionales
Documento 2014/2015_8	Esta tarea, la de escribir en el portafolios, nos ha sido de gran utilidad ya que: Nos ha servido para fijarnos un día y decir este día sí o sí quedamos y quedar, y no ir dejándolo para después, a pesar de que faltaba mucho tiempo para entregarlo. Por último, destacar que poder leer los comentarios de los demás es algo positivo porque nos ha servido para guiarnos un poco y ver el ritmo que llevaban los demás.	Necesita una constancia que quizás el grupo no ha tenido y que hay que ser muy detallista y observador para anotar todo y tener un buen portafolio.

Se puede inferir en función a los comentarios vertidos por los participantes, que las ventajas se centran en la mejora de la capacidad de planificación del trabajo grupal, permite conocer previamente los errores cometidos, facilita la autoevaluación y el control del aprendizaje y evidencia el seguimiento continuado del trabajo realizado. Y como limitaciones, en concordancia con diferentes autores (Barret, 2000; Imhof y Picard, 2009) el incremento en el tiempo y esfuerzo requerido en la implementación del portafolio digital.

## 5. CONCLUSIONES

Entre las conclusiones que se obtienen, cabe mencionar que unos de los objetivos transversales de la experiencia innovadora universitaria: “Fomentar la implicación del estudiantado en su proceso formativo”, se han conseguido plenamente, como lo demuestran los trabajos realizados por los estudiantes en el edublog de la asignatura (<http://diariotrabajosocial.blogspot.com.es/>). Así como, la meta educativa: “Conocer y utilizar aplicaciones de software social”, en la mayoría de los edublogs de los futuros profesionales de la Educación Social y Trabajo Social se han cumplido. En este sentido, son elementos curriculares primordiales para su desarrollo profesional, como así lo demuestra en los nuevos planes de estudio de los diferentes Grados y Doble Grado de las titulaciones relacionadas con este objeto de estudio y ayudar a la inclusión de las tendencias emergente tecnológicas en las futuras intervenciones sociales para un desarrollo socioeducativo sostenible, la cohesión social y la ciudadanía global (López-Meneses, 2012). También, gracias a ellos se descubren el proceso de aprendizaje relacionado con el diseño, desarrollo y evaluación de un Material Educativo Multimedia (MEM) en un contexto universitario. En consonancia con Vázquez-Cano, López Meneses y Fernández-Márquez (2016ab), los portafolios tienen un gran potencial para ayudar a los estudiantes a ser estudiantes reflexivos. Pero, en la presente investigación diacrónica algunos estudiantes de primer curso carecen de un ejercicio reflexivo sistémico y profundo de su proceso de aprendizaje. De igual forma, es importante que los estudiantes puedan intervenir en el diseño estructural de estos y el desarrollo de procesos de heteroevaluación entre los portafolios grupales de los estudiantes para así potenciar una evaluación más reflexiva y enriquecedora. En este sentido, Farmer, Yue y Brooks (2008) apuntan que establecer procesos de heteroevaluación entre los estudiantes favorece un desarrollo profesional más óptimo y adecuado en el contexto europeo (Farmer, Yue y Brooks, 2008). Referente al profesorado universitario, coincidiendo con Jarauta y Bozu (2013), los portafolios pueden ser una herramienta de gran valor para el inicio de un profesionalismo docente orientado hacia una práctica reflexiva. En este sentido, uno de los aspectos más relevantes es que el uso del portafolio digital universitario facilita el conocimiento por parte del docente de los procesos de aprendizaje, la metodología de trabajo de sus clases, los procesos



de tutorización, el grado de adquisición de las competencias de los estudiantes o las posibles dificultades de los estudiantes al trabajar en equipo, entre otros aspectos.

En concordancia con Iglesias (2013), los profesores pueden aprovechar esta herramienta para ver el progreso de sus estudiantes y, éstos pueden reflexionar sobre todo el proceso de aprendizaje. En resumen, como apuntan Miller y Morgana (2009) los portafolios ofrecen un rico recurso para ambos estudiantes y profesores al expresar los logros y resultados de su progreso académico, establecer relaciones significativas entre las distintas partes del plan de estudios y mostrar evidencias del proceso de aprendizaje que conduce a la mejora y el desarrollo de identidades como aprendices o como facilitadores del aprendizaje. Después de seis cursos académicos, se puede inferir que esta estrategia metodológica reflexiva ofrece una gran potencialidad educativa para la mejora de la educación universitaria, además de ser un instrumento de motivación para la reflexión de los procesos educativos que permite una recopilación intencional y sistémica de evidencias de aprendizaje (Aguaded, López-Meneses y Jaén, 2013). En este sentido los portafolios pueden y deben jugar un papel importante en los procesos de innovación metodológica, evaluación e investigación educativa (Aguaded, López-Meneses y Alonso, 2010).

Por último, se debe afrontar serios desafíos, como la incompatibilidad de esta metodología en aulas públicas universitarias masificadas y el aislamiento docente para desarrollar este tipo de estrategias docentes. En este sentido, lo corroboran los estudios de Guash, Guàrdia y Barberá (2009) relacionados sobre las prácticas del portafolio electrónico en el ámbito universitario del Estado Español, que con una muestra de 81 experiencias ponen de manifiesto que en general es un profesor o un conjunto de profesores los que promueven la puesta en marcha del portafolio, con una escasa implicación de la institución, sólo un 16'46% de las experiencias recogidas. Además, en concordancia con Vázquez-Cano, López Meneses y Fernández Márquez (2013), para una integración óptima de los portafolios en el contexto académico se requiere un fuerte compromiso institucional para proporcionar dirección estratégica, mayor implicación de la comunidad universitaria y garantizar la financiación adecuada. Por último, se constata una débil cultura evaluadora del estudiantado de su propio proceso de aprendizaje. Para futuras líneas de investigación sería interesante realizar estudios comparativos de este tipo con cursos universitarios más avanzados. Y, en última instancia, nuestro deseo es que la elaboración de ellos trascienda el período de educación formal y nos acompañe a largo de la vida de cada uno cambiando el modo de mirar el mundo académico (Cambridge, 2010).

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrami, Philip C. y Barrett, Hellen. C. (2005). Directions for research and development on electronic portfolios. *Canadian Journal of Learning and Technology*, vol. 31, n. 3, p. 115.

- Abrami, Philip C.; Wade, Anne., Pillay; Vanitha., Aslan; Ofra, Bures; Eva M. y Bentley, Caitilin. (2008). Encouraging self-regulated learning through electronic portfolios. *Canadian Journal of Learning and Technology/La Revue Canadienne de L'apprentissage et de La Technologie*, vol. 34, n. 3. Disponible en <https://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/26414/19596>
- Aguaded, José Ignacio; López-Meneses, Eloy y Alonso, Laura (2010). Formación del profesorado y software social. *ESE: Estudios sobre Educación*, n. 18, p. 97-114.
- Aguaded, José Ignacio; López-Meneses, Eloy y Jaén, Alicia (2013). Portafolios electrónicos universitarios para una nueva metodología de enseñanza superior. Desarrollo de un material educativo multimedia (MEM). *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, vol. 10, n. 1, p. 7-28.
- Barnett, Ronald; Parry, Gareth y Coate, Kelly (2001). Conceptualising curriculum change. *Teaching in Higher Education*, vol. 6, n. 4, p. 435- 449.
- Barberà, Elena (2008). *El estilo e-portafolio*. Barcelona: UOC.
- Barrett, Helen (2000). *Electronic teaching portfolios: Multitmedia skills + portfolio development t=powerful professional development*. Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Disponible en <http://electronicportfolios.com/portfolios/site2000.html>
- Barrett, Helen (2006). Using electronic Portfolios for Formative/Classroom-Based Assessment. *Connected Newsletter*, vol. 13, n. 2, p. 4-6.
- Cambridge, Darren (2010). *Eportfolios for lifelong learning and assessment*. San Francisco, CA: Jossey – Bass.
- Chen, Helen y Light, Tracy (2010). *Electronic portfolios and student success: Effectiveness, efficiency and learning*. Washington, D.C.: Association of American Colleges and Universities.
- Coffey, Urszula y Ashford-Rowe, Kevin (2014). The changing landscape of ePortfolios: A case study in one Australian university. *Australasian Journal of Educational Technology*, vol. 30, n. 3, p. 284-294.
- Darling-Hammond, Linda y Snyder, Jon (2000). Authentic assessment of teaching in context. *Teaching and Teacher Education*, vol. 16, n. 5-6, p. 523-545.
- Farmer, Brett; Yue, Audery y Brooks, Claire (2008). Using blogging for higher order learning in large cohort university teaching: A case study. *Australasian Journal of Educational Technology*, vol. 24, n. 2, p.123-136.
- Flick, Uwe (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Guash, Teresa; Guàrdia, Lourdes y Barberà, Elena (2009). Prácticas del portafolio electrónico en el ámbito universitario del Estado Español. *RED. Revista de Educación a Distancia*, vol. 8, p. 1-11.
- Harland, Tony (2005). Developing a Portfolio to Promote Authentic Enquiry in Teacher Education. *Teaching in Higher Education*, vol.10, n. 3, p. 327-337.

- Hart, Jane (2015). *The Top 100 Tools for Learning 2011 List. Centre for Learning and Performance Technologies. (C4PLT)*. Retrieved from <http://c4lpt.co.uk/top100tools/>
- Hughes, Julie (2009). Becoming eportfolio learners and teachers. En Darren Cambridge, Barbara Cambridge y Kathleen Yancey (edit). *Electronic Portfolios 2.0: emergent research on implementation and impact*. USA: Stylus Publishing
- Iglesias, Montserrat (2013). Practical Implications of a Constructivist Approach to EFL Teaching in a Higher Education Context. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, vol. 10, artículo, 2.
- Imhof, Margaret y Picard, Christin (2009). Views on using portfolio in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, vol. 25, n. 1, p. 149-154.
- Jarauta, Beatriz y Bozu, Zoia (2013). Portafolio docente y formación pedagógica inicial del profesorado universitario. Un estudio cualitativo en la Universidad de Barcelona. *Educación XXI*, vol. 16, n. 2, p. 343-362.
- Joyes, Gordon; Gray, Lisa y Hartnell-Young, Elisabeth (2010). Effective practice with e-portfolios: How can the UK experience inform implementation? *Australasian Journal of Educational Technology*, vol. 26, n. 1, p. 15-27.
- Klenowski, Val (2005). *Desarrollo de portafolios para el aprendizaje y la evaluación*. Madrid: Narcea.
- Klenowski, Val; Askew, Sue y Carnell, Eillen (2006). Portafolios for learning, assessment, and professional development in higher education. *Assessment y Evaluation in Higher Education*, vol. 31, n. 3, 267-286.
- Lam, Ricky y Lee, Icy (2010). Balancing the dual functions of portfolio assessment. *ELT Journal*, vol. 64, n. 1, p. 54-64.
- López-Fernández, Olazt y Rodríguez-Illera, José L. (2009). Investigating university students' adaptation to a digital learner course portfolio. *Computers y Education*, vol. 52, n. 3, p. 608-616.
- López-Meneses, Eloy (2012). *Educador Social, Web 2.0 y Actitud 2.0*. Madrid: Editorial Académica Española.
- López-Meneses, Eloy y Vázquez-Cano, Esteban (2013). WEB 2.0 Tools for social Educator training in Higher Education. *International Journal of Research In Social Sciences*, vol. 3, n. 2, p.1-13.
- Love, Douglas; McKean, Gerry y Gathercoal, Paul (2004). Portfolios to webfolios and beyond: Levels of maturation. *EDUCAUSE Quarterly*, vol. 27, n. 2, p. 24-37.
- Miles, Matthew y Huberman, Michael (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Newbury Park, CA, Sage.
- Miller, Ross y Morgane, Wende (2009). The benefits of e-portfolios for students and faculty in their own words. *AACyU*, 8-12. Disponible en <https://www.aacu.org/publications-research/periodicals/benefits-e-portfolios-students-and-faculty-their-own-words>

- Moreno-Fernández, Olga y Moreno-Crespo, Pilar (2017). El portafolio digital como herramienta didáctica: una evaluación crítica de fortalezas y debilidades. *Revista de Humanidades*, n. 30, artículo 1, Disponible en <http://www.revistadehumanidades.com/articulos/131-el-portafolio-digital-como-herramienta-didactica-una-evaluacion-critica-de-fortalezas-y-debilidades>
- O’Keeffe, Muireann y Donnelly, Roisin (2013). Exploration of ePortfolios for Adding Value and Deepening Student Learning in Contemporary Higher Education. *International Journal of ePortfolio*, vol. 3 n. 1, p. 1-11.
- Paulson, Leon; Paulson, Pearl y Meyer, Carol. (1991). What makes a portfolio a portfolio? *Educational Leadership*, vol. 48, n. 5, p. 60-63.
- Parkes, Kelly; Dredger, Katie y Hicks, David (2013). ePortfolio as a Measure of Reflective Practice. *International Journal of ePortfolio*, vol. 3, n. 2, p. 99-115.
- Parkes, Kelly y Kajder, Sara (2010). Eliciting and assessing reflective practice: A case study in web 2.0 technologies. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, vol. 22, n. 2, p. 218-228.
- Poyatos, Cristina y Allan, Cameron (2004). The use of learning portfolios to develop generic skills: An evaluative case study with on-line Industrial Relations students. *Australian Journal of Adult Learning*, vol. 44, n. 1, p. 6-26.
- Rey Sánchez, Erenesto (2015). *El uso del portafolio como recurso metodológico y autoevaluativo en el área del conocimiento del medio*. Tesis doctoral. Universidad de Córdoba. Disponible en <http://helvia.uco.es/xmlui/handle/10396/12764>
- Shroff, Ronnie. H.; Ng, Eugenia y Deneen, Christopher (2011). Analysis of the technology acceptance model in examining students’ behavioral intention to use an electronic portfolio system. *Australasian Journal of Educational Technology*, vol. 27, n. 4, p. 600-618.
- Stefani, Lorraine; Mason, Robin y Pegler, Chris (2007). *The educational potential of e-portfolios. Supporting personal development and reflective learning*. New York: Routledge.
- Tillema, Harm y Smith, Kari (2007). Portfolio appraisal: In search of criteria. *Teaching and Teacher Education*, vol. 23, n. 4, p. 442-456.
- Trent, John; Shroff, Ronnie H. (2013). Technology, identity, and community: The role of electronic teaching portfolios in becoming a teacher. *Technology, Pedagogy and Education*, vol. 22, n. 1, 3-20.
- Tubaishat, Addallah (2015). Can e-portfolio improve students’ readiness to find an IT Career? *Issues in Informing Science and Information Technology*, vol. 12, p. 198-202.
- Vázquez-Cano, Esteban; López Meneses, Eloy y Fernández Márquez, Esther (2013). Concept Mapping For Developing Competencies in European Higher Education Area. *International Journal of Humanities and Social Science*, vol. 3, n. 15, p. 1-12.
- Vázquez-Cano, Esteban López Meneses, Eloy y Sánchez-Serrano, José (2015). Analysis of social worker and educator’s areas of intervention through multimedia concept

- maps and online discussion forums in Higher Education. *Electronic Journal of e-Learning*, vol. 13, n. 5, p. 333-346.
- Vázquez-Cano, Esteban; López Meneses, Eloy y Fernández-Márquez, Esther (2016a). Análisis diacrónico de la percepción del estudiantado sobre la sociedad de la información con software social. *Revista de Didáctica, Innovación y Multimedia*, 33. Disponible en <http://dim.pangea.org/revista33.htm>
- Vázquez-Cano, Esteban; López Meneses, Eloy y Fernández Márquez, Esther (2016b). Les concepcions de l'estudiantat d'Educació Social i Treball Social de la Universitat Pablo de Olavide sobre els àmbits d'intervenció a través dels mapes conceptuals multimèdia. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, vol. 62, p. 43-57.
- Welsh, Elaine (2002). Dealing with data: Using NVivo in the qualitative data analysis process. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 3(2), 1-9.
- Xu, Jianzhong (2003). Promoting School-Centered Professional Development through Teaching Portfolios: A Case Study. *Journal of Teacher Education*, vol. 54, n. 4, p. 347-361.

