

DIFERENTES TIPOS DE PORTAFOLIO PARA CONSEGUIR LA MISMA META: DESARROLLO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES EN EL PSICOPEDAGOGO

ÁNGEL HERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, SONSOLES GUERRA LIAÑO, ROSA GARCÍA RUIZ,
NATALIA GONZÁLEZ FERNÁNDEZ
Universidad de Cantabria. Avda. de los Castros s/n. 39004-Santander. España
hermanan@unican.es, guerras@unican.es, garciarm@unican.es,
natalia.gonzalez@unican.es

INTRODUCCIÓN

A partir de la Declaración de Bolonia (1999) quedaron establecidos los cimientos para un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Sus objetivos se concretaron en torno a:

- a) Promover la movilidad y la empleabilidad de los titulados a través de mejorar la calidad de la formación ofrecida.
- b) Posibilitar la compatibilidad y comparabilidad de los procesos formativos en toda la UE.

Para lograrlo, el futuro contexto del EEES y el Sistema de Transferencia de Crédito Europeo (ECTS) nos conducen a una reconceptualización de la docencia universitaria. En especial, los objetivos formativos deberán sufrir una importante transformación para asumir el propósito de responder a la definición actualizada de las competencias profesionales que cada titulado debe adquirir.

Esta formación por competencias contemplada en el EEES intenta aproximar los procesos de aprendizaje formal a los requerimientos reales de los contextos laborales y es difícilmente compatible con la práctica docente convencional, ya que exige un mayor grado de protagonismo, autonomía y responsabilización del alumno, requerimientos que satisfacen de forma eficaz las experiencias docentes que se articulan en torno al desarrollo de un portafolio formativo como las presentadas en esta comunicación pues conducen al alumno a construir, implementar y evaluar soluciones tentativas a los requerimientos propios de su futuro contexto laboral construyendo y reconstruyendo su profesionalidad.

Boterf (1995) nos define la competencia profesional como un proceso donde el sujeto elabora una representación operativa de las funciones y tareas a satisfacer conforme a su autoconcepto profesional y los recursos cognitivos y procedimentales de que dispone.

Por su parte, Gonczi (1994) considera tres enfoques teóricos en la formación por competencias:

- El conductista que entiende las competencias como conductas asociadas a tareas concretas.
- El genérico que estudia las características personales que sustentan la intervención competente.
- El enfoque integrado que vincula las capacidades personales (que incluyen aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales) con los requerimientos del contexto.

La cualificación profesional que debe ofrecer la universidad vendría definida en este contexto en función de las competencias adquiridas, lo cual establece un lenguaje compartido entre el mundo académico y el productivo. Para el mercado laboral es

mucho más esclarecedor una certificación de las competencias que el profesional es capaz de asumir que la carga horaria de unas asignaturas en las que estuvo matriculado.

Desde la perspectiva del alumno, la formación por competencias modifica el rol que debe asumir en su formación, el cual se vuelve mucho más activo y exigente. En contrapartida le permite gozar de una mayor autonomía y control sobre el proceso, que ha de aprender a administrar con responsabilidad.

Desde la perspectiva del docente, la formación por competencias resta cierto protagonismo en el aula, pero le exige una concreción más detallada de los objetivos y las actividades formativas y de evaluación previstas en su programa que deben girar en torno a las competencias definidas.

En relación a las actividades de formación debe responsabilizarse de diseñar contextos de aprendizaje alternativos a la clase magistral que vinculen la formación con los entornos de tarea reales, proponer actuaciones directas en éstos por parte de los alumnos en formación, tutorizarlas, apoyarlas, supervisarlas y sugerir su reorientación

Respecto a las actividades y procedimientos de evaluación, en consonancia con lo anterior, éstas se diversifican en la formación por competencias, entretejiéndose las unas y los otros, considerándose no sólo productos (exámenes, informes, trabajos) sino también procedimientos (mediante simulaciones, resolución de problemas, transferencia de conocimientos al contexto de intervención, capacidad de iniciativa) y actitudes (indispensable para lograr un perfil profesional competente). Es evidente que cuando se atiende a un número importante

En este contexto, los portafolios son un valioso instrumento metodológico para el aprendizaje y la evaluación y van a tener un importante impacto en el ámbito formativo desplazando el centro del proceso educativo de los contenidos del programa y las calificaciones de los alumnos a los procesos de enseñanza/aprendizaje y la adquisición de competencias profesionales.

En relación a los procesos de enseñanza/aprendizaje, los portafolios permiten organizar muestras de las realizaciones y logros de los alumnos contextualizándolas en el desarrollo de sus carreras profesionales junto a reflexiones del propio alumno que las dotan de significado.

En relación a la evaluación, los portafolios posibilitan que ésta sea mucho más rica, precisa y ajustada a las competencias profesionales que acreditan una determinada titulación académica. Pero además de su función sancionadora respecto a la adquisición de un conjunto de aprendizajes, la evaluación universitaria debiera ofrecer una visión integradora del 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 permite ajustar el desarrollo del programa a necesidades concretas y específicas de los alumnos, al tiempo que es un excelente instrumento de cara a la función de orientación para la toma de decisiones que debe tener toda evaluación. Al recoger los objetivos asumidos por el alumno, sus realizaciones, logros e interpretación de los mismos por parte del propio sujeto, es un punto de partida de gran valor para realizar una orientación individualizada, incluso en grupos masificados donde la relación con el alumno en el aula es en el mejor de los casos puntual y anecdótica.

No se trata simplemente de la incorporación de un nuevo instrumento didáctico. Antes bien, la implantación de un portafolio como eje del proceso formativo conlleva un cambio en profundidad en el planteamiento curricular que 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.

Cabría decir que la puesta en marcha de nuestros portafolios ha supuesto en nuestro equipo un verdadero cambio cultural, el cual, por otra parte, está muy acorde con los principios que sustentan el proyecto del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y el Sistema de Transferencia de Créditos Europeo (ECTS).

El portafolio formativo cubre los siguientes objetivos pedagógicos:

- Ofrece al alumno una visión integradora del conjunto del proceso formativo, permitiendo ajustar dicho proceso con la corresponsabilización del propio sujeto que se ve obligado a realizar una lectura reflexiva de su formación y a involucrarse en su planificación e implementación futura (Stake y Denny, 1989).
- Constituye en instrumento de comunicación y orientación (Stake, 1976; Fetterman, 1988; Rul, 1995). El portafolio se presenta como un eficaz medio de colaboración entre el docente y los alumnos, facilitando la posibilidad de profundizar en el proceso personal de aprendizaje de cada uno de ellos y resaltando sus puntos fuertes y débiles permitiendo llevar a cabo una orientación verdaderamente individualizada que considere los progresos obtenidos y las iniciativas deseables conforme a sus necesidades detectadas.
- Estructura el proceso de formación (Nunzaiti, 1990) y evaluación a través del cual una persona va construyendo las competencias profesionales que le van a cualificar para su ejercicio profesional.

DEFINICIÓN E HISTORIA DEL PORTAFOLIO

El portafolio está constituido por una colección estructurada de producciones, registros de experiencias, logros y reflexiones que representan a una persona, grupo o institución.

Encuentra su utilidad como vía para reorganizar la formación y el desarrollo de la carrera de los sujetos y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, dándoles coherencia y proyectándoles sobre el ejercicio profesional.

El uso educativo del portafolio nace en los años 80, principalmente en estudios artísticos o con una importante demanda de ensayos escritos a los alumnos. Se ha desarrollado en los años 90 en el contexto universitario anglosajón siendo su función fundamental el recoger trabajos seleccionados para demostrar su aprendizaje. Hoy en día tiene un desarrollo pujante en muchas universidades del mundo.

CLASIFICACIÓN DE LOS PORTAFOLIOS

En el marco educativo, los portafolios pueden hacer referencia a la trayectoria de alumnos, profesores o instituciones:

Los destinados a alumnos pueden plantearse como:

- Forma alternativa de evaluación que ofrece una visión enriquecida de sus capacidades y su madurez profesional.
- Planteamiento didáctico vinculado a la formación por competencias que pone el énfasis en:

- El aprendizaje activo, planteando al alumno tareas relevantes para su futuro ejercicio profesional y demandándole y evaluando las decisiones y actuaciones llevadas a cabo.
- La metacognición y la reflexión sobre la propia ejecución.
- La intensificación de la interacción de apoyo entre el alumno y su formador.

Por su parte los profesores, como otro tipo de profesionales, pueden desarrollar portafolios que les permitan:

- Mostrar sus competencias e iniciativas educativas, presentando de forma razonada su formación y experiencia.
- Organizar y evidenciar el desarrollo de su carrera docente. Lo cual le convierte en un buen instrumento de evaluación, cuando su actuación docente deba ser valorada por el organismo competente.
- Compartir experiencias y estrategias didácticas con los colegas.

Las instituciones a su vez pueden mostrar a través de su portafolio:

- Los requerimientos que exigen a sus alumnos para acreditar competencias profesionales avaladas por la cualificación que expide.
- Los programas que desarrollan y la forma de llevarlos a cabo.
- Los logros de los alumnos que forman y, a través de ellos, la calidad formativa de la institución que se ve avalada por dichas realizaciones.

Hartnell-Young & Morriss (1999) clasifican los portafolios destinados a los participantes en un programa formativo como alumnos de la siguiente forma:

- Portafolio demostrativo.- Recoge los mejores productos del sujeto una vez concluido el proceso formativo. Incluye experiencias educativas de distinto tipo como trabajos, cursos de especialización, actividades extracurriculares, e intereses personales y su análisis reflexivo. Es importante personalizar las experiencias educativas con estas reflexiones que aportan la significación que han tenido para el sujeto e incluir ejemplos de trabajo. Todo este material tiene un acceso restringido y regulado por el propio sujeto. Este portafolio ofrece más información que las calificaciones tradicionales, demostrando más fielmente lo que ha aprendido realmente de las experiencias formativas. Como objetivo último, este tipo de portafolio persigue evidenciar las competencias profesionales adquiridas, lo cual le confiere gran interés para:
 - La evaluación sumativa del aprendizaje por parte de los formadores.
 - La inserción laboral, pues el empleador potencial puede estimar a través del portafolio la preparación del profesional del individuo para asumir determinadas funciones y la potencialidad para la empresa de la dirección en la que ha orientado el desarrollo de su carrera.
- Portafolio de evaluación del progreso.- Recoge un conjunto representativo de los productos realizados a lo largo del proceso formativo una vez concluido éste, lo cual permite ver el progreso realizado por los alumnos. Los formadores y la propia institución académica están especialmente interesados en este tipo de portafolios porque les facilitan una evaluación profunda, sistemática, rigurosa y equitativa que sustente sus valoraciones y decisiones ofreciendo información sobre zonas poco iluminadas por la evaluación tradicional:
 - La motivación, compromiso y esfuerzo de sus alumnos.

- La eficacia del programa formativo y de su propia actuación profesional como formadores.

Esta evaluación puede verse ayudada con la confección de registros acumulativos que evidencien el logro de los criterios preestablecidos según se van demostrando por el alumno en las actividades desarrolladas.

- Portafolio formativo.- Explora el propio proceso de aprendizaje, no sólo sus resultados. Asume los objetivos del anterior, pero además posee finalidades que no están exclusivamente orientadas a la evaluación sino a la estructuración del propio proceso formativo. Por ello, se trata de un instrumento dinámico que acompaña al alumno desde que se inicia el proceso formativo y establece el marco del desarrollo curricular, guiando al alumno en su desarrollo profesional y en la adquisición de las competencias profesionales pertinentes que luego van a ser objeto de evaluación para su acreditación. El portafolio se va construyendo según avanza el proceso y el alumno asume tareas, las aborda y las revisa incorporando las decisiones y opciones que toma. En este tipo de portafolios, la tutorización y orientación continua es fundamental para que no se convierta en un camino rígido y estrecho por el que transitar sin saber muy bien por qué se está haciendo.

Las personas que compartimos el aula en ocasiones somos auténticamente desconocidos en aspectos relevantes a las competencias que se deben promover dentro de ella. El profesor se forma una idea tan vaga sobre algunas cualidades fundamentales para el ejercicio profesional de sus alumnos que es incapaz de incorporarlas a su sistema de evaluación con lo que se ve arrastrado inevitablemente a acreditar competencias profesionales con vacíos muy significativos en su evaluación. En este sentido, el sistema de portafolios puede suponer una auténtica revolución en el conocimiento profundo de los alumnos.

El portafolio permite una gran flexibilidad. Los materiales pueden ser reorganizados y presentados de diferentes maneras para distintos propósitos.

El portafolio como sistema de evaluación.- Burke (1999) establece tres momentos en el desarrollo de los sistemas de evaluación tanto formativa como sumativa:

- La evaluación tradicional (Exámenes, trabajos para casa, etc.).
- Evaluación en la práctica, confirmando que:
 - Las ejecuciones del profesional en formación se corresponden con los criterios de actuación establecidos
 - Los conocimientos adquiridos se transfieren a los contextos reales y se realizan las funciones profesionales apropiadamente, etc.
- Evaluación con portafolio, que mejora la anterior al permitir valorar la evolución y el desarrollo de competencias supervisando trabajos prácticos y reflexiones sobre ellos según se va llevando a cabo el programa formativo.

La evaluación sobre la práctica, que es siempre preferible a la tradicional, plantea dificultades de observación de situaciones significativas y tiene un alto coste en tiempo, lo cual en ocasiones la hace inviable. El portafolio supone una alternativa que permite recoger y analizar dicha práctica estableciendo vínculos entre las actuaciones y reflexiones recogidas con los criterios de valoración de las competencias profesionales pertinentes.

APORTACIONES Y VENTAJAS DEL PORTAFOLIO

El empleo didáctico del portafolio parece favorecer el aprendizaje colaborativo y reflexivo Mokharti y Yellin (1996), mejora las habilidades comunicativas, autorreguladores y autoevaluativas Klenowski (2000) Dollase (1996).

Según otros autores como Barret (2000), Burke (1997) o Zembal-Saul (2002) sus aportaciones principales podrían resumirse de la forma siguiente:

- Permite orientar el aprendizaje en torno al desarrollo de competencias profesionales, motiva el esfuerzo de los estudiantes y permite ver su progreso.
- Ofrecen un salto cuantitativo y cualitativo en la información manejada para la evaluación, impensable con otros métodos.
- Facilita la gestión, revisión, reflexión y retroalimentación sobre las producciones de los profesionales en formación.
- El intercambio de ideas puede ser mucho más intenso y fructífero
- La retroalimentación que recibe el autor por parte del profesor puede ser continua a lo largo de todo su proceso de formación, retomando sus actividades para incorporar modificaciones a partir de dichas orientaciones hasta alcanzar los estándares de calidad apropiados.
- Además puede obtener retroalimentaciones de compañeros para apoyarse mutuamente y hacer aportaciones significativas a los proyectos de cada uno de sus miembros.
- Al futuro profesional le permite revisar los comentarios de su profesor frente a cualquier nuevo proyecto que tenga que abordar.
- El profesor le permite hacer un seguimiento de los alumnos individual o colectivamente a lo largo del tiempo y normalizar sus propuestas de actividades y sus criterios de evaluación.
- El empleador encuentra una información más significativa cuantitativa y cualitativamente de los candidatos.
- La validez del portafolio no concluye al terminar la educación formal. Permite estructurar la formación continua formal e informal de los profesionales, alentando su desarrollo permanente y permitiendo que nuevos observadores aporten su perspectiva sobre su carrera, así como que él mismo incluya nuevas reflexiones personales que otorguen sentido a la trayectoria desarrollada.

PROBLEMAS, INCONVENIENTES Y RETOS DEL PORTAFOLIO

Entre los fundamentales desafíos que debe enfrentar el futuro desafío del portafolio

- Cómo lograr que pueda ser un instrumento oficial que avale el aprendizaje y la cualificación de una persona, que permita acreditar o reacreditar competencias profesionales.
- De asumir lo anterior, cómo diseñar el procedimiento para la evaluación de los alumnos a través de él, lo cual supone establecer:
 - Cómo desarrollar criterios preestablecidos apropiados para valorar el grado en que el alumno ha desarrollado las competencias profesionales que son objeto de evaluación.
 - Cómo lograr que sea una evaluación válida y fiable y especialmente al integrar productos que se desarrollan fuera de una situación controlada como es la de un examen. Dicho de otra forma, cómo asegurar que los trabajos incluidos son ciertamente de autoría del alumno.

- Cómo normalizarlo para la compatibilidad y transferencia entre instituciones.
- Cómo estimular el compromiso del profesorado, para el cual supone un aumento significativo de la carga de trabajo, que en muchos casos no estará dispuesto a hacer de forma desinteresada aún considerando que el procedimiento aporta mejoras en la calidad de su actividad docente.
- Cómo formar al equipo docente que se embarque en el proyecto y generar en él una perceptiva compartida de la tarea docente.

NUESTRA EXPERIENCIA

En las asignaturas de “Diagnóstico en Educación” y “Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica” de la titulación de 2º ciclo de Psicopedagogía en la Universidad de Cantabria hemos implementado durante los dos últimos cursos académicos un portafolio formativo. Dichos portafolios incluyen apartados como los siguientes:

1) Actividades de reflexión sobre el progreso del alumno y el proceso de aprendizaje

1.1) Autoevaluación del alumno sobre sus puntos fuertes y débiles respecto al perfil profesional para el que se está formando.

1.2) Reflexión sobre su propio proceso de aprendizaje, su implicación personal en él, decisiones, proyectos, etc. Concreción de objetivos y expectativas personales de formación académica y extraacadémica.

1.3) Diseño de una planificación estratégica para optimizar el perfil profesional a través de iniciativas propias de formación.

1.4) Análisis de la asignatura en el marco del programa de formación en el que se encuadra. Conocimientos y habilidades efectivamente adquiridas y/o desarrolladas a partir de ella. Valoración sobre su metodología y su contribución al proyecto de formación individual a partir de las actividades asumidas. Análisis del proceso de desarrollo de las mismas.

1.5) Análisis del grupo clase: participación, consultas de tutoría, iniciativas, etc.

1.6) Reflexión sobre la ejecución individual en cada actividad, en el examen, etc.

1.7) Análisis del funcionamiento de los equipos de trabajo.

2) Actividades de investigación teórica y aplicada relacionadas con el perfil profesional del psicopedagogo.

2.1) Presentación de los conceptos básicos de los contenidos de la asignatura.

2.2) Estudios de campo sobre la incidencia de alguna problemática psicopedagógica.

2.3) Proyectos de intervención aplicada.

2.4) Proyectos relacionados con las TIC en el ámbito de la orientación.

2.5) Estudios sobre los temas abordados en fuentes documentales actuales.

3) Actividades de intercambio

3.1) Simulaciones y role-playing de situaciones profesionales del orientador.

3.2) Debates y mesas redondas donde confrontar conocimientos, planteamientos, estrategias de intervención en el ámbito de actuación del psicopedagogo.

3.3) Coloquio con invitados externos.

4) Actividades de construcción y mantenimiento del grupo

4.1) Proyectos de dinamización grupal que faciliten la confianza, la participación y el diálogo dentro del grupo

4.2) Proyectos de dinámización para entornos externos al aula con objeto de romper el espacio del aula como único contexto posible de formación.

Cada portafolio se constituye como un producto único que se ajusta y refleja la realidad individual del paso de cada alumno por las asignaturas.

El curso 2006-2007 será el tercero en el que pilotamos distintos modelos de portafolios formativos con los alumnos de Psicopedagogía, en el marco de un proyecto de I+D sobre metodología didáctica universitaria.

La reflexión sobre la práctica nos ha permitido en años anteriores ir modificando algunas de nuestras propuestas iniciales. No obstante, a finales del curso anterior nos planteamos recoger de forma más sistemática la opinión de los alumnos sobre las distintas decisiones didácticas planteadas en los portafolios que utilizábamos con ellos. El análisis desde el alumnado sobre las diferencias entre la metodología del portafolio y la tradicional está recogido en otra de las comunicaciones del grupo. En la presente intentamos presentar las valoraciones recibidas sobre las diferencias entre los portafolios de las dos asignaturas donde lo utilizamos.

Con el propósito de perfilar de la incidencia de dichas decisiones didácticas, hemos estructurado la comunicación incluyendo:

- La descripción del instrumento de evaluación empleado para recoger y evaluar la percepción de los alumnos.
- Los resultados y conclusiones hallados en su aplicación con objeto de comprar la aceptación de dos portafolios diferentes, resaltando las tendencias de ajuste de la metodología del portafolio a la que apuntan las valoraciones de los alumnos, teniendo siempre como referente el objetivo de servir al desarrollo de las competencias profesionales del psicopedagogo, siguiendo las directrices propuestas en el Espacio Europeo de Educación Superior.

En otra comunicación de nuestro equipo, complementaria a la presente, se recogen los resultados de la comparación de la metodología vinculada al uso del portafolio con la tradicional.

La comunicación incluye como anexos la representación gráfica y comentada de algunos de los resultados obtenidos más significativos, ilustrando las repercusiones de cada una de las opciones metodológicas que en su día tomamos.

Las diferencias didácticas más significativas entre los dos modelos de portafolios eran las siguientes:

EN UNA DE LAS ASIGNATURAS	EN LA OTRA ASIGNATURA
El portafolio tenía un peso de 7 sobre 10 en la calificación	El portafolio tenía un peso de 4 sobre 10 en la calificación
Las actividades eran obligatorias para todo el grupo	Las actividades eran opcionales a escoger entre un abanico amplio
La asistencia a clase no era necesaria	La asistencia a clase era una de las “actividades” bonificadas en la calificación
Las actividades de reflexión se hacían en grupo en clase	Las actividades de reflexión se hacían en casa individualmente
La exposición de los conceptos básicos de la asignatura corría a cargo del profesor	La exposición de los conceptos básicos de la asignatura corría a cargo de los alumnos como una de las actividades posibles

Se fomentaba siempre el aprendizaje cooperativo	En algunas de las actividades los grupos competían.
Había un feedback individualizado semanal sobre cada actividad de cada alumno	El feedback semanal era sobre las presentaciones de uno grupos y el individualizado sólo a final de curso.
La aportación a la calificación de cada actividad desarrollada depende de la valoración de la misma por parte del profesor	La aportación a la calificación de cada actividad desarrollada esta tasada de antemano a través de unos criterios pormenorizados

METODOLOGÍA

La muestra

La muestra esta compuesta por 47 alumnos de primero de Psicopedagogía que durante el curso 2005-2006 habían cursado la asignatura de Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica durante el primer cuatrimestre y Diagnóstico en Educación durante el segundo cuatrimestre. Se les administro el cuestionario durante el último periodo de clase de esta última asignatura , a finales de mayo.

El instrumento

Se ha utilizado un cuestionario generado para evaluar esta experiencia que analiza como perciben los alumnos la contribución de ambos portafolios a su formación.

El cuestionario consta de 4 bloques:

- a) Contribución a la adquisición de competencias socio-profesionales generales
- b) Contribución a la adquisición de competencias socio-profesionales específicas
- c) La metodología del portafolio
- d) La evaluación y la motivación a través del portafolio

Cada uno de ellos, constaba de 10 ítems, que suman un total de 40 y que debían puntuar por separado en una escala de 1 a 5 en función de la valoración que les mereciera.

Para cada uno de los bloques existía un espacio para justificar de forma abierta las valoraciones echas. Igualmente, existía al final del cuestionario un apartado para valorar los aspectos significativamente más positivos y negativos de la metodología del portafolio.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Del análisis de los resultados obtenidos en la administración del cuestionario se pueden desprender las siguientes conclusiones.

- a) Algunas de las competencias socio-profesionales generales consideradas parecen verse beneficiadas cuando las actividades de reflexión contempladas en el portafolios se llevan a cabo en clase, compartiendo en pequeño y gran grupo las consideraciones realizadas para su cumplimentación. Estas competencias serían:
 - La de síntesis, extrayendo lo fundamental de los temas tratados. Las medias obtenidas son de 3,4 y 4,1 para ambas experiencias de portafolios
 - La reflexión para la toma de decisiones (3,6 y 4,1)
 - La implicación en el desarrollo del programa formativo aportando sugerencias e ideas en las diferentes actividades (4,0 y 4,5).

- b) En relación a las competencias socio-profesionales generales consideradas también perciben que la constancia en el esfuerzo continuado se ve más reforzada cuando todos los alumnos han de presentar trabajos semanalmente que le son analizados para la siguiente semana (4,0 y 4,4) .
- c) Sin embargo, los alumnos valoran el entorno en el que tenían oportunidad de escoger el contenido de sus actividades como el que más promovía la creatividad (4,1 y 4,0)
- d) En relación a las competencias socio-profesionales específicas consideradas:
 - La relación de la teoría con la práctica es percibida con más claridad cuando el profesor asume la presentación de los conceptos básicos de la primera (3,8 y 4,2)
 - Sucede igual con respecto a la percepción de transferencia de los conocimientos adquiridos a la práctica profesional (3,4 y 3,8)
 - Por su parte, la capacidad para buscar, seleccionar y procesar fuentes de información se ve más consolidada cuando los alumnos han de realizar trabajos todas las semanas (3,8 y 4,3)
 - Esta actividad continua a lo largo de todo el cuatrimestre les hace sentirse además más implicados en las tareas cooperativas (4,0 y 4,3)
- e) En relación con la metodología del portafolio:
 - Los alumnos perciben más funcionalidad de las actividades cuando estas son diseñadas por el propio profesor (4,1 y 4,4) y valoran más positivamente los recursos ofrecidos (3,7 y 4,3).
 - También consideran que la carga de trabajo (3,8 y 4,7) y el ritmo de trabajo (3,8 y 4,8) es mayor cuando se han de realizar actividades semanales.
 - Igualmente, consideran que las actividades de reflexión colectiva optimizan las posibilidades de conocimiento, cooperación y comunicación con los compañeros de clase (4,1 y 4,4).
 - Por otro lado, los alumnos prefieren el método en el que la realización de actividades era voluntaria como más ventajoso respecto a la metodología tradicional (4,0 y 3,8).
- a) Por último, en relación a la evaluación y la motivación a través del portafolio:
 - Los alumnos consideran que aprenden mejor a analizar críticamente su propio trabajo cuantas más actividades realicen (3,9 y 4,2) y más feedback individualizado obtengan (4,0 y 4,4).
 - Por otra parte, valoran más positivamente los sistemas de evaluación de actividades que establecen anticipadamente los criterios para su calificación (4,1 y 3,5) y perciben en ello una mayor equidad en la evaluación (4,2 y 3,9).

Como conclusión final de esta investigación habría que decir que los resultados numéricos obtenidos no permiten un análisis cuantitativo mayor dado el número de la muestra. Tampoco podremos acumular las muestras de varios cursos, ya que nuestra intención es transformar las tendencias apuntadas por los resultados y ayudadas a clarificar con las contestaciones a los apartados abiertos del cuestionario para modificar nuestros planteamientos didácticos curso tras curso.

Si cabe quizás reafirmar que, como queda ratificado en nuestra otra comunicación, este planteamiento didáctico, que responde más fielmente a la concepción metodológica del Espacio Europeo de Educación Superior, es bien comprendido y valorado por el alumnado y que, a pesar de suponerles una carga de trabajo y responsabilidad sensiblemente mayor que otros planteamientos didácticos, éstos consideran que sirve

mejor a su formación como profesionales y a la adquisición de las competencias requeridas para un apropiado desempeño de sus futuras responsabilidades.

Los distintos planteamientos de portafolios comparados en esta comunicación ilustran hacia donde debe orientarse su concreción desde la perspectiva del alumnado pero, globalmente considerados, los dos planteamientos valorados son claramente preferidos por los encuestados en relación a otras metodologías tradicionales.

REFERENCIAS

- Barrett, H. C. (2000). *Create your own electronic portfolio: Using off-the-shelf software to showcase your own or student work*. Learning and Leading with Technology, 27, 14-21.
- Boterf, G. (1995). *De la compétence: essai sur un attracteur étrange*. París: Editions d'Organisation.
- Burke, K. (1997). *Designing professional portfolios for change*. Arlington Heights, IL: SkyLight.
- Carr, w. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- 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.
- Gonczi, A (1994). Competency based assessment in the professions in Australia. *Assessment in Education*, 1, 27-44.
- Hartnell-Young, E., Morriss, M. (1999). *Digital professional portfolios for change*. Arlington Heights, IL: Skylight.
- Klenowski, V. (2000). Portfolios: Promoting teaching. *Assessment in Education: Principles, Policies, and Practice*, 7, 215-236.
- 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
- 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.

- Nunzaiti, G.(1990). Pour construire un dispositif d'evaluation formative. Cahiers Pedagogiques, 280, 47-64.

- 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.

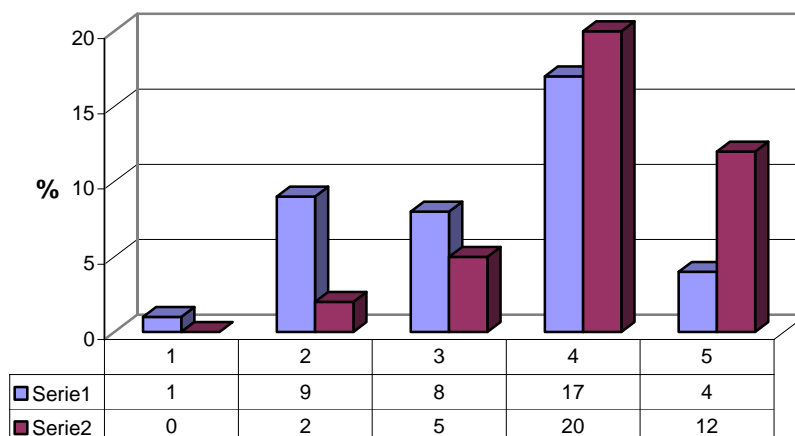
- Stenhouse, L. (1988). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.

- Zembal-Saul, C. et al. (2002). *Web-Based Portfolios: A Vehicle for Examining Preservice Elementary Teachers' Emerging Ideas About Teaching Science*. *Journal of Science Teacher Education*, Vol. 13, 283-302.

ANEXOS

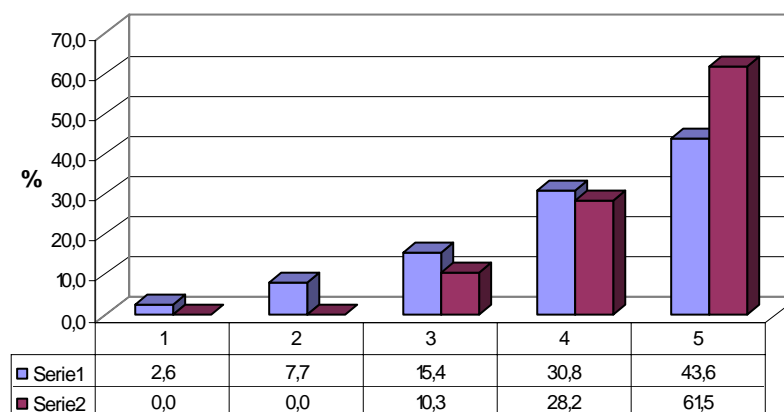
Bloque de competencias profesionales generales

Ha mejorado mi capacidad de síntesis



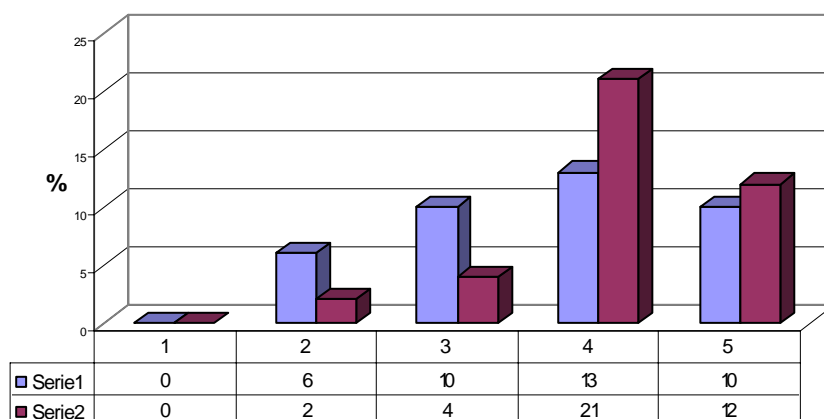
Valoración de los alumnos

Ha promovido en mi una mayor Implicación



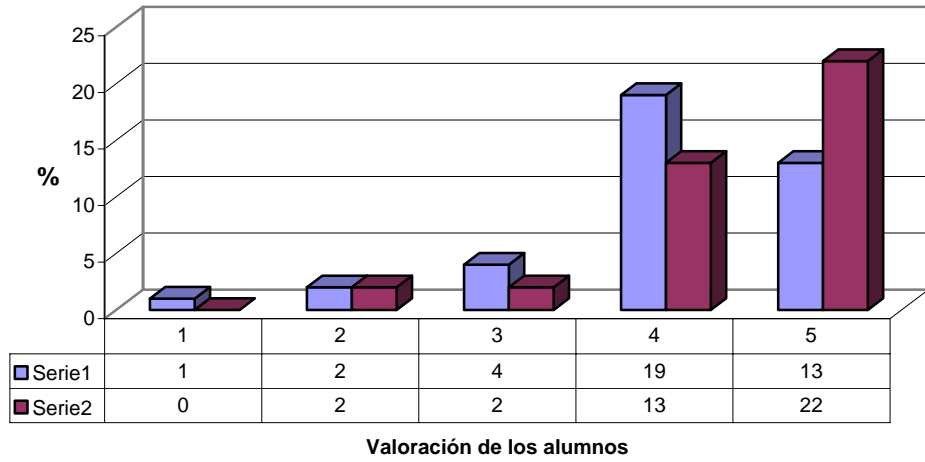
Valoración de alumnos

Capacidad de reflexión en la toma de decisiones

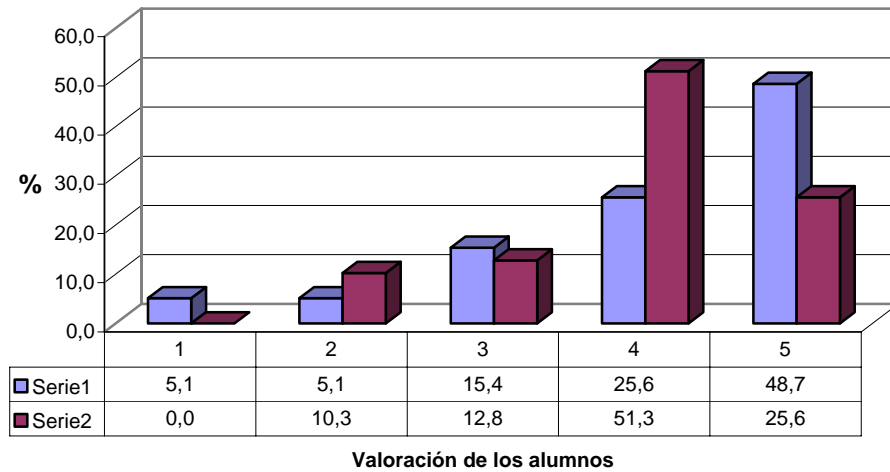


Valoración de los alumnos

Capacidad de constancia en el esfuerzo continuado

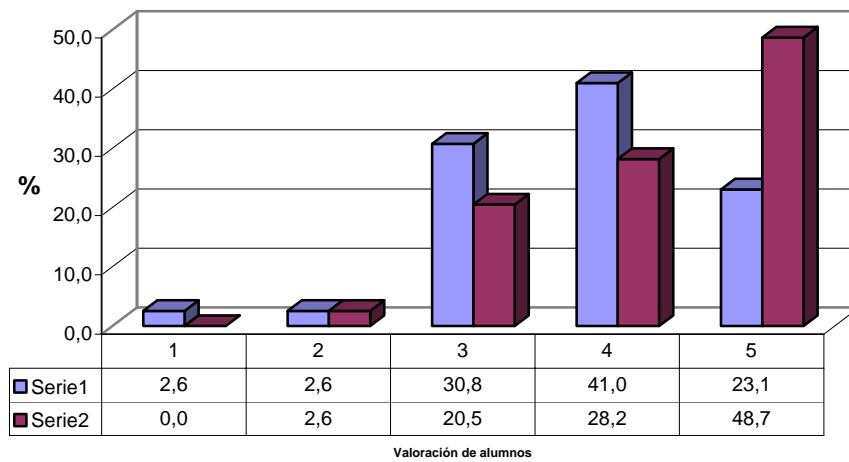


He aprendido a utilizar recursos didácticos creativos

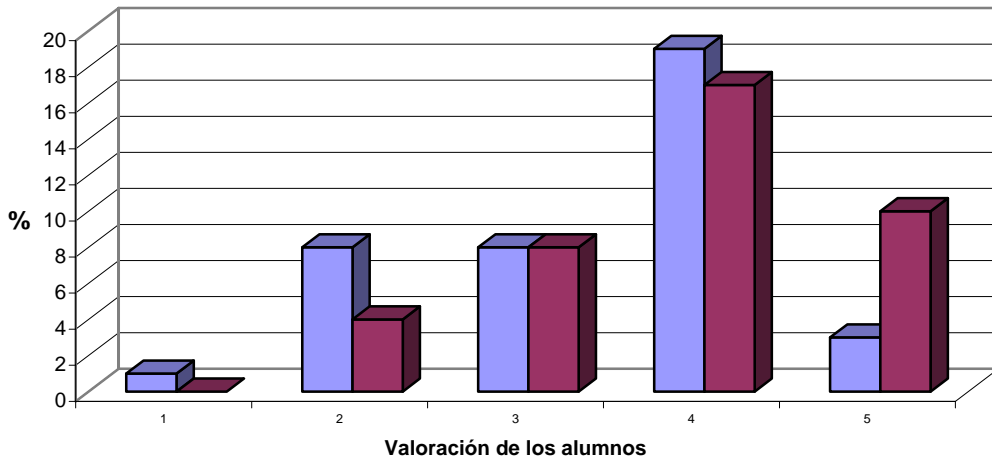


Bloque de competencias profesionales específicas

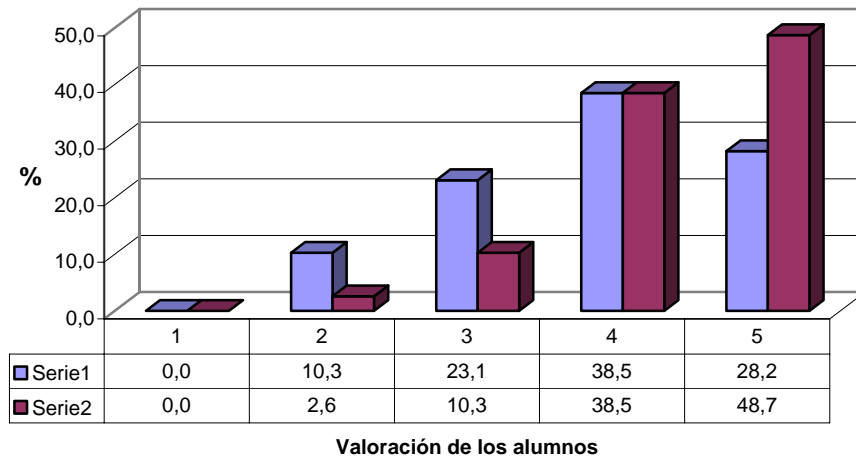
He aprendido a vincular la teoría y la práctica profesional



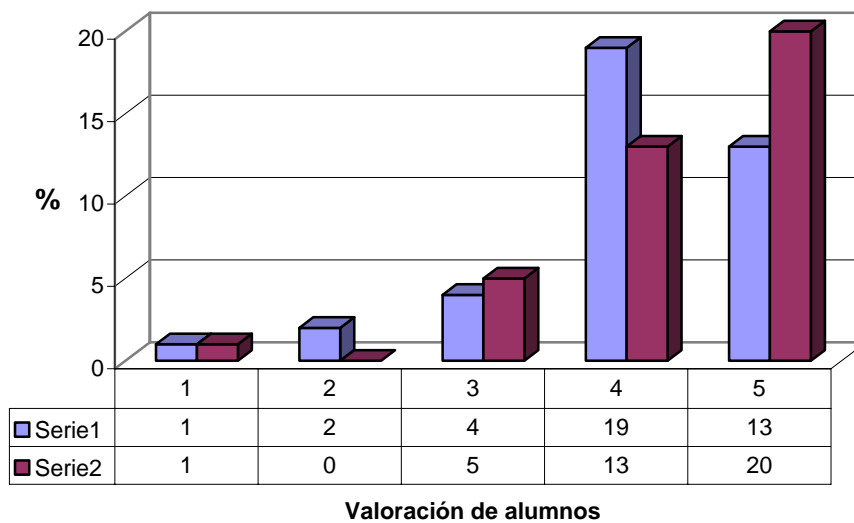
Capacidad de transferir formación a la realización de proyectos



He aprendido a buscar y procesar fuentes de información

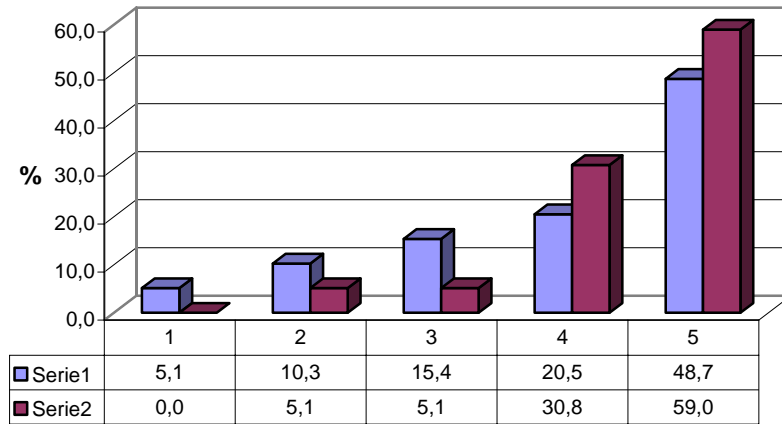


Implicación en trabajo cooperativo



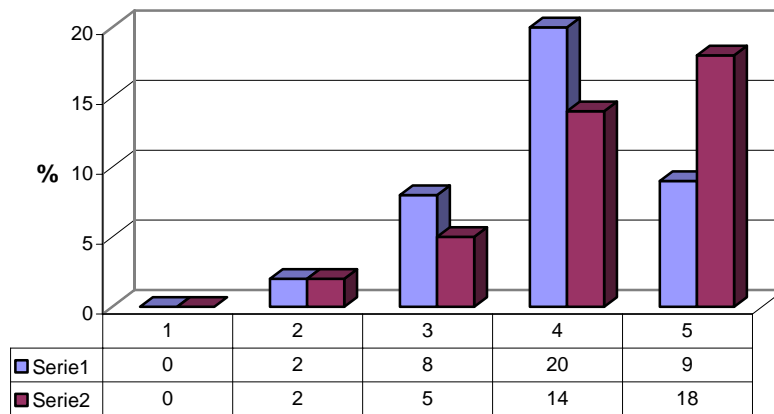
Informe sobre la metodología del portafolio
Bloque de evaluación y motivación

Valoración del feedback recibido



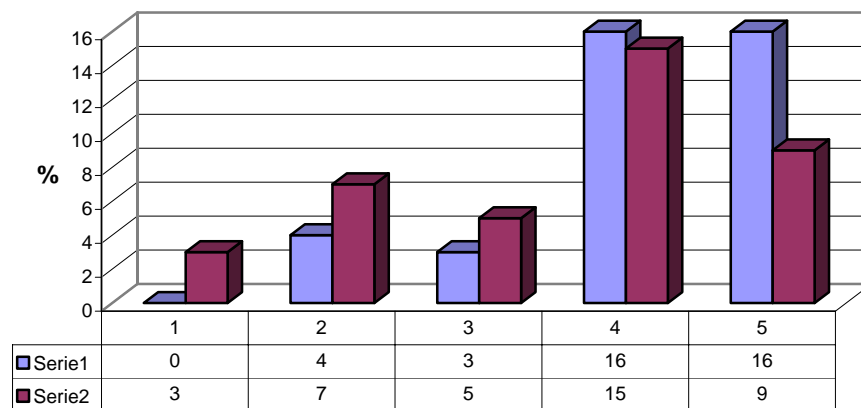
Valoración de los alumnos

Autocrítica



Valoración de los alumnos

Evaluación con criterios prefijados



Valoración de los alumnos

