

DISEÑO DE UN PORTAFOLIO EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA POR COMPETENCIAS

Design of a Portfolio in the High Education by Competences

Ángel Hernández Fernández

Natalia González Fernández

Sonsoles Guerra Liaño

Universidad de Cantabria

Resumen

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y el Sistema de Transferencia de Créditos Europeo (SCTS) nos conducen a una reconceptualización de la metodología docente universitaria. Los objetivos formativos deberán responder a la definición de competencias profesionales que cada titulado debe adquirir. La formación por competencias es difícilmente compatible con la práctica docente convencional y exige un mayor grado de protagonismo, autonomía y responsabilización del estudiante. Se presenta en este artículo una investigación puesta en marcha durante el curso académico 2005-2006 que tiene por objetivo valorar las aportaciones de metodología del portafolio para lograr una formación por competencias profesionales en un grupo de alumnos de 1º de Psicopedagogía. Se han utilizado para su valoración diversas escalas de registro y observación, junto a cuestionarios elaborados para este propósito, recogiendo en este artículo los resultados más significativos. Pretendemos colaborar en el acercamiento práctico de esta herramienta, así como a su difusión general, aportando información básica para su puesta en práctica.

Palabras Clave: *ECTS, formación por competencias, portafolio formativo*

Abstract

The European Higher Education Area (EHEA) and the European Credit Transfer System (ECTS) lead us to a new conceptualization of teaching university methodology. Formative objectives will have to respond to the definition of professional competencies than each entitled he must acquire. The formation by competencies is hardly compatible with the conventional teaching practice and demands us more prominence of pupil's autonomy and responsibility. In this article is presented an investigation, running the 2005-2006 academic course intending to approach this challenge by using methodology of portfolio. It look for achieve formation by professional competencies in pupils's group of first grade of Psycho-pedagogy. Several record, observation and questionnaires elaborated for this purpose have been used for the assessment. The most significant results have been recollected in this article. We intend to collaborate in the practical approach of this tool, as well as to its general diffusion, contributing basic information for its implementation.

Key words: *ECTS, Portfolio, professional competences*

Correspondencia: Ángel Hernández Fernández (hernandez@unican.es), Natalia González Fernández (gonzalez@unican.es), y Sonsoles Guerra Liaño (guerras@unican.es). Universidad de Cantabria. Facultad de Educación. Avda de Los Castros s/n. 39005. Santander.

Introducción: Cultura del Portafolio

A partir de la Declaración de Bolonia (1999) quedaron establecidos los cimientos para un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). El ECTS va mucho más allá de un mero protocolo de compatibilización de procesos formativos y supone un cambio metodológico (González y Wagenaar, 2003) vinculado al desarrollo de competencias profesionales. El crédito europeo representa la cantidad de trabajo que un estudiante debe llevar a cabo para alcanzar los objetivos de su programa de formación establecidos a partir de la definición de las competencias profesionales pertinentes. Incluye las enseñanzas teóricas y prácticas recibidas, así como otras experiencias formativas tales como la participación en seminarios o la realización de trabajos, proyectos, e incluso la preparación de las pruebas de evaluación establecidas.

Un profesional ha de poder enfrentar con eficacia y autonomía los requerimientos complejos y cambiantes de su contexto de tarea. Circunstancia para la que con demasiada frecuencia no le prepara adecuadamente su formación académica. De hecho, la trayectoria académica ha demostrado que no permite pronosticar la calidad de la futura ejecución profesional (Sternberg, 1997).

Frente a esa realidad, la formación por competencias se plantea como un enfoque que ayudaría a aproximar la formación a las necesidades de actuación profesional.

Podemos definir las competencias profesionales como la integración, movilización y adecuación de capacidades a los requerimientos del contexto de tarea (Navio, 2005; Metens, 1996; Gonczi, 1994; Boterf, 1995). Para desarrollar conceptualmente esta definición podríamos decir que:

a) Las competencias se constituyen a partir de una serie de características personales pertinentes y adaptadas a un determinado contexto de actuación. Con frecuencia se hace alusión a dos tipos de competencias:

- a. Generales o transversales, caracterizadas por su amplia polivalencia.
- b. Específicas, propias de un perfil profesional determinado.

b) Las características personales de una competencia determinada se articulan a partir de un complejo entramado de capacidades necesarias para atender eficazmente a una función o tarea.

c) A su vez, las capacidades se constituyen integrando:

- a. Conocimientos explícitos e implícitos, de base y especializados (Saber teórico).
- b. Habilidades, concretadas en patrones procedimentales o esquemas de acción (Saber práctico)
- c. Actitudes, valores, etc. (Saber ser)

Dada la rápida transformación de los procesos productivos y de prestación de servicios, parece evidente que un elemento esencial de la competencia profesional es precisamente la posibilidad de contextualizar las capacidades necesarias para llevar

a cabo una actividad profesional en un entorno dinámico. Por ello, las competencias deben ser flexibles y estar en permanente redefinición y reconstrucción: el profesional debe aprender a realizar un autodiagnóstico de sus propias competencias y debe aprender a aprender para actualizar autónomamente las capacidades que precisa para el desempeño profesional a lo largo de su vida laboral.

Gómez y Fantani (1989) postulan sobre una “Educación para la incertidumbre” que debiera eludir los procesos de aprendizaje basados en problemas estándar con soluciones rígidas, favoreciendo profesionales flexibles, capaces de integrarse en equipos multidisciplinares y de asumir responsabilidades cambiantes.

El portafolio es un instrumento con amplia bibliografía en distintos contextos educativos y en particular en la formación inicial y desarrollo de la carrera docente (Frederick et al, 2000, Krause, 1996, Mokhatari y Yellin, 1996, Kenney et al 2000), Otis-Wilborn y Winn, 2000).

Para esta investigación no hemos preguntado si el portafolio representa una opción metodológica coherente con las premisas planteadas en el EEES, cuya meta final es una formación integral del estudiante universitario.

El modelo formativo que presentamos gira por tanto, en torno al uso del portafolio y se podría encuadrar dentro de los procesos de investigación-acción-reflexión que tienen sus anclajes conceptuales en las aportaciones de Lewin (1946, 1996) sobre la resolución de problemas, Corey (1953) con la consideración de la investigación cooperativa, Carr y Kemmis (1988) y su teoría crítica de la enseñanza, Schön (1987) y su concepto del educador reflexivo o Stenhouse (1988) y Elliot (1996) que proponen la investigación como soporte de educación.

En nuestro caso, nos planteamos como hipótesis de trabajo, si el planteamiento metodológico del portafolio permite:

- a. Mejorar el conocimiento de los procesos de formación y evaluación.
- b. Ofrecer vías de solución a algunos problemas prácticos que surgen en el contexto universitario.
- c. Implicar a los estudiantes como corresponsables con participación activa en el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

El portafolio que hemos diseñado para la asignatura de Modelos de Orientación en Intervención en Psicopedagogía (MOIP) pretende alcanzar los siguientes objetivos generales:

- Dinamizar, orientar y mejorar la formación y evaluación de los alumnos.
- Recopilar los productos derivados de las actividades formativas del alumno integrándolos y vinculándolos coherentemente entre sí a fin de ofrecerle una perspectiva global con sentido y significativa de su formación y las competencias profesionales logradas.
- Promover su reflexión de los alumnos sobre los elementos de análisis e intervención que le ha aportado la asignatura para su futuro ejercicio profesional, impulsando la transferencia de conocimientos al entorno de tarea y la consolidación de competencias profesionales.

- Analizar el proceso de aprendizaje llevado a cabo, evaluando si ha servido eficazmente a los principios declarados de: individualización del proceso, dinámica didáctica de acción-reflexión y autorregulación del alumno en relación al propio proceso de aprendizaje.
- Desarrollar en el estudiante una serie de competencias generales y específicas de gran importancia para su futura vida laboral, entre las que podríamos resaltar:
 - Construir una visión integrada de su profesión estableciendo relaciones entre el conjunto de actividades y conceptos trabajados y sus futuros requerimientos profesionales.
 - Desarrollar habilidades de autodirección y autorregulación.
 - Desarrollar su capacidad de autodiagnóstico formativo, percibiendo sus necesidades de formación y actualización de competencias profesionales, definiendo consecuentemente sus propios objetivos a este respecto.
 - Responsabilizarse, planificar y autorregular los procesos de formación a corto y largo plazo derivados de dicho análisis, sirviendo ello de puente hacia el compromiso de formación permanente.
 - Aprender a responsabilizarse de sus decisiones y a reconducirlas cuando no le ofrecen los resultados deseados.

Metodología

El portafolio ha permitido simultanear dos propósitos aparentemente antagónicos: flexibilizar el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación, y aportar estructura a dicho proceso.

En lo relativo a la evaluación, debe remarcarse que si bien nuestro portafolio intenta reflejar el proceso de aprendizaje a través de las producciones de los profesionales en formación, nunca ha de entenderse como un registro sumativo cerrado. No es un producto lineal, ni debe leerse de una forma lineal, sino como un conjunto de indicadores en crecimiento permanente que explicita:

- Los objetivos formativos asumidos por el sujeto
- Las estrategias diseñadas para satisfacerlos
- Las competencias adquiridas a partir de ellas.

Todo ello es coherente con una concepción de la evaluación, desde la que se defiende que ésta, además de su función sancionadora respecto a la adquisición de un conjunto de aprendizajes, debiera ofrecer una visión integradora de un proceso de formación que posibilitara este diagnóstico de necesidades formativas y las posteriores iniciativas tendentes a satisfacerlas (Santos Guerra, 1993; Proppe, 1990). El portafolio, sirve inmejorablemente a este propósito y se nos presenta como una importante estrategia de mejora de la calidad de la formación universitaria, al

permitir ajustar el desarrollo del programa a necesidades concretas y específicas de los alumnos, y al tiempo ser un excelente instrumento de orientación para la toma de decisiones.

Establecido el portafolio como eje del planteamiento metodológico de la asignatura, hemos querido llevar a cabo una innovación que nos ofreciera un conjunto de criterios sobre algunas de las ventajas y limitaciones derivadas de su utilización, utilizando como muestra el grupo de 75 estudiantes de 1º de Psicopedagogía, que durante el curso 2005-2006 asistieron asiduamente a las clases, seguimiento que supervisamos mediante un control de asistencia diario.

Las resistencias y la necesidad de hacer un seguimiento muy exhaustivo del proceso nos hizo considerar la pertinencia de trabajar con un grupo único y postergar la aplicación a otros grupos a cursos académicos posteriores.

En el diseño del portafolio propuesto para la formación de profesionales de la psicopedagogía, seguimos las premisas de Kieffer y Faust (1993) que describen tres aspectos fundamentales en el diseño del portafolio: la recolección, la selección y la reflexión. Estructurando el diseño y desarrollo del portafolio del estudiante en las siguientes fases:

FASE I: Se caracteriza por recabar diferentes documentos que evidencien un progreso en el aprendizaje del estudiante. Este periodo de recopilación está presidido por: una introducción que presenta la asignatura, sus objetivos, los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales vinculados a las competencias profesionales a adquirir, su relación sobre el conjunto del programa de formación en psicopedagogía y el planteamiento didáctico de la asignatura, dentro del cual se presenta la justificación del papel a jugar por parte del portafolio y la bibliografía de apoyo correspondiente.

Un marco de actividades que señala los cauces alternativos en los que el alumno puede concretar la adquisición de las mencionadas competencias profesionales a su paso por la asignatura.

Unas instrucciones y consideraciones para orientar el desarrollo del portafolio y explicar el proceso de evaluación de la asignatura que se llevará a cabo a partir de él.

El conjunto de actividades propuestas queda clasificado en función del requerimiento que hacen a los estudiantes en varios tipos:

- 1) Actividades de reflexión sobre logros y progreso del alumno y el proceso de aprendizaje.
- 2) Actividades de investigación teórica y aplicada relacionadas con el perfil profesional del psicopedagogo.
- 3) Actividades de intercambio.
- 4) Actividades de construcción y mantenimiento del grupo.

En relación a las actividades enunciadas, la principal característica de este portafolio es su apertura. Son los estudiantes los que componen el grupo, quienes

concretan buena parte del tratamiento que se da a los temas con su participación, investigaciones y propuestas. Además, decidiendo cada estudiante en qué actividades se involucra, cada portafolio se constituye como un producto único que se ajusta y refleja la realidad individual del paso de cada estudiante por la asignatura.

A esto se añade que al tener el estudiante la posibilidad de tomar decisiones, se ve obligado a asumir una cuota de responsabilidad mayor en el proceso y en sus logros. A partir de las reflexiones demandadas en el portafolio, el instrumento gana en profundidad y utilidad como dinamizador de iniciativas que mejoren el proceso de definición de objetivos, formación e implicación eficaz en alcanzarlos de la forma más madura y autónoma posible.

FASE II: Se caracteriza por la selección de los mejores trabajos realizados o las partes de aquellas actividades que muestren un buen desarrollo en el proceso de enseñanza aprendizaje. Se trata de demostrar aquello que se sabe hacer y de la mejor manera que se sabe hacer.

FASE III: Se completa el proceso de recolección, selección y elaboración, con argumentos reflexivos, valorando y reconociendo los puntos fuertes y débiles del trabajo, planteándose preguntas, dudas y posibles vías de continuidad y mejora. Personalizando la visión sobre el contenido de la asignatura y generándose una visión particular sobre la misma.

FASE IV: En relación a la función del portafolio como instrumento de evaluación, es conveniente que el estudiante reciba orientaciones del profesor sobre el contenido de su portafolio, los logros y el proceso de aprendizaje que refleja, las decisiones, retos y compromisos allí recogidos, etc. Con una simple calificación, el instrumento prescindiría de una parte significativa de su valor formativo. No obstante, esta evaluación individualizada en esta experiencia se ha considerado que debía tener un carácter voluntario para el alumno.

El peso del portafolio en la calificación de los alumnos ha sido de 4 sobre 10. Con ello ha bastado para que el portafolio se haya constituido como el eje de proceso de formación de los alumnos en el marco de la asignatura, aumentando significativamente el compromiso de los alumnos con la asignatura y con su proceso de formación, al tiempo que posibilitó un mayor grado de asimilación de las competencias profesionales del perfil del psicopedagogo.

Es más, cabe esperar que este registro, donde se recogen sus reflexiones y proyectos académicos y profesionales, vaya adquiriendo un valor añadido según el estudiante gane perspectiva sobre las valoraciones y expectativas recogidas en él, evaluando pasado un tiempo su pertinencia y ajuste al contexto.

Procedimiento de la Investigación

Los planteamientos constructivistas se explican año tras año en las aulas de las Facultades de Educación utilizando para ello metodologías fundamentadas en las clases magistrales. Las metodologías docentes que promueven una implicación activa del estudiante y le transfieren parte de la responsabilidad del desarrollo

curricular son incorporadas con más moderación que la que avalarían los principios teóricos y los resultados de las investigaciones. Es posible que los formadores de formadores no creamos aún que esta transferencia pueda ser articulada con rigor y que mejore los resultados de los procesos formativos. Seguimos mirando al alumno con cierto escepticismo respecto a su capacidad de implicarse en su propio proceso formativo.

Hemos considerado como variable independiente la metodología empleada y como variable dependiente algunos criterios de la conducta de los estudiantes (tiempo de dedicación a la asignatura, asistencia a clase, asistencia a tutorías, porcentaje de aprobados) y por otra parte la valoración cualitativa de los alumnos sobre la metodología del portafolio en cuanto a su incidencia en su proceso de aprendizaje de competencias profesionales y en la exactitud de la valoración obtenida si trasladamos el objetivo de ésta sobre dichas competencias.

La evaluación de la innovación sigue una secuencia polietápica, iniciándose con la recogida de datos sobre asistencia a tutorías y porcentaje de aprobados, por parte del profesor en un registro a tal efecto. La asistencia a clase y la participación en la misma, al igual que el cuestionario sobre el tiempo de dedicación en casa a la asignatura, fue recogida por un grupo de estudiantes mediante un cuestionario al efecto, y las opiniones sobre la incidencia de la metodología en el proceso de aprendizaje y en la evaluación de dicho proceso, fue igualmente recogido mediante cuestionario, ambos administrados a final de curso en una de las horas lectivas destinadas a la asignatura. Todo ello dio como resultado una valoración cualitativa y cuantitativa, que pasamos a comentar a continuación.

Resultados

Investigaciones anteriores perfilan en sus resultados el interés que tiene esta estrategia metodológica para implementar mejoras en los procesos formativos.

Así, Mokharti y Yellin (1996) obtuvieron los siguientes resultados en relación al efecto del uso del portafolio en la formación de docentes:

- 86% de los estudiantes afirmaba que el portafolio promovía un aprendizaje más colaborativo.
- 71% afirmaba que el portafolio incrementaba la actitud reflexiva del estudiante.
- 63% consideraba que ayudaba a establecer en clase un clima de seguridad.

Por su parte, Klenowski (2000) concluyó en su estudio que el uso del portafolio en la formación de profesores:

- Mejoraba el desarrollo de habilidades para la exposición pública y la actividad docente.
- Mejoraba las habilidades de autoevaluación.
- Incrementaba las capacidades para el aprendizaje autónomo.

Dollase (1996) resalta igualmente que el uso de portafolios capacita al futuro profesor para mejorar habilidades tales como la propia organización de la tarea y la monitorización de la misma.

El análisis exploratorio, descriptivo y confirmatorio sobre la implementación de nuestro portafolio a partir de registros e informes realizados por los estudiantes al final de curso arroja un elevado número de aspectos pedagógicos en los que el portafolios se manifiesta como una herramienta pedagógica útil, motivadora y formativa:

- Promovió una asistencia a clase elevada que varió entre el 70% y el 85% dependiendo de la actividad concreta y del horario de la clase. Es más, de estos asistentes, el 80,5% estimó que venir a clase le ayudaba a entender mejor la materia, de lo cual se deduce que el haber establecido un sistema que promovía su asistencia a clase les estaba prestando un servicio valioso.
- El porcentaje de suspensos descendió (de un 18% a un 10%), aumentando significativamente la media de calificaciones (de 5,8 a 7,2 de media).
- Se multiplicaron casi por 10 el número de consultas atendidas en tutoría (de 5 a 46). El contenido de estas consultas estaba relacionado con los proyectos que voluntariamente estaban llevando a cabo los alumnos para desarrollar su portafolio.
- La participación en clase fue claramente superior a otros años (de 0 a 2 por clase, pasa a ser de 3 a 10).

Existe un gran número de aspectos pedagógicos en los que basar la evaluación cualitativa del portafolio, que nos va a permitir elaborar posteriormente dimensiones más generales con las que sistematizar grupos de variables próximas conceptualmente. Una muestra de ellos, fue extraída de las reflexiones aportadas por los estudiantes en cada una de las actividades desarrolladas a lo largo del curso, en ellas afirman que:

- Dedicar una media de 2,30 h. semanales a su desarrollo cuando años anteriores solo un 15% afirmaban dedicarle tiempo fuera del periodo de exámenes.
- Realizan un aprendizaje autónomo novedoso, con más libertad para generar creativa y críticamente diferentes vías de acceso al producto final.
- Reflexionan sobre el propio aprendizaje, lo cual les permite valorar otras alternativas evaluativas complementarias al examen.
- Afirman que es un método práctico y completo de llevar la asignatura y que ayuda a aprobarla. Un 74,29% del alumnado consideraba que la combinación de examen y portafolio les llevaría a una evaluación final adecuada.

En cuanto a los aspectos que generan tensiones entre los estudiantes o son considerados como puntos débiles, cabe mencionar:

- La posible subjetividad a la hora de puntuar; es una metodología muy exigente en tiempo de dedicación.

- Genera cierta inseguridad en cuanto a las demandas y productos finales que se van a requerir.

- Requiere un consenso en la confección y aplicación homogénea de unos criterios conjuntos entre profesorado de diferentes materias.

Con todo ello parece confirmarse los hallazgos de investigadores anteriores (Barberá, 2005; Colás, 2005; Barragán, 2005; Peña, 2005). Pero, además no debemos de olvidar el perfil profesional de los estudiantes con los que usamos esta metodología. A ellos se les forma para promover en distintos entornos educativos el aprendizaje significativo y colaborativo, la evaluación continua y procesual, la individualización de la enseñanza, la contribución equilibrada al currículo de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, etc. y sus valoraciones parecen apuntar a que han encontrado en esta experiencia una singular coherencia con todo lo anterior, permitiéndoles ensayar y potenciar sus competencias profesionales al respecto.

Discusión y conclusiones

Esta experiencia parece indicar la potencialidad que la técnica del portafolio posee para concienciar al alumnado de su propio proceso de formación, implicándole en su diseño y evaluación, y ofrecer al docente una visión completa y profunda tanto de lo que ha ofrecido a sus alumnos en su programa como del aprovechamiento que estos han hecho del proceso de enseñanza/aprendizaje previsto en el mismo.

Los procesos de planificación, monitorización, análisis y evaluación de las actuaciones son favorecidos tanto por docentes como discentes. Si lo desean, ambos encuentran en este instrumento una valiosa información sobre cómo se han cubierto los objetivos planteados y en que dirección puede orientar sus iniciativas a fin de optimizar los procesos de enseñanza/aprendizaje en los que se encuentran involucrados.

Nuestra experiencia con el portafolio pretende ser una propuesta de mejora de la calidad metodológica de la docencia universitaria, apoyándose en tres pilares derivados de la función orientadora de todo proceso formativo: la enseñanza individualizada, los procesos de acción-reflexión y el aprendizaje autorregulado.

La formación académica debiera articular espacios para la reflexión sobre las actividades formativas que el alumno ha llevado a cabo. Estos espacios son determinantes para la conceptualización e integración de los aprendizajes que se derivan de las experiencias educativas.

Aprender a analizar y reflexionar sobre las situaciones y las demandas que nos hacen, sobre nuestras estrategias para diagnosticarlas y enfrentarlas, el efecto de filtros perceptivos relacionados con nuestros principios teóricos y valores y por último la evaluación de los resultados de nuestra intervención, los elementos óptimos y los mejorables de nuestra forma de responder y las iniciativas que permitirían mejorarlos efectivamente son algunos de los objetivos educativos a los que puede contribuir un portafolio correctamente diseñado y utilizado.

El cambio hacia la convergencia al EEES no es un cambio sólo normativo, ni metodológico, es fundamentalmente un cambio cultural dentro del aula. Un cambio en la concepción del aprendizaje, sintonizando con la demanda social de una formación superior que ofrezca profesionales competentes para abordar las demandas en permanente y acelerada evolución de los distintos entornos de actividad laboral.

Para ello, el docente deberá recibir soporte no sólo para que sus asignaturas estén programadas acorde con el ECTS, sino para rediseñar la interacción formativa con sus alumnos, revitalizar tutorías y seminarios, introducir decididamente las infinitas posibilidades de formación que ofrecen las TIC mediante espacios de trabajo compartido, foros, videoconferencias, entornos virtuales de formación, etc. con la repercusión paralela que esto conlleva en los procesos evaluativos.

Sin embargo, éstos no son los retos más desafiantes. El presente artículo pretende aportar nuevas evidencias sobre el presente rol del docente cada vez más próximo al de dinamizador y orientador individualizado del proceso formativo. Las competencias generales a desarrollar en el aula universitaria van a incluir dentro de sus responsabilidades el favorecer el pensamiento crítico, la creatividad, la capacidad para el trabajo en equipo, la adaptación a contextos laborales multidisciplinares, el favorecer alumnos capaces analizar y concretar acertadamente su proyecto de carrera y automotivarse para acometer las iniciativas pertinentes para su desarrollo, etc.

El portafolio de esta propuesta didáctica ofrece una ocasión para mejorar estas competencias al implantar un sistema estructurado de participación activa y reflexiva del estudiante en el desarrollo individualizado del currículo de la asignatura.

Por otra parte, la corresponsabilización en su proyecto individualizado de formación no rebaja su esfuerzo, antes bien, su diseño, al tiempo que optimiza su motivación, multiplica su trabajo, como ellos mismos reconocen.

Esta propuesta es sin duda un proyecto en fase de experimentación sobre la propia práctica docente que, estando aún en sus versiones iniciales, debe modificarse y perfeccionarse considerando las informaciones recogidas a partir de su uso para su posterior generalización en la titulación de Psicopedagogía.

Los propios estudiantes tienen mucho que decir sobre la aplicación real de las teorías constructivistas y dialógicas del aprendizaje y sus formadores tenemos también mucho que reflexionar sobre qué y cómo podemos aportar su relevancia al desarrollo del perfil profesional del psicopedagogo. El planteamiento aquí presentado representa una línea de trabajo coherente con las necesidades y desafíos actuales de la formación universitaria. No es una propuesta cerrada y en este sentido nos planteamos futuras líneas de trabajo como:

- Evitar los riesgos de focalización en el nivel de capacitación laboral logrado, a través de la formación por competencias. La educación debe de conectar con necesidades sociales, pero sin olvidar que educar, en cualquier nivel, debe estar vinculado al desarrollo integral del individuo.
- Pilotar estrategias para optimizar la conexión teoría-práctica, el trabajo y evaluación continua, la participación, motivación e interacción de los alumnos, etc.

Referencias bibliográficas

- Adams, T.L. (1995). A paradigm for portfolio assessment in teacher education. *Education*, 115, 568-570.
- Barberá, E. (2005). La evaluación de competencias complejas: la práctica del portafolio. *Revista Educere*, 31, 497-503.
- Barragán, R. (2005). El Portafolio, metodología de la evaluación y aprendizaje de cra al nuevo EEES. Una experiencia práctica en la Universidad de Sevilla. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 4 n° 1, 121-139.
- Boterf, G. (1995). *De la compétence: essai sur un attracteur étrange*. París: Editions d'Organisation.
- Brewer, J. M. (1932). *Education as Guidance*. New York: MacMillan Co.
- Bullock, A.A. y Hawk, P.P. (2001). *Developing a Teaching Portfolio: A Guide for Preservice and Practicing Teachers*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Colás Bravo, P. et al (2005). Portafolios y desarrollo de competencias profesionales en el marco del EEES. *Revista de Ciencias de la Educación*, 204, 520-538.
- Corey, S. (1953). *Action research to improve schools practices*. Nueva York: Columbia Univ. Press.
- Dollase, R.H. (1996). The Vermont experiment in state-mandated portfolio program approval. *Journal of Teacher Education*, 47, 85-100.
- Elliot, J. (1996) *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Fetterman, D. M. (1988). Qualitative approaches to evaluating education. *Educational Researcher*, 17, 17-23.
- Fredrick, L., McMahon, R., y Shaw, E.L. (2000). Preservice teacher portfolios as autobiographies. *Chula Vista*, 120, 634-638.
- Gomez Ocampo V. y Tenti Fanfani, E. (1989). *Universidad y profesiones. Crisis y alternativas*. Buenos Aires: Ed. Miño y Dávila.
- Gonczi, A. (1994). Competency based assessment in the professions. in Australia. *Assessment in Education*, 1, 27-44.
- González, J. Y Wagenaar, R. (Eds), (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Fase Uno*. Bilbao: Universidad de Deusto y Universidad de Groningen.
- Harvey, L. Y Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment and evaluation in higher education*, 18, 123-145.
- Kenney, S.L., Hammitte, D.J., Rakestraw, J. y Lamontagne, M.J. (2000). Special education and the P-16 initiative: Addressing CEC Competencies through

- portfolio development and assessment. *Teacher Education and Special Education*, 23, 93-108.
- Kieffer, R. D. y Faust, M. A. (1993). *Portfolio process and teacher change: Elementary secondary, and university teachers reflect upon their initial experiences with portfolio assessment*. Paper presented at the meeting of the National Reading Conference, Charleston, SC.
- Klenowski, V. (2000). Portfolios: Promoting teaching. *Assessment in Education: Principles, Policies, and Practice*, 7, 215-236.
- Krause, S. (1996). Portfolios in teacher education: Effects of instruction on preservice teachers' early comprehension of the portfolio process. *Journal of Teacher Education*, 47, 130-139.
- Lewin, K. (1946). *Resolving social conflicts*. Nueva York: Harper.
- Lewin, K. (1996). La investigación-acción y los problemas de las minorías. En Salazar, M.C. *La investigación-acción participativa: inicios y desarrollos* (pp.73-97). Bogotá: Magisterio
- Mertens, L. (1996). *Competencia Laboral: Sistema, Surgimiento y Modelos*. Montevideo: Cinterfor.
- Mokhtari, D. y Yellin, D. (1996). Portfolio assessment in teacher education: Impact on preservice teachers' knowledge and attitudes. *Journal of Teacher Education*, 47, 245-248.
- Navío Gámez, A. (2005) Propuestas conceptuales en torno a la competencia profesional. *Revista de Educación*, 337, 213-234.
- Nunzaiti, G.(1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formatric. *Cahiers Pédagogiques*, 280, 47-64.
- Otis-Wilborn, A. y Winn, J. (2000). The process and impact of standards-based teacher education reform. *Teacher Education and Special Education*, 23, 78-92.
- Peña González, J. et al (2005). Una aproximación teórica al uso del portafolio en la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. *Revista Educere*, 31, 599-607.
- Proppe, O. (1990). La investigación de la evaluación como una forma de potenciar el desarrollo en las escuelas y el profesionalismo de los profesores. *Revista de Educación*. 293, 325-343.
- Rul Gargallo, J. (1995). La evaluación comunicativa, factor de desarrollo humano, organizativo y curricular. *Aula de Innovación Educativa*, 39, 70-77.
- Santos Guerra, M. A. (1993). *La evaluación. Un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga: Aljibe.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Stake R. E. y Denny, T. (1989). Needed concepts and Techniques for utilizing more fully the potencial of evaluation. En R. W Tyler (ed.) *Educational Evaluation*:

New Roles, new means (The sixty-eight yearbook of the National Society for the study of Education). Chicago: University of Chicago Press.

Stake, R. E. (1976). A theoretical statement of responsive evaluation. *Studies in Educational Evaluation*, 2, 19-22.

Stenhouse, L. (1988). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.

Sternberg, R.J. (1997). *Inteligencia exitosa*. Barcelona: Paidós.

Zuber-Skerritt, O. (1996). Introduction: New directions in action research, En O. Zuber-Skerritt (ed.): *New directions in action research* (pp. 3-9). Washington, D.C.: Falmer Press.

Ángel Hernández Fernández, Natalia González Fernández y Sonsoles Guerra Liaño son profesores asociados de la Facultad de Educación (Universidad de Cantabria), con el grado de doctor. Sus líneas de investigación abarcan: Las nuevas metodologías docentes en la universidad del nuevo EEES, Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación, Investigación Cualitativa en Ámbito Educativo, Competencias socio-profesionales de los estudiantes universitarios. Han publicado a nivel nacional e internacional, en actas de congresos, libros y revistas especializadas.

Fecha de recepción: 12/03/2006

Fecha de aceptación: 25/10/2006