

ISBN 978-84-7733-941-0



9 788477 339410

SOCIALES

Grupo de Investigación Aplicada
en Etnografía de la Educación

El portafolio-etnográfico: un instrumento para la evaluación de competencias

Grupo de Investigación Aplicada
en Etnografía de la Educación



colección
textos docentes

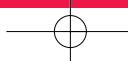


Adjuntía del Rector
para la Convergencia Europea



Prensas Universitarias de Zaragoza

El portafolio-etnográfico: un instrumento
para la evaluación de competencias



*EL PORTAFOLIO-ETNOGRÁFICO: UN INSTRUMENTO
PARA LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS*

*EL PORTAFOLIO-ETNOGRÁFICO:
UN INSTRUMENTO PARA LA EVALUACIÓN
DE COMPETENCIAS*

*Ana Arraiz Pérez, Fernando Sabirón Sierra,
Alejandra Cortés Pascual, Concepción Bueno García,
Tomás Escudero Escorza, Alfredo Berbegal Vázquez
(Grupo de Investigación Aplicada en Etnografía de la Educación)*



Prensas Universitarias de Zaragoza

FICHA CATALOGRÁFICA

EL PORTAFOLIO-ETNOGRÁFICO : un instrumento para la evaluación de competencias / Ana Arraiz Pérez ... [et al.]. — Zaragoza : Prensas Universitarias de Zaragoza, 2007

163 p. ; 23 cm. — (Textos docentes ; ???)

ISBN 978-84-7733-941-0

1. Estudiantes universitarios—Evaluación. I. Arraiz Pérez, Ana. II. Prensas Universitarias de Zaragoza. III. Serie: Textos docentes (Prensas Universitarias de Zaragoza) ; ???

378.141.26

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su tratamiento informático, ni la transmisión de ninguna forma o por cualquier medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, por registro u otros métodos, ni su préstamo, alquiler o cualquier forma de cesión de uso del ejemplar, sin el permiso previo y por escrito de los titulares del Copyright.

- © Ana Arraiz Pérez, Fernando Sabirón Sierra, Alejandra Cortés Pascual, Concepción Bueno García, Tomás Escudeo Escorza, Alfredo Berbegal Vázquez (Gupo de Investigación Aplicada en Etnografía de la Educación)
- © De la presente edición, Prensas Universitarias de Zaragoza
2.ª edición, 2007

Prensas Universitarias de Zaragoza. Edificio de Ciencias Geológicas, c/ Pedro Cerbuna, 12
50009 Zaragoza, España. Tel.: 976 761 330. Fax: 976 761 063
puz@unizar.es <http://puz.unizar.es>

Prensas Universitarias de Zaragoza es la editorial de la Universidad de Zaragoza, que edita e imprime libros desde su fundación en 1542.

Impreso en España
Imprime: Servicio de Publicaciones. Universidad de Zaragoza
D.L.: Z-3437-2007

EL PORTAFOLIO-ETNOGRÁFICO:
UN INSTRUMENTO PARA LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS
Grupo de Investigación Aplicada en Etnografía de la Educación (GIA EtnoEdu)

PROGRAMA DE INCENTIVACIÓN DE LA INNOVACIÓN DOCENTE PARA LA
ADAPTACIÓN DE LAS TITULACIONES DE LA UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA AL
ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR (PIIDUZ)
(*ADJUNTÍA AL RECTOR PARA LA CONVERGENCIA EUROPEA,*
UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA, ESPAÑA)

PROYECTO: EL PORTAFOLIO DE EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS

Profesores participantes en el proyecto:

Ana Arraiz Pérez (coordinadora)
Fernando Sabirón Sierra (director del GIA EtnoEdu)
Alejandra Cortés Pascual (Facultad de Educación)
Concepción Bueno García (Instituto de Ciencias de la Educación)
Tomás Escudero Escorza (Instituto de Ciencias de la Educación)
Alfredo Berbegal Vázquez (Becario FPI)

Estudiantes que han participado en el proyecto:

Ana María Aldea Jarreño
Eduardo Bernal Hermosilla
Elena Mallén Martín
Milagros Vidaller Ordóñez

Introducción

El primer encuentro con el portafolio fue, en nuestro caso, en el campo del diagnóstico y de la orientación educativa, donde permitía, en su simplicidad, valorar los logros de la persona en dificultades, así como aumentar en las familias y los profesionales la confianza en el éxito. Le siguieron las aplicaciones docentes, hasta que nos encontramos sumidos en un uso tan generalizado como difuso de la herramienta: el *portfolio* estaba, decididamente, en el candelero innovador. Pero nuestra aplicación parecía un tanto distante: y es que nuestra experiencia no era aplicativa, sino netamente emergente. La experiencia docente nos abocaba a una reiterada situación paradójica: cuanto más innovadoras y alternativas eran nuestras propuestas, más conformistas resultaban nuestros estudiantes. Unos estudiantes que, bajo el discurso, sin contrapartidas, del «derecho que tengo a», solicitan cambios; cambios que, sin embargo, cuando revierten en la mejora de la futura praxis profesional y conllevan un esfuerzo añadido en la formación son, sencillamente y en demasiadas ocasiones, rehusados. Es el tema de la evaluación particularmente sensible y ejemplar: se critica el examen, se le ofrece al estudiante una alternativa de evaluación en la que él es autónomo y libre en la toma de decisiones clave a lo largo de su proceso –personalizado– de aprendizaje, y rehúye la propuesta acogiéndose, de nuevo, al conocido y familiar examen final.

A lo largo de esta guía docente, iremos exponiendo en detalle la propuesta, pero quisiéramos en la introducción insistir en una condición trans-experiencial primordial: bajo un discurso crítico, la resistencia a la acción en el cambio. El portafolio de evaluación en el sentido etnográfico aquí propuesto, desencadena unos conflictos internos en el estudiante que, pese a una predisposición inicial y formal favorable, le hace renunciar ante la primera duda que le plantea. En positivo, esta constatación a lo largo de la experiencia de innovación nos lleva a inferir dos cuestiones transversales:

i) ¿Qué potencial tiene el portafolio que desencadena unos procesos de crisis interna, cuestionamiento, dudas y, finalmente, en aquellos que perseveran en la alternativa, un cambio efectivo y profundo tanto en la cosmovisión estudiantil actual como en la visión de su futura praxis profesional?

ii) Si la constatación experiencial del potencial del portafolio es empíricamente cierta, ¿por qué no convence en sí misma por su propia bondad pedagógica y resulta siempre que la opción por el portafolio de evaluación es libre, pero minoritaria respecto a los estudiantes que la eligen?

La resistencia al cambio que distingue entre la intuición favorable de cambio, la conciencia de cambio y la acción de cambio por parte de la persona se comprueba repetidamente en nuestra experiencia de innovación. Y de ella aprendimos que, quizá, antes de proponer la alternativa, conviene considerar el momento en el que nuestros estudiantes se encuentran: si son o no conscientes de la necesidad de cambio, si toman conciencia de los porqués y cómo, y si, realmente, quieren aplicar la acción de cambio.¹

La segunda cuestión introductoria que entendemos clave, derivada de la polisemia operativa del portafolio, es la relativa a los referentes: la no explicitación previa de qué referentes epistemológicos, teóricos y metodológicos, tanto didácticos como relativos a la propia posición disciplinar de los saberes que transmitimos en cada una de las asignaturas impartidas, así como la propia acotación operativa que conferimos al portafolio, aboca a una confusión que diluye el potencial de la innovación. El portafolio es, una vez más, un término agradecido que permite, incluso, apropiaciones indebidas sencillamente porque se lleva. En nuestro caso, los referentes sustantivos del portafolio-etnográfico para la evaluación de competencias se resumen en la siguiente relación:

a) La *complejidad*, en tanto que referente epistemológico que define una multirreferencialidad en investigación, así como la transdisciplinariedad en el sentido conferido al conocimiento científico y los saberes teóricos disponibles.

b) El *socio-constructivismo*, por cuanto refiere una posición docente en la que la intersubjetividad, la mediación o la construcción social, del conocimiento guían el proceso de enseñanza-aprendizaje.

c) La *evaluación auténtica*, práctica evaluativa que, manteniendo las funciones sistémicas de la evaluación convencional (la calificación, por ejemplo), propi-

¹ A esta cuestión, que nos parece decisiva para el éxito de la innovación, le hemos dedicado un estudio específico. A. Arraiz, F. Sabirón y A. Cortés (2007), «Paradojas intrínsecas al uso de alternativas diagnósticas en orientación profesional: el portafolio como pretexto», en Etxeberria y otros, *Actas del XIII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa*, San Sebastián, 27-29 de junio de 2007, pp. 981-985. El texto se encuentra disponible en <http://www.unizar.es/etnoedu>.

cia procesos evaluativos y, en consecuencia, de aprendizaje, apoyados en los logros del estudiante.

El último criterio de la guía es la utilidad. Y en aras de resultar útiles, la distribución formal de esta guía adapta los apartados consensuados y estandarizados en el siguiente desarrollo que responden a los nueve capítulos que la componen, agrupados en tres partes.

La primera parte (I) está dedicada a la fundamentación teórico-metodológica, es decir, al porqué del portafolio-etnográfico. Se desglosa en dos capítulos. A la ambigüedad conceptual en el sentido del portafolio, así como a las múltiples aplicaciones que se realizan del portafolio en distintos campos, responde el capítulo 1 en el que se sientan las bases teóricas del portafolio-etnográfico de evaluación de competencias: qué referentes, qué sentidos, qué uso. El capítulo 2 es eminentemente conceptual: no se trata de un glosario en sentido estricto por cuanto los términos incluidos no responden tanto a una clarificación terminológica cuanto a la precisión de algunos de los referentes teórico-metodológicos que, bien por la reinterpretación que realizamos, bien porque quizá pudieran resultar novedosos, conviene precisar.

La segunda parte (II) se dedica al desarrollo operativo, al cómo cabe aplicar el portafolio-etnográfico en procesos de evaluación de competencias. La secuencia expositiva de los cuatro capítulos que la componen responde al proceso aplicativo. El capítulo 3, de presentación, narra el modo en cómo puede proponerse el portafolio a los estudiantes, al igual que presenta aquellos rasgos, sentidos y significados sobre los que conviene insistir. Este capítulo se complementa con el anexo A, que recoge el ejemplo específico de la presentación que realizamos a nuestros estudiantes; y el anexo B, que reproduce el documento de presentación que se distribuye entre los estudiantes. Presentada la alternativa de evaluación a partir del portafolio, el capítulo 4 se dedica al proceso de elaboración (el portafolio de procesos). Incluye, a su vez, dos partes dedicadas al formato del portafolio (carpetas) y a la diferente mediación que precisa el desarrollo del proceso. Presentado y elaborado, el capítulo 5 entra en los productos (portafolio de presentación) y en la evaluación de tales productos, con un particular énfasis en el significado de la entrevista final de evaluación.

La tercera parte (III) de metaevaluación de la experiencia pretende validar y difundir el uso del portafolio-etnográfico en la evaluación de competencias. Los capítulos 6 y 7 son subsidiarios de la coyuntura actual del Espacio Europeo de Educación Superior; de ahí, el tratamiento de la viabilidad bajo unas genéricas condiciones docentes, y el volumen estimado de trabajo. El capítulo 8 trata de uno de los mayores logros aplicativos del portafolio en la enseñanza, al considerar el aprendizaje diferencial entre aquellos estudiantes que optan por la alternativa, y aquellos que se mantienen en la propuesta convencional de [apuntes – trabajos – exámenes]. El capítulo 9 cierra el bucle y vuelve al referente de la complejidad: trata de cómo avanzar, a través del portafolio, en una aplicación transdisciplinar que propicie la superación de la parcelación actual de nuestras áreas de conocimiento, disciplinas de (exclusiva) referencia, y agrupamientos académicos en titulaciones y planes de estudio más próximos al estudio, la investigación o la praxis profesional.

En el anexo C se reseñan los datos básicos de la experiencia de innovación; referencia que nos permite, finalmente, agradecer a D.^a María Victoria Sanagustín Fons, adjunta al rector para la Convergencia Europea de la Universidad de Zaragoza, el apoyo institucional a este proyecto.

I. FUNDAMENTACIÓN
TEÓRICO–METODOLÓGICA

Capítulo 1

El portafolio–etnográfico de evaluación de competencias ²

1.1. Posicionamiento y oportunidad europeísta

1.1.1. Contextos de innovación

La experiencia de innovación que se narra germina en un posicionamiento docente que, circunstancialmente, se proyecta ante una titulación específica de la Universidad de Zaragoza, la licenciatura en Psicopedagogía. Se inicia en forma con una coordinación y distribución modular de determinadas materias, pero en el fondo nos inquieta la formación profesional del orientador educativo, ahora transmutado en psicopedagogo. La complejidad vivida de los fenómenos educativos y la emergencia reiterativa de una multirreferencialidad componencial de lo socioeducativo, que adquiere tanto más protagonismo cuanto más se pretende adaptar el pensamiento, la cultura y la educación de las personas desde la adecuada corrección de referentes a la contextualización de cada momento y coyuntura; las narrativas transversales persistentes en el constructivismo social y la recuperación del humanismo crítico, el gusto por las minorías incluso en las modalidades de investigación, un cúmulo de problematizaciones ahora de diversidades bajo el arco iris multicultural, y añádase un largo etcétera, nos ofrecían no pocos motivos para el cuestionamiento y la duda ante la evolución histórica de la figura profesional del orientador y el modelo de formación y perspectiva inicial y universitaria que se le estaba proporcionando. La transdisciplinariedad emerge como una posición epistemológica idónea, y de ahí a los intentos de reificación de los procesos de enseñanza-aprendizaje que, al explicitarse, nos abocan hacia el diseño de

² La fundamentación teórico-práctica del portafolio-etnográfico ha sido tema de estudio en distintas publicaciones reseñadas en las referencias bibliográficas. Son igualmente relevantes los distintos documentos producidos a lo largo de la experiencia que reflejan la evolución del proyecto. Puede consultarse la narración de la experiencia en <http://www.unizar.es/etnoedu>.

unas macro-competencias que desarrollar en la formación de los orientadores, pero que fueran capaces de construir un perfil profesional intersubjetivo. Y así, sucesivamente, se opta por el portafolio, desde la evaluación auténtica y, finalmente, por la redefinición del portafolio en etnográfico en un proceso que vamos a narrar, pero cuyos posicionamientos quedarán delineados en epígrafes posteriores.

La situación docente de partida recalaba, pues, en las dificultades docentes de una titulación, la de Psicopedagogía, tanto por razones del plan de estudios y la distribución cuatrimestral de asignaturas como por los sesgos psico-clínicos de los contenidos y *escolaricista* de los itinerarios. El hecho de obligarnos a tratar los contenidos propios de las asignaturas en una secuenciación del conjunto de las materias absurda por arbitraria e inconsecuente con la secuencia propia de las acciones diagnóstico-orientadoras del orientador educativo en ejercicio, justificó en su día la puesta en marcha de un enfoque modular entre los profesores del área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación que mitigara la desestructuración y desajustes de los contenidos docentes; a la vez que tal distribución modular nos impulsaba a innovar y mejorar nuestras prácticas evaluativas, habida cuenta de la capacitación profesional, y consiguiente acreditación, a que aboca la titulación en el campo de la orientación educativa.

Los desequilibrios en el plan de estudios obligan a un enfoque modular, pero éste deriva hacia las competencias cuando las enseñanzas se aplican a la formación profesional, como es el caso de la licenciatura en Psicopedagogía que nos ocupa y que, en consecuencia, con tan solo seguir la etimología española del término, no es tanto la disposición favorable hacia el buen desempeño, como tampoco el talento propicio para una buena práctica, sino la capacitación suficiente e idónea para el ejercicio de una profesión en una buena praxis (conjunción, recuérdese, de saber hacer sabiendo fundamentar el porqué se hace). En la praxis educativa, tan necesaria es la una como la otra; pero en el ámbito de la orientación, si hubiera de prevalecer una sobre otra, sería la segunda sobre la primera, dada la función orientadora que pivota, también, sobre el resto de los profesionales docentes y socioeducativos y ante los que se ha de razonar el sentido de la acción.

Que la evaluación crea realidad alcanza, a estas alturas de los saberes generados sobre el discurso y las prácticas evaluativas, la categoría de axioma, pero de tal calibre que incluso se superpone a la propia realidad del proceso de enseñanza-aprendizaje cuando éste es sistémico por escolarizado. En línea coherente con la simplificación máxima de los actuales sistemas educativos, la evaluación no solo crea realidad, sino que impone sus implícitos servilistas tanto económicos y culturales como netamente ideológicos, cuando no estrechamente demagógicos a las realidades de suyo complejas. La evaluación de competencias no escapa a tal limitación: la evaluación puede definir y acota tautológicamente el sentido de la competencia. Recientemente, en el documento sobre las «Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la Universidad» (MEC, 2006),³ en cada línea en la que se apela a la bondad didáctico-metodológica de la práctica de la competencia, se le subraya «la carencia de modelos universalmente aceptados para evaluar competencias genéricas»; y ante tal «carencia universal», una competencia evaluada desde modelos locales se resiente y reduce al ídem, es decir, de genérica a competencia local, y de ésta a la negación de un espacio, en cualesquiera de sus acepciones, común. El portafolio, en tanto que herramienta de evaluación de competencias que implica un modelo teórico en el que se fundamenta, y con la suficiente experimentación en distintos contextos geopolíticos, resulta así trascendente.

Nuestro sentido inicial de vinculación teórico-práctica en la formación competencial de los futuros orientadores, necesariamente evaluados y acreditados para el desempeño de su profesión, que se plasmó primero en los módulos docentes, a la vez que en el desarrollo de unas competencias genéricas que el portafolio guió en la evaluación coinciden, a posteriori, con la innovación promovida para la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior y de las consiguientes y necesarias «renovaciones metodológicas».

³ Es un informe muy difundido. Puede obtenerse, entre otras fuentes, en <http://ccu.mec.es> (última consulta realizada en julio de 2007).

1.1.2. La mirada europeísta conjugada en plural

Pocos sistemas educativos de nuestro entorno geopolítico europeo han estado sometidos en las últimas décadas a tantos cambios y reformas como el español. De ser cierto el aforismo de que cada reforma educativa no es sino el reflejo de una crisis del Estado incapaz de superarla por otras vías más costosas, el nuestro resulta ejemplar. Y a cada nueva embestida reformista se le van incorporando nuevos sustratos caprichosos de la correlación político-partidista del momento; así es como asociamos cada cambio a un gobierno; y así es como unos u otros ilustrados rinden pleitesía enarbolando la teoría pedagógica de turno. El problema es mayor, sin embargo, cuando se añaden otros tantos psicologicistas, pedagogicistas o sociologicistas, que resultan camaleónicos artífices del aposentamiento, tanto más iletrados cuanto más imbuidos de doctrina. Los ejemplos resultarían tan hirientes como innecesarios, pues es de todos conocido el fenómeno.

Cuando la crisis se produce en la incipiente Unión Europea la reacción es análoga, tan solo sustituye la razón reformista identidades por economías, porque es en la economía donde se mantiene la Unión. Y cuando el economicismo se impone, el pragmatismo lo fundamenta: la aplicación de la razón económica rige las decisiones políticas; y éstas han de legitimarse en las múltiples caras economicistas. En el caso de la educación, es el pragmatismo bajo la cobertura de la calidad; para la educación superior, es la subordinación de la función, la comercialización del Espacio Europeo de Educación Superior: movilidad y competitivas competencias resultarán abanderadas de la incuestionable competitividad.

Si volviésemos a nuestros cambios y reformas, y entendiésemos que es posible extraer alguna lección de la historia pedagógica reciente, la primera cuestión descriptivo-interpretativa para formular sería la disociación entre defensores y detractores, siempre a ultranza, de los pros y contras del cambio; pero la lección magistral es, sin embargo, la coexistencia de dos mundos: la mirada al dedo y el señalamiento de la luna; porque sobre los practicismos normativistas, se reifica siempre un día a día deconstructivo-reconstructivo que hace, al menos desde la praxis educativa, progresar a la persona. En la década de los setenta del siglo pasado, la por algunos cacareada obsesión por la eficiencia de una pedagogía por objetivos, no impidió unas buenas prácticas coetáneas. De la obsesión por la

competitividad mercantilista de una instrucción por competencias, puede resurgir, reforzada, la tradición de un pensamiento humanista universitario: cuestión de praxis. Nuestra posición de partida se decanta por una ilusión razonada en esta tradición. Se trata de instrumentalizar la vaguedad terminológico-conceptual que caracteriza nuestro campo y así, visualizando:

- la transmutación del sentido de competencia en complejidad o;
- la reapropiación del significado del portafolio en intersubjetividad.

Porque la fundamentación es discutible, pero consolidada en la generación de pensamiento:

- en el genérico ámbito científico-social y educativo, por la investigación etnográfica;
- en el singular y personal, por el socio-constructivismo.

Sobre estos referentes pivotan el resto de los componentes: el protagonismo de la orientación educativa, la cobertura de la evaluación auténtica, la casuística psicopedagógica o, el no menos circunstancial EEES...

La ampliación de los cuatro países (Francia, Italia, Alemania e Inglaterra) inicialmente propulsores del cambio a largo plazo en la enseñanza superior en Europa (Declaración de La Sorbona, 1998) a la Declaración de Bolonia, un año después, en la que treinta Estados europeos asientan las bases del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) es premonitoria de la marcada –por no decir exclusiva– deriva económica de la reforma. No en vano se incorporan en la Declaración de Bolonia junto con los países de la Unión Europea, los del Espacio Europeo de Libre Comercio, países del este y centro de Europa. Que Europa se construye sobre una exclusiva económica es tan cierto como cuestionable, porque incluso civilizaciones anteriores combinaron economía con cultura y saber; que en el proceso la razón económica se reduzca al referente pragmático de una gestión de calidad, es tan evidente como lamentable el reduccionismo, pues incluso para el mantenimiento de un desarrollo económico existen apuestas más complejas; que, finalmente, –como se desprende de una simple lectura de los distintos comunicados oficiales (Praga, 2001; Berlin, 2003; Bergen, 2005), reuniones y seminarios de los distintos grupos de seguimiento– se precipiten los tecnócratas en la solución de micro-problemas de gestión del tiempo, verbi gratia, sin cues-

tionar los fundamentos, parece, sencillamente, un allanamiento de la más pura tradición del pensamiento en las universidades europeas.

La realidad instituida es esta y no otra; la instituyente, por el contrario, no.⁴ En cada contexto institucional pueden –quizá puedan– identificarse distintos sentidos de la innovación, todos ellos pertinentes, pero no todos equiparables, pues de lo contrario, ante formas parecidas asemejaremos los fondos cuando, de hecho, resultan antagónicos. Es cuestión, en primer lugar, de explicitar los referentes y así, fundamentando, dar sentido al término; y aun repetitivo, el ejercicio es necesario, pues de obviarse, el experto-constructor se reduce a técnico-reparador que a su vez se erige en el-experto-en-la-materia. El diseño curricular de una determinada materia, incluso bajo la perspectiva ECTS, contempla una pluralidad de sentidos conjugable si, en cada propuesta, se establecen los referentes de partida: la acreditación del producto no implica la univocidad del proceso, menos aún si se trata de un proceso de enseñanza-aprendizaje. Experiencias existen de los múltiples y dispares sentidos; compárese, Berger (2006) y Salinas (2005), por ejemplo, y se apreciarán diferencias y pluralidad; o considérese nuestra experiencia con el portafolio en el aula universitaria de Pozo y García (2006) y, quizá, se puedan encontrar aproximaciones.

1.2. Anclajes en el ámbito evaluativo y en el campo de la orientación

1.2.1. Contextualización introductoria

Desde que existimos, intrínseca a nuestra naturaleza humana está la Educación; durante siglos, la reflexión ha intentado mejorar las prácticas pedagógicas; en las últimas décadas hemos querido mantener al alza un sueño histórico, el de cómo a través de la educación, actualizada entre la denominación del *aprendizaje a lo largo de la vida* (OCDE, 2004) y la persistencia en la crítica de una *compleja* intersección planetaria de la existencia (Morin, Ciurana y Motta, 2003), no solo

⁴ Véase, en el capítulo siguiente, las referencias al Análisis Institucional.

consigue la persona su emancipación, sino que incluso la Humanidad en su conjunto se ve beneficiada. Sin embargo, un fantasma recurrente vaga en el sueño: cómo resultando tan sencillas en apariencia las acciones educativas, no parece fácil lograr estrategias y técnicas mediadoras en una educación referenciada desde esa utopía;⁵ incluso al asesoramiento, cuya específica función incide precisamente en promover el cambio y mejora de cualesquiera de las situaciones de la vida, le resulta tan complicado potenciar el progreso hacia la auto-orientación de cada persona.

Así es como se comprende la tendencia compulsiva a adoptar sin reserva alguna cualquier herramienta en la que se intuya potencial para desarrollar nuestras polivalentes intenciones, sin importar demasiado sus referentes epistemológicos o sus implicaciones teóricas: el *portafolio* es un ejemplo paradigmático. Cuando la funcionalidad del artilugio conecta directamente con el desarrollo del proyecto personal y profesional incluso de los propios asesores, la tendencia se agudiza; aunque también, de manera implícita, se incrementan los riesgos de que su uso diferencial reduzca sustancialmente la eficacia del descubrimiento.

Las prácticas evaluativas reflejan, a su vez, el estado puro de la educación, resultando uno de los indicadores diagnósticos tanto más relevantes en el análisis de la praxis educativa formal, no-formal, familiar, y en las acciones orientadoras en particular. Pero la evaluación tiene añadida una característica que la hace particular: su doble función sobre procesos y productos, de acreditación externa y de control interno; a la vez de una simplicidad de instrumentos, técnicas y estrategias que contrasta profundamente con la complejidad de su función. El portafolios, del francés *portefeuille*, «cartera de mano para llevar libros, papeles, etc.», definición que nos brinda la Real Academia Española puede ser perfectamente un digno heredero de la simplicidad instrumental en la complejidad efectiva de la praxis educativa. Así lo mantiene Shulman (1999, 45) cuando se empeña en demostrar que el portafolio es un acto teórico: «Será la teoría que se sostenga acerca de la enseñanza la que determine lo que constituye un ítem conveniente para incluir en el portafolio. Lo que vale la pena documentar, considerar la reflexión, lo que se cree útil para el portafolio, precisamente eso es un acto teórico». En consecuencia,

⁵ Aguado, Gil y Mata (2005) en la reconceptualización de la educación intercultural, por ejemplo.

el portafolio, con su simplicidad formal, es capaz de convulsionar la formación, porque demanda y nos exige un cuestionamiento de nuestra praxis; a la vez que puede ser capaz de facilitar el proyecto personal y profesional, potenciando mayor satisfacción y calidad de vida al provocar la narración reflexiva de la existencia, con el código que cada persona se sienta más cómoda. En contrapartida, existe evidencia empírica de su también capacidad para reforzar las prácticas profesionales a pesar de haberse constatado sus limitaciones ante los retos de la sociedad del futuro.

La cuestión objeto de este capítulo ha quedado implícitamente planteada. El portafolio está de moda, pero una de las cuestiones prioritarias sigue siendo: ¿Qué sentido, significado y uso del portafolio garantizan que pueda superar su condición de complemento de temporada para transformarse en elemento de fondo de armario? Su desarrollo implica el doble proceso deconstructivo-reconstructivo; desde la indagación documental en significados atribuidos, el análisis de los referentes que le dan sentido, para concluir con la acotación del portafolio-etnográfico, como propuesta comprometida con la complejidad de un «aprendizaje a lo largo de la vida», renovador del sentido de la persona en el mundo.

1.2.2. La ambigüedad conceptual del portafolio

A) *Desde los significados iniciales...*

De la descripción física de portafolios que propone la correspondiente Real Academia de cada lengua, a la definición instrumental que estipulan los no pocos estudiosos, la distancia no es tan considerable como podría parecer; si bien bajo un mismo instrumento –el portafolio– el abanico multiusos puede abarcar desde un rústico sentido literal de organizador de productos a modo de catálogo, hasta una compleja herramienta facilitadora de la intersubjetividad en la formación reflexiva del profesional del asesoramiento educativo.⁶

A diferencia de otros dominios, existe consenso entre los técnicos en la determinación de distintos tipos de portafolio asociados al uso que se le atribuya: es portafolio de presentación el que realza los logros máximos en términos de pro-

⁶ En el capítulo 9 se esbozan distintos tipos y usos del portafolio aplicables en la docencia universitaria.

ductos, y será portafolio de evaluación, aquel utilizado con este fin (y así sucesivamente);⁷ de hecho, es consustancial al instrumento la tautológica conceptualización, cada uno deberá encontrar su propia concepción del portafolio; incluso, en algunos casos, se le llega a atribuir al portafolio un sentido metafórico (Walker de Felix, 2000) que puede llegar a implicar, en el mismo término, «referencias estadísticas, conjunto de herramientas, conversaciones», o efectivamente «interacciones y cambios sustantivos» en la concepción de la enseñanza.

El sentido comercial del portafolio, en el que artistas o profesionales liberales, personalizaban la venta, acreditando lo que pudieran resultar sus mejores obras, introducía en origen una característica que se mantiene: el logro dependía tanto de la propia producción como del ajuste al juicio del comprador. La capacidad y externalidad de la venta, la acreditación, la calidad dicese, constituyen rasgos distintivos de la motivación histórica reciente por la que se introduce, en las llamadas novedosas y alternativas evaluativas, el portafolio. Con inusitada rapidez, favorecida sin duda por el auge de la sociedad de la información y de la comunicación, pronto se incorpora el instrumento en distintos sistemas educativos: EE. UU. y Canadá; pero principalmente el segundo, con el planteamiento que le es propio, sin duda más liberal que el primero, enfatiza el portafolio como herramienta de aprendizaje.⁸ Es así como aparecerán las distintas modalidades de aplicación del portafolio referido tanto al producto como al proceso, que se unen a las iniciales más limitadas al portafolio profesional, y su correspondiente desarrollo, adaptándose, a su vez, en el próximo y anticipador «desarrollo para la carrera» (Ibarra y Sánchez, 1999).⁹ Común, ahora por el refuerzo de la globalización, es, sin embargo, la vinculación del portafolio con la crisis y reestructuración de los sistemas educativos sobre la base del saber hacer: las competencias.

La reorientación del conocimiento escolar, de los sistemas formativos en general, como consecuencia de la evolución del tejido social, recupera el interés

⁷ En los capítulos 4 y 5 se distingue el portafolio de procesos del portafolio de productos, de nuevo en la docencia universitaria.

⁸ El caso de Canadá difiere sustancialmente del de los EE. UU., por cuanto el uso del portafolio refleja una preocupación de los sistemas educativos hacia los desajustes en las prácticas evaluativas, en una línea próxima a la «evaluación formativa» del también canadiense Scallon, o los estudios críticos de Lincoln y Guba. En nuestra concepción del portafolio retomaremos la línea canadiense.

⁹ Se trata de una de aportación que anima al desarrollo del portafolio.

desmedido por intervenir sobre el recurso humano desde la formación continuada. El portafolio es uno de los instrumentos que propician, bajo la renovación por el desarrollo crítico, una recuperación del liderazgo convencional en el lugar de trabajo. La revisión de Brown, McCrink y Maybee (2003) demuestra con profusión de referencias y datos las ventajas en destacar los logros que evidencia el portafolio, reincidiendo en la practicidad e interés por el «lugar de trabajo», su directa conexión con el aprendizaje experiencial, muy en especial para mantener la competitividad laboral en los mercados actuales (Stewart, 2003). Se recurre a los avales más legitimados como es el caso de la concurrencia en apelar a Schön (1992) en su conocida formación reflexiva, ahora guiada por el portafolio (Ferraro, 2000, por ejemplo).

La competencia es el artilugio tecnicista que mejor representa la evolución de la intervención sobre los recursos humanos: de una parte, centra el logro en el saber hacer; de otra, refiere el saber en un saber hacer acreditado (es decir, demostrado). El portafolio le añade, sin embargo, a la competencia un plus de calidad digno de encomio: ahora al saber hacer acreditado por un agente externo, le sumo el sentirme satisfecho por ser consciente del cómo lo he adquirido, y orgulloso cuando evidencio el dominio de mi saber hacer en sus mejores muestras; hasta tal punto que incluso el dominio del propio instrumento forma parte de las competencias profesionales esenciales para moverse en el dinámico e impredecible mercado de trabajo. De la importancia a la complejidad de su elaboración, tal y como puede inferirse de la guía canadiense de estándares y competencias del orientador profesional (Canadian Standards and Guidelines for Career Development Practitioners, 2004) que selecciona de manera explícita la «orientación al cliente en el uso del portafolio», en el desarrollo del área de especialización en Orientación para la Carrera, más en concreto en «la orientación en estrategias de búsqueda de trabajo».

B) *...Hasta el encuentro con las tecnologías de la información y del conocimiento*

La simplicidad inicial del instrumento, por su origen, forma y sentido marcadamente pragmático, encuentra pronto acomodo en el formato virtual. El portafolio electrónico, el e-portafolio, domina tanto los contenidos de las páginas de em-

presas y profesionales que quieren presentar sus productos, así como las webs dedicadas a las proliferantes innovaciones didácticas por las nuevas tecnologías: del Eisenhower National Clearinghouse for Mathematics and Science Education de Thorson (2000), a la europea Universidad de Lieja de Vanhuelle y Schillings (2003); incluidas las abundantes muestras de profesores y alumnos, directores y administraciones, que *cuelgan* su portafolio, e incluso analizan el instrumento (Barrett y Knezek, 2003; Chatel, 2001; Heath y Cockerham, 2001); en tanto que Whithaus (2002) no duda en augurar al e-portafolio un alto interés, ahora para el desarrollo (sic) de la «pedagogía crítica» de Freire.

En uno de nuestros artículos de referencia, Ashman (2001) metaevalúa el material disponible en red, configurando un perfil exhaustivo de la diversidad actual del portafolio, del que extractamos algunas de las siguientes notas clarificadoras. Una revisión a las múltiples definiciones consideradas revela el uso del portafolio en tanto que instrumento de aprendizaje y evaluación (*dossier* de autoevaluación, colección significativa de trabajos del estudiante que ilustran el progreso en términos de procesos y resultados en una competencia particular a lo largo del tiempo; autonomía, autoevaluación y metacognición; colección de muestras o trabajos que permiten documentar la trayectoria profesional, etc.). En relación con los contenidos se mantiene la disparidad: calificaciones, experiencias, realizaciones, conocimientos, construcciones, cosas para compartir, iniciativas, diplomas, cartas de recomendación, proyectos, borradores, apuntes, correcciones, balance personal de lo aprendido, cantidad de información significativa y contextualizada, etc. De entre los objetivos: acompañar, comunicar, mejorar, facilitar, reflexionar, etc. Así, son conceptos enlazados por el portafolio las competencias, el proyecto, la evaluación formativa, continua, y mutua, o la metacognición. Tras las cuatro etapas en la realización (documentación, corrección y reelaboración de las reflexiones personales, reflexión, proyección), los rasgos de los criterios de evaluación al uso refuerzan una evaluación en positivo: el portafolio pide aquello que se puede alcanzar, y no lo que el alumno no puede hacer; permite presentar los logros, a la vez que favorece la autoevaluación; es así –sigue razonando Ashman– un instrumento de evaluación global y continua, en el encuentro individual que supone, la aplicación de una evaluación criterial, cuando los criterios son previa-

mente conocidos por los alumnos; es a la vez instrumento de evaluación formativa (asimilada por el autor a «evaluación auténtica»).

C) *Con diversidad de opiniones*

A la diversidad de referentes reseñada hay que añadirle la variedad de riesgos y debilidades, junto con fortalezas para tener una pintura fiel del portafolio. Shulman (1999, 59-62) nos propone posibles abusos. Si el portafolio se convierte en «mera exhibición», ante la dificultad en elaborar un portafolio, ¿merece la pena añadir una nueva exigencia a los docentes (y, en general, a quienes lo han de elaborar)?, y si es así, ¿cabe alguna posibilidad de hacerlo sin un sobreesfuerzo excesivo? La «trivialización» del portafolio, en tanto que nueva rutina en la que las personas documentarán cosas sobre las que ni siquiera vale la pena reflexionar. La «perversión», si el portafolio se utiliza (en el sistema educativo) para evaluar (y calificar) sobre un sistema de puntaje objetivo, que terminará por «objetivar» hasta tal punto que acabe por convertirse en un examen de elección múltiple sumamente engorroso. Un último peligro reseña Shulman, la «representación errónea»: con tanto énfasis en los portafolios como muestras del mejor trabajo, ¿en qué punto enfrentamos el peligro de que estas muestras aisladas puedan estar tan alejadas del trabajo típico (del docente en este caso) que ya no cumplan ninguno de los propósitos que tenemos en mente? Y tras los peligros, las seguridades: los portafolios permiten el «seguimiento» y la documentación de episodios prolongados de enseñanza y aprendizaje, y en nuestro caso nos aproximan a la continuidad evaluativa; fomentan la «reconexión» entre el proceso y el producto, y para nosotros permiten la vinculación entre la tarea cotidiana y el sentido formativo; institucionalizan normas de colaboración, «reflexión» y análisis, favoreciendo en nuestra innovación docente el desarrollo de macro-competencias profesionales básicas, a la vez que en la investigación propiciarán, de igual modo, el conocimiento compartido. Un portafolio puede considerarse como una «residencia portátil», ventaja esta aminorada por compartida con los avances tecnológicos. Por último, señala el autor, el valor más importante: «el portafolio cambia el centro de la actividad», que pasa de nuevo y en cada caso a manos del practicante; en otras palabras, redefine la actividad, sea esta docente, orientadora, evaluativa o investigadora. En una línea análoga, Carney y Jay (2002) proponen cinco dilemas

en torno al uso particular del portafolio del profesor que, en este caso, extrapolamos a un amplio interrogante: se trata de una descripción superficial o de una reflexión en profundidad; de un trabajo sin futuro o de un continuo (garantizado) en el desarrollo profesional; apuntala la evaluación, motiva o distorsiona; las nuevas herramientas tecnológicas, refuerzan o restringen su uso; reconoce o arriesga el estatus profesional;...

Así pues, entre el escepticismo y la adoración de un instrumento tan simple como complejo –del escaparate productivo, a la reflexión interior– el uso no resulta tan polivalente como pudiera reflejar la retahíla de partida. Es el retorno humanista, como señalamos reiteradamente en cada ocasión que se publica (Arraiz y Sabirón, 2007, por ejemplo), hacia el protagonismo de la persona –“los portafolios (también) traen gente dentro”, en síntesis de Sá-Chaves (2005)– la clave de éxito en nuestro sentido de portafolio.

1.2.3. El uso del portafolio: una deconstrucción interesada de referentes claves

A la vista de la situación esbozada, nuestra presentación dialéctica del portafolio implica la consideración de una doble vertiente, negativa y afirmativa, al identificar fenómeno y praxis evaluativa, en una perspectiva éticamente correcta en cuanto puede servir a una función ilustradora de la persona, y otra incorrecta desde la que sirve a los intereses de reproducción, integración y socialización de los individuos en un sistema por naturaleza desigual y no siempre justo. No obstante, una fundamentación deconstructiva –desde las intrínsecas contradicciones– en el uso del portafolio, remite a su vez a tres referentes vertebradores de su recreación en el «aprendizaje a lo largo de la vida»: las competencias, en su sentido práctico; la evaluación de competencias, en tanto que función sistémica; y el constructivismo social, como sentido teórico del desarrollo dialéctico de las competencias de la persona en su mundo.

Las vinculaciones entre el portafolio y la intersubjetividad nos permiten ensayos de aplicación del portafolio tanto en la evaluación, como en el diagnóstico, la orientación y la investigación socio-educativa. El portafolio es, en nuestra con-

cepción, uno de los logros operativos de los referentes epistemológicos para poder vertebrar transdisciplinariamente saberes, conocimiento y praxis.

A) *Competencia*

Resultaría banal señalar que, bajo el término *competencia*, no existe en nuestro campo acotación conceptual unívoca. Stoof, Martens, Merriënboer y Bastiaens (2002), en una de las múltiples revisiones bibliográficas consultadas, concluían que, efectivamente, no hay un marco teórico único que recoja el uso instituido del constructo competencia. Desde la competencia lingüística de Noam Chomsky, al chequeo de micro-competencias por dominar para la acreditación laboral en un perfil profesional de una evaluación del desempeño, el abanico es, sin duda, considerable. En un estudio realizado por uno de los colaboradores habituales de De Ketele, el belga Roegiers (2004), es de interés el encuadre que realiza en torno a distintos ejes, y entre otros señala los siguientes: la doble dimensión macro y micro, en relación con competencias genéricas o al detalle de un determinado perfil profesional (o escolar); una doble dimensión disciplinar y transversal, según se refiera a una o varias disciplinas, a la vinculación con tareas. En todo caso, la caracterización de las competencias para esta floreciente línea belga, incluye: «la movilización de un conjunto de recursos, focalizados hacia una finalidad definida, que a su vez es capaz de enlazar con múltiples situaciones de aplicación diferentes, y resultando finalmente –a diferencia, por ejemplo, del sentido de habilidad–evaluable» (Roegiers, 1999).¹⁰ De la síntesis que realiza Castellano (2005), es de interés igualmente la asociación entre competencia y actividad, a la vez que vincula la persona, con grupos y organizaciones, en cuanto destinatarios procesuales en las tres dimensiones del desarrollo competencial (extensión, intención y reflexión).

El término competencia remite, no obstante y en principio, a dos referentes distintos tanto como constructo teórico como expresión de una valoración (Louis, Jutras y Hensler, 1996). De las posibles múltiples acepciones teóricas, del be-

¹⁰ Aplicado al orientador educativo y en una línea semejante, conviene señalar los estudios bajo una perspectiva europea (Repetto, Ballesteros y Malik, 1999), o en la dimensión localista (García Fuentes, Rodríguez Rodríguez y Rodríguez Fernández, 2006) que nos ofrecen el desglose competencial con una directa vinculación tanto a la formación como al propio desarrollo de la profesión.

haviorismo al constructivismo, optamos por reproducir la que nos resulta más próxima: «La competencia es un estado, una capacidad para actuar y no una acción particular. Este estado está vinculado a una estructura de saberes conceptuales y metodológicos, así como a actitudes y valores que permiten a la persona conllevar valoraciones y gestos adaptados a situaciones complejas y variadas» (ibídem, 417). En el sentido de enjuiciamiento y valoración, competencia es así asimilable a estándar de desempeño, y de ahí su fácil cooptación por las competencias profesionales en cuanto a realizaciones, a la vez que por las macrocompetencias¹¹ en aquellos campos –como lo es el socioeducativo– en el que al desempeño, se le fundamenta en la teoría. En particular, cabe referir, pues, la competencia profesional (en la enseñanza) en los siguientes términos: «es interna a la persona; integra saberes, saber-hacer y actitudes; se manifiesta en situaciones reales de la práctica a partir de las respuestas esperadas y de la demanda de un contexto determinado; (si bien) una no manifestación de la competencia no es necesariamente signo de carencia, sino más bien indicio de cómo el contexto, por distintas razones, no permite la puesta en práctica» (ibídem, 419). En todo caso, integración al menos interdisciplinar de saberes y contextualización en la praxis son condiciones mínimas derivadas en la formación profesional.

En la concepción profesionalizada se asocia competencia a situaciones de trabajo. Efectivamente, si la competencia revierte en un saber-hacer, no menos determinante del dominio competencial es el saber-estar y el saber-ser. Todo oficio o profesión reifica de nuevo una doble naturaleza: de una parte, las acciones parecen semejantes entre sí, en tanto que difieren por la singularidad y carácter irrepetible de cada una; la función se mantiene, la concreción de la función en una acción profesional varía porque distintas son las personas implicadas. Sin embargo, por la experiencia en el saber-hacer, el profesional actúa aproximando la nueva situación a otras situaciones conocidas, incluso análogas. La competencia se manifiesta en un continuo de distintas situaciones de trabajo (Perrenoud, 2001), pero, ¿quién define la situación? y, acto seguido, ¿qué es una situación? La multi-referencialidad, la complejidad y el caos, el interaccionismo y el socio-constructivismo clarificarán, en nuestra posición, la cuestión; pero, por el contrario, para Perrenoud (op. cit., 12 y ss.) la formación en competencias se adscribiría

¹¹ Referente central en nuestra posición teórico-metodológica sobre la que insistiremos.

a situaciones profesionales, problemáticas (es decir, que implican acción porque demandan una intervención), específicas (porque no basta el sentido común para resolverlas, sino que exigen una capacitación profesional) y emblemáticas (significativas, relevantes en el ejercicio de la profesión).

Sobre las generalidades, conviene la aproximación progresiva hacia el concepto de competencia vinculado al uso del portafolio que se propone. En este sentido, es primordial la definición de competencia de quien nos presentara, entre otras fructíferas discusiones, a un «frankenstein pedagogo», Meirieu (2004, 111-112): «(Las competencias), son saberes que remiten a situaciones complejas que implican dominar variables heterogéneas y que permiten resolver problemas que escapan a situaciones referidas epistemológicamente a una sola disciplina»: complejidad, transferencia, y al menos interdisciplinariedad, son referentes básicos tanto en la acotación de competencia como en la cosmovisión etnográfica que regula nuestra concepción del portafolio.

B) *Evaluación*

El portafolio, como instrumento de seguimiento, reificación y evaluación en procesos formativos competenciales, así como la reflexión sobre contenido y proceso del portafolio en tanto que estrategia de desarrollo personal y profesional que favorece el pensamiento crítico, puede resultar significativo en el afrontamiento de la persona respecto a las cortapisas sistémicas que condicionan las prácticas evaluativas. Sin embargo, es desde la evaluación donde centramos ahora el potencial alternativo, atendiendo a la evolución terminológico-conceptual que, en el antecedente de la evaluación continua, y en la línea de la evaluación formativa, alcanza en nuestros días la poco afortunada traducción literal al español de *evaluación auténtica*.

Wiggins (1989)¹² pasa por ser uno de los primeros que utilizó el calificativo de «auténtico» aplicado a los tests; en concreciones posteriores, Wiggins (1990)

¹² Dinamizador, entre otras actividades múltiples, de una página web dedicada a la «Authentic Education» (sic), en <http://www.grantwiggins.org/> (consulta realizada en febrero de 2005). Se empieza cuestionando el instrumento (tests *auténticos*), y sin remisión, se progresa hacia el cuestionamiento genérico de la evaluación (evaluación *auténtica*) para, sin rubor, alternar la educación (educación *auténtica*).

precisa condiciones de la aludida «autenticidad», al menos centra la fidelidad¹³ en la evaluación auténtica del desempeño de los estudiantes en torno a dos criterios: de una parte, «que una evaluación refleje los desafíos, el trabajo y los estándares vigentes en el ejercicio profesional»; de otra, «una evaluación que comprometa verdaderamente al alumno en forma interactiva con oportunidades para explicar, dialogar e investigar». Progresivamente, evaluación auténtica y portafolio se refuerzan mutuamente; los estudios realizados parecen ofrecer nuevas posibilidades de cohabitación, tal es el caso de la aplicación descrita por Borowski, Thompson y Zaccaria (2001) en centros estadounidenses de primaria y secundaria. Sin embargo, aun coincidentes en la valoración positiva del uso del portafolio, referido a la evaluación auténtica, cabe señalar algunas desventajas; entre otras comunes a los estudiosos, el tiempo invertido, la no garantía de productividad y la cuestionable validez –cuestión esta reiterada– para la acreditación de competencias si las producciones presentadas no resultan representativas de los estándares de formación; por el contrario, acorde con la evaluación (en situaciones auténticas), el portafolio mejora el rendimiento, la comunicación, las estrategias de organización del trabajo, la autoestima y el autoaprendizaje en el desarrollo de la carrera desde el lugar de trabajo.

En una síntesis del Gobierno canadiense¹⁴ se resume la evaluación auténtica por las siguientes notas:

- Está integrada en el proceso de aprendizaje.
- Se efectúan por la resolución de situaciones-problema que se acercan a la vida ordinaria, integran varias disciplinas, comportan superar obstáculos, proponen desafíos estimulantes, tienen en cuenta los intereses de los alumnos y sus conocimientos previos, no implican limitaciones de tiempos fijados de antemano, dan lugar a una producción destinada a un público; a la vez, exigen del alumno la movilización de todos sus conocimientos, la definición de un proceso personal, una regulación, un compromiso cognitivo, una forma de interacción entre iguales

¹³ Nos remitimos a los párrafos siguientes en los que se retoma el tema de la acreditación por desempeños a partir de Kimball y Hanley (1999), autores de los que, a su vez, procede la síntesis que sigue a la propuesta de Wiggins.

¹⁴ Service National du Récit [<http://recitmst.qc.ca/jardin/evaluationauthentique.html>] (consulta realizada en febrero de 2005).

y en la relación con el enseñante y, finalmente, la producción de una respuesta original.

- Combina diferentes medios de evaluación que permitan aprehender las múltiples facetas del aprendizaje (observación, entrevista, análisis de productos, etc.).

- Implica la participación activa del alumno.

- Contribuye al desarrollo de competencias. Llama la atención sobre el juicio del profesor que habrá de considerar criterios de evaluación múltiples y conocidos de antemano por los alumnos.

Fenwick y Parsons (1999) optan, en esta misma línea canadiense, por el portafolio de evaluación, entre otras razones esquemáticamente expuestas porque permite: decidir qué, cómo y cuándo recoger; anticipar ayudas al estudiante; llevar a cabo entrevistas periódicas con el alumno; es holístico; exige tiempo para responder a las cuestiones planteadas en el propio portafolio y a la propia auto-evaluación del estudiante. De la misma manera, las ventajas del portafolio de evaluación son considerables: mejora el rendimiento; implica al alumno en la evaluación y así en su propio proceso de aprendizaje; muestra el proceso y no solo los resultados; permite la confidencialidad; demuestra la interconexión entre los aprendizajes; facilita la búsqueda posterior de trabajo; revela las lagunas; y permite una enseñanza colaborativa; de hecho, supone una concepción distinta de la enseñanza y de la evaluación.

En todo caso, el portafolio se propone como instrumento propio de una genéricamente considerada *evaluación alternativa*, tanto por la contextualización de los saberes (evaluación auténtica), como por el refuerzo de la función de acompañamiento y mejora (evaluación formativa). Así es como Roeber (2002) considera el portafolio –y lo fundamenta con profusión–, junto con la observación y las realizaciones de los alumnos, como el instrumento clave de evaluación. Un proceso de evaluación de competencias en el que interviene el portafolio, redimensiona, efectivamente, en evaluación, la cuestión de la validez: redefine la validez de contenido, por la validez de constructo.

Una de las cuestiones referidas en la valoración de los distintos usos y sentido del portafolio es, finalmente, la aplicación generalizada –y de oficio– en un determinado sistema educativo. En nuestro caso, es de interés tanto la reflexión

como el cuestionamiento subsiguiente respecto a determinadas «cuestiones problemáticas» entre las que, sucintamente, se refieren: la propiedad, ¿de quién es el portafolio en realidad?; la confidencialidad, ¿quién llega a verlo?; la fidelidad, ¿constituye un panorama general y preciso de las competencias?; la reflexión sobre la práctica, ¿implica el portafolio reflexionar con mayor profundidad?; la garantía curricular, ¿conlleva o puede derivar hacia la autoevaluación y mejora?; la factibilidad, ¿puede un equipo ya recargado de trabajo (...) ocuparse de un mayor volumen de trabajo? Pero uno de los «poderes del portafolio» (Koelper y Messerges, 2003) es, sin duda, su capacidad vehicular respecto a la relación educativa; dado que, tal y como refleja Scallon (2003) el portafolio permite incorporar una lógica evaluativa distinta derivada del compromiso de la persona en su calidad de aprendiz con los agentes evaluadores, únicamente desde la colaboración cobra el *sentido auténtico* la evaluación por portafolio (figura 1).

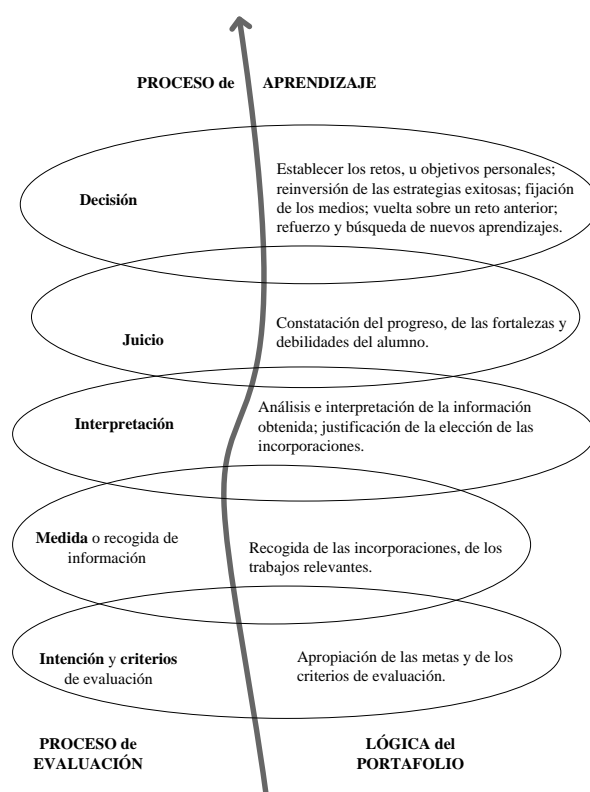


FIGURA 1. El portafolio, evaluar para aprender (Scallon, 2003)

C) *Socio-constructivismo*

Dos son los elementos conceptuales del socio-constructivismo, particularmente destacables como bases para reificar los procesos que nos ocupan, a la vez que nos permiten fundamentar la propia redefinición etnográfica del portafolio:

- la zona de desarrollo potencial y,
- la indagación dialógica.

Aprender con los demás y de los demás, en la interacción implicada del actuar, pensar y sentir de la persona, en una construcción compartida de la propia acción, desde la intersubjetividad y alteridad que transforma, en definitiva, a los individuos y a las organizaciones; todo ello va a incidir en el proceso interno y externo de elaboración del portafolio.

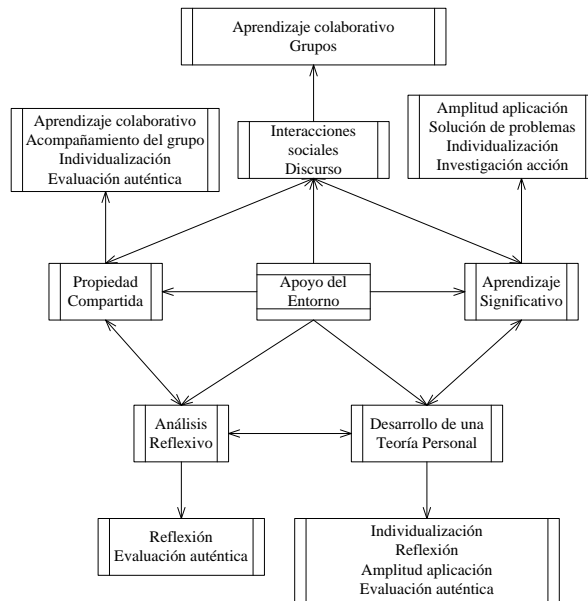


FIGURA 2. Las experiencias clave en un aprendizaje constructivista propiciado por el portafolio (Dangel y Guyton, 2003)

Desde nuestra concepción del socio-constructivismo, es además particularmente relevante el portafolio por cuanto facilita –entre otros múltiples referentes– la aplicación de técnicas narrativas. En esta primera aproximación deconstructiva,

conviene referir la posición de Lyons (1999, 143-163) en la ejemplificación que realiza del uso de las entrevistas sobre el portafolio, capítulo que titula como «construir narrativas para la comprensión»: «la reflexión sobre la práctica necesita un andamiaje, tal vez lo necesite siempre», efectivamente es en este sentido de andamiaje y mediación bajo el que consideramos las técnicas narrativas en el proceso de construcción de un significado. Pero en la vinculación particular de la entrevista y el portafolio, señala: «La entrevista sobre el portafolio bien puede hacer las veces de ese andamiaje requerido. Primero el portafolio se construye y se presenta, se seleccionan sus entradas y se exponen aspectos documentales; luego, en una segunda entrevista, se reflexiona sobre la producción del portafolio, y se especifica el sentido que se atribuye a las experiencias de aprender a enseñar», extrapolable esta última situación a cualquier experiencia de enseñanza-aprendizaje. A modo de epílogo, Lyons (op. cit., 323-346) hace un particular hincapié final en el valor del portafolio en la reflexión; de manera gráfica (figura 2), los ya referidos en la demarcación de la evaluación auténtica, Dangel y Guyton (2003), esbozan ahora las claves de una experiencia de aprendizaje socio-constructivista favorecida por el portafolio. En la misma línea, aparecen informes de investigación en los que destaca el papel favorable –y facilitador en nuestro caso– del uso del portafolio en programas de enseñanza con base socio-constructiva; así, por ejemplo, Zidon y Greves (2002) llegan a esta conclusión tras la evaluación de un programa de formación del profesorado; si bien, dadas las imprecisiones metodológicas del estudio, el interés es mínimo. Idéntica valoración merece la encuestación realizado por Zou (2002), con resultados no menos favorables hacia el uso del portafolio en la aplicación del socio-constructivismo en programas de enseñanza.

1.3. El portafolio-etnográfico: la reconstrucción de una herramienta orientadora

Tras las pinceladas precedentes y la revisión de estudios anteriores, resulta pertinente acotar de manera explícita el sentido de este capítulo: *el portafolio como herramienta facilitadora del aprendizaje a lo largo de la vida*; entendiendo

dicha expresión como un proceso personal de formación continuada, integrador, por lo tanto, de las contradicciones existenciales entre los intereses sistémicos (el empleo sostenible) y el desarrollo autodeterminado de las personas. Tal como se ha ido narrando, el potencial mediador de la herramienta radica esencialmente en que estimula un aprendizaje constructivo, en términos de seguimiento y reificación de procesos, presentación de productos concretos, evaluación de logros y reorientación de proyectos; genera dossiers significativos con y para los otros; pero siempre desde el sentido que le confiere cada individuo, como persona en permanente crecimiento comprometido con su entorno; es decir, supone una personal compilación de documentación resultante de los aprendizajes, que en definitiva son vivencias narradas en su proyección de futuro.

Sin embargo, la posibilidad no genera necesariamente acto; la deconstrucción exige una reconstrucción comprometida con la internalización consecuente al desvelamiento de trampas y reduccionismos factibles. Es, precisamente, el calificativo etnográfico lo que en nuestra propuesta devuelve y apuntala la mediación del portafolio; porque la perspectiva etnográfica enfatiza, en esta ocasión, al menos dos aspectos de particular relevancia:

a) *El desvelamiento y crítica emergente a los procesos de conocimiento* en los que el individuo protagonista se compromete a lo largo de su ciclo vital y que, desde su protagonismo en el proceso, transforma en acción; uno recoge en su portafolio su singularidad, pero aporta al colectivo saberes; siendo intransferible, la documentación es socializable: proceso, productos y evaluación son propios y exclusivos de cada persona; la información y los contenidos, comunes.

El sentido etnográfico del conocimiento atribuido enlaza con la autopista de las competencias profesionales. Como resultantes de la asignación de una capacidad de acción profesional fundamentada en el conocimiento, cuyo referente es la praxis, que adquiere significado y activa saberes, actitudes y ética en el compromiso con la persona. Aceptación que recurre a la *complejidad*, al considerar tal constructo como un conjunto de fenómenos complejos en interacción; apela a la *multirreferencialidad* explicativa, comprensiva, aplicativa y evaluativa, dadas las categorías heterogéneas y emergentes a cada caso. Narra el proceso en un lenguaje interdisciplinar presto a la referencia *transdisciplinar*. A la vez que ancla el

sentido en la *praxis* existencial, adquiere el significado en el *compromiso* con la persona.

Desde este perfil, la evaluación entroncada en el portafolio-etnográfico contempla la regulación sistémica (acreditación incluida) como punto de arranque, desde la contemplación reflexiva, a la reconstrucción personal en el desarrollo de la auténtica autorregulación: como un proceso de aprendizaje y desarrollo en los distintos «stakeholders» de la *praxis* evaluativa, de las estrategias de afrontamiento necesarias para superar con éxito las trabas sistémicas y lograr en la existencia un mínimo de autodeterminación profesional y emancipación de la persona. El «empowerment» implícito cuestiona por ello las posibilidades que los entornos ofrecen a los individuos para su aprendizaje competencial.

b) *El acompañamiento* preciso para orientar un proceso de conocimiento constructor de realidades, evitando la trivialización de la herramienta, o falsos espejismos de soliloquios individuales. Como premisa fundamentante, el instrumento precisa de asesoramiento competente, son necesarios los Otros, lo colectivo; porque ante todo y sobre todo, el portafolio-etnográfico es una *herramienta intersubjetiva*. Una consecuencia natural del carácter: es inseparable de la entrevista que articula y en la que se recrea; condicionada a su vez por el mediador que la lidera. Quien, si no propicia procesos de reflexión crítica en el conflicto intersubjetivo, de pensamiento dialéctico en la confrontación con las contradicciones funcionales del propio instrumento, difícilmente el portafolio superará su aceptación de carpeta de trabajo. Porque el profesional del acompañamiento – orientador–, no puede limitarse a transmitir significados al uso del portafolio respecto al proyecto personal y profesional del destinatario potencial de la acción orientadora; tampoco prescribir únicamente un formato con potencial suficiente para manejarse en el mundo del trabajo. Por el contrario, debe comprometerse con el usuario en un proceso de indagación dialógica que, venciendo resistencias, propicie superar la consabida oposición dilemática entre sistema y mundo de vida, hacia un nivel de realidad que transforma persona y entorno (la utopía educativa más allá de la globalización).

A estas alturas del discurso, una cuestión esencial emerge para los profesionales: ¿cómo formatear un portafolio-etnográfico para que, conservando la simplicidad del instrumento incorpore la complejidad de su función teórico-práctica?

Resulta cuando menos obvio afirmar que solo en el contexto de la comunicación –entendida como intercambio y negociación– puede lograrse un formato cuasi-definitivo de portafolio, que se irá reificando a lo largo del proceso por su dinamismo intrínseco; pero también, desde el carácter instrumental, se impone dar forma y estructura de partida a la herramienta, que pueda ser tema de fondo de la entrevista inicial y de cuantas sea pertinente establecer. Carpetas y criterios de evaluación son, sin lugar a dudas, los ejes vertebradores del *formato del portafolio*.

La selección de las carpetas es uno de los asuntos más polémicos en la configuración de la herramienta y que suscita un debate más comprometido. Su denominación va a condicionar, a modo de organizador previo, clase y categoría de artefactos y procesos por integrar; influyendo necesariamente en los aprendizajes a conseguir. De tal forma que si las carpetas propuestas versan sobre competencias muy estrechamente vinculadas a circunstancias momentáneas bien sean laborales, escolares, familiares o personales, el desarrollo competencial promovido será a corto o medio plazo; mientras que si, por el contrario, se proponen competencias generales transversales a distintas profesiones y proyectos de vida, abordando previsiones y posibilidades, la formación incorporará la proyección de futuro imprevisto pero posible, estrechamente unida al aprendizaje permanente; máxime cuando este tipo de carpetas incide preferentemente en fortalezas por lo producido y lo proyectado, con independencia del tipo de lenguaje que se utilice, a menudo mediatizado por el pretexto que justifica el inicio de la herramienta. A modo de ejemplo, se presentan tres formatos aparentemente distintos, aunque con el común denominador de innovar la formación desde el incremento de posibilidades en el proyecto personal de los protagonistas (figura 3): el primero, referido a la atención temprana; el segundo, que recoge la propuesta competencial que estamos aplicando en nuestra experiencia de innovación; la tercera, vinculada a la orientación profesional.

Por otra parte, si se acota de manera unívoca la denominación de las carpetas, se especifican de manera exhaustiva los productos y procesos por documentar, se enfatiza el desarrollo de componentes técnicos por encima de los cognitivos, actitudinales y axiológicos, disminuirá notablemente el proceso colaborativo y, lo que es más grave, se limitarán sustancialmente la autorreflexión y autoevaluación,

funciones determinantes en el portafolio-etnográfico. Aunque tal y como Orland-Barak (2005) comprobó, existen importantes dificultades para promover niveles de reflexión dialógica y crítica. En su estudio, no obstante, se trataba de portafolios de formación continua para educadores; si bien en su valoración –y este componente es sustantivo– apunta como posible explicación la simplicidad de las construcciones sintácticas utilizadas, invitando a plantear guías lingüísticas complejas del tipo «esto fue bastante posible debido a...»; «alternativamente...». Con una intencionalidad semejante, los criterios de evaluación seleccionados servirán, finalmente, para consolidar el formato iniciado con las carpetas: capacidad para considerar la multirreferencialidad en la toma de decisiones; capacidad para fundamentar las acciones proyectadas y realizadas; capacidad para interiorizar los significados que se incorporen a la acción; capacidad para negociar, consensuar y generar conflictos; sustantividad de los criterios aplicados en el proceso de auto-evaluación; rigurosidad y pertinencia en el uso y manejo de técnicas, instrumentos y estrategias.

Atención Temprana: profesores y padres (Campbell, Milbourne y Silverman, 2001)	Enseñanza Universitaria: profesores y estudiantes (Arraiz y Sabirón, 2005)	Formación continua: trabajadores y empresarios (Stewart, 2003)
«Todo sobre él: me hace feliz, mantiene mi atención, aprendo y quiero hacer»	Pensamiento Dialéctico	Historia de vida
«Cómo nosotros promovemos su aprendizaje»	Comportamiento dialógico	Experiencias laborales desde su graduación
«Cómo aprende en diferentes lugares»	Estrategias de afrontamiento	Experiencias de vida y aprendizaje conseguidas en el trabajo
	Autodeterminación	Evidencias que apoya el aprendizaje
		Objetivos personales, profesionales y educativos

FIGURA 3. Formatos de portafolio

Es decir, y en nuestro caso, avanzando hacia la consolidación de un aprendizaje complejo, referente primero de la evaluación etnográfica (Sabirón, 2004), en la reflexión y en la praxis.

Capítulo 2

Breves precisiones complementarias

2.1. Respecto a los referentes epistemológicos

2.1.1. La Complejidad¹⁵

La Complejidad, en tanto que referente epistemológico, introduce en la evaluación de competencias a través del portafolio la pluralidad en los componentes, dado que múltiples son los procesos de aprendizaje de la persona, pero más singulares son las vivencias de aprendizaje que, en el caso de los futuros profesionales, recrearán modos y ética de indudable repercusión en la praxis; sin embargo, la unicidad de la persona no niega la capacidad de conocimiento compartido a la vez que fundamentado. La Complejidad, en cuanto marco epistemológico, permite el desarrollo de distintas modalidades de investigación de modo que se dé cuenta, comprensiva y explicativa, de los fenómenos (estudio de casos e investigación etnográfica, principalmente). La conjugación en plural en investigación, es extrapolable a la pluralidad en otros campos socioeducativos.

La aplicación de algunos de los presupuestos básicos de la Complejidad a la evaluación de competencias a través del portafolio implica:

– Una posición constructivista¹⁶ del aprendizaje, de la enseñanza, y de la propia evaluación, de modo que es la intersubjetividad negociada la clave tanto de las relaciones docentes como de las habidas entre iguales. El portafolio es herramienta intersubjetiva tanto a lo largo del proceso, como en el momento de la evaluación final.

– Una inclinación post-modernista por el constante cuestionamiento del conocimiento, tanto del científico-teórico transmitido al estudiante, así como del «método» disciplinar por el que se obtuvieron, como de los saberes que se erigen,

¹⁵ Precisamos el referente de la Complejidad en Arraiz (en prensa) y Sabirón (2006).

¹⁶ Acabamos de centrar el socio-constructivismo como referente teórico-metodológico del portafolio-etnográfico, y nos seguiremos remitiendo a lo largo de la segunda parte.

bajo determinadas circunstancias socio-políticas, en verdades profesionales gremialistas (véase, verbi gratia, el psicometrismo diagnóstico en educación). El portafolio favorece, incluso por su propio formato, la reflexión, la crítica, la duda y la argumentación constantes.

– Derivada de la anterior, el portafolio permite una organización de los contenidos y saberes que rompe las dadas apuntes-asignaturas, asignaturas-materias, materias-disciplinas. La multidisciplinariedad primero, y la transdisciplinariedad como proyecto, es el criterio complejo de demarcación del conocimiento científico-social. La consideración de la dimensión trans-, en ciencia y praxis, tiene un indudable valor por cuanto avalan las prácticas profesionales que, en su acotación emergente impuesta por las distintas realidades y los distintos «niveles de realidad» que se atienden, resultan no menos trans-profesionales; es decir, superan el campo tradicional de cada profesional, pero no se conforman con el trabajo en equipos multiprofesionales, porque la cuestión no es tanto de yuxtaposición de perspectivas, sino de enfoque complejo, multirreferencial pero no fragmentado. El portafolio articula los componentes (carpetas y competencias) manteniendo la vivencia fenoménica (en mi proyecto de vida profesional).

– La multirreferencialidad es, por último, uno de los mecanismos operativos que permite una praxis constructora a la vez que constructivista: la multirreferencialidad comprensiva en la recogida de datos, por vertebrar la vida de la persona entre sujeto y entorno colectivo, la multirreferencialidad interpretativa en el diagnóstico, y en la explicativa en la acción orientadora que ha de dar respuestas conforman un proceso de acompañamiento profesional próximo a la complejidad. El portafolio aproxima igualmente la vivencia de la persona que aprende en tanto que estudiante, con la cosmovisión necesaria como futuro profesional.

2.1.2. El Análisis Institucional¹⁷

El Análisis Institucional, en el desarrollo propiciado –entre otros– por Georges Lapassade, Michel Lobrot, René Lourau o Patrick Boumard es un sistema de análisis crítico de la realidad social, muy próximo a la implicación en acciones

¹⁷ Entre otros, la reelaboración del constructo Análisis Institucional aparece desarrollada en Ardoino et al. (2003) y Boumard et al. (2006).

educativas («pedagogía institucional») que hagan consciente a la persona de la alienación a la que le puede someter cualesquiera de las manifestaciones del sistema social, grupo o institución; a la vez que, persona y grupo disponen del poder suficiente como para cambiar el sistema establecido. La sociedad, las instituciones, las organizaciones, los grupos y los colectivos, se entienden como entidades eminentemente culturales, donde estructura y funcionamiento, funciones, acciones y formas encubren relaciones de poder que rigen la cotidianidad de la vida de sus miembros. Esquemáticamente, los referentes claves del análisis institucional son así tres: de una parte, el conjunto de normas establecidas, es lo *instituido*; de otra, las personas *instituyentes* que consolidan, cuestionan, refuerzan, modifican o cambian lo instituido; finalmente, la *implicación* que refleja el proceso relacional del instituyente frente a lo instituido. Si bien todos y cada uno de nosotros pertenecemos a múltiples grupos sociales, instituciones y organizaciones, cabe distinguir momentos y situaciones en las que la fuerza de la institución, el componente institucional, puede prevalecer sobre el individuo, es cuando por membrecía permanente o coyuntural, adoptamos, ejercemos o actuamos con arreglo a determinados roles organizativo-institucionales (hijos, alumnos, pacientes, etc.). Existen así profesionales cuya praxis está, en distinta medida pero en algún grado, marcada por el sistema, institución u organización en el que ejercen (en un sentido sustancial, la docencia o la judicatura, en un sentido complementario, la asistencia sanitaria, por referir algunos ejemplos).

De entre estos sobresale el que ocupa nuestra experiencia: el orientador educativo, paradigma del acompañamiento profesional que define la praxis orientadora desde la persona-usuaria y hacia el conjunto de instituciones a las que contextualmente pertenece (familia, escuela, servicios asistenciales y sociales, etc.). La relevancia fundamentante del Análisis Institucional radica en esta dimensión profesional, pues dado que se debe a la persona, ha de considerar las constricciones dialécticas entre instituido e instituyente. Las competencias que se proponen en esta guía adquieren aquí su sentido, al igual que la arquitectura del proceso de aprendizaje-evaluación que favorece el portafolio, le debe al Análisis Institucional una de sus fundamentaciones: la intersubjetividad instituyente del proceso y los estándares instituidos para la evaluación de logros reifican la singularidad de cada proceso experiencial de aprendizaje.

2.2. En el campo de la formación y la orientación profesional

2.2.1. El aprendizaje a lo largo de la vida (*lifelong learning*)¹⁸

De la concepción de los sistemas educativos en tanto que inversión económica, tan arraigada en la tradición escolar como consustancial por la vinculación escuela-trabajo en la biografía económico-social de la persona, han aparecido distintas concepciones que abarcan desde cursos de actualización y capacitación profesional ad hoc, hasta programas de educación de adultos (primero de alfabetización, después de enculturación). Conforme varían las formas de inversión económica, cambian las de capacitación profesional, aunque se mantenga idéntico el sentido ganancial de unos y de otros. La impronta de la UNESCO transmutó el sentido de educación de adultos, por el de continua, para abocar –a partir de la década de los noventa del siglo pasado– en la «educación de las personas adultas a lo largo de la vida». El énfasis en «personas adultas» supone la introducción estratégica de los recursos humanos (motivación, participación, satisfacción, eficacia y calidad) en la terminología clásica de capital humano. El «Área de Formación a lo Largo de la Vida» (*sic*) de la Subdirección General de Formación Profesional define la cuestión, en su presentación virtual, como «toda actividad de aprendizaje realizada a lo largo de la vida con el objetivo de mejorar los conocimientos, las competencias y las aptitudes con una perspectiva personal, cívica, social o relacionada con el empleo».¹⁹ Es el «aprender a aprender» delorsiano, que hace suyo el Espacio Europeo (Declaración de Copenhague de 2002, entre otras referencias documentales).

La repercusión en el campo de la orientación profesional es básica como se plasma en el informe de la OCDE referido en el capítulo 1, sobre «Orientación

¹⁸ Véase la documentación disponible de la Asociación Internacional para la Orientación Educativa y Profesional (IAEVG), en <http://www.iaevg.org/IAEVG/> (consulta realizada en septiembre de 2005).

¹⁹ Véase la presentación disponible en <http://www.mec.es/educa> (consulta realizada en diciembre de 2006).

profesional y políticas públicas: cómo acortar distancias». Entre sus conclusiones, sobresale la vinculación profesional con el conjunto de la persona, sus necesidades y circunstancias; la autogestión profesional que introduzca la necesaria variedad (por la individualización del usuario) en la prestación de los servicios; y, en todo caso, mejorar las políticas públicas, «recogiendo mejores datos sobre las necesidades y demandas de los clientes, [...] desarrollar mejores mecanismos de aseguramiento de la calidad y vincularlos con la financiación de los servicios; desarrollar estructuras más fuertes para un liderazgo estratégico» (OCDE, 2004, conclusiones).

El «aprendizaje a lo largo de la vida» tiene –o puede ir adquiriendo–, sin embargo, un referente más netamente humanista. Preservando el ajuste sistémico necesario entre los subsistemas económico y social, no por ello ha de prevalecer el sistema sobre la persona. La capacidad de pensamiento, crítica y mejora, y emancipación rigen el aprendizaje a lo largo de la vida de una persona en mayor plenitud. En nuestro caso, es la opción que desarrollan las competencias propuestas para el portafolio-etnográfico.

Derivado de este movimiento del «aprendizaje a lo largo de la vida», vinculado a la orientación profesional «de calidad y excelencia», se difunde el uso concomitante de las ejemplarizantes «buenas prácticas». Con su sentido de acción ejemplar, se lanza desde EE. UU.²⁰ la recopilación de «buenas prácticas» por cuanto reflejen algo que funciona. El auge actual es deudor de la recuperación de un sentido funcionalista, próximo a tipo-ideal, que refleja una forma óptima. La difusión de la gestión de calidad ha elevado la «buena práctica» a un nivel de ejemplo a seguir, premiado, innovador, digno de difusión, de impacto... y, ante todo, sencillo, fácil de aplicar. La proliferación de manuales de «buenas prácticas» en los campos más dispares supone la ingente sobreabundancia reguladora de gestión, difusión y acción protocolizada en los términos más simples posibles.

El sentido funcionalista dominante no es, como en el aprendizaje a lo largo de la vida, exclusivo: por extensión, cabe igualmente admitir por «buena práctica» aquella reflexionada y fundamentada en el respeto a la persona en su contexto. El campo socioeducativo ha de propiciar un desarrollo paralelo de este segundo sen-

²⁰ Para una visión aplicada a la enseñanza puede consultarse Braslavsky et al. (2003).

tido. El portafolio-etnográfico de evaluación de competencias es una buena muestra.

2.2.2. Las macrocompetencias

Los múltiples sentidos y los diferentes significados del término *competencia* se circunscriben, en nuestro caso, a dos referentes: mundo laboral y persona.

Desde el ámbito laboral, competencia se asocia a recurso humano empresarial, por cuanto se refiere al conjunto de atributos (habilidades, saberes, aptitudes, actitudes, estrategias, etc.) propios de un empleado (operario, profesional, etc.) que le permiten llevar a cabo, de manera óptima si se trata de calidad, el desempeño necesario para el buen funcionamiento organizativo, eficiente y eficaz; desde una concepción de la educación universitaria como pura inversión en capital humano, se han de considerar en los procesos de aprendizaje las necesidades en términos de competencias demandadas por los empleadores. Este es el propósito del proyecto Tuning. Bajo idénticas premisas de inversión en capital humano, la corriente que propicia una orientación profesional versada sobre el aprendizaje a lo largo de la vida, ha elaborado una segunda derivación de competencias para considerar. Es el proyecto DeSeCo de la OCDE, emparentado con el proyecto PISA de evaluación institucional de los sistemas educativos.²¹ En nuestro caso, se consideran estas aproximaciones al sentido de la competencia profesional demandada por el mercado laboral.

Consecuentemente, son decisivas en el significado *instituido* de competencia dos sentidos: se trata de una demanda externa al sistema educativo (empleadores), que exige una respuesta individual (futuro empleado, actual estudiante). En el proyecto Tuning para la construcción del EEES («The Tuning Educational Structures in Europe Project»), las competencias representan así una combinación dinámica de atributos –con respecto al conocimiento y su aplicación, a las actitudes y a las responsabilidades– que describen los resultados del aprendizaje de un deter-

²¹ Véanse:

– OCDE (2005), Proyecto *Definition and Selection of Competencies* (DeSeCo) en <http://www.ocde.org>

– Proyecto TUNING (2003), *Tuning Educational Structures in Europe Project*, en <http://www.unideusto.org/tuning> (consultadas en septiembre de 2005).

minado programa, o cómo los estudiantes serán capaces de desenvolverse al finalizar el proceso educativo en el ámbito laboral y profesional. Tuning se centra en las competencias específicas de las áreas («subject-area related competences») (específicas a cada campo de estudio) y competencias generales («generic skills») (comunes para cualquier titulación). En nuestro caso, las *competencias genéricas* o *macrocompetencias* hacen referencia a las competencias generales comunes no solo a una titulación, sino a titulaciones (y praxis profesionales) próximas; en términos académicos son competencias interdisciplinarias. En el *ranking* de las 10 primeras competencias comunes a graduados y empleadores figuran: capacidad de análisis y síntesis, capacidad de aprender, resolución de problemas, capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica, capacidad para adaptarse a nuevas situaciones, preocupación por la calidad (sic), habilidad de gestión de la información, habilidad para trabajar de forma autónoma, trabajo en equipo y capacidad para organizar y planificar. El proyecto DeSeCo clasifica las competencias en torno a tres ejes: la capacidad para actuar de manera autónoma («elaborar y realizar proyectos de vida», por ejemplo), el uso de herramientas de manera interactiva (dominio tecnológico, etc.), y la capacidad de interacción en grupos heterogéneos («habilidad para resolver conflictos», por ejemplo).

El segundo referente es la persona. La competencia entendida como saberes adquiridos por la persona que le permiten su propio desarrollo; es una acepción recuperada si se quiere –y de nuevo en el candelero, sobredimensionada– por Noam Chomsky, aplicada a la «competencia lingüística» por la que, la persona-hablante, disponiendo de un conjunto finito de conocimientos sobre la lengua, es capaz de producir una cantidad infinita de oraciones gramaticalmente correctas y pertinentes al contexto. En común, el aprendizaje (saberes), la capacidad (aptitud), la voluntad (actitud), la buena práctica (corrección y pertinencia), la adecuación al contexto, coyuntura y circunstancias (idoneidad), la producción ilimitada, etc. Sobre esta última varía, sin embargo y diametralmente, el sentido finalista de la competencia: en tanto que bajo el referente del recurso humano el principal beneficiado es la producción, para el segundo es quien produce. En educación, esta distinción es clave, pues permite orientar el aprendizaje hacia producciones externas a la persona (inversión), o como propio aprendizaje de su condición. La educación es, bajo esta coyuntura, derecho de la persona que propicia su desarro-

llo incluso en términos de emancipación. Este es el referente que acota la acepción de competencia, cuando la persona resulta subsidiaria de una práctica profesional, a la vez que se trata de formar al profesional en su proximidad a la persona. Es el sentido *instituyente*.

En nuestro caso, las macro-competencias propuestas son: pensamiento dialéctico, comportamiento dialógico, estrategias de afrontamiento y autodeterminación²², e intentan que la persona, educada, así como todos los profesionales que se integran en los procesos, privilegien el protagonismo de la persona frente a la colonización del sistema.

²² Las macro-competencias se tratan a lo largo de toda la segunda parte, en particular en el capítulo 4.

Referencias bibliográficas

- AGRA, M.ª; J. A. GEWERC y L. MONTERO (2002), «El portafolios como herramienta de análisis en experiencias de formación on-line y presenciales», en *Actas II Congreso Europeo de la información en la Educación y la Ciudadanía: una visión crítica*, Barcelona, 26-28 de junio (e-texto).
- AGUADO, T.; I. GIL y P. MATA (2005), *Educación intercultural: una propuesta para la transformación de la escuela*, Madrid, MEC-Catarata.
- AIOEP (2003), *Competencias internacionales para los profesionales de la Orientación Educativa y Profesional*, (disponible en <http://www.iaevg.org>, consulta realizada en febrero de 2005).
- ARDOINO, J.; P. BOUMARD y C. SALLABERRY (coords.) (2003), *Actualité de la Théorie de l'Institution*, Paris, L'Harmattan.
- ARRAIZ, A. (en prensa), *La complejidad narrativa del diagnóstico y la orientación en educación*, Zaragoza, Mira Editores.
- ARRAIZ, A. y F. SABIRÓN (2005), «El portafolio, una herramienta intersubjetiva para la evaluación etnográfica de competencias», en *Actas AIOEP/IAEVG - Internacional Conference*, Lisboa, 14-16 de septiembre.
- (2007), «El portafolio-etnográfico: una herramienta facilitadora del aprendizaje a lo largo de la vida», *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 1, 65-72.
- ARRAIZ, A., F. SABIRÓN; A. CORTÉS; C. BUENO y T. ESCUDERO (2007), «El portafolio-etnográfico de evaluación de competencias», en *Innovación docente, tecnologías de la información y la comunicación e investigación educativa en la Universidad de Zaragoza. Caminando hacia Europa*, Universidad de Zaragoza.
- ASHMAN, J. (2001), *Le portfolio, un outil de communication et d'évaluation des compétences?*, Bruxelles, Direction de la Formation de la Police Belge.
- BARRETT, H. y D. KNEZEK (2003), *E-Portfolios: Issues in Assessment, Accountability and Preservice Teacher Preparation*, ERIC-Report, ED 476 185.
- BERGER, G. (coord.) (2006), «Logiques de gestion et approches critiques de l'Éducation», en *Actes du Congrès international de l'AFIRSE*, 15-17 de juin, Saint-Quentin-en Yvelines, Université de Versailles-AFIRSE.
- BERGER, M. (2001), «Mise en oeuvre d'outils d'évaluation par le portfolio», en *Actes du Colloque ADMEE-EUROPE*, Aix-en-Provence, 11-13 janvier.
- BOROWSKI, M.; C. THOMPSON y K. ZACCARIA (2001), *Portfolios: Authentic Assessment*, ERIC-Document, ED 457 189 - TM 033 285.

- BOUMARD, P. (1989), *Les savants de l'intérieur. L'analyse de la société scolaire par ses acteurs*, Paris, Armand Colin.
- BOUMARD, P.; G. LAPASSADE y M. LOBROT (2006), *Le mythe de l'identité. Apologie de la dissociation*, Paris, Economica-Anthropos.
- BRASLAVSKY, C.; A. ANNE y M. PATIÑO (2003), *Developpement curriculaire et «bonne pratique» en éducation*, Genève, Bureau International d'Éducation-UNESCO.
- BROWN, J.O.; C. MCCRINK y R. MAYBEE (2003), *What Employers Want: How Portfolio Development Fosters Leadership and Critical Thinking in the Workplace*. ERIC-Report, ED 478 420 - CE 085 087.
- CAMPBELL, P. ET AL. (2001), «Strengths-based child portfolios: a professional development activity to alter perspectives of children with special needs», *Topics in Early Childhood Special Education*, fall (e-texto).
- CARNEY, J. y J. JAY (2002), *Translating Theory into Practice: The Dilemmas of Teacher Portfolios*, ERIC-Document, ED 462 438 - TM 033 702.
- CASTELLANO, J.L. (2005), «Competencias interculturales en servicios de orientación para el desarrollo de la carrera», *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 16/1, 13-29.
- CHATEL, R. (2001), *Portfolio Development: Some Considerations* (disponible en http://www.sjc.edu/faculty_pages/rchatel/, e-texto, consulta realizada en febrero de 2005).
- COLLÈGE FRONTIÈRE (1997), *Un guide de l'apprentissage personnalisé centré sur l'apprenant*, Canada, Les Presses du Collège Frontière.
- DANGEL, J. y D. GUYTON (2003), *Expanding Our View of Teaching and Learning: Applying Constructivist Theory(s) to Teacher Education*, ERIC-Document, ED 472 816 - SP 041 346.
- DOOLITTLE, P. (1994), «Teacher portfolio assessment», *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 4/1.
- FENWICK, T. y J. PARSONS (1999), *Using Portfolios to Assess Learning*, ERIC-Report, ED 428 398 - CS 216 634.
- FERRARO, J. (2000), *Reflective Practice and Professional Development*, ERIC-Digest, ED 449 120 - SP 039 619.
- GARCÍA-FUENTES, C.; O. RODRÍGUEZ y S. RODRÍGUEZ (2006), «Características competenciales del psicopedagogo: una aproximación desde la Comunidad Autónoma de Galicia», *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 17/1, 91-106.
- HEATH, M. y S. COCKERHAM (2001), *Electronic Portfolios for Faculty Development* (disponible en http://www.sjc.edu/faculty_pages/rchatel/, consulta realizada en febrero de 2005).

- IBARRA, M. y C. SÁNCHEZ (1999), «Posibilidades del portafolios en auto-orientación profesional», *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 10/7, 63-82.
- KIMBALL, W. y S. HANLEY (1999), «Anatomía de un sistema de evaluación de portafolios: el uso de fuentes múltiples de prueba para el otorgamiento de títulos y el desarrollo profesional», en N. Lyons (ed.), *El uso de portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente*, Buenos Aires, Amorrortu Editores, pp. 251-267.
- KOELPER, M. y M. MESSERGES (2003), *The Power of the Portfolio*, ERIC-Report, ED 479 866 - CS 512 505.
- LOUIS, R.; F. JUTRAS y H. HENSLER (1996), «Des objectifs aux compétences: implications pour l'évaluation de la formation initiale des maîtres», *Revue Canadienne de l'Éducation*, 21/4, 414-432.
- LYONS, N. (ed.) (1999), *El uso de portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente*, Buenos Aires, Amorrortu Editores.
- MEIRIEU, PH. (2004), *L'Envers du tableau. Quelle pédagogie pour quelle école?*, Paris, ESF.
- MORIN, E.; E. CIURANA y R. MOTTA (2003), *Educar en la era planetaria*, Barcelona, Gedisa.
- MUSHI, L. (2003), *Teacher-Candidates' Overall Program Portfolio Scoring: Systematic, comprehensive and Hierarchical Evaluative Measures of Excellence (TOPPS SCHEME)*, ERIC-Report, ED 479 924 - TM 035 228.
- NATIONAL STEERING COMMITTEE FOR CAREER DEVELOPMENT GUIDELINES AND STANDARDS (2004), *Canadian Standards and Guidelines for Career Development Practitioners*, Ottawa (ON), HRDC (disponible en <http://www.career-dev-guidelines.org/>, consulta realizada en marzo de 2005).
- OCDE (2004), *Orientación profesional y políticas públicas*, Paris, OCDE-MEC.
- ORLAND-BARAK, L. (2005), «Portfolios as evidence of reflective practice: what remains "untold"», *Educational Research*, 47/1, 25-44.
- PERRENOUD, PH. (2001), *Diez nuevas competencias para enseñar: invitación al viaje*, Barcelona, Graó.
- POZO, T. y B. GARCÍA (2006), «El portafolios del alumnado: una investigación-acción en el aula universitaria», *Revista de Educación*, 341, 737-756.
- RICHARD, J. (2004), *L'intégration de l'évaluation dans le processus enseignement-apprentissage*, Canada, Direction de la Mesure et de l'Évaluation-Ministère de l'Éducation.
- REPETTO, E.; B. BALLESTEROS y B. MALIK (1999), «Hacia una formación de los orientadores en Europa: estudio empírico de las áreas de competencias más relevantes», *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 10/17, 149-162.

- ROEBER, E. (2002), *Setting standards on alternate assessments*, Minneapolis (MN), University of Minnesota.
- ROEGIERS, X. (1999), «Savoirs, capacités et compétences à l'école: une quête de sens», *Forum-pédagogies*, mars, 24-31.
- (2004), *Compétence, compétence ou compétence? Quels sont les termes les plus efficaces dans la communication pédagogique?* (e-texto, disponible en http://www.bief.be/enseignement/publication/Terminologie_compétences, consulta realizada en febrero de 2005).
- SABIRÓN, F. (2002), «Estructura de un proyecto de investigación en Etnografía de la Educación», *Revue Européenne d'Ethnographie de l'Éducation*, 2/2, 33-47.
- (2004), *Talleres de Evaluación Educativa*, México, AECI-CONALEP.
- (2006), *Métodos de investigación etnográfica en Ciencias Sociales*, Zaragoza, Mira Editores.
- SALINAS, B. y C. COTILLAS (2005), *Elaboración de la guía docente para la convergencia europea*, Valencia, Servicio de Formación Permanente de la Universidad de Valencia.
- SÁ-CHAVES, I. (coord.) (2005), *Os «portfolios» reflexivos (também) trazem gente dentro*, Porto, Porto Editora.
- SCALLON, G. (2003), *L'harmonisation des fonctions formative et sommative de l'évaluation*, Québec, Presses de l'Université de Laval.
- SCHÖN, D. (1992), *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Barcelona, Paidós/MEC.
- SHULMAN, L. (1999), «Portafolios del docente: una actividad teórica», en N. Lyons (ed.), *El uso de portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente*, Buenos Aires, Amorrortu Editores, pp. 44-62.
- STEWART, J. (2003), «Using Portafolios to Direct Workplace Learning», *The Canadian Journal of Career Development*, 21/1, 26-32.
- STOOF, A.; R. MARTENS; J. MERRIËNBOER y T. BASTIAENS (2002), «The boundary approach of competence: a constructivist aid for understanding and using the concept of competence», *Human Resource Development Review*, 1/3, 31 págs. (e-texto).
- SUE, D.; P. ARREDONDO y R. DAVIS (1992), «Multicultural Counseling Competencies and Standards: A Call to the Profession», *Journal of Counseling & Development*, 70/2, 477-488.
- THORSON, A. (2000), *Assessment that Informs Practice*, Eisenhower National Clearinghouse (disponible en <http://www.enc.org/topics/assessment/altern/>, e-texto, consulta realizada en febrero de 2005).

- VANHUELLE, S. y A. SCHILLINGS (2003), *Avec le portfolio: écrire pour apprendre et se former*, Bruxelles, Labor.
- WALKER DE FELIX, J. (2000), *Metaphor upon Metaphor*, ERIC-Document, ED 442 864 - TM 031 284.
- WHITHAUS, C. (2002), *Electronic Portfolios and Critical Pedagogy*, ERIC-Document, ED 474 587 - CS 511 838.
- WIGGINS, G. (1989), «A True Test: Toward More Authentic and Equitable Assessment», *Phi Delta Kappan*, 70/9, 703-713.
- (1990), «The case for authentic assessment», *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 2/2 (e-texto).
- ZIDON, M. y S. GREVES (2002), *Does this Fit? INTASC - based Portfolios in a Constructivist Program*, ERIC-Document, ED 475 826 - TM 034 850.
- ZOU, M. (2002), *Organizing Instructional Practice around the Assessment. Portfolio: The Gains and the Losses*, ERIC-Document, ED 469 469 - SP 041 106.
- Nota bene:* la documentación relativa al Espacio Europeo de Educación Superior se encontraba disponible en <http://www.mec.es>, en la última consulta realizada en septiembre de 2006.

II. DESARROLLO OPERATIVO

Capítulo 3

Presentación

3.1. La presentación a la carta

La fundamentación teórico-metodológica, pero, sobre todo, la práctica acumulada desde las primeras experiencias de innovación docente en las que se haya utilizado el portafolio reflejan, al unísono, una caracterización no exenta de sorpresa: primero, la simplicidad aparente, después, la complejidad encubierta. Porque el portafolio no es sino una simple carpeta desde la que organizar nuestros procesos de enseñanza-aprendizaje. Y, desde tan simplista presentación en carpetas, el portafolio puede llegar a elaborarse hasta en hipertextos trabados virtualmente por el ordenador personal del usuario. El soporte es, pues, incluso en sus versiones más elaboradas, simple. Esta simplicidad real ha de ser tenida en cuenta por el docente en la presentación. Importa el proceso en el que se introduce el portafolio, y no tanto la forma de la presentación. Esto supone una diferencia esencial con el portafolio en su uso comercial o profesional, en el que uno muestra lo mejor de su saber hacer y de la manera formal más conveniente y, en cierto modo, deslumbrante para el hipotético comprador de los servicios. Retomaremos esta cuestión al tratar los distintos tipos de portafolio, sin embargo, inicialmente, conviene tener en cuenta esta primera regla: *en la primera presentación en clase, no perdernos en las formas ni en los formatos, y optar por los que le resulten más próximos al estudiante.*

Esta primera consigna ejemplifica para el estudiante, desde los primeros momentos, una situación recurrente a lo largo del proceso de aprendizaje: puede, y debe, optar, ha de tomar decisiones, implicarse incluso en la concreción de las orientaciones básicas sobre la elaboración de su propio portafolio. Al tratar del proceso de elaboración en el epígrafe siguiente, volveremos a reconsiderar la cuestión porque sí es necesario precisar lo que denominamos «carpetas», pero no

el «formato».²³ Es importante que el estudiante se apropie, desde el primer momento, de la herramienta y adquiera los nuevos hábitos de autonomía que conlleva el proceso de aprendizaje mediado por el portafolio.

Aquí reside el cambio sustancial en la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje que prioriza el aprendizaje frente a la enseñanza. En nuestros usos afianzados, primaba la enseñanza; es decir, docencia y evaluación constituían los ejes didácticos. Partíamos de un presupuesto cuestionado por el pedagogicismo y es dar por aprendido lo evaluado, y evaluado lo enseñado por el profesor. Intuíamos la falacia del principio: nosotros, los profesores, explicábamos unos contenidos y nuestros estudiantes aprendían, hacían suya, su propia interpretación comprensiva del conjunto de componentes escenificados en el proceso de enseñanza y significativos sí, pero en las experiencias de aprendizaje del alumno: el alumno aprendía contenidos, pero también aprendía a responder en un examen a la manera adecuada a su profesor. Los saberes escolares, en sus múltiples funciones, socializaban por el aprendizaje de contenidos y formas.

Circunscrito a la enseñanza superior, máxime en aquellas titulaciones que abocan en una capacitación, la experiencia de aprendizaje del estudiante hace suya la praxis profesional, compendio de conocimiento y saberes, prácticas y usos, actitudes y ética. En aquellas profesiones definidas en su ejercicio por la relación con los Otros, en su conjunto (ámbito educativo, por ejemplo) o subsidiarios (campo asistencial y sanitario, entre otros), son determinantes las vivencias del profesional en la formación inicial. El estudiante aprende contenidos, pero también los usos y cultura de su futura profesión. Las competencias precisarán la cuestión, sin embargo, de aquí deriva una segunda regla que considerar: *el cambio de referente en la formación profesional universitaria que pivota sobre la futura acción profesional del hoy estudiante, en la que el profesor es un necesario regulador de acreditaciones y mediador de aprendizajes, pero focalizado sobre las vivencias y experiencias del estudiante, definidoras a su vez, del sentido conferido a la futura acción profesional.*

En su cuestionable interés pragmático, el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) propicia una fragmentación de la competencia profesional en paquetes micro-competenciales, por el establecimiento de estándares preestableci-

²³ Véase el capítulo 1.

dos por los profesionales en ejercicio; y en las tradiciones de reconocimiento de aprendizajes previos, por la demostración del saber hacer. Experiencias y opciones distintas pero que tienen en común un mismo elemento: la evaluación, termina regulando las buenas intenciones discursivas, como ha ocurrido por cierto, desde la institucionalización de los sistemas educativos, con aquello que el profesor, en su bien hacer, quería enseñar. La evaluación reduce las innovadoras intenciones del EEES a la cuantificación del volumen de trabajo, porque es necesario para el desarrollo de la unidad de medida de un crédito; y desgranamos el proceso de enseñanza-aprendizaje, porque la tarea es ahora necesaria para justificar el volumen de trabajo; por evaluar, terminamos midiendo, y por medir, reducimos la competencia a cumplimiento de los protocolos de calificación. La alternativa es la solicitud de una descripción del saber hacer, y sobre el saber hacer descrito por lo hecho, acreditar. Es la primera concepción de portafolio profesional: uno en su carpeta recoge las muestras de sus mejores producciones, pero, ¿es válido el catálogo en la evaluación de los procesos de formación profesional inicial? No. Su hipotética producción, incluso en los proyectos de fin de carrera, es virtual, no real.

La alternativa que nos permite el portafolio es avanzar de la descripción irreal a la interpretación que hace la persona de lo aprendido. Desde la praxis evaluativa, la evolución es bien conocida: se mantienen intentos por medir, a través de pruebas estandarizadas, los resultados de los procesos de enseñanza-aprendizaje. El uso de las pruebas estandarizadas está más justificado por razones de selección bajo la apariencia de la máxima objetividad, o bien ante la necesidad de facilitar una corrección mecanizada y, por lo tanto, cómodo y justificado ante el control de la aparente e hipotética arbitrariedad del evaluador. Se trata de un tipo de pruebas en auge ante previsible reclamaciones de los usuarios-evaluados. Los exámenes convencionales, en cualesquiera de sus variantes (preguntas cortas, de desarrollo, resolución de problemas, etc.) son los más generalizados. A su favor, la tradición por la que hemos atribuido a las respuestas correctas el valor de representación de lo aprendido; en contra, la no menos compartida escasa representación de lo efectivamente aprendido, salvo el aprendizaje que supone la capacidad de responder correctamente. La crítica al examen convencional es por todos compartida, pero no menos compartida es la convicción de resultar, hasta el momento, su conside-

ración como el instrumento de evaluación menos negativo. Los trabajos elaborados por los estudiantes, igualmente considerados en cualesquiera de sus versiones, permiten introducir pruebas de evaluación complementarias al examen convencional, o bien abrir la calificación a un mayor número de indicadores. Todas las modalidades de exámenes y pruebas reflejan, sin embargo, un mismo origen: la denominada evaluación en negativo, por la que la comparación se establece entre el resultado del examen, las lagunas detectadas en la formación del alumno por los errores cometidos, o respuestas inexistentes, y el examen perfecto. Es determinar la cantidad de lo que falta, y no la cualidad de lo que tengo.

El portafolio permite una evaluación, decíamos en la fundamentación teórica y metodológica, en positivo, es la evaluación auténtica: el estudiante nos presenta, con sus propios criterios, lo mejor de su aprendizaje, nos lo narra desde sus propias vivencias, y lo defiende, en la entrevista final, habiendo hecho suyo el discurso sobre lo aprendido, pero también el propio proceso de aprendizaje. La evaluación crea realidad, reza uno de los axiomas docimológicos, porque termina definiendo el cómo y para qué enseñar. El portafolio de evaluación genera así una realidad docente distinta.

El portafolio resulta, pese a la insistencia y sustantividad de la vertiente evaluativa, el mediador excelente para un aprendizaje diferencial. La presentación del portafolio de evaluación debe contextualizarse desde el primer momento en el protagonismo del portafolio de procesos. El portafolio de evaluación es una reconstrucción que el estudiante hace a partir de su portafolio de procesos. Matiz sustantivo que ha de clarificarse, pues de lo contrario, el estudiante piensa, elabora y aprende –incluso con el portafolio– en términos de evaluación, y esta no es nuestra finalidad principal. A lo largo del curso, el estudiante protagoniza y se responsabiliza del aprendizaje que plasma en su portafolio. El énfasis en la evaluación final sin redundar en el proceso con el mismo ahínco, tergiversa la utilidad docente. El estudiante ha de entender, y así se le ha de transmitir e insistir, que la elaboración continuada del portafolio a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje es garantía no solo de un digno portafolio de evaluación, sin duda, sino que mejora sustancialmente el aprendizaje conseguido.

En síntesis operativa,²⁴ considérense las recomendaciones que siguen.

DECÁLOGO PARA UNA BUENA PRESENTACIÓN
DEL PORTAFOLIO DE EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS

De profesor a estudiante:

1. *Provocación.* Es la experiencia previa del estudiante el punto de partida de una buena presentación del portafolio de evaluación. Su previsible insatisfacción, el arranque de un reto, el control propio sobre su proceso evaluativo, vinculado a una no menos autónoma construcción del aprendizaje.

2. *Ejemplificación.* La rutina del estudiante, el oficio bien aprendido en la alternancia apuntes / examen, puede que haga aflorar resistencias no en el discurso (provocación) porque seguirá cuestionando el examen, sí en la decisión de implicarse en la alternativa de evaluación, que intuye, le va a suponer más esfuerzo. Unos buenos ejemplos de experiencias que se hayan realizado ayudan a clarificar la indecisión en los primeros momentos. El buen ejemplo es el contextualizado en la materia académica y el conjunto de la titulación, vinculado al perfil profesional.

3. *Fundamentación.* La fundamentación ha de ser significativa, es decir, comprensible tanto para los conocimientos previos del estudiante como por la conexión con sus aspiraciones profesionales; comprensible y de interés, relevante para el estudiante, y la insistencia en el futuro desarrollo profesional, lo es.

4. *Distinción.* La evaluación final, con su portafolio de presentación, se distingue del proceso de aprendizaje y su correspondiente portafolio de procesos. Presentamos, primero, el portafolio de procesos; presentamos después los criterios y estándares de evaluación y, finalmente, el portafolio de presentación.

5. *Acompañamiento.* El estudiante quiere sentirse acompañado en su proceso de aprendizaje, autónomo sí, pero a la vez guiado y orientado por el profesor. Un seminario permanente de portafolio a lo largo del curso es una buena estrategia

²⁴ Cada epígrafe concluye con algunas pautas prácticas que se destacan añadiendo el borde de página, a modo de recuadro y tabla. Aunque resulten reiterativas, su finalidad es servir de guía rápida y operativa en una hipotética aplicación del portafolio de evaluación de competencias.

del doble acompañamiento necesario: del profesor, pero, sobre todo, de sus iguales; el uno estimula; los otros, al compartir las dudas, confieren seguridad.

De profesor a profesor:

6. *Concienciación.* Los primeros en tomar conciencia de los cambios que puede generar la introducción del portafolio en nuestra docencia somos, obviamente, los propios profesores. Sin embargo, la concienciación (razonada, fundamentada y avalada) no implica necesariamente ruptura con las formas docentes anteriores. La clase magistral, *verbi gratia*, se mantiene, cambia la secuencia porque no ha de ser necesariamente continua según horario, y el sentido supone la exposición de los contenidos mínimos y básicos desde los que se inicia, o bien la clarificación de núcleos conceptuales especializados desde los que continúa el estudiante en el portafolio.

7. *No-generalización.* Vinculada a la concienciación, porque no se trata de generalizar al grupo-clase en su conjunto la obligatoriedad de acogerse a un sistema de evaluación por portafolio. La voluntariedad nos permite, de una parte, una mayor motivación del estudiante que se acoge al sistema, pero de otra y no menos importante, evita nuestro propio desbordamiento. Es tal el volumen de trabajo que puede exigir del docente hasta que –como el estudiante– no incorporemos en nuestra cultura evaluativa estos modos, que tan solo es recomendable una incorporación progresiva y minoritaria; incluso como oferta a la élite de nuestros estudiantes.

8. *Calificación final.* La explicitación de los intereses y el potencial del portafolio de evaluación no elimina la necesaria persistencia en una calificación final vinculada a la acreditación interna.

De estudiante a profesor:

9. *Mediación.* Habitualmente, la mediación preconcebida por el docente es unidireccional, del profesor al alumno. Realza la presentación del portafolio la explicitación en la bidireccionalidad de la mediación, porque nosotros, los profesores, también podemos llegar a aprender de nuestros alumnos. El portafolio favorece la bidireccionalidad del aprendizaje.

10. *Negociación*. La primera consecuencia es la negociación razonada. Desde el primer momento de la presentación del portafolio, es la constante que nos puede permitir hacer realidad el tan aludido aprendizaje diferencial; porque, entre otras competencias, al menos nuestro estudiante aprende en los sentidos y significados compartidos entre unos y otros; hoy, profesores y alumnos; mañana, profesionales y usuarios.

Esta última consigna enlaza con la segunda premisa a considerar en la presentación del portafolio de evaluación de competencias: complicidad y sensibilidad.

3.2. La complicidad, desde el primer momento

Los prerequisites estandarizados para una buena práctica innovadora establecen una serie de condiciones previas que giran, principalmente, en torno a la cultura formal del contexto sobre el que innovar. Así, se insiste como principio en la motivación e incentivación de los recursos humanos inmersos en la innovación, artífices de los éxitos o fracasos del intento. Cuando la innovación es docente, se exagera la inclinación por bascular el éxito apelando a la bondad, per se, del cambio propuesto. Nuestras instituciones, siempre rácanas en la incentivación económica de los trabajadores –por necesidad presupuestaria, vicios en la distribución de recursos, o sencillamente dejación de competencias–, vienen utilizando desde sus orígenes históricos la apelación a la función tan honorífica que desempeñamos al formar en nuestras aulas, generación tras generación, a los jóvenes de cada época. Y es cierto. Es tan honorable la función docente, que incluso en ocasiones se le atribuye al profesional la connotación de vocacional. No se trata de negar la afición, pero tampoco de justificar la sobrecarga del docente que exige innovar en la docencia. Como tampoco es verdad relativa que todo cambio implique mejora; este principio, por no cumplirse, no se cumple, ni tan siquiera en la docencia. Los cambios, y consiguientes innovaciones, pueden tan solo tener sentido por la adecuación del statu quo a los marcos de referencia de las políticas económicas y sociales, o a las ínfulas prohistóricas de los próceres del momento.

Es la adecuación la que marca cambio e innovación docente impulsados ahora al albur del «espacio europeo». Por tratarse de adecuación, es necesario que se cumplan, en algún momento del proceso, las condiciones básicas –que llamábamos formales– entre todas aquellas situaciones –es decir, países y condiciones de los sistemas educativos– en procesos de convergencia. Sin embargo, con resultar obvia su necesidad, poco puede hacer el profesor en la cotidianidad de su praxis docente; máxime cuando las condiciones de partida son dispares. A la tradición secular y de respeto hacia la Universidad y su profesorado en países de no menor tradición europeísta (Alemania, por ejemplo), le oponemos el todos iguales en nuestras relaciones docentes e institucionales.

El portafolio exige condiciones materiales que hagan viable su implementación, claro está, pero estas no son las más indicadas para el momento de la presentación,²⁵ porque las previas son las relacionales y entre estas, la sensibilidad entre los interlocutores, de los unos, estudiantes, hacia los otros, profesorado, y en el respeto mutuo. En nuestro caso, entendemos que dado que las condiciones de partida no son, en este sentido relacional, las idóneas, es necesaria una complicidad mutua en la puesta en práctica del portafolio de manera que permita generar un lugar común de mutua confianza y expectativas igualmente mutuas, a partir de implícitos compartidos desde los primeros momentos de la presentación del portafolio a los estudiantes.

La bondad del cambio hay que demostrarla, y se evidenciará a largo plazo, cuando nuestros estudiantes se encuentren en pleno auge profesional. La bondad de la innovación exige una no menor demostración, pero aquí la evidencia es a muy corto plazo, inmediata, porque afecta al proceso –que no al producto– de enseñanza-aprendizaje cúmulo de vivencias (o simplemente vivido) por alumnos y profesores. El reto, las nuevas experiencias, la sensación de protagonista, el dominio sobre su propio proceso de aprendizaje, son algunas de las sugerencias al ánimo para la implicación del estudiante en el mundo del portafolio, pero la primera y determinante es la mutua confianza y, sobre ella, la complicidad en la acción evaluativa. La evaluación que se manifiesta habitualmente por relaciones de mutua desconfianza, ha de presentarse, con el portafolio, en el sentido opuesto

²⁵ Trataremos la cuestión, sustantiva como es, en los capítulos finales dedicados a la meta-evaluación.

de confianza mutua. Y la confianza mutua necesita de la complicidad, es decir, un sentimiento de compartir cierta transgresión a los usos académicos y escolares establecidos, una sensibilidad particular hacia unos presupuestos comunes, más intuitivos que explícitos... incluso por aprender.

¿QUÉ IMPLICA SER CÓMPLICES?

En las claves relacionales:

1. Sentidos *compartidos*, tanto respecto a qué supone el proceso de aprender y enseñar, como sobre las condiciones persona a persona del proceso; es decir, en relación con el qué y para qué, vinculado al quién y con quiénes.

2. *Mutua confianza*, que no camaradería. El portafolio puede y debe ofrecer dudas de todo tipo sobre el sentido, uso y evaluación, de manera que genera, de la duda, pensamiento; pero en ningún caso desconfianza. Y para evitar desconfianzas, conviene huir de una falsa camaradería campechana entre profesores y alumnos, las relaciones se basan en el respeto.

3. Y este es, o mutuo, o inexistente: el *respeto mutuo* entre las partes, sin obviar las formas afables. Es la cortesía, manteniendo, sin embargo, cada parte, su estatus.

4. *Finalidad común* desde situaciones diferentes e intereses distintos. La finalidad es clara y manifiesta, sin duda compartida, hacia un mejor aprendizaje y una mejora en la enseñanza, pero son tan dispares los intereses como las situaciones desde las que referencian el proceso estudiantes y profesores. Explícitese, pues, la complicidad, pero en las diferencias.

5. *Claridad* en las normas, porque el portafolio de evaluación concluye con la calificación final al uso en el expediente del alumno, se facilita presentación y proceso si las normas de juego (es decir, los usos aplicativos además de los criterios de evaluación formales) quedan perfectamente claras y compartidas.

En torno a la evaluación:

6. Espíritu de *minoría* privilegiada ante las formas tradicionales de evaluación generalizadas. La consideración del alumno-persona en un momento de evaluación es un privilegio sistémico a transmitirle; la dedicación complementaria de espacios y tiempos a lo largo del proceso de aprendizaje, un lujo.

7. Y subsecuentemente, la consciencia de *élite*, por la oportunidad de dominio del propio proceso de aprendizaje. La posibilidad de tomar decisiones, con sus riesgos e inseguridades iniciales, pero a la vez con la autonomía que mantendrá en su ejercicio profesional supone un plus de distinción que conviene destacar: no todos pueden hacerlo.

8. *Desvelamiento* compartido de claves interpretativas de las realidades profesionales. Es el enriquecimiento que la complicidad introduce en la formación del profesional. El acompañamiento que el profesor realiza del estudiante en su proceso de aprendizaje, conlleva también sus primeras inmersiones, cómplices, de igual a igual, en la cultura profesional.

Esta cuestión es particularmente relevante, pues en aquellos estudiantes con algún tipo de experiencia profesional previa, el portafolio –como se aprecia en cada experiencia realizada– es bien recibido.

9. *Construcción*, común y compartida, del propio conocimiento. Es la complicidad entre iguales que, de manera no-formal y espontánea, se organizan con rapidez inusitada en grupos de apoyo mutuo, intercambiando experiencia y vivencias. Esta complicidad es particularmente admirable ante la tónica pragmática, de la rentabilidad y la optimización, generalizada en nuestros días.

10. El poder de la *negociación*. Porque a través del portafolio, se le dota al estudiante del poder de negociación en la evaluación final. Y el aprendizaje es considerable, pues no se trata del ejercicio del poder por presión, sino por negociación, pero por la negociación que denominamos –y así se considera en la literatura constructivista– intersubjetiva.

Es la intersubjetividad negociada: el portafolio de evaluación de competencias puede transformarse, paradójicamente, en herramienta intersubjetiva.

3.3. El portafolio es una herramienta intersubjetiva

Que el aprendizaje es un proceso subjetivo constituye un axioma primero intuito y filosofado, y después demostrado y teorizado, desde los primigenios pensamientos escritos hasta los más recientes estudios; pero no menos persistente resulta la pretensión de objetividad de todo sistema, modelo, criterio o práctica evaluativa experimentada o generalizada en un sistema educativo. El aprendizaje es así subjetivo, pero si la enseñanza es formal y reglada, su manifestación ha de adoptar forma de objetividad. Se trata de una de las contradicciones intrínsecas a los procesos de enseñanza-aprendizaje escolares que opone al desarrollo de los procesos, la valoración final de los etéreos productos. Las limitaciones de un examen, o las sempiternas críticas a su uso por parte de los estudiantes, son no menos consustanciales a las prácticas evaluativas, sin embargo, las alternativas modifican escasamente el reduccionismo objetivista. En titulaciones que abocan a la acreditación profesional, la cuestión es, si cabe, más delicada, pues resulta más difícil prescindir de la pretensión de objetividad, ante una propiciada confusión entre la consideración subjetiva del aprendizaje y los cacareados riesgos de arbitrariedad en la calificación.

Que el aprendizaje es un proceso intersubjetivo, compartido y mediado, construido en el nosotros, es uno de los referentes alternativos más fundamentados. El constructivismo, en sí mismo y frente al conductismo, realza el protagonismo de la persona que aprende; al igual que la interiorización del significado de lo aprendido, se opone a la consecución de una serie de objetivos externos y desconsiderados frente al aprendiz. Si considerásemos la traslación del constructivismo hacia el construccionismo, el papel de los otros es protagonista principal tanto del proceso de aprendizaje como de la propia producción de saberes. El conocimiento es una construcción social y, por ende, intersubjetiva.

Cuando presentamos el portafolio como una herramienta intersubjetiva estamos enfatizando dos cuestiones angulares:

- de una parte, como herramienta, personalizamos su uso, cada uno introduce su impronta en su manejo;

– de otra, porque es intersubjetiva, colectivizamos su producción, pues permite el trasiego entre iguales, los alumnos; y la negociación entre diferentes, profesores y estudiantes.

Es el socio-constructivismo el motor que trasciende el portafolio en una herramienta para la indagación dialógica, el aprender de los demás y con los demás. Pero, a la vez, propicia las narrativas intersubjetivas, promoviendo así una acepción singular, a la vez que común, de la competencia profesional. La competencia profesional, deconstruida a través del diálogo con los demás, es así interiorizada por reconstruida de manera singular. El valor añadido por la intersubjetividad es, en términos de competencias, condición de prerrequisito mínimo en el ejercicio profesional de quienes, como venimos insistiendo párrafo a párrafo, hacen de la relación con los demás matriz generadora de su praxis.

¿POR QUÉ ES UNA HERRAMIENTA INTERSUBJETIVA EL PORTAFOLIO?

El portafolio facilita la intersubjetividad negociada:

1. Porque permite explicitar, desde el primer momento, los *intereses* de quien lo hace y quien lo demanda; y como arranque para conseguir la reciprocidad, condición esencial en la interacción mutua y comunicativa, pero a la vez formal y reglada. La reciprocidad en acciones educativas formales necesita de la negociación que encauce la desigualdad entre profesores y alumnos.

2. Porque cuestiona el *sentido*, la explicitación de intereses no es sino el pretexto, la oportunidad, para que emerjan los intereses ocultos, incluso de orden axiológico, y negociar sobre los explícitos. La razón de estar cursando los estudios, y la primera finalidad tópica del querer aprender se pone en duda constante. La importancia de cuestionar el sentido de la enseñanza y del aprendizaje supone la vivencia añadida que impulsará, en el futuro, una renovación de la praxis profesional dominante.

3. Porque reconstruye el *significado*. Cuestionar el sentido supone deconstruir; atribuir un significado personal, reconstruir. Si bien, la máxima no siempre es cierta: que el estudiante cuestione el sentido de su formación, implica una acti-

tud crítica y de mejora externa en relación con la futura praxis profesional; que reconstruya el significado, puede suponer una deriva personalista en estudiar y aprender lo que, efectivamente, resulte de su interés.

En todo caso, se trata de cuestiones docentes relevantes. La presentación del portafolio facilita que el profesorado exponga su propuesta –cuestión común si se quiere con otras formas docentes–, en tanto que también el estudiante explicita la suya, y aquí la situación no es tan habitual. Tan solo de una definición mutua de la situación de partida –sentidos y significados incluidos– es posible, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, mantener la relación docente bajo aproximaciones intersubjetivas.

4. Porque permite presentar *oferta y demanda* en la situación responsable en contextos de formación universitaria de un profesional competente. El sentido y el significado del proceso de enseñanza-aprendizaje, hecho propio por el estudiante, coadyuva en un mayor desarrollo efectivo de las competencias que pasan de la planificación, a la interiorización por parte del estudiante.

5. Porque propicia la *empatía*. Y la empatía es condición previa a la comunicación porque supone interés en el respeto al otro.

El portafolio vehicula la intersubjetividad negociada:

6. La *negociación*. Sobre las condiciones anteriores, la díada profesor-estudiante, estática, se perfila desde una negociación distinta a la consabida en relación con niveles de exigencia o, sencillamente, cantidad de materia en los apuntes, que constituye la relación tradicional.

La negociación vehiculada por el portafolio implica una relación dinámica en el proceso de enseñanza-aprendizaje referida tanto a los modos docentes como a los contenidos y competencias asimiladas. Es la fundamentación, la argumentación que, unida a la empatía, permite al estudiante negociar con el profesor aquel sentido y significado que atribuye a lo aprendido.

7. La superación de paradojas y dilemas. La *duda* es recurrente con el portafolio, pero no única. Junto a las dudas, afloran dilemas y paradojas que problematizan al estudiante. En algunos casos, son resolubles; en otros, los mayoritarios, afortunadamente no.

En el ejercicio de aquellas profesiones (orientador, en nuestro caso) en el que de manera constante emergen las normas del sistema, frente a las necesidades del usuario, los dilemas profesionales son igualmente permanentes. A través del portafolio, el estudiante aprende cuando menos a considerarlos en sus múltiples referentes de la futura acción profesional.

8. La redefinición axiológica. Derivada de paradojas y dilemas, está al menos la clarificación de la posición *ética* del profesional en la futura praxis. Esta condición es sustantiva, pues, dado que, de nuevo, en aquellos profesionales sometidos a una sucesión de normativas legales no siempre fundamentadas sino incluso debidas a efímeras políticas socioeducativas o asistenciales, es clave una clara posición axiológica que le permita mantener unos mínimos de autodeterminación en su ejercicio profesional. El campo educativo es, en este sentido, ejemplar.

9. El *cambio*. El portafolio vehicula procesos, y concomitante con el de enseñanza-aprendizaje está el proceso de cambio. En el campo profesional socioeducativo, el dinamismo es intenso, tanto por las nuevas necesidades que considerar como por la emergencia de nuevos grupos de usuarios en las circunstancias socio-culturales y económicas. La formación del futuro profesional es consecuente con los nuevos contextos. El cambio, para el estudiante, considerable.

El portafolio, con sus dudas, cuestionamientos, paradojas, dilemas, y en definitiva comunicación, y nuevas competencias, vehicula un acompañamiento profesor-alumno en el inevitable proceso de cambio.

10. La *comunicación* es el eje vertebrador de la intersubjetividad, pues recoge todos y cada uno de los referentes señalados.

3.4. El portafolio de procesos es del dominio personal, el de presentación estratégico

Desde el primer momento de la presentación a los estudiantes, es conveniente distinguir entre dos tipos de portafolio: de procesos y de presentación, dado que implican modos, condiciones y una finalidad diferentes. El portafolio de procesos

recoge la evolución personal del proceso de enseñanza-aprendizaje; en cuanto el de presentación, es estratégico, focalizado en la evaluación.²⁶

El portafolio de procesos es del dominio personal. Recoge la dinámica interna y compleja del proceso de aprendizaje. Personalizado, permite que, cada estudiante, transforme el portafolio en vivencia, reflejando, paso a paso, su propia narrativa de aprendizaje. Son claves dos subprocesos. De una parte, la deconstrucción - reconstrucción a la que se ha aludido reiteradamente, viene indicada en el portafolio de procesos por los cambios que introduce el estudiante, así como por las modificaciones conceptuales sustantivas, cuando, por ejemplo, la lectura de un artículo o los apuntes de una clase, le hacen cambiar incluso la clasificación de la documentación en las carpetas. De otra, es relevante el seguimiento privado del pensamiento construido por el estudiante; sus dudas y paradojas, dilemas, intereses, zozobras axiológicas o semiabandonos escolares –información tan solo conocida por él– le hacen consciente de las razones intrínsecas en la ya referida evolución del sentido y significado de su proceso de aprendizaje. Esta consciencia resultará clave en su futuro profesional: actuará, pero de manera reflexionada.

El portafolio de presentación es estratégico. Por el contrario, el portafolio de presentación es estratégico. Pone en juego el reconocimiento de la intersubjetividad en la evaluación y, para ser más precisos, la subjetividad empática con el evaluador. No solo ha de presentar lo mejor de su producción, sino hacerlo de la manera que más le pueda favorecer la sintonía con el evaluador. Cuestión de estrategia, idéntica a la que deberá ejercitar cuando, en su acción profesional, haya de defender a la persona, un caso, una situación... frente a las siempre limitadas posibilidades organizativas, institucionales y sistémicas.

¿POR QUÉ DISTINGUIR DOS TIPOS DE PORTAFOLIO EN UN MISMO PROCESO?

- Si se tratara solo de aprender, bastaría con el portafolio de procesos.
- Pero, como el título obtenido en la carrera tiene efectos laborales y profe-

²⁶ Al portafolio de procesos se le dedica el capítulo 4, y el 5 al de evaluación. Se trata, en el momento de la presentación, de establecer la distinción y el continuo, de ahí la brevedad de este apartado que se completa con los dos capítulos referidos.

sionales, y estos exigen la acreditación que, a su vez, se razona en la evaluación y ésta en la calificación, es necesario culminar el proceso con el portafolio de presentación.

*En el portafolio de procesos,
aprendo*

– Es mi herramienta de trabajo personal que utilizo de la manera más conveniente para mí.

– Es dinámico, porque varía su contenido conforme voy incorporando nuevos elementos (lecturas, reflexiones, prácticas, contenidos, etc.).

– Me permite seguir mi proceso de aprendizaje, por lo que facilita mis intercambios e interacciones con los demás.

*Con el portafolio de presentación,
demuestro*

– He de tener en cuenta los criterios, estándares, etc., pero sobre todo a las personas que me van a evaluar.

– En el contenido, he de recoger lo mejor del resultado final de mi proceso de aprendizaje; pero también he de considerar que la presentación sea atractiva.

– Sobre el portafolio de presentación, girará la entrevista con el profesor, o sus preguntas en la exposición.

3.5. Ejemplo de *power-point* utilizado en la presentación de la innovación

En el anexo A, se recoge un ejemplo concreto de presentación. Se trata del *power-point* utilizado en la presentación de las asignaturas vinculadas de Diagnóstico y Métodos de Investigación en Educación, de la licenciatura de Psicopedagogía de la Universidad de Zaragoza. Se exponen a los estudiantes, tanto las posibilidades y fundamentos del portafolio, como los resultados alcanzados en las experiencias previas. Adaptado, puede resultar útil en una hipotética presentación.²⁷

²⁷ En <http://www.unizar.es/etnoedu>, se encuentra disponible el documento.

Capítulo 4

Elaboración: el portafolio de procesos ²⁸

4.1. Las carpetas, primer momento crítico del portafolio de procesos

En el portafolio *de procesos*, se registra el desarrollo evolutivo en la adquisición de las competencias. El primer escollo a resolver por el estudiante en el portafolio de procesos es la determinación del nombre de cada carpeta: *¿qué formato voy a utilizar?*

En su portafolio habitual, es decir, en su carpeta de apuntes, la clasificación es tan simple como consabida: *a carpeta por asignatura*. La ruptura es absoluta, y la incertidumbre del estudiante, garantizada. En sentido estricto, los referentes socioconstructivistas en la propuesta del portafolio de procesos que se presenta sugerirían que fuera el estudiante quien determinara el formato, incluso redefiniendo a lo largo del proceso y según los contenidos elaborados, las carpetas, en contenido y denominación. Sin embargo, al menos en nuestra experiencia, ante tal autonomía plena en la toma de decisiones, el estudiante queda paralizado.

De otra parte, por tratarse de evaluación de competencias profesionales, con posterior evaluación y acreditación, la decisión sobre el formato, igualmente en contenido y nombre de las carpetas, debería recaer sobre el docente. Sin embargo, si es ahora el docente quien determina el formato, la mediación es de tal envergadura que condiciona el resto del proceso de aprendizaje al pautar en exceso los procedimientos.

Ante esta tesitura, la determinación del formato, de las carpetas, es un momento crítico excelente de negociación sustantiva entre estudiantes y profesores.

²⁸ El proceso de evaluación de competencias a través del portafolio distingue, como indicábamos en los dos últimos subepígrafes, entre el portafolio de procesos y el de presentación. En síntesis, el primero facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje, mientras que el segundo respondía a la defensa del producto acorde con criterios y estándares de evaluación. Diferenciamos así uno y otro, entre elaboración y evaluación.

El sentido de la negociación, sin embargo, no es tanto pactar sobre unos u otros formatos y estructuras, contenidos y denominaciones, cuanto que los estudiantes se introduzcan en los primeros procesos de deconstrucción de tópicos.

Dicho de otro modo, uno de los potenciales de desarrollo del portafolio está en el impacto que produce en los estudiantes. Este impacto se debe, entre otras motivaciones, al desamparo que puede generar en un primer momento, en el que – de pronto– el estudiante se ve con plena autonomía para organizar su trabajo; pero autonomía que implica una toma de decisiones sobre la duda: ¿de qué se trata?, ¿qué se pretende?, ¿qué tengo que hacer?, ¿cómo me organizo? y, ¿cómo empiezo? Esta última cuestión es la decisiva: *el cómo empezar*, que se traduce en el nuevo sistema de clasificación formal de la documentación, apuntes y lecturas, combinado con el pensamiento, las dudas y el conocimiento, que van aportando sobre referentes –en nuestro caso las competencias– inicialmente no menos difíciles de operativizar. En este contexto, la negociación es sobre el sentido de la herramienta, qué tipo de aprendizaje diferencial me va a permitir; el pretexto, las carpetas, es decir, el formato, cómo organizarse y organizarlo.

En nuestro caso, en las primeras experiencias de la innovación, el formato era totalmente abierto lo cual generaba las ralentizaciones señaladas, posteriormente se fueron precisando las consignas iniciales, hasta llegar a una propuesta, quizá equilibrada, de estructura del portafolio.²⁹

LAS COMPETENCIAS COMO REFERENTE DE LA ESTRUCTURA Y DEL FORMATO
DEL PORTAFOLIO DE PROCESOS

I. *Carpeta Pensamiento Dialéctico*

• Definición. Es la capacidad de las personas para superar la complicación de los opuestos, hasta alcanzar la comprensión de la complejidad; o al menos, flexibilizar la rigidez mental hasta intuir la superación, en términos hegelianos, de la tesis y la antítesis.

²⁹ Véase la diapositiva n.º 11 del anexo A.

- Referente profesional. Relevante donde la acción profesional es a menudo dilemática, porque se adopte la decisión que sea, siempre existirán razones opuestas a la decisión adoptada; multirreferencial, por las múltiples explicaciones, enfoques y puntos de vista, entornos o situaciones, porque dado un caso, siempre existirán múltiples componentes y diferentes visiones de cada uno de ellos; e incierta, por la falta de garantía y seguridad en un resultado dado y predecible y, sobre todo, por su proyección hacia el futuro.

- Posibles cuestiones-guía a considerar en la elaboración de la carpeta:

- La relación de preguntas, metáforas, analogías,... integradas en el discurso profesional.

- La relación de dilemas y paradojas que emergen en la elaboración de un discurso profesional propio, incorporando, en la medida de lo posible, ejemplos.

- Los conflictos éticos, tanto en su formulación como en qué medida y sentido cabe abordarlos.

El pensamiento dialéctico ha de estar, en todo caso, fundamentado; es decir, no basta con enunciar, es necesario argumentar. Y en la argumentación, la posición de la persona que en los términos que se quiera (usuaria, cliente, agente, paciente, alumna) prevalecerá frente al sistema (sus normas, estructuras y protocolos).

II. *Carpeta Comportamiento Dialógico*

- Definición. Es la razón fundamentada en la actitud de la mirada hacia el Otro, discutida y dialogada; o al menos, el desarrollo de unas habilidades comunicativas, que permitan recrear la *intersubjetividad*, sustantividad profesional (y personal si se quiere) del orientador. Porque, en el profesional, el pensamiento sin comportamiento no constituye praxis alguna.

- Referente profesional. Realidad construida; consenso y conflicto. No se puede vivir por otros, ni manipular; pero a la vez no se puede permanecer impasible ante el Otro, conllevará reacción o acción, pero en todo caso acompañamiento desde la construcción compartida bajo el acuerdo, o en las diferencias. En todo caso, dado que se trata de acción profesional y no personal, el comportamiento

dialógico es una estrategia desigual: es el profesional quien se subordina a las necesidades (reales, intuitas o provocadas) de la persona orientada.

- Posibles cuestiones-guía a considerar en la elaboración de la carpeta:

- La evolución de las habilidades comunicativas, y entre ellas y principal, la empatía.

- Las prácticas de intersubjetividad-alteridad (verbi gratia, constatación de conflictos inter-personales, frente a los conflictos éticos).

- Las acciones provocadas por los procesos comunicativos, así como los distintos sentidos y significados a los que puede dar lugar.

Si el pensamiento dialéctico ha de estar fundamentado, el comportamiento dialógico ha de ser vivenciado.

Los profesionales que, de un modo u otro, realizan en algún momento puntual o a lo largo de su carrera acciones socioeducativas, tienen un componente ético común: no se puede vivir por otros, tampoco ha lugar a manipularles, pero sí es consustancial el *acompañamiento*. El comportamiento dialógico es, en este sentido, sustantivo, al dotar la acción de una razón fundamentada en la actitud, y la actitud referenciada en la mirada hacia el Otro. Un comportamiento discutido y dialogado. Un comportamiento que recree la intersubjetividad, y superando incluso, claro está, el propio discurso.

III. Carpeta Estrategias de Afrontamiento

- Definición. Es la capacidad de movimiento hacia la acción más favorable para el sujeto, individuo, usuario, cliente, ... y –en definitiva– persona *stakeholder* («sufridor») del sistema educativo, cultural y social, y de cualesquiera de los servicios derivados; o cuando menos, en principio *empowerment* capacitación profesional en aquellas técnicas y estrategias que permitan revertir el sistema en beneficio del mundo de vida del diagnosticado, orientado y/o evaluado.

- Referente profesional: la operatividad, lo práctico, la práctica.

- Posibles cuestiones-guía a considerar en la elaboración de la carpeta:

- La aplicación y el análisis de las distintas estrategias, técnicas e instrumentos al uso en las prácticas profesionales.

– La rigurosidad y pertinencia en la utilización de las distintas estrategias de manera que resulten propicias para los usuarios.

El pensamiento es argumentado, vivenciado el comportamiento; las estrategias de afrontamiento han de ser utilizadas, y en consecuencia, demostrar su uso a través del portafolio. De hecho, es la competencia puente con la concepción convencional del profesional en tanto que técnico, y en la formación técnica consiguiente. Sin embargo, en este dominio técnico las estrategias de afrontamiento introducen un uso e interpretación, siempre, de la manera –insistimos– que más favorezca a la persona. El abanico de opciones ante un resultado es, en nuestro campo profesional, bastante abierto, la interpretación del profesional no es menor, ante las alternativas siempre existirán unas que favorezcan a las personas, frente a otras que se ajustan más a la eficacia del servicio.

IV. *Carpeta Autodeterminación*

- Definición. La autodeterminación, como *desarrollo para la carrera*, es la valoración que vela por reforzar en la acción comunicativa el componente ético.

- Referente profesional: refuerzo de la profesionalización, por la propia convicción ética del futuro profesional.

- Posibles cuestiones-guía a considerar en la elaboración de la carpeta:

- La concreción del proyecto profesional; el pasado como condicionante del presente, el presente y la proyección en el futuro, tanto desde el punto de vista axiológico como competencial. El componente axiológico motiva, mientras que el competencial posibilita.

- Es una carpeta eminentemente autoevaluativa en la que se considera qué se pretende conseguir, cómo, cuándo, y ante todo, el porqué.

- Comprende axiología, expectativas, competencias, estilo de aprendizaje, estándares propuestos, criterios de evaluación sugeridos,...

Es clave la sustantividad de los criterios aplicados en el proceso de autoevaluación.

La autodeterminación es una de las macro-competencias propuestas para la formación de aquellos profesionales en cuya praxis es sustantiva la relación con las personas (alumnos, pacientes, usuarios de servicios, etc.). En nuestro caso,

supone la concreción por la opción *humanista* en el «desarrollo para la carrera» porque, cuando el profesional ha de optar entre el ajuste a las normas protocolizadas del sistema y la pertinencia a su situación particular, el sentido del acto profesional se inclina hacia el caso singular. Y esta es una cuestión deontológica. En ocasiones, esta competencia se manifiesta en la dimensión profesional de los matices, porque son estos los que marcan la diferencia entre acciones profesionales que, por el detalle, resultan opuestas.

Se define como la valoración que vela por reforzar en la acción comunicativa el componente ético; que nuestro estudiante transite de la opinión a la argumentación, y de esta a la razón crítica. Dicho de otro modo, ante determinadas acciones de la praxis, el profesional tan solo es capaz de opinar, cuando de hecho ha de disponer de razones que, más allá del sentido común, argumenten –y fundamenten– su práctica. En la comunicación con el Otro, la argumentación adquiere una finalidad ética, la de propiciar el análisis crítico tal, que siempre le favorezca.

En nuestro caso, a partir de estas pautas, el estudiante se encuentra en condiciones de desarrollar su portafolio de procesos. Quedan por reseñar dos cuestiones secundarias: algún comentario respecto a las dinámicas de elaboración, y un apartado específico sobre el papel de las nuevas tecnologías.

4.2. Las dinámicas de elaboración

El proceso de elaboración del portafolio es, ante todo, dinámico, recurrente y emergente. Es dinámico, porque introduce al estudiante en un movimiento progresivo y constante de búsqueda de contenidos y documentación, a la vez que de asociación con las competencias; pero es dinámico igualmente en cuanto el movimiento se dirige a un fin, cual es la resolución de sus dudas. Estas, junto con la reorganización de los argumentos bajo las dudas, le atribuyen al proceso la característica de recurrente, pues aparecen y reaparecen constantemente en cada nueva deconstrucción y reconstrucción terminológica, conceptual o competencial. Es,

finalmente, emergente; pues el tratamiento multirreferencial –y no ceñido a una materia en exclusiva– propicia la construcción de cada nuevo saber como descubrimiento (sic) de cada uno de nuestros estudiantes.

Cuando se plantea el proceso de elaboración del portafolio, innovación y duda constituyen un cambio sustancial en las tareas que realizan convencionalmente el profesor, el estudiante, así como el sentido de las interacciones didácticas a que puedan dar lugar. En síntesis, establecemos las dinámicas de elaboración en los siguientes ejes:

i) *La aportación docente.*

De hecho, no se modifican tanto las tareas cuanto el sentido de las mismas: así, el profesor imparte clases magistrales, tutoriza a los estudiantes, sugiere y comenta lecturas ad hoc, en un sistema de evaluación convencional o en el proceso de desarrollo del portafolio de procesos por parte del estudiante. En nuestro caso, la mayoría de las tareas docentes propuestas y requeridas son comunes para aquellos estudiantes que optan por el portafolio, o por el examen convencional como modalidad de evaluación.

Se modifica, y aquí sí sustancialmente, el sentido de la tarea: el docente proporciona, como se refiere en la literatura al uso y así nos lo manifiestan los estudiantes que han participado en la innovación, el andamiaje sobre el que el alumno construye su producto intelectual. Los anclajes de los que parte el estudiante, y sobre los que vuelve ante las dudas, a la vez que supera al lograr concluir momentáneamente el ciclo del aprendizaje.

ii) *La reflexión individual del estudiante.*

El portafolio de procesos implica un desarrollo en la privacidad, dado que parte no solo de sus saberes previos, sino de su estilo de aprendizaje y vivencias, tanto profesionales como escolares, incluso personales. Cada uno hace suyo el proceso de construcción del aprendizaje al pasar de la documentación al puro pensamiento, y de este a la escritura. Es la expresión de la reflexión individual del estudiante que le resulta más costosa, pues no solo refleja las dudas, sino que revive las dificultades al plasmar por escrito sus producciones intelectuales. Sin embargo, escribir su idea en el portafolio y defenderla en la entrevista final del portafolio de presentación, son las dos tareas más costosas, a la vez que las más gratificantes, una vez superadas.

Para el éxito, el estudiante activa cuantos recursos tiene disponibles, incluidos sus iguales.

iii) *El acompañamiento socializado.*

Una de las claves de fidelización del estudiante en el desarrollo del portafolio de procesos es la implicación de sus iguales. Las dudas, y el producto intermedio, que puede presentar el estudiante, fruto de su reflexión individual, es un producto enriquecido con la presentación ante sus iguales.

La solicitud de acompañamiento es constante a lo largo de todo el proceso. El requerimiento es tanto formal, con la organización autónoma y emergente de pequeños grupos de estudiantes; es formal igualmente, por la solicitud permanente de tutorización del profesorado; pero es a la vez no-formal. El acompañamiento viene referido no solo a la construcción de saberes, sino a la vertiente social del acompañamiento personal.

LA TRIPLE ACCIÓN	
<i>Acción</i>	<i>Sentido</i>
Docente	<ul style="list-style-type: none"> – Sentar las bases, andamiajes y anclajes. – Acompañar, tutorizar.
Discente	<ul style="list-style-type: none"> – Indagar, reflexionar, dudar, aprender. – Estudio individual y transmisión compartida.
Entre iguales	<ul style="list-style-type: none"> – Compartir, debatir, enriquecer, replicar. – Acompañar, tutorizar.

4.3. El papel de las tecnologías de la información, la comunicación y el conocimiento

En la optimización que de los recursos realiza el estudiante está, sin duda, la re-utilización de las tecnologías informáticas y telemáticas para la información, la comunicación y el desarrollo del conocimiento desde tres usos diferenciados:

– Los tratamientos de texto al uso que utiliza el estudiante en la elaboración del portafolio de procesos y le facilita el constante cambio en formatos, así como el seguimiento en la evolución de contenidos, reflexiones y fundamentaciones. De hecho, el estudiante desarrolla el portafolio en soporte informático.

– Las fuentes de documentación en-línea, que le permiten el rastreo de aquellas cuestiones de su interés, sobre la base de los contenidos mínimos impartidos en las clases magistrales. El dominio que el estudiante medio tiene respecto a los motores de búsqueda necesita disponer, para un correcto desarrollo del portafolio (y, entendemos, que del conjunto del proceso docente), de unos criterios que le permitan discriminar información y documentación, de basura.

– La explotación, sin embargo, más innovadora es la que los estudiantes, motu proprio, han realizado de las posibilidades de la comunicación virtual.

Se trata de unas posibilidades del máximo interés para la exitosa realización del portafolio de procesos, pero con una salvedad a considerar: Incorporadas a la docencia universitaria ordinaria las nuevas tecnologías, el apoyo a la enseñanza semi-presencial se concreta en los sistemas disponibles³⁰ que permiten la distribución y disponibilidad, por parte del estudiante, de apuntes, documentos, guiones de prácticas, y todo el conjunto de recursos didácticos a utilizar en el desarrollo de una asignatura. Se incorporan, igualmente, posibilidades de intercambios del tipo foros de discusión o el más elemental correo-*e*. El portafolio de procesos implica unas dinámicas de elaboración personales y colectivas, que se sustentan en las posibilidades de comunicación virtual.

A partir de las distintas experiencias de innovación, el uso de las tecnologías puede ser, sin embargo, matizado. El redescubrimiento de la autonomía por parte del estudiante hace que derive la comunicación por vías distintas a las propuestas por la institución. Así, por ejemplo, casos ha habido en los que tras ofrecer tres posibles foros distintos (en anillo digital, en grupo de investigación, o abierto en un proveedor externo por el propio profesorado), los estudiantes optan por crear su propio recurso. Esta consideración entronca con el carácter frío de las nuevas tecnologías, ante las que el estudiante reacciona confiriéndoles un uso más próximo.

³⁰ Para el caso de la Universidad de Zaragoza el «anillo digital docente (add)», en <http://add.unizar.es>

EJEMPLOS

- ✓ De blog ofertado oficialmente por el profesorado, incorporado automáticamente por el «anillo digital docente» e infrautilizado: <http://add.unizar.es>
- ✓ De blog no-formal y sugerido por el profesorado, escasamente utilizado: <http://etnoedu.blogspot.com/>
- ✓ De blog autogenerado por el alumnado, tras buscar recursos alternativos a sus constantes reuniones: <http://groups.google.es/group/portafolioetno?hl=es>³¹

La misma herramienta, con tres usos efectivos distintos bajo la misma finalidad, pero con un sentido inicial diferente.

³¹ Agradecemos a Carlos Blanco Lou, Julio García Castilla, María Pilar Esther Mariñoso y Ana Cristina Santamaría Méndez, estudiantes del curso 2006–2007, sus deferencias.

Capítulo 5

Evaluación: el portafolio de presentación

5.1. La evaluación crea, efectivamente, realidad

El portafolio *de presentación* recoge el estado final, en términos de logros, de las competencias adquiridas. Cuando el portafolio de presentación considera los referentes docentes de las asignaturas cursadas, se constituye en la base para la evaluación final, es decir, en el portafolio de evaluación. En los anexos se incorporan cuantos productos considere el estudiante necesarios para reflejar el nivel de desarrollo de las competencias.

La evaluación convencional basada en exámenes crea una realidad suficientemente conocida, pero ¿en qué sentido crea el portafolio de evaluación de competencias una nueva realidad docente? El compromiso; es el compromiso del estudiante el que confiere un sentido distinto al proceso de enseñanza-aprendizaje, en relación con otras prácticas evaluativas.

La autonomía, el ajuste del proceso al estudiante que aprende, termina comprometiendo a la persona consigo misma y con los demás. Las últimas referencias al papel de las nuevas tecnologías es un buen indicador, pero lo es más la aparente espontaneidad creciente en la implicación en tareas, ya no voluntarias, sino incluso autopropuestas por el estudiante. La apropiación que el estudiante hace de su proceso de aprendizaje, lo extiende a los recursos disponibles y, así como redefine el uso de las nuevas tecnologías, dota de nuevo sentido, por ejemplo, al consabido trabajo en grupo. La posición es ahora eminentemente interactiva con nuevas oportunidades no-formales y entre iguales para interiorizar los aprendizajes. Son ejemplos significativos, la creciente necesidad del estudiante por dialogar, o al menos contar su experiencia y compartirla con los demás.

Con resultar relevante, los cambios formales no son, sin embargo, los de mayor interés final: el proceso de evaluación que refleja el aprendizaje, termina permitiendo, igualmente, que el estudiante se apropie de los estándares vigentes en el ejercicio profesional. Porque no solo los conoce, sino que los aplica en las inter-

acciones con sus iguales y con el profesorado. Estos logros se manifiestan en los momentos críticos del proceso, de entre los que cabe destacar los ya referidos y relativos a la elaboración de carpetas, la negociación de contenidos, la utilización de distintos formatos por cada estudiante, etc. Los cambios en las tareas del estudiante,³² así como en el trabajo en equipo de los profesores son otras tantas manifestaciones de las nuevas realidades.

¿QUÉ NUEVAS REALIDADES?

α) El sentido de saber, conocimiento, contenido, propio en la estructura académica convencional de una asignatura o unas materias, pasa a ser conocimiento en relación con la persona que lo reelabora con los demás. No es que cambie, adaptado a cada uno, un determinado contenido (sumar es igual para todos), pero el proceso por el que se interioriza el contenido (aprendo a), conforma con lo aprendido una unidad intrínsecamente inseparable y vinculada a los otros con los que he aprendido. El conocimiento es así una construcción social, porque sobre un mismo contenido coexisten distintos sentidos y significados. Esta nueva realidad, el conocimiento construido, tiene una influencia evidente en el futuro ejercicio profesional. Otro ejemplo más próximo a nuestro campo profesional: el uso de los tests de inteligencia implica unas normas técnicas no variables por el orientador; sin embargo, el conocimiento del proceso diagnóstico construido – socialmente, con mis iguales, con los profesores, a través del portafolio–, hace que mi futura aplicación profesional del mismo test, por el sentido y significado que le atribuyo en el conjunto del proceso, sea propia, particular, próxima a la circunstancia de la persona diagnosticada, deudora de mi cosmovisión, y específica de mi praxis profesional.

ω) Las relaciones profesor-alumno, el papel de los recursos, los materiales didácticos, las lecturas y la documentación, las clases magistrales y el estudio guiado, los créditos teóricos, prácticos o europeos,... pasan a segundos planos

³² Véase el apartado dedicado al volumen estimado de trabajo en el capítulo 7.

porque son filtrados, interpretados, utilizados, integrados, interiorizados, contruidos, transmitidos y aplicados, en y desde procesos de sentido y significados personales, incluso en lo profesional: porque al igual que la evaluación convencional producía el saber técnico estabilizado, la evaluación auténtica y compleja a partir del portafolio genera conocimientos propios a quienes los han aprehendido.

5.2. Los requisitos de acreditación

La necesidad de acreditación, consustancial a la profesionalización, es una de las cuestiones más cuidadas en la experiencia de innovación, por resultar a la vez la más problemática, paradójica y contradictoria en relación tanto con los referentes constructivistas y de evaluación auténtica que perfilan las pautas para el portafolio de desarrollo, como para los propios estudiantes que trocan, finalmente, proceso por producto. Aunque el sentido también aquí se ve modificado, porque el compromiso del estudiante se plasma en la negociación de la entrevista final. La entrevista es clave, y en ella nos detendremos posteriormente,³³ sin embargo, aquí nos referimos a la cuestión complementaria: la sustantividad de los criterios aplicados al proceso de autoevaluación y evaluación final.

La acreditación es el procedimiento por el que un organismo externo evalúa *ex post* la calidad de un programa, institución o profesional, con la intención de reconocer el grado de consecución de los objetivos, estándares, funciones o logros correspondientes y, en coherencia con lo que antecede, formula juicios o recomendaciones sobre criterios predeterminados (de cualquier glosario EEES). En España, la agencia de acreditación por excelencia es la ANECA³⁴ que, en la propuesta del modelo para la acreditación de enseñanzas universitarias establece en el eje «la planificación y el desarrollo de la enseñanza», los siguientes criterios y directrices: «[...] 4. Desarrollo de la enseñanza y evaluación del aprendizaje: El desarrollo de la enseñanza se ajusta a lo planificado. Hay un adecuado desarrollo

³³ Véase el epígrafe siguiente.

³⁴ En <http://www.aneca.es>, Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA).

de las enseñanzas (cumplimiento de las actividades planificadas para el despliegue del plan de estudios). No existen quejas graves sobre el desarrollo de los programas de las materias. Se han resuelto las incidencias identificadas en el desarrollo del plan de estudios. Se han celebrado las reuniones de coordinación entre materias según la planificación prevista. Los estudiantes son evaluados conforme a los criterios, normativas y procedimientos establecidos con carácter general y en el programa de las materias. Los profesores y los estudiantes se muestran satisfechos con el cumplimiento de los programas de las asignaturas».

Una de las dificultades en el uso del portafolio de evaluación en enseñanzas universitarias conducentes a una titulación profesional (en nuestro caso, el orientador educativo) es garantizar a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje un desempeño mínimo por parte del estudiante, de manera que se posibilite la acreditación final. Al procedimiento por el que se garantiza ese *desempeño mínimo* se le denomina de acreditación interna. Los *criterios de acreditación interna* se reflejan en los *estándares* de desempeño.

La acreditación, interna en nuestro caso, mantiene la explicitación de los estándares de logros y desempeños. En su sentido genérico, estándar, estandarización, implica el ajuste a una norma; en evaluación del desempeño, se ajusta la acción a dominar, así como el grado de dominio, a unas normas preestablecidas que constituyen los estándares de evaluación.

En la terminología del Espacio Europeo de Educación Superior se asocia a «marca de referencia» («bechmark»). Estándar está en relación con objetivo, meta, cota y marca de comparación. Estas marcas pueden ser consideradas tanto puntos de referencia como buenas prácticas para los procesos que precisan niveles de calidad y medición o valoración de resultados. Se solapa, prácticamente, con el concepto de estándar. En algunos casos, contienen indicadores e índices para especificar el grado de consecución de los objetivos (variable de referencia para la valoración empírica de aspectos de un factor de calidad).

El referente de los estándares de desempeño representa la *dimensión instituida*.³⁵ Para cada competencia se establece el qué, cómo, porqué, para qué, y en qué grado se evidencia el dominio que, a su vez, se operativiza en la formulación de los criterios de evaluación, y en las correspondencias que se establecen en la cali-

³⁵ Véanse las referencias al Análisis Institucional en el capítulo 2.

ficación. Sin embargo, la opción por un modelo de evaluación auténtica, como desde el primer capítulo se viene fundamentando, para la evaluación del desempeño nos permite aproximar los estándares de desempeño por competencias, a los estándares genéricos al desempeño profesional. Cada línea de desarrollo profesional dispone de unos estándares reconocidos; en nuestro caso, derivan del reiteradamente referido «desarrollo para la carrera» (Canadian Standards and Guidelines for Career Development Practitioners)³⁶ como marco de referencia en la praxis, así como de la complejidad en cuanto referente epistemológico y el socio-constructivismo como referente teórico. La superación de un número determinado de estándares genéricos se corresponde a una calificación final de la acreditación interna del estudiante.

Precisados, los estándares, como se expone desde el primer momento de la presentación, recogen en nuestro caso, la multirreferencialidad de la doble dimensión sistémica y personal que entra en juego en la acción profesional posterior.

REQUISITOS DE ACREDITACIÓN INTERNA

Estándares de acreditación interna:

1. Capacidad para considerar la complejidad de la persona como referente axiológico.
2. Capacidad para negociar, consensuar y generar conflictos.
3. Actitud de apertura y respeto a los otros.
4. Capacidad para interiorizar significados que se incorporen a la acción.
5. Capacidad para considerar la multirreferencialidad en la toma de decisiones.
6. Capacidad para fundamentar las acciones proyectadas y realizadas.
7. Rigurosidad y pertinencia en el uso y manejo de técnicas, instrumentos y estrategias.

³⁶ En <http://www.career-dev-guidelines.org>, Canadian Standards and Guidelines for Career Development Practitioners.

8. La consideración de los códigos deontológicos en las acciones propuestas, proyectadas y realizadas.

9. Capacidad para analizar, valorar, criticar, cuestionar y razonar el bagaje teórico-práctico recibido a lo largo del proceso de formación; evidenciar las contradicciones implícitas o inherentes a los discursos formativos observados o vivenciados, así como la defensa de una toma de posición explícita.

10. La viabilidad de los proyectos profesionales.

Criterios de acreditación interna:

- Mínimos para superar la asignatura (aprobado): avalar la competencia que corresponda y referida a los estándares 1, 6, 7 y 9.
- Notable: avalar la competencia que corresponda y referida los estándares 2, 3, 4, 5 y 8.
- Sobresaliente: avalar el estándar 10 y la capacidad de autoevaluación.

5.3. La entrevista en profundidad cierra el ciclo constructivista

Concluye el proceso con una entrevista final individualizada, que permite dar por finalizados los productos presentados. Pero que, fundamentalmente, cierra el ciclo constructivista del aprendizaje, para iniciar el siguiente. En consecuencia, concreta el dinamismo particular del instrumento desde nuestros referentes.

La entrevista final con cada estudiante tiene, en nuestro caso, una relevancia particular al permitir integrar los referentes teóricos básicos tanto del aprendizaje cuanto de la evaluación, socio-constructivismo y evaluación auténtica, respectivamente; el diálogo intencional hará posible la síntesis dialéctica entre estándares externos y construcción personal; acreditación y desarrollo profesional. Porque en el encuentro estudiantes-profesores se va a construir un proceso de conocimiento mutuo.

Por una parte, el profesor afianza el conocimiento de la narrativa de cada estudiante, desde el que recrear el nivel de desarrollo alcanzado en los distintos estándares de acreditación expuestos en el epígrafe anterior. La intersubjetividad, lograda a lo largo del proceso de elaboración del portafolio, facilita el clima comunicativo para descubrir el auténtico significado de los productos presentados. La planificación previa se ha concretado en una serie de claves indagatorias desde las que dinamizar el diálogo, dándole la estructura consecuente al objetivo.

Por otra parte, el estudiante tiene la posibilidad de negociar la aplicación de estándares y criterios. Se re-construye la intersubjetividad de partida, desarrollando la *dimensión instituyente*³⁷ por la que se logrará tras una fase de negociación con el interlocutor llegar a nuevos consensos que reconcilien su identidad con su función profesional. La transformación en las relaciones profesor-alumno emergentes de la realización del portafolio le dan la confianza inicial para poder defender su cosmovisión y acción. De hecho, la experiencia ha confirmado que el estudiante marca el desarrollo de la primera parte de la entrevista, con un discurso planificado, consiguiéndose un nivel óptimo de reciprocidad. Porque lo relevante en esta entrevista es el compromiso auténtico de los participantes en que la evaluación sea de calidad y se vincule al proceso de aprendizaje.

El formato es necesariamente abierto y flexible para adaptarse al dinamismo y versatilidad del encuentro interpersonal y de cualquier proceso de descubrimiento, sin que ello signifique olvidarse de los aspectos técnicos clave, en particular etapas y roles. El rigor nos remite a una fase de planificación previa y de evaluación final de los profesores; en las que habremos de considerar los diferentes momentos del desarrollo de la entrevista con el estudiante:

i) inicial o de establecimiento del *rapport*, en la que hay que superar la cultura evaluativa convencional, así como su posible vinculación con el interrogatorio y la indefensión del estudiante;

ii) pero superada la tensión, en la fase central, nuestra mediación se polariza en la construcción del doble sentido atribuido, la reciprocidad permite el intercambio de alteridades en un plano de igualdad;

iii) al final, el contraste de las acciones que se han construido en la fase anterior y la ruptura del momento comunicativo.

³⁷ Véanse las referencias al Análisis Institucional en el capítulo 2, e igualmente el anexo B.

Por supuesto, las condiciones espacio-temporales deben responder al compromiso compartido de los interlocutores, eje vertebrador del sentido de la entrevista. Porque, en definitiva, lo que nos une es un interés común en aprender. Es por lo que la entrevista en profundidad cierra el ciclo constructivista.

EL DIÁLOGO GIRA ALREDEDOR DE LOS PRODUCTOS SELECCIONADOS,
CONSIDERANDO LAS SIGUIENTES CLAVES INDAGATORIAS
PARA LA ENTREVISTA FINAL:

- Los criterios determinantes de la selección.
- Los fundamentos teóricos, interpersonales e instrumentales.
- Su vinculación a asignaturas específicas y propuesta de acreditación interna.
- La relevancia desde la función profesional.
- Las consecuencias para su proyecto de vida personal y profesional: acciones de mejora.

III. METAEVALUACIÓN

Capítulo 6

Viabilidad

6.1. A la vista de la experiencia, ¿en qué titulaciones resulta más pertinente el portafolio de evaluación de competencias?

La experiencia de innovación que nos permite el acceso empírico a la propuesta docente de evaluación de competencias a través del portafolio, se realiza en un lugar, la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza, y en dos contextos sucesivos complementarios. De una parte, la evaluación institucional de la licenciatura en Psicopedagogía revela un desequilibrio en el plan de estudios. La segunda consecuencia de la evaluación del proceso docente en la licenciatura fue, si cabe, más sustantiva que el desajuste secuencial:³⁸ el perfil profesional del futuro orientador educativo derivado era, y es, sesgado a la vez que no-pertinente a las nuevas demandas emergentes en el campo escolar, educativo y socio-educativo. El perfil que, por imitación de otros campos profesionales, ha caracterizado durante el siglo XX la figura del orientador reducido a pseudo-psicólogo clínico, no responde a las demandas socioeducativas de la sociedad del XXI, de unos usuarios y de unos servicios cada vez más orientados hacia una labor educativa, en su sentido tanto formal como no-reglado, propia de los sistemas educativos y consustancial de los sanitarios y asistenciales. Las directrices de programas mundiales tales como el reiterado «aprendizaje a lo largo de la vida», constituyen una clara manifestación de la demanda. Se propone una formación en macro-competencias transdisciplinares.³⁹ El portafolio, inicialmente, facilitaba la incorporación de las competencias en la docencia modular.

³⁸ En el capítulo 1 se esbozaban los distintos contextos de innovación.

³⁹ La narración de la experiencia de innovación puede consultarse en la página web del grupo de investigación, <http://www.unizar.es/etnoedu>, o bien en el artículo referido de Arraiz et al. (2006).

El hecho de experimentar la innovación en una titulación universitaria que aboca en la acreditación de un profesional, nos permite extrapolar la *dualidad en la cosmovisión del orientador educativo*, digna de consideración, a otros perfiles profesionales. De una parte, una función sistémica y, por ende, homogeneizadora, la socioeducativa; que se aplica en aquellos campos en los que existe, de manera sustancial (ámbito escolar formal o educativo no-reglado) o derivada (complementaria en servicios sanitarios, preventivos, etc.), una intencionalidad educativa en las acciones profesionales asistenciales. En este sentido, el orientador educativo es el profesional clave de la individualización, en cuanto que ajusta sistema, servicio y usuario. Pero la vez que desempeña su profesión focalizando la acción en el usuario, su labor, en la situación actual, consiste en recuperar la dimensión personal, personaliza su intervención. Esta cosmovisión profesional tensa entre la función sistémica y la focalización en la persona, se plasma en la doble función diagnóstica y orientadora.

En nuestra concepción del profesional de la orientación educativa, la primera función, la diagnóstica, implica un proceso de deconstrucción de la situación existencial de la persona, en tanto que la orientadora, supone facilitar la síntesis dialéctica existencial, de manera que la vida resulte ser su vida. Para ello, el «empowerment» de la calidad total se reconvierte en la potenciación del propio poder de la persona frente al medio, en nuestro caso por socioeducativo, del poder comunicativo de la persona con respecto a los sistemas, instituciones y servicios con los que se relaciona y que conforman su entorno.

Aquí reside la similitud interprofesional, y de aquí la analogía transprofesional: el orientador educativo es el paradigma de un tipo de profesional que, ante las nuevas dinámicas sociales, educativas y culturales –es decir, socioeducativas– emergentes, ha de responder, al menos, con una multirreferencialidad básica: de una parte, la intervención en su función sistémica de origen (la escolar); de otra, la respuesta ante las nuevas dinámicas del entorno (la educativa en situaciones no-formales, en la familia, por ejemplo); finalmente y en todo caso, considerando a la persona como eje motriz de la que debe partir y a la que debe responder. Bajo esta caracterización elemental, la proximidad con aquellos agentes profesionales del ámbito sanitario y asistencial, es manifiesta:

UNA PROPUESTA TRANSDISCIPLINAR:

- ✓ La Complejidad supone un cuestionamiento epistemológico del conocimiento disciplinar actual: es la transdisciplinariedad.
- ✓ Los campos profesionales son progresivamente más complejos, como interdisciplinar la acción.
- ✓ El portafolio de evaluación de competencias facilita una formación universitaria de futuro, acorde con tales presupuestos...

QUE APELA A LA FORMACIÓN DE TODOS LOS FUTUROS PROFESIONALES QUE, EN UN MOMENTO U OTRO, SE DEBEN A LAS PERSONAS QUE ATIENDEN

maestros, profesores, psiquiatras, educadores, enfermeros, médicos, psicólogos, pedagogos, sociólogos, trabajadores sociales, abogados, juristas, ingenieros, gestores, empresarios, políticos y politólogos, periodistas,...

6.2. ¿Son necesarias condiciones docentes específicas?

No. Las condiciones docentes necesarias son las consabidas y genéricas, ante las que existe un consenso generalizado: disminución de la ratio profesor/alumno, racionalización en la doble dedicación docente e investigadora del profesorado, y atención –más allá de los discursos– a las condiciones reales de la docencia universitaria, la efectiva, en la que el profesor, libertad de cátedra incluida, sigue siendo el máximo responsable.

Varía la dedicación que, ante la demanda creciente de acompañamiento por parte del estudiante, este está ávido de tutorización, y demanda al profesor una dedicación plena. En nuestro caso, si todos los estudiantes matriculados en las asignaturas vinculadas a la innovación docente hubieran optado por el portafolio de evaluación, nos hubiera resultado materialmente imposible atenderles: las condiciones no son, pues, especiales, son las comunes a una situación de máxima

individualización de la enseñanza; a la vez que, necesariamente, no cabe la dispersión de un mismo profesor impartiendo otras asignaturas que no sean las propuestas en la enseñanza modular de las, de nuevo, vinculadas por el portafolio de evaluación.

CONDICIONES DOCENTES IDÓNEAS PARA EL ÉXITO DE LA INNOVACIÓN

Individualización

a) El incremento de la dedicación docente proporcional al grado de implementación de la innovación: el acompañamiento exige del docente un mínimo *tiempo*. Los tiempos actualmente computados para la atención de alumnos no contemplan nuevas demandas docentes. En nuestro caso, cada nuevo estudiante que se incorpora a la innovación supone una dedicación media de 2 horas/semana, con más de 30 horas/curso, de los horarios de tutoría. Esta dedicación no está reconocida en el cómputo global de la dedicación docente que se calcula sobre el tipo de dedicación, es decir, para un profesor a tiempo completo, 6 horas/semana = 120 h/curso; sobre este cómputo, habrían de añadirse las correspondientes a la tutorización por alumno/portafolio.

b) El *horario* está subordinado a la docencia, y no la docencia a la gestión organizativa. La enseñanza modular provoca adaptaciones en horarios que, cuando no responden a los cánones establecidos (distribución alfabética de grupos de prácticas, franjas horarias tradicionales en la institución, etc.), sencillamente la imposibilitan. La innovación, en esta característica, necesita de ajustes horarios mínimos.

c) Los espacios y recursos didácticos no exigen tampoco fuertes transformaciones, tan solo incentivar los espacios y recursos virtuales. En este sentido, son decisivas las consideraciones respecto a las nuevas tecnologías.⁴⁰

⁴⁰ Véanse las referencias en el capítulo 4.

Personalización

d) La sensibilidad personal del estudiante hacia su desarrollo profesional, su inquietud, su progresiva implicación en el arte de romper esquemas previos.

De hecho, a lo largo del proceso, emergen con mayor claridad diferenciadora las características del alumno que no las del portafolio. El portafolio se vuelve a manifestar como estrategia idónea para que aflore la personalidad, el currículum y la biografía del estudiante.

e) La sensibilidad recíproca por parte del profesor, con particular dedicación al acompañamiento.

Cabe distinguir, sin embargo, que al insistir en la personalización y dados los tintes que, en épocas pasadas, han usurpado el sentido trascendente de la persona, conviene aclarar que se considera a la persona más próxima al relativismo post-modernista, acompañada de sus dudas, reforzada con sus iguales, que a la quintaesencia de la vida terrenal: en este sentido, se comprende al estudiante, como persona que estará sometida, en su desarrollo profesional, al dilema de la homogeneización sistémica frente a la autodeterminación, resultando básica la vivencia en su periodo de formación inicial.

6.3. La resistencia al cambio

Porque la condición docente específica y determinante no responde a las formas comunes, sino a la singularidad en las reacciones ante el cambio. La propuesta que, en nuestro caso, se formula a partir del *modelo transteórico del cambio* es el referente clave; porque, al igual que en su acción profesional, es sin duda el orientador educativo el facilitador del cambio en la persona; en la formación inicial vivencia una espiral de transición análoga (Arraiz, en prensa).⁴¹ En nuestra vida personal o en el desarrollo profesional, el cambio supone, en ocasiones, un sobreesfuerzo paralizante que puede llegar a colapsar las buenas intenciones inicia-

⁴¹ Véanse las referencias bibliográficas del capítulo 1.

les; el cambio personal es secundario, el profesional sustantivo: en la decisión por optar o no por el portafolio afloran las resistencias al cambio en la cultura del estudiante.

La viabilidad o inviabilidad del portafolio de evaluación de competencias está determinada por la actitud del alumnado ante el cambio que supone tener que optar o no por una alternativa ante una práctica, la evaluadora, de efectos considerables en su vida académica. En cada ocasión en que hemos propuesto a nuestros estudiantes la opción entre las dos alternativas de evaluación, la tradicional o el portafolio, el conflicto inicial entre los estudiantes ha sido explícito y persistente. Independientemente del formato y tono de presentación del portafolio ante el grupo-clase, siempre ha sido una opción minoritaria, elegida por un reducidísimo número de estudiantes. La ratio [aprobar–suspender / esfuerzo invertido] se antepone a cualesquiera de las restantes consideraciones en relación con la autonomía del estudiante en el desarrollo de su propio y particular proceso de aprendizaje; o quizá resulte que, de hecho, la tríada clase–apuntes–examen, resulte por conocida la opción mayoritaria. Es básico, pues, atender al perfil de aquellos alumnos que optan por el portafolio. Como indicaba un estudiante en una de las entrevistas de evaluación de la experiencia de innovación docente, «lo importante no son tanto las características del portafolio, sino las de las personas que optan por el portafolio (frente al sistema de evaluación tradicional y por exámenes)».

Es la persona la protagonista y la persona quien termina decidiendo. El tipo de estudiantes que, a lo largo de la experiencia, ha optado por el portafolio responde a algunas características comunes que conviene señalar:

– Principalmente, se trata de estudiantes con alguna experiencia profesional previa, vinculada a una cierta madurez personal. En el caso de nuestro contexto de innovación, sobre una titulación de segundo ciclo (Psicopedagogía), aquellos estudiantes que optan y optimizan el uso del portafolio tienen experiencia laboral.

– Si bien la experiencia profesional previa parece determinante, resulta concomitante –según indican los propios estudiantes– la madurez académica, por cuanto que conocen en profundidad el máximo de aprendizaje que puede obtenerse con la opción de evaluación tradicional sobre apuntes, optan por el portafolio.

Junto al perfil profesional aparece así, constante, una persona reflexiva, inquieta y motivada por el aprendizaje autónomo; máxime, cuando los estudiantes más pragmáticos que optaron inicialmente, lo abandonan paulatinamente.

LA INNOVACIÓN COMO EXPERIENCIA,
RESULTADOS QUE REFUERZAN LA RESISTENCIA AL CAMBIO ⁴²

1.º) El conflicto inicial en los estudiantes, nítido reflejo de la resistencia al cambio, de miedos, dudas y percepciones que, ante la posibilidad de alternativas se inclinan mayoritariamente por el sistema de evaluación convencional, aun reconociendo –de ahí el reflejo– la validez de la alternativa propuesta.

2.º) Y ante las dudas, la demanda creciente de acompañamiento, constante y en progresivo incremento, es una de las características destacadas a lo largo del proceso. El acompañamiento requerido incumbe al profesorado, pero principalmente es entre iguales. Pese a que el portafolio se presenta como proceso individual –personal incluso–, los estudiantes se autoagrupan para compartir no solo las dudas de desarrollo, sino las dudas sobre la propia opción que han realizado y la decisión que han tomado.

3.º) Emerge, en consecuencia, el aprendizaje cooperativo que difiere del reparto de tareas en la realización de un trabajo en grupo. El producto es individual, pero el proceso socializable, lo hemos reiterado en no pocas ocasiones, la certeza empírica aparece por el constante agrupamiento. Los criterios de agrupamiento son, como el proceso, autónomos, pues responden a consignas propias de los estudiantes, en las que puede la empatía al presupuesto dominio de los contenidos.

4.º) El estudiante soporta una sobrecarga de trabajo en relación con otras alternativas de evaluación. Esta sobrecarga es doble: de una parte, la debida a los estándares establecidos, así como a las dificultades de un aprendizaje autónomo;

⁴² Véanse las diapositivas de presentación en el anexo A.

además, por la mayor dedicación de tiempo que realiza el alumno ante su necesidad creciente de indagación sobre las cuestiones emergentes que le interesan.

Ante esta sobrecarga, se produce una reacción a considerar: los conflictos internos del estudiante en la selección de los contenidos más significativos, y su mayor grado de exigencia en las clases magistrales y actividades presenciales.

5.º) La implicación creciente aboca a un resultado final altamente satisfactorio para el estudiante; si bien se ha de señalar que, efectivamente, es final pues las crisis son constantes a lo largo del portafolio de procesos.

Capítulo 7

Volumen de Trabajo Estimado ⁴³

7.1. Relación de tareas estimadas

El volumen estimado de trabajo es una pretensión de medida de los tiempos necesarios para realizar las actividades de aprendizaje. Es uno de los parámetros clave en el Espacio Europeo de Educación Superior y el consiguiente *Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos* (ECTS).⁴⁴ Para nosotros, es igualmente clave por dos razones añadidas: de una parte, supone un dato básico – obviamente – la cuantificación de los tiempos que exige el uso del portafolio; pero de otra, resulta difícil la determinación de qué actividades de aprendizaje implica la utilización del portafolio.⁴⁵ La segunda más que la primera, porque la dificultad no está solo en la arbitrariedad de una estimación cuantitativa de procesos cualitativos, sino en la propia relación de procesos y actividades. En nuestro caso, estas dificultades justificaron la realización de distintos grupos de discusión con los estudiantes que habían participado en la innovación, o estaban haciéndolo.⁴⁶

⁴³ Agradecemos a los estudiantes que cursaron la asignatura de Diagnóstico en Educación su colaboración en las sesiones del seminario de evaluación del portafolio (curso 2006-2007).

⁴⁴ Nos hemos basado en uno de los documentos disponibles en: Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos (2006), http://ec.europa.eu/education/programmes/socrates/ects/index_es.html (consultas realizadas a lo largo del curso 2006-2007).

⁴⁵ No ha lugar, pero cabría incluso distinguir entre el cuantificador «volumen estimado de trabajo» en términos cuantitativos, del descriptivo *volumen de trabajo estimado*, en referencia a tareas y cualidades.

⁴⁶ En concreto se realizaron cinco grupos de discusión con estudiantes experimentados en el uso del portafolio. La distribución fue la siguiente: 1.ª sesión, sobre el sentido de los portafolios de procesos y de presentación. 2.ª sesión, sobre las tareas específicas que exigen la realización del portafolio de procesos. 3.ª sesión, volumen estimado de trabajo para la realización de las tareas específicas del portafolio de procesos. 4.ª sesión, volumen estimado de trabajo para la elaboración del portafolio en el conjunto de las asignaturas cursadas. 5.ª sesión, para el análisis del aprendizaje diferencial a través del portafolio de procesos. La metodología cualitativa en el análisis de la información obtenida de los grupos de discusión nos ha permitido mejorar la credibilidad de los datos cuantitativos, pero principalmente ha permitido apreciar lo que en nuestra concepción es clave: las distintas tareas y el diferente sentido de las tareas a realizar por profesores y estudiantes si se opta

El volumen estimado de trabajo revierte igualmente en la dedicación docente y, cuestión nada baladí, en las características de la dedicación docente. La generalización de una innovación ha de considerar tales condiciones, pues de lo contrario, sin más, fracasa. El dato a considerar, tanto en la dedicación docente como estudiantil es que, en todas las propuestas analizadas a lo largo de la experiencia, el volumen estimado de trabajo supera las previsiones formales de distribución horaria: *la dedicación que exige el portafolio de procesos y de presentación es mayor que la debida a un sistema convencional de enseñanza-aprendizaje y evaluación*. La vinculación de distintas asignaturas, con el tratamiento de competencias comunes, aligera la carga proporcional de trabajo necesaria. Sin embargo, hemos podido constatar que, incluso sin mediar innovación alguna, las propuestas de dedicación ofrecidas en los estudios previos a la implantación del sistema ECTS son a la baja: la dedicación, para profesores y alumnos, es mayor a la que oficialmente se plantea (salvo que no se cambie absolutamente nada).

Entendemos que si el proceso de enseñanza-aprendizaje lo es, la estimación ha de ser también multirreferencial y, en este sentido, es necesario contar primero con la relación de tareas a realizar, así como el cambio que puede suponer optar por un sistema de evaluación convencional, o elegir el portafolio. Las columnas comparativas nos permiten visualizar los resultados estimados.

BAJO LA MISMA DENOMINACIÓN DE LAS ACTIVIDADES,
SENTIDOS MUY DISTINTOS:

Propuesta genérica

Relación de tareas estimadas en un sistema de evaluación tradicional (exámenes, lecturas y trabajos)

- Asistencia a clase:
 - Medio privilegiado, casi exclusivo, de transmisión de los contenidos.
 - Eje central de la actividad docente y discente.

Relación de tareas estimadas en el sistema de evaluación auténtica de competencias a través del portafolio

- Asistencia a clase:
 - Se imparten los contenidos mínimos.
 - Suponen el dominio básico para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

por el portafolio. Aplicando una metodología cualitativa en el análisis de la información obtenida en los grupos de discusión, se han elaborado las tablas consensuadas del volumen estimado de trabajo.

- Asistencia a tutorías:
 - Con el profesor, medio para aclarar dudas.

 - Preparación de apuntes:
 - El referente es el examen.
 - La eficacia, facilitar el aprobado.

 - Realización de lecturas:
 - Las recomendadas para ampliar los apuntes.
 - Las recomendables en el sentido requerido por los criterios de evaluación.

 - Realización de trabajos prácticos propuestos:
 - División del trabajo: cada estudiante se dedica a su parte que se ensambla en el producto final (el trabajo entregado).
- Asistencia a tutorías:
 - Con el profesor, medio para aclarar dudas.
 - Se introduce la tutorización entre iguales.

 - Preparación de apuntes:
 - Tras la redacción y relectura, el referente es la pertinencia o no al portafolio de desarrollo (selección de contenidos).
 - La eficacia, fundamentar tanto el desarrollo como el portafolio de presentación.

 - Realización de lecturas:
 - La bibliografía propuesta es utilizada en el sentido en el que deriva el proceso de indagación del estudiante.
 - En ocasiones, se requiere del profesor ampliación bibliográfica específica.

 - Realización de trabajos prácticos propuestos:
 - Trabajo en equipo: los estudiantes comienzan el portafolio de procesos, con algo concreto y operativo.
 - Se inician en el trabajo cooperativo.
 - Elaboración del portafolio de procesos por reflexión personal y trabajo cooperativo:
 - Búsqueda y organización de la documentación (individual y compartida).
 - Reuniones en pequeño grupo (incluidos los no formales, agrupamientos autónomos de los estudiantes).

- Preparación de los exámenes:
 - Según el grado de dificultad y exigencia, la dedicación varía, pero siempre se traslada al periodo inmediatamente anterior a la realización del examen.
 - Realización del examen y presentación de trabajos.
- Participación en grupos de discusión (a propuesta del profesor, sobre temas comunes o lagunas de aprendizaje detectadas).
 - Asistencia a tutorías individualizadas, que refuerzan el desarrollo de las competencias y aclaran los contenidos.
 - Reflexión y narración del portafolio: punto clave, la necesidad de escribir la reflexión y narrar el proceso.
- Preparación del portafolio de evaluación:
 - Reorganización y reelaboración individual, transformación del portafolio de desarrollo en un portafolio de presentación (¿qué elección?, ¿qué síntesis?, ¿qué formato de presentación?).
 - Reflexión sobre el contenido y la presentación del portafolio de evaluación: relectura y toma de decisiones con efectos manifiestos en la calificación final.
 - Preparación de la entrevista de evaluación: preparación estratégica sobre la buena presentación adecuada al profesorado, a la vez que convincente para los iguales.
 - Asistencia a tutorías colectivas y entre iguales para contrastar la presentación.
 - Realización de la entrevista de evaluación y presentación del portafolio de productos.

Aplicación a las asignaturas vinculadas a la innovación:

Qué hacíamos

- Clases magistrales, con la exposición sistemática del temario de las asignaturas.
- Tutoría individualizada o en grupo, a instancias del estudiante, en el horario establecido para la atención a alumnos.

- Talleres.
- Prácticas de aula.
- Prácticas de trabajo de campo.

Qué hemos hecho

- Clases magistrales, con la exposición modular del temario de las asignaturas.
- Tutorías genéricas (individuales o en grupo) a instancias del estudiante.
- Tutorías sobre temas específicos a instancias del profesor.
- Tutorías de seguimiento de la elaboración del portafolio, a instancias del profesor o del estudiante.
- Tutorías entre iguales, para la elaboración del portafolio, contempladas en horario.
- Tutorías entre iguales, no reguladas en horario pero sí comunicadas cuando se realicen.
- Talleres.
- Prácticas de aula.
- Prácticas de trabajo de campo.

- Asistencia a actividades de formación profesional (por ejemplo, jornadas, etc.).
- Sesiones monográficas de presentación del portafolio.
- Un seminario permanente de seguimiento del portafolio.
- Seminarios genéricos (puntuales o permanentes), dinamizados por profesor, profesional invitado o estudiantes.
- Seminarios interdisciplinarios.
- Grupos de discusión, a instancias de profesores o estudiantes, coordinados por profesor, invitado o estudiante.
- Proyecto de aprendizaje tutorizado: el portafolio.
- Proyectos.
- Estudio de casos.
- Actividades virtuales: documentación en-línea.
- Actividades virtuales: blog.
- Actividades virtuales: evaluación materiales en-línea.
- Talleres monográficos, gestionados por los estudiantes.
- Lecturas guiadas, controles.
- Lecturas guiadas, controles de lecturas.
- Exposiciones gestionadas por los estudiantes.
- Debates gestionados por el profesor.
- Debates, gestionados por profesores o estudiantes.
- Sesiones monográficas de evaluación.

7.2. Aproximaciones al Volumen de Trabajo

Quienes, de hecho, son competentes en la valoración del trabajo estimado de los estudiantes son, obviamente, los propios estudiantes: todos los estudiantes que han participado en la experiencia han valorado el trabajo estimado. Pero los profesores, igualmente, podemos aquilatar dedicaciones: el caso más común es, por ejemplo, el que se dice dedicar a la búsqueda de documentación en-línea... y, efectivamente, todos compartimos el atractivo de navegar durante horas si se quiere, cuando no todas las de conexión se utilizan en la documentación específica. Los ajustes se han aplicado, así, sobre las estimaciones de los estudiantes. Sin embargo, reúne el portafolio, una vez más, dos dificultades añadidas. El cambio de sentido de determinadas tareas conocidas (por ejemplo, la lectura de un artículo), puede modificar la dedicación (vincular el artículo con la competencia, y esta con el conjunto del proceso de aprendizaje). La segunda dificultad, porque agudiza las diferencias entre los estudiantes: al tratarse de un proceso eminentemente individualizado y con tendencia a la personalización, estandarizar la dedicación resulta difícil.

Pese a todas las justificaciones que se quiera, el análisis del volumen de trabajo estimado es necesario, salvo que nos arriesguemos o bien a pedir demasiado a un estudiante que, de generalizarse la experiencia, resultaría inabarcable, o bien, por los propios efectos permisivos e intersubjetivos –efecto *pygmalion* incluido–, establecer un nivel muy inferior de exigencia en relación con el resto del alumnado. Lo importante es el aprendizaje diferencial, pero la aproximación al volumen de trabajo es un dato nada desdeñable. Sobre la reiteración del dato empírico formulado en el apartado anterior –la sobrecarga de dedicación en relación con la opción por el modo convencional de calificación por exámenes–, se presentan dos síntesis distintas: de una parte, la cuantificación en términos análogos a las tareas tradicionales que se solicitan del alumno; en segundo término, un mayor ajuste terminológico a las tareas requeridas por el portafolio.

7.2.1. Estimaciones de los estudiantes

La primera (tabla 1), es una estimación realizada por un grupo de estudiantes con experiencia en el portafolio de evaluación de competencias. Ofrece los datos más altos de dedicación y los desajustes consiguientes más altos entre el volumen estimado, y las dedicaciones previstas en los cálculos del ECTS. Se corresponde con una aproximación retrospectiva a las primeras experiencias de innovación cuando, de una parte, se mantenía un formato de portafolio muy abierto, es decir, no se especificaban al detalle los contenidos de la carpeta; a la vez que todos, estudiantes y profesores, estábamos en los inicios de la innovación.

Tareas a realizar por el estudiante	Horas/tareas	Horas/cuatrimestre/ portafolio
Asistencia a clase	60 x 3 60 h/ asignatura	180
Lectura de libros	16 x 3 16 h/libro, 1 libro/ asignatura	48
Lectura de artículos de revista	6 x 18 6 h/artículos, 6 artículos/ asignatura	108
Búsqueda de información, consulta fuentes de documentación en-línea (bases de datos, artículos, apuntes, etc.)	1 h diaria y/o 4-6 hs. fin de semana / 20 semanas	120
Búsqueda documentación en biblioteca (presencial)	1 h/semana	20
Realización de prácticas y puesta en común para el portafolio.	10 h/práctica/ 3 práct./ asignatura 2 h/reunión iguales/semana	90 40
Tutoría (sesión portafolio)	1 h/semana	20
Reflexión – producción, elaboración del portafolio.	1½ diaria ó 4-6 fin de semana	120
Aprendizaje emergente (asistencias voluntaria a congresos, etc.)		10
Entrevista final (preparación y desarrollo)		5
Total estimado portafolio		761
Equivalencia por asignatura vinculada		253

TABLA 1. Volumen Estimado de Trabajo consensuado por el grupo de estudiantes sobre experiencias anteriores al curso 2006-2007 (primera aproximación)

El portafolio-etnográfico: un instrumento para la evaluación de competencias 109

La experiencia acumulada, la mejora en las orientaciones y la documentación previa que se proporciona a los estudiantes (entre otros documentos, el que se recoge en el anexo B), la institucionalización de los seminarios de seguimiento, la mayor estructuración del portafolio, entre otras causas, permiten, según la dedicación considerada por los estudiantes, un mayor ajuste (tabla 2).

Sub-Proceso narrado	Horas estimadas dedicación cuatrimestre y portafolio
I. Romper esquemas, en los inicios del portafolio de procesos: – Buscar información. – Hacer tuya la información. – Compartir dudas e información.	10
II. Asistir a clases y hacer las prácticas: – Los apuntes, como anclajes que te permiten intentar realizar el portafolio de procesos. – Las clases magistrales son claves, y necesariamente asistes, en caso contrario te pierdes más. – Las prácticas propuestas son muy necesarias, nos ayudan a empezar el portafolio con algo concreto y a conocernos mejor (cálculo 10 h/práctica).	120 (40 h x 3 asignaturas) 90 (10 h/3 práct./3 asig.)
III. El proceso de indagación: – Estudio de la bibliografía que queda en el aire. – Búsqueda de más información y documentación que te aclare.	50
IV. El proceso de reelaboración: – En tus distintas carpetas del portafolio de procesos (más indagación personal). – En pequeño grupo (no-formal), en reuniones de fin de semana y aprovechando cualquier hueco libre en el horario. – De vuelta a la reflexión individual.	200
V. Quiero hacer algo bueno (y ser capaz de defenderlo): – Preparación del portafolio de presentación. – Preparación de la entrevista. – Reflexión posterior sobre la entrevista.	20
Total estimado portafolio	490
Equivalencia por asignatura vinculada	163
Carga crediticia previsible (6 cr. x 25h)	150

TABLA 2. Dedicaciones ajustadas por el grupo de estudiantes sobre la experiencia del curso 2006-2007

Los subprocesos narrados representan una precisión terminológica que refleja el sentido otorgado por los estudiantes a las tareas, a su vez coincidente con la vivencia del proceso de enseñanza-aprendizaje propiciada por el portafolio. La

equivalencia por asignatura vinculada, si bien más alta que la carga inicialmente prevista en los créditos ECTS, presenta una diferencia mínima. El cálculo de las diferencias en las estimaciones de los estudiantes entre el total estimado para el portafolio, la equivalencia por asignatura vinculada y la distribución de la carga crediticia previsible para los créditos ECTS se ha realizado según la propuesta de «reconversión oficial de los créditos ECTS en la Universidad de Zaragoza».⁴⁷

7.2.2. Distribución real sobre el número de tareas mínimas necesarias para la evaluación favorable del portafolio

La continuidad de la experiencia de innovación durante tres cursos académicos nos permite, sobre los datos reales de seguimiento, disponer de una distribución real de las tareas mínimas, así como del volumen estimado de dedicación para la evaluación favorable del estudiante a través del portafolio.

En síntesis, cabe establecer la siguiente valoración global:

1.^a) El portafolio de evaluación de competencias supone un volumen estimado de trabajo para el estudiante *superior* al supuesto en los cálculos ad hoc, según las distribuciones disponibles hasta el momento en las propuestas institucionales (v. gr. la utilizada como referente en la Universidad de Zaragoza).

El portafolio de evaluación de competencias supone un volumen estimado de trabajo por estudiante para el profesor *considerablemente superior* al supuesto para la dedicación docente de las 6 horas semanales de atención de alumnos, a la vista del incremento en el número y sentido de las tareas docentes (por ejemplo, la tutorización).

⁴⁷ Estos datos aparecen expuestos en la web oficial de la Universidad de Zaragoza, disponible en <http://www.unizar.es/eees> (última consulta realizada en mayo de 2007): Créditos ECTS, 25 horas/cr., de las cuales el 40% son lectivas, que se distribuyen entre un 70% para actividades docentes en gran grupo y un 30% para seminarios. El 2% se reserva a evaluación. El 58% restante son horas de estudio del estudiante. No entramos a valorar la reconversión porque entendemos que se trata de una propuesta de ajustes horarios y dedicaciones docentes entre créditos actuales y ECTS. En su momento, cuando se trate de la aplicación real, los cálculos y distribuciones, sin duda –o quizá–, variarán.

El portafolio-etnográfico: un instrumento para la evaluación de competencias 111

Tareas a realizar por el estudiante	Horas/tarea	Horas/cuatrimestre (sobre 15 semanas)
SESIONES PRESENCIALES		
Clases magistrales (asistencia, presencial).	6 h semana 2 h/asignatura/3 asig.	120
Presentación de prácticas (asistencia, presencial).	2 h/práctica 3 prácticas/asignatura	18
Seminario de seguimiento para la realización del portafolio (asistencia, presencial).	1 h semana	15
Seminario de trabajo entre iguales para la realización del portafolio	1 h semana	15
Realización de la entrevista final.		2
Total Carga Lectiva	(40% de 450 h = 180)	170
ESFUERZO ESTIMADO DEL ESTUDIANTE		
Tutorización entre iguales.	1	15
Lecturas de libros, manuales, tratados, etc.	10 h/libro 1 libro por asignatura	30
Lecturas de artículos y otros documentos.	4 h documento 4 doc. por asignatura	48
Realización de prácticas.	10 h/práctica 3 prácticas/asignatura	90
Participación en soportes virtuales, consulta de fuentes de documentación en-línea (bases de datos, artículos, apuntes, etc.).	1 h diaria y/o 5 hs. fin de semana	75
Búsqueda de documentación en biblioteca (presencial).	1 h (media semanal)	15
Asistencia a tutorías del profesor.	1 h (media semanal)	15
Elaboración del portafolio (reflexión-producción).	1,5 h diarias o 8 h fin de semana	120
Participación en actividades de formación suscitadas a lo largo del proceso docente.	10 h (media por curso)	10
Entrevista final. Preparación y desarrollo del portafolio de evaluación.		10
Total esfuerzo estimado del estudiante.		428
Total Volumen Estimado de Trabajo opción portafolio		598
Equivalencia por cada una de las asignaturas vinculadas		166
Carga crediticia previsible por asignatura (6 cr. x 25 h)		150

TABLA 3: Distribución real sobre el número de tareas mínimas necesarias para la evaluación favorable del portafolio

2.^a) A la vista de la diferenciación en sentidos y tareas, el incremento en el volumen estimado de trabajo de estudiantes y profesores implicados en el portafolio de evaluación de competencias es rentable, dado que mejora sustancialmente tanto la calidad del proceso de aprendizaje (autonomía, sentido, significado), como su futura integración laboral (v. gr. trabajo en equipo).

3.^a) El esfuerzo estimado se calcula, en valoración de los estudiantes, a la baja, dado que se incrementa la motivación y se percibe como menor la dedicación, a la vez que se incrementa la eficacia en el uso del tiempo al poder flexibilizar su aprendizaje en relación con su disponibilidad horaria.

4.^a) De aplicarse el portafolio de evaluación de competencias en las futuras titulaciones, el ajuste al volumen estimado de trabajo del estudiante, así como la dedicación docente, serán –previsiblemente– mayores, al computar con mayor peso específico las tareas autónomas y semi-presenciales del alumno. En este sentido, es de destacar la rentabilidad horaria que supone el uso de las tecnologías de la información y comunicación en cuanto facilitan el autoaprendizaje.

5.^a) En todo caso, el volumen estimado de trabajo del estudiante permite la viabilidad de la experiencia de innovación.

Dicho en otros términos, la viabilidad o no de la innovación en ningún caso depende del volumen estimado de trabajo para el estudiante.

Capítulo 8

Análisis del aprendizaje diferencial

8.1. El portafolio favorece un aprendizaje personalizado

Sé qué puedo y qué quiero aprender, cuándo y cómo, así resume una de las estudiantes que participaron en la innovación el aprendizaje personalizado. A la autonomía, y consiguiente autorresponsabilización, del proceso de aprendizaje, le sigue la adaptación del proceso a las posibilidades y condicionantes de la persona. En este sentido, no se trata tanto de la individualización de la enseñanza cuanto de la apropiación del proceso por parte del estudiante que, a la vista de sus posibilidades en tiempos, espacios e intereses, optimiza por ajuste, potencial y recursos. Se trata de una de las características más destacadas por aquellos estudiantes que concilian el estudio con una actividad laboral.

Respecto a los recursos, la carga de trabajo no presencial de una parte, así como las posibilidades en la organización no-formal, no sujeta a horarios, de las actividades entre iguales, favorece el ajuste a las posibilidades de cada uno de los estudiantes.

La adaptación del portafolio al estilo de aprendizaje de cada uno no es menos relevante en la valoración del aprendizaje diferencial. La no necesaria memorización de los contenidos, o la respuesta obligatoria a las consignas de los profesores, deja paso a una elaboración personalizada, en la que cada uno no solo desarrolla su hipotético potencial, sino que selecciona los materiales, los documentos, las lecturas que, de suyo, responden a los intereses descubiertos a lo largo del proceso de aprendizaje. El alumno es altamente selectivo.

La selección que realiza el estudiante alcanza incluso a la elección de aquellos iguales que considera más competentes para el trabajo conjunto, y con los que se encuentra en mayor y mejor sintonía.

«El portafolio es empezar a abrir puertas, pero te las abres tú...».
«Me ha hecho replantearme muchísimas cosas, incluso personales».
«Después de tres convocatorias, ¡por fin he conseguido entender los porqués!».
«Soy muy consciente de mis lagunas y dudas, pero también sé muy bien lo que sé».
«Viendo documentales de la 2, he acabado intentando enlazarlos con el portafolio».

(Testimonios de estudiantes)

8.2. El portafolio media un aprendizaje intersubjetivo

La primera empatía, la confianza mutua inicial, entre profesores y alumnos, la credibilidad progresiva de los primeros para los segundos –incipiente intersubjetividad– permiten que el proceso docente vaya configurándose, progresivamente, en proceso de construcción social del aprendizaje, porque si bien el portafolio es un proceso personalizado, la persona aprende con los Otros a través de un trabajo coordinado.

Para los estudiantes que han participado en la innovación, la intersubjetividad es uno de los referentes protagonistas; el portafolio permite vivenciar el discurso teórico constructivista, erigiéndose en un referente diferencial clave: *no solo aprendo con los demás, sino que con los Otros cuestiono el sentido de lo que aprendo*, porque la construcción de significados es negociada permanentemente: entre iguales y con el profesorado; finalmente, en el portafolio de evaluación, en la entrevista final con la aplicación de estándares y calificaciones.

La intersubjetividad es un proceso recurrente en el que se construye el sentido de lo que vas a hacer, enriqueciéndose con el sentido que le confiere el Otro, y consolidándose en un sentido compartido, de manera que emerge la, no menos recurrente, dimensión trans-(disciplinar, profesional).

En una primera fase, la construcción es entre iguales y con el profesorado. Es el primer sentido del portafolio que obliga a trabajar con significados compartidos. De hecho, el arranque y desarrollo del portafolio se realiza sobre el andamia-

je de los sentidos compartidos que facilita la aproximación primero y cooperación después entre iguales por el interés común; pero, a la vez, los sentidos filtrados, teñidos con los significados de los profesores, les añade dificultad. El elemento facilitador en la construcción del sentido compartido es, en esta fase, la realización de productos puntuales.

Las prácticas obligatorias, concretas a la vez que vinculadas al conjunto, permiten a los estudiantes iniciar y dinamizar, a través de productos intermedios, el portafolio de procesos. Así, una práctica, *verbi gratia*, de realización de una entrevista, a la vez que tiene sentido en sí misma, enlaza con el proceso diagnóstico: se contextualizan mejor los significados que se están manejando, avanza el portafolio y se construye la intersubjetividad. Esta fase de desarrollo progresa con la biografía académica, con la experiencia de aprendizaje autónomo, con aprender a trabajar juntos, porque se comparte el lenguaje y se favorece el acompañamiento entre iguales.

Pero se cierra el ciclo, en la tercera fase de evaluación, con la entrevista final, en la que, de nuevo, los sentidos y significados consolidados entre iguales, contrastan con los del profesorado que, de hecho, termina calificando. Es el ciclo, son los juegos entre narrativas personales reconstruidas con los otros-iguales y con el profesorado, los que referencian la complejidad del proceso.

El portafolio se erige aquí y por ello como la herramienta mediadora por excelencia, dado que, a lo largo de la experiencia de innovación, ha quedado evidenciado que:

- Provoca en sí mismo la necesidad de dialogar: primero para compartir las dudas, después para construir los saberes, a lo largo del proceso por la necesidad de acompañamiento.

- Tiene un enfoque recurrente, de deconstrucción-reconstrucción, de desmontaje de una idea, un concepto, una teoría o una praxis, para reconstruirla, ahora enriquecida, con un significado propio.

- Exacerba las dudas, pero inquieta todavía más si cabe cuando se trata de plasmarlas por escrito. La dificultad para pasar del discurso al texto como producto, es uno de los momentos claves de sedimentación del aprendizaje.

– La relevancia de la ética profesional es manifiesta, porque se desvela aquí por el sentido de cada nuevo bucle deconstructivo-reconstructivo que facilita el portafolio.

Los productos son así, y finalmente, enriquecidos por la intersubjetividad.

«Empezamos... y se llega a crear como un tercer espacio de implicación con los otros».

«Llegamos a tal grado de comunicación en el grupo, que con un gesto basta».

«No entendía muy bien... hasta que nos reunimos todas domingo tras domingo».

«Fíjate lo distintos que somos, y ¡aquí nos tienes trabajando juntos!».

«¿Aprobarán mis compañeras?».

(Testimonios de estudiantes)

8.3. El portafolio mejora el rendimiento académico en términos de contenidos

Que el portafolio permite modular un aprendizaje basado en competencias es, llegados al aprendizaje diferencial, obvio. Sin embargo, no solo enriquece el aprendizaje, sino que incluso mejora la propia asimilación de contenidos.

La base inicial del portafolio son los contenidos mínimos impartidos en las clases magistrales, de hecho el portafolio excluye la evaluación tradicional, pero no necesariamente las tradicionales clases; pero, por añadidura, el portafolio aporta el plus que quiere, y hasta donde desee el estudiante. Uno de los indicadores señalados por los estudiantes participantes en la experiencia ha sido su mayor receptividad hacia posibles actividades complementarias a su formación: la participación, por iniciativa propia, en manifestaciones científicas y profesionales de su campo (congresos, jornadas, etc.) con independencia, incluso, de su cotización en términos crediticios de libre elección.

Ha de subrayarse el cambio en las expectativas del estudiante tras el proceso de elaboración y presentación del portafolio en cuanto es consciente de la necesidad de su aprendizaje a lo largo de la vida: principio de la OCDE, ahora vivenciado por el futuro profesional.

«Las clases magistrales son los contenidos mínimos, todo lo demás es tuyo propio».

«Este tema me interesa, ¿quién está trabajando sobre ello?».

«Necesito que me des más bibliografía».

«Recomiéndame un libro para comprarme».

«He encontrado un artículo que quizá te interese» (de alumno a profesor).

(Testimonios de estudiantes)

8.4. El portafolio fomenta el trabajo en equipo

El aprendizaje entre iguales a través del portafolio adquiere una nueva dimensión conocida, pero reforzada y optimizada en términos de aprendizaje diferencial: el trabajo en equipo. En el horizonte laboral inmediato, pocos campos profesionales quedan para el ejercicio en solitario; antes al contrario, se propugne o no una acción interprofesional, el trabajo en equipo, coordinado y conjunto, se impone.

El portafolio ha conllevado en el proceso de enseñanza-aprendizaje de nuestros estudiantes, desde las primeras propuestas, hasta la transmisión de pautas de una promoción a otra, un punto de referencia en los Otros. El portafolio es personal pero, paradójicamente, implica una elaboración *con más gente*; con el añadido de exigirles, también a los demás, un mayor grado de competencia (como se indicaba en valoraciones anteriores). El *esprit de corps* se ve reificado, y considerablemente reforzado.

En el trabajo en equipo sobresale, de nuevo, la necesidad de un desarrollo de aquellas competencias que giran en torno a la órbita de la comunicación. Pero también la experiencia ha demostrado la necesidad de objetivos comunes, compartidos y operativos, para dinamizar y favorecer el trabajo en equipo.

Las prácticas obligatorias, que requieren –según nuestra propuesta docente– una realización compartida, han favorecido el desarrollo. Conviene señalar la conveniencia en estructurar el trabajo en equipo: en nuestro caso, se obliga a una evaluación de la práctica realizada por parte de un igual. Desde una perspectiva holística, toda práctica realizada por un estudiante es evaluada por otro sobre un proyecto global definido previamente. Así, en el caso al que hacíamos referencia en la práctica de entrevista anterior, el proyecto global previamente definido es el proceso diagnóstico: el estudiante evalúa a su igual por la pertinencia de la práctica con el conjunto del proceso diagnóstico y con la posible utilidad en una posterior entrevista de orientación. El trabajo en equipo contempla las dos vertientes de una misma acción profesional –diagnóstico y orientación– partiendo del andamiaje operativo facilitado por una estrategia concreta (la entrevista).

«Solo no se puede hacer, te pueden las dudas».

«Cuando realmente aprendes es cuando lo discutes con tus compañeros».

«Básico cuando nos hicisteis presentarle a otro compañero la práctica, y que nos la corrigiera».

«El punto de partida es el respeto mutuo... argumentando sin manipulación».

«Es como embarcarse en una aventura, ¡y qué aventura cuando aparecen los demás!».

(Testimonios de estudiantes)

8.5. El portafolio mejora la sensibilidad hacia la cultura profesional

No cabe establecer relación causal alguna, pero es bien cierto que la introducción del portafolio, responde a sus propias características o a las características de las personas que optan, fortalece la cultura profesional. Vinculada con las propuestas del «aprendizaje a lo largo de la vida», esta cuestión se revela igualmente interesante. Son distintos los factores que confluyen, entre los que ya se ha

señalado, recordar la complicidad, la experiencia profesional previa de quienes optaban por el portafolio, o el mayor interés motivado por asistir a actividades relacionadas con el campo profesional.

El portafolio, sin embargo y en sí mismo, que implicaba una mayor sensibilidad comunicativa, construye en la relación estudiante-profesor una no menor sensibilidad –referentes éticos se imponen– hacia los rasgos de una cultura profesional crítica, a la vez que corporativa. La macrocompetencia de autodeterminación refuerza, si cabe, la sensibilidad hacia el campo profesional. Uno de los estándares de acreditación interna, por último, insiste explícitamente en el proyecto profesional, reforzando la inclinación profesional en el portafolio de presentación.

Si bien una cuestión, si se quiere, menor, la aproximación al campo profesional añade a la formación otro nuevo complemento, el propio acercamiento no solo a las técnicas, estrategias o conocimientos aplicados en la praxis, sino los comportamientos y acciones propias –sentidos, significados y éticas– de la cultura profesional. El propósito de las prácticas, así como de los créditos prácticos, queda reificado al contextualizarse en la cultura profesional (no es lo mismo propiciar, en nuestro caso, la aplicación de un test diagnóstico, que el uso del test en un proceso diagnóstico educativo y real). El portafolio, con las dinámicas que implica, hace que, además del contacto con los iguales, se favorezca una relación con el campo profesional; del mismo modo que el estudiante se cuestiona el uso de la técnica a la vista de su desarrollo competencial, el estudiante necesita –y busca las vías necesarias– para conocer qué realidades representan la praxis profesional actual.

El portafolio confiere así sentido a una nueva dimensión: dota de significado el aprendizaje permanente del profesional, porque le permite al estudiante vivir también el continuo teórico que se establece entre la formación inicial y, en sus primeros atisbos, la continuada.

«Nunca he trabajado, y me quedaba siempre con la duda, ¿de verdad que se aplica en la práctica lo que nos estabais contando? [...] así que con el portafolio he ido discutiendo con X (que sí que trabaja en el campo profesional) para ir contrastando...».

«Y yo que pensaba que esto era como nos contaban en la asignatura X, llegar y aplicar el test... con el portafolio vas descubriendo qué significa realmente tener que tomar decisiones (profesionales) sin saber muy bien a qué aferrarte».

«Veo tan difícil hacerlo bien (en la praxis profesional) que el portafolio de procesos me parece estupendo porque puedo equivocarme... y aprender».

«Después de veinte años de servicio me encuentro con la oportunidad de reflexionar sobre mi práctica, desmontarla y pensar en futuro, vamos, en el curso que viene, ... reconstruido».

«... lo voy a intentar aplicar con mis alumnos»

(Testimonios de estudiantes)

Capítulo 9

Pautas para una aplicación transdisciplinar ⁴⁸

9.1. Los comunes competencias superan las diferencias disciplinares

La dispersión, disparidad de sentido incluso, en la expansión del portafolio queda reflejada en cualquier aproximación que se realice, en la literatura al uso, como se ha tratado en la primera parte, o en la evolución de nuestra propia experiencia. En nuestra Universidad, la casuística no es menos diversa, sin embargo, en la pluralidad de sentidos, son más los comunes que las particularidades; es decir, más fuerte la intuición de un posible uso transferido a distintos campos disciplinares y profesionales, que la sensación de estar hablando del dominio educativo en exclusiva: este es el primer punto fuerte de una hipotética aplicación transdisciplinar.

Uno de los referentes de partida para la viabilidad del portafolio de evaluación de competencias es la Complejidad, y una de las derivaciones relativas al conocimiento es su cuestionamiento disciplinar. A las ya demostradas limitaciones exclusivistas de las disciplinas establecidas y reforzadas a lo largo de los dos últimos siglos, le han seguido las crisis y reagrupaciones por cantidad primero –es decir, los enfoques pluri- y multi-disciplinares–, y reciprocidad después en los enfoques interdisciplinares. La complementariedad entre la transferencia interdisciplinar y la investigación fenoménica compleja aboca en la finalidad de la transdisciplinariedad en términos de comprensión del mundo desde lógicas borrosas y, en todo caso, opuestas a las dicotómicas, del entrada-salida, simplistas de la realidad, socioeducativa en nuestro caso, del presente. Esta situación ha hecho que, referida al portafolio, sean dos los componentes reseñables:

⁴⁸ Agradecemos a Luis Alberto Angurel Lambán, José Miguel González Santos y Juan Ignacio Pulido Trullén, profesores de la Universidad de Zaragoza, su colaboración en la elaboración de este capítulo.

– de una parte, la decisión por optar, ante la necesidad de calificar, evaluar y acreditar a nuestros estudiantes, por un sistema de evaluación acorde con la posición epistemológica en relación con el conocimiento;

– de otra, el desarrollo a través del portafolio, de las macrocompetencias de pensamiento dialéctico, comportamiento dialógico, estrategias de afrontamiento y autodeterminación, no menos acordes con la posición de un desarrollo profesional consecuente.

Ambos aspectos han sido suficientemente considerados, sin embargo, retomados, validan la posible transferencia del portafolio de evaluación de competencias de un campo disciplinar a otro, porque la interdisciplinariedad es un punto de plena convergencia. No existe en nuestros días intervención profesional alguna que no requiera de una acción conjuntada, trátase de intervenir sobre un paciente, educar a una persona, o construir un puente. Si la acción es interdisciplinar, la formación no ha de ser de rango epistemológico opuesto. Competencias tales como el trabajo en equipo son, en consecuencia, no menos comunes a profesiones y formación. Con el portafolio de evaluación de competencias se da un paso más: el trabajo en equipo, como el liderazgo o la coordinación, quedan reducidos a reuniones y formas con escasa repercusión efectiva en la praxis, salvo que el profesional tenga la capacidad de comportarse en términos de «equipo»; la macrocompetencia de pensamiento dialéctico la promueve. Pero el comportamiento, para no restar en nuevas formas, necesita que también desde el referente disciplinar individual de cada profesional, éste sea capaz de pensar en términos del otro: es el pensamiento dialéctico, segunda macrocompetencia que desarrolla el portafolio. Finalmente, al saber moverse en el sistema (en la empresa, en la institución, en la organización, en el grupo) responden las estrategias de afrontamiento, a la vez que con la autodeterminación mantiene su especificidad, ahora en términos de autoridad profesional. Si del trabajo en equipo pasáramos al aprendizaje en sí, la transferencia es igualmente viable, pues los procesos incluyen en todo caso y cuando menos, pensamiento y comportamiento por parte del aprendiz.

Pero, ¿por qué añadirle a la viable transferencia, la compleja transdisciplinariedad? El portafolio propicia la interdisciplinariedad, primer paso junto con el fuerte dominio de la disciplina de referencia, para la construcción de un conocimiento científico-profesional transdisciplinar: no es cuestión de discurso. Si un

estudiante se forma en el portafolio de procesos y rinde cuentas en el de presentación, habituándose al uso de una herramienta que propicia la intersubjetividad y el socioconstructivismo en el aprendizaje, a la vez que el dominio de las macrocompetencias a las que aludíamos, inicia el desarrollo de su carrera desde unos mínimos interdisciplinarios. Trabajando en equipo, con diálogo y dialéctica entre profesionales, se propicia un tipo de praxis abierta a la acción de más y más disciplinas, hasta que, de nuevo, revierte en el conocimiento teórico con modelos y teorías que superan una estricta clasificación disciplinar. Este ha sido el caso de la naturaleza transdisciplinar de los nuevos saberes en neurolingüística, conocimiento del espacio, medicina preventiva, socioeducación, etc. Se trata, sencillamente, de rentabilizar al alza la estrategia.

El principio parece evidente: si el hoy de la investigación⁴⁹ se sostiene sobre el juego disciplinar de equipos, métodos y temas interdisciplinarios; si las hipótesis más atrevidas tienden al cuestionamiento del conocimiento disciplinar actual para virar hacia la superación de disciplinas y ciencia... parece evidente que todo planteamiento que del saber teórico revierta en la formación profesional, quizá, sin duda, debiera ahondar en un juego disciplinar semejante.

DE LAS RECIPROCIDADES DISCIPLINARES, A LA TRANSDISCIPLINARIEDAD

Ejemplos de reciprocidades disciplinares

neurolingüística, sociolingüística,
psicopedagogía, socioeducación,
nanotecnología, vulcanología,...

Ejemplos de modelos teóricos con tendencia a la transdisciplinariedad

modelos sistémicos, modelos simbólicos,
constructivismo social

⁴⁹ Paralelamente a la aplicación del portafolio en la docencia universitaria, estamos desarrollando una utilización del portafolio en investigación etnográfica; sin embargo, carecemos todavía de suficientes resultados contrastados.

9.2. Las condiciones docentes mediatizan cada posible implementación

En las condiciones de viabilidad enunciadas en la metaevaluación de la experiencia, se señalaban las propias de la docencia: ratio, espacios y tiempos.

El contraste interdisciplinar lo ratifica, evidenciando las diferencias de manera ejemplar en dos casos extremos: un profesor con un grupo de quince estudiantes aplica un sistema de evaluación que, complementado con el portafolio, alcanza el máximo de autonomía, implicación, motivación, aprendizaje diferencial, a la vez que desarrolla al máximo el sentido de grupo; un segundo profesor, con ciento veinte estudiantes matriculados, pese a su voluntad innovadora, se ve abocado a cambiar más las formas que el fondo del sistema de evaluación, con un uso del portafolio cercano al diario.

Ambos profesores están igualmente interesados y motivados por la innovación porque entienden que así ha de ser su docencia. El peso de las condiciones es obvio, insistimos, no por su especificidad, tan sólo por los mínimos docentes comunes, conocidos y reiterados.

En todo caso, conviene establecer niveles diferenciados de implementación del portafolio de evaluación de competencias, de manera que viabilidad, condiciones y adaptaciones estén en consonancia. Todo uso del portafolio es, cómo no, legítimo si supone mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, y ante la dificultad en promover una definición unívoca de mejora, cada profesor interpreta y aplica, de la mejor manera posible dadas sus circunstancias, su intencionalidad. Sin embargo, conviene en todo caso ser muy conscientes de la innovación que efectivamente estamos llevando a cabo, así como de los efectos en los estudiantes, no resulte que podamos confundir innovación y mejora, con cambio y adaptación a nuevos discursos, puras formas, o a situaciones acomodadas.

¿Es generalizable una innovación?, ¿hasta dónde?, ¿a costa de quién?

¿Existe voluntad institucional más allá del discurso?

¿Se es consciente de las repercusiones más allá de las formas?

¿Para cuándo la clarificación de los múltiples sentidos de la innovación universitaria?

¿Es posible vertebrar innovación docente y tradición universitaria?

(Dudas, quizá, compartidas)

9.3. Esbozo de las pautas a considerar bajo distintas condiciones docentes

Ante la disparidad de situaciones docentes en las que nos podemos encontrar, la introducción metodológica del portafolio de evaluación de competencias puede seguir distintas modalidades, bajo un mismo sentido alternativo, innovador y de clara mejora tanto del proceso de enseñanza-aprendizaje, como de la evaluación alternativa. Se establecen, así, las cinco modalidades diferentes que contemplan, esquemáticamente y a modo de fichas-guía –de ahí el formato en la maquetación del capítulo–, los distintos usos recogidos en el proceso de validación.

I. EL PORTAFOLIO ACREDITATIVO DE PRODUCTOS

i) *Definición*. Supone un uso del portafolio en las condiciones docentes más desfavorables por el número y tipo de estudiantes matriculados; o bien, cuando el profesor quiere utilizar el portafolio como sistema de control acumulativo de productos.

Responde a preguntas del tipo: cuando un estudiante le atribuye a la documentación en-línea 10 horas, ¿busca?, ¿navega?, ¿se entretiene?; en los trabajos en grupo, ¿existe un proceso común, o consiste en la distribución previa de tareas, quedando en común la encuadernación?

ii) *Formato*. Las carpetas pueden distribuirse por tareas (documentación, lecturas, etc.), o directamente, por los distintos trabajos o prácticas a realizar. Es individual.

iii) *Uso*. Sirve como registro de productos intermedios. Es un buen elemento de contraste en el momento de calificar los productos. Su utilización no supone excesivo trabajo añadido al propio de la corrección y calificación de las prácticas o los trabajos convencionales.

Se aprecia un uso relativamente extendido en distintas titulaciones. En algunos casos, se constata una modalidad que incorpora a los productos el *curriculum vitae* del estudiante, con una clara deriva hacia la orientación profesional.

II. EL PORTAFOLIO-DIARIO

i) *Definición.* Supone una primera aproximación al proceso de enseñanza-aprendizaje, pero en términos de seguimiento. En este sentido, es complementario del portafolio acreditativo de productos. Puede aplicarse en aquellas condiciones docentes análogas al caso anterior.

Responde a preguntas del tipo: ¿cómo distribuye los tiempos el estudiante?, ¿qué ritmos de trabajo?, ¿asimila los contenidos mínimos correctamente?, ¿se aprecia algún tipo de dificultad reiterada?

ii) *Formato.* El formato idóneo es el dietario. El diario puede resultar, en algunas titulaciones, excesivamente frívolo, pues no se trata de una narrativa de la cotidianidad personal del alumno. El diario de navegación, con el registro de datos, tareas, vicisitudes y, principalmente, los sucesos más notables, es, quizá, más próximo y comprensible.

iii) *Uso.* Se proponen dos usos complementarios; de una parte, como un elemento de contraste ante dudas en el momento de la calificación del estudiante; de otra, permite un rápido y eficaz instrumento de autoevaluación del docente, al visualizar las lagunas en el aprendizaje de los estudiantes y valorar si estas son o no sustantivas en la materia que le compete.

La modalidad más generalizada es la que reduce el diario a valoración final que se incorpora al conjunto de trabajos realizados y presentados, y se mantiene en la aplicación tipo de portafolio anterior.

III. EL PORTAFOLIO DE PRESENTACIÓN

i) *Definición*. Entiende el proceso de enseñanza-aprendizaje en términos de productos; sin embargo, le añade un plus a considerar: de entre los productos, está la capacidad del estudiante en presentar, transmitir o defender su producción. Esta capacidad es altamente valorada en el mercado laboral actual que, entre otros elementos de selección, suele hacer un buen uso de la entrevista. Exige condiciones docentes favorables en número de estudiantes, por el tiempo dedicado tanto al acto de la presentación como al visto bueno previo del profesor. Sin embargo, cumplido este requisito, no se aprecian condicionantes por el campo disciplinar de la materia (de hecho, las experiencias se han realizado en áreas técnicas).

Responde a preguntas del tipo: ¿cómo mejorar la preparación de mis estudiantes para su inserción en el mercado laboral?, ¿hasta qué punto dominar unos contenidos permite transmitirlos?, ¿qué interés tienen mis estudiantes en el propio producto realizado?, ¿qué interés son capaces de transmitir?, ¿son capaces de presentar un mismo producto en grupo?

ii) *Formato*. Es un formato idóneo para trabajar por proyectos. Se adapta igualmente a la realización de prácticas; sin embargo, tampoco es excluyente para el estudio de los contenidos teóricos (en este caso, previa presentación de los contenidos mínimos). Varía en cada caso el formato (las carpetas han de estar fijadas por el profesor y responder a las distintas partes del proyecto), pero no así el sentido, al introducir el aprendizaje autónomo del estudiante. Cabe a su vez distinguir modalidades por el tipo de presentación que interfieren en el formato: si la presentación es pública, es decir, al conjunto del grupo clase, o se realiza entre profesor-alumno; si es individualizada por cada estudiante, o responde a proyectos en equipo y presentaciones en grupo; si existe o no discusión sobre el contenido y forma de la presentación, etc. Cuanto más efectiva se pretenda la presentación, mayor fuerza adquiere el soporte (verbi gratia, el *power-point*).

iii) *Uso*. El uso del portafolio de presentación es eminentemente evaluativo. Tiene cabida en cualesquiera de las modalidades de evaluación sumativa o continua, dado que representa, a través del producto, el proceso de aprendizaje.

En nuestro caso, y en grueso, ha sido tratado en el capítulo 5.

IV. EL PORTAFOLIO DE PROCESOS

i) *Definición.* Es el sentido genuino de la aplicación del portafolio en la enseñanza y como tal, exige las condiciones docentes, en tiempos y preparación del profesor, más idóneas. Permite un desarrollo autónomo a la vez que acompañado del proceso de enseñanza-aprendizaje por parte del estudiante: él marca los ritmos, mientras el profesor sienta las bases mínimas y supervisa el proceso. Es una de las herramientas más apropiadas para que cada estudiante responda según su estilo de aprendizaje. Se adapta perfectamente a las disponibilidades del alumno y, en este sentido, es muy adecuada a una enseñanza semi-presencial. Adquiere relevancia cuando –como es el caso de las propuestas del Espacio Europeo de Educación Superior– se atribuye al estudiante un alto porcentaje de la carga crediticia. Igualmente adecuado a las recomendaciones del «aprendizaje a lo largo de la vida», dado que le dota de hábitos para la toma de decisiones. Pero a la vez obliga al estudiante a un trabajo continuado a lo largo del curso.

Responde a preguntas del tipo: ¿cómo interiorizan mis estudiantes las explicaciones teórico-prácticas?, ¿qué entienden?, ¿cómo lo entienden?, ¿qué sentido le atribuyen?, ¿qué capacidad tienen para relacionar distintos conceptos, teorías, o incluso asignaturas?

ii) *Formato.* El portafolio de procesos exige una alta dedicación por parte del estudiante y del profesor; para rentabilizar la inversión, es necesario dar con un formato que mejore al máximo el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido intrínseco, se propone el trabajo por competencias. La determinación de las competencias puede, en principio, optar al menos por dos alternativas: bien definir microcompetencias propias de un área específica y determinada, bien optar por macrocompetencias comunes al perfil profesional de un campo más abierto. Se sugiere optar por la segunda alternativa.

iii) *Uso.* Permite obtener aprendizajes diferenciales por parte del estudiante, unos por sus propias características, otros porque, de hecho, el estudiante es consciente a lo largo del todo el proceso de lo que aprende y de lo que ignora.

En nuestro caso, se ha ejemplificado ampliamente en el capítulo 4.

V. EL PORTAFOLIO-ETNOGRÁFICO

i) *Definición*. Es una modalidad aplicativa que combina portafolio de procesos y de presentación bajo referentes comunes con la investigación: complejidad y multirreferencialidad epistemológica, intersubjetividad, transdisciplinariedad, socioconstructivismo y las teorías derivadas, así como su proyección escolar en la evaluación auténtica.

Responde no solo a preguntas del tipo cómo, qué, con qué sentido aprendo, sino que utiliza a los iguales en el aprendizaje: el estudiante aprende con y de los otros, en la denominada *construcción social del conocimiento*. La autonomía no es sino la condición para un aprendizaje reflexivo, crítico, contradictorio, paradójico, con la compañía permanente de la duda a lo largo de todo el proceso. Se trata de un sistema de aprendizaje clave para aquellos campos profesionales que terminan actuando a partir del coprotagonismo sobre y con personas (clientes, usuarios, pacientes, alumnos, ciudadanos, ...). Sin embargo, a las características de aprendizaje propias de cada uno, se le ha de añadir aquí un conocimiento previo del campo profesional. En nuestro caso, son los estudiantes con experiencia, o cuando menos con cierto grado de madurez profesional, quienes más rentabilizan esta herramienta.

ii) *Formato*. Las carpetas se distribuyen por competencias. Las macrocompetencias giran en torno a la formación en futuras acciones comunicativas y, en su conjunto, en acciones que ante la disyuntiva sistema *versus* individuo, optan por encauzar las demandas y necesidades, preservar a la persona en su entorno, frente a las exigencias *pragmaticistas* del sistema. Las macrocompetencias son: pensamiento dialéctico, comportamiento dialógico, estrategias de afrontamiento y autodeterminación, que propician una acción crítica y de mejora, a la vez que fundamentada, razonada y entroncada en la ética profesional.

iii) *Uso*. Es la herramienta por excelencia que facilita procesos de aprendizaje intersubjetivos. De ahí, la relevancia de la comunicación que se visualiza en la entrevista final.

Los presupuestos del portafolio-etnográfico se han expuesto en el capítulo 1; pero, de hecho, subyacen a lo largo de toda la guía docente.

Anexo A

Ejemplo de *power-point* comentado para la presentación del portafolio de evaluación de competencias a los estudiantes ⁵⁰

La presentación es decisiva en el éxito del proceso. Para facilitar al profesor la presentación, se reproducen, a modo de fichas, las diapositivas utilizadas en nuestro caso, así como un breve comentario introductorio al contenido. A la vez, sirve este anexo de síntesis al conjunto de la guía.

⁵⁰ Como se indicaba en apartados anteriores, este ejemplo se encuentra disponible en formato *power-point* a color, en <http://www.unizar.es/etnoedu>

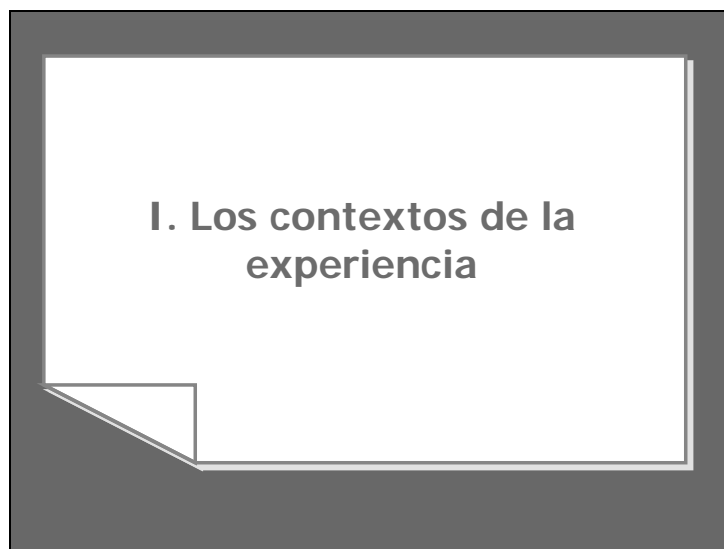
Diapositiva 1



En nuestro caso, enfatizamos en la primera diapositiva de presentación nuestro referente sustantivo: el portafolio-etnográfico como herramienta mediadora de la intersubjetividad. La condición de etnográfico, añadida al portafolio, vincula la herramienta con la modalidad de investigación que, a su vez, fundamenta los métodos de investigación. El énfasis en la intersubjetividad y la mediación, pronto presentada en las clases magistrales, intrínseca al constructivismo, supone el referente básico del proceso diagnóstico.

Utilizamos, en síntesis, la primera diapositiva como reflejo, desde el primer momento, de los referentes claves que fundamentan el desarrollo de las competencias en las asignaturas principales vinculadas: Orientación, Diagnóstico y Métodos de Investigación en Educación.

Diapositiva 2



La primera información presenta, de manera explícita, la motivación y los intereses de los docentes al proponer la innovación, y referidos a los distintos contextos de la experiencia; de manera que, compartida con los estudiantes, permita partir de un punto en común, la proximidad contextual.

Diapositiva 3

❖ **Evaluación institucional de la
Licenciatura en Psicopedagogía**

- Perfil profesional sesgado
- Desequilibrios del Plan de Estudios

❖ **Área Métodos de Investigación y Diagnóstico**

- Docencia modular
- Desarrollo macro-competencias

❖ **Sistema de Evaluación**

- El portafolio
- Entronque con EEES

Fácilmente adaptable a cada circunstancia, la información básica que refleja esta diapositiva con referencia a la titulación, plan de estudios y área –obvia y elemental para nosotros los docentes– no siempre es compartida por los estudiantes. De manera sencilla, la propuesta toma posiciones en relación con el resto de las materias, áreas implicadas y futuro inmediato del estudiante en la titulación.

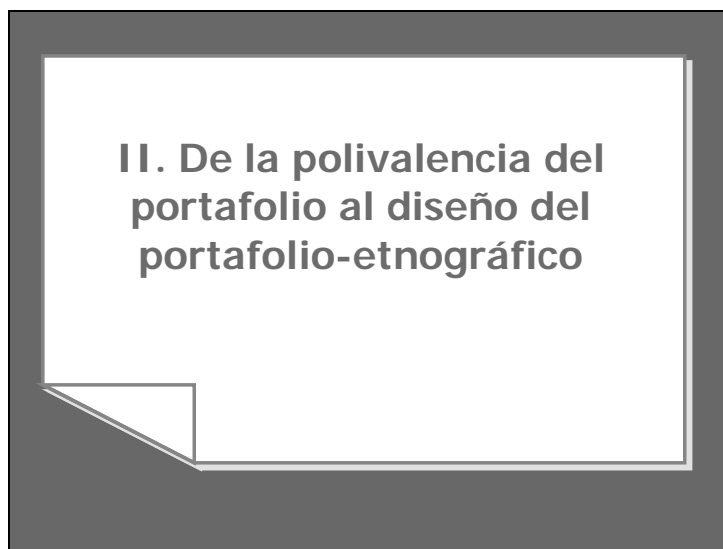
Diapositiva 4



El orientador educativo tiene una doble vertiente profesional que se manifiesta en su cosmovisión: de una parte, la sistémica, función que, ejercida en el campo de la educación formal o no-reglada, tiende a considerar al sujeto en claves de homogeneización, de usuario-tipo; de otra, la focalización en la persona, por cuanto ha de dotarle de los medios idóneos para vivir con los demás. Estos dos ejes se distinguen en las funciones diagnóstica y orientadora: en la primera, analiza la persona en su contexto, para facilitar la comprensión de su existencia, de manera que le permita, en la función orientadora, una simbiosis existencial entre las exigencias del sistema y las demandas de su mundo de vida interior.

La bipolaridad profesional del orientador es común a todos aquellos profesionales que, debiendo responder a los cánones generalizadores del sistema o del propio conocimiento empírico, han de adaptar, sin embargo, las causas generales a la singularidad del sujeto-paciente-cliente, persona que tienen delante. Esta es la evidencia básica en la que fundamentamos la aplicación transdisciplinar del portafolio de evaluación. Cuando concurren estas circunstancias, la adaptación a la especificidad de cada titulación es sencilla. Este mismo esquema se utiliza en la presentación y articulación de los contenidos de las asignaturas vinculadas.

Diapositiva 5



El portafolio de lenguas, el portafolio de competencias, el portafolio comercial, *portfolio*, portafolio y portafolios, pueden resultar conocidos entre los estudiantes; sin embargo, pese a que la relación no agota, ni tan siquiera representa, la polivalencia del término, el portafolio de evaluación adquiere, en esta innovación, un sentido específico.

Es clave en la presentación que el estudiante conozca estas distinciones, a la vez que le permita comprender la singularidad de la propuesta, incluso en relación con otras análogas que haya podido tener a lo largo de su carrera. En nuestro caso, esta coexistencia de distintas acepciones del portafolio en una misma titulación, aconseja una detenida presentación, explícita y visual, de ahí su consideración principal. La acepción semántica de portafolio-etnográfico recoge, en nuestra propuesta, la singularidad.

Diapositiva 6



La singularidad del portafolio-etnográfico reside en el énfasis que establecemos en dos de los referentes clave: evaluación auténtica y socio-constructivismo. Es sin embargo necesario que el estudiante visualice la aplicación epistemológica en la fundamentación de la praxis profesional.

A la vinculación entre los principios, las prácticas y la práctica concreta del portafolio como alternativa a la evaluación convencional, se le dedica la diapositiva de manera que quede gráficamente plasmada.

Diapositiva 7

La Evaluación Auténtica
(*authentic evaluation*)

- ✓ Una evaluación que refleje el aprendizaje, a la vez que los estándares vigentes en el ejercicio profesional.
- ✓ Una evaluación que comprometa al alumno en forma interactiva con oportunidades para explicar, dialogar e investigar.

(Wiggins, 1989)

En la vertiente evaluativa, la «evaluación auténtica» supone el referente. Sobre esta toma de posición, es conveniente en la presentación al menos hacer referencia a distintos tópicos evaluativos derivados:

- La evolución diacrónica de la evaluación en sus distintos intentos: medida, descripción, interpretación y crítica.
- En sus diferentes funciones sistémicas: selección, acreditación, clasificación, distribución, control, colonización.
- Por sus distintas fundamentaciones sincrónicas: evaluación diagnóstica, sumativa, formativa y auténtica.

La *evaluación auténtica* se presenta en tanto que supone una valoración en positivo destacando los logros, primando la autonomía en el proceso de aprendizaje, y vinculando la evaluación con los componentes significativos en la vida de la persona, el futuro profesional en nuestro caso.

Conviene destacar el plus añadido en relación con la evaluación convencional: el aprendizaje diferencial que propicia esta modalidad de evaluación.

Diapositiva 8

El socio–constructivismo

- ✓ El portafolio, herramienta para la indagación dialógica, aprender de los demás y con los demás.
- ✓ Que propicia las narrativas intersubjetivas.
- ✓ Y promueve una acepción singular a la vez que común de la competencia profesional.

Con resultar relevante el impacto de la evaluación auténtica, conviene, sin embargo, destacar en la presentación el referente socioeducativo del socio-constructivismo social. La clave del éxito del portafolio de evaluación está en que propicia un tipo de aprendizaje, decíamos diferencial, distinto en cada estudiante. Con fundamentación teórica y empírica demostrada, frente a concepciones del aprendizaje escolar basadas en objetivos y finalidades externas a la persona, el constructivismo propone un aprendizaje significativo para el aprendiz. La deriva social añade al aprendizaje la construcción social del propio conocimiento aprendido y producido. En la aplicación en niveles universitarios, el constructivismo social permite desarrollar los tres principios enunciados en la diapositiva: indaga, dialoga, mira a los Otros, y con ello hace posible una *narrativa intersubjetiva* que reifica procesos y vivencias en cada uno de los estudiantes.

El socio-constructivismo permite una redefinición de las competencias profesionales en aquellos campos en los que también la indagación, el diálogo y la mirada hacia el Otro (usuario, alumno, cliente, paciente,...) es determinante de la acción. Subsidiariamente, requisitos tan reiterados en el discurso sobre las buenas prácticas, tales como el trabajo en equipo y coordinado, surgen –de suyo– por necesidad colaborativa.

Diapositiva 9



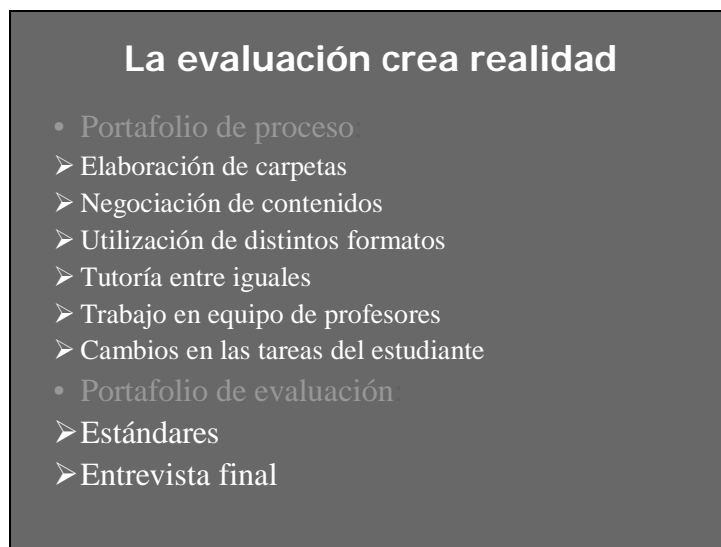
Portafolio-etnográfico

- **Permite un proceso de construcción del aprendizaje**
 - seguimiento y reificación de procesos
 - presentación de productos concretos
 - evaluación de logros
- **Compendia flexibilidad individualizada y tareas dirigidas**
- **Permite generar dossiers significativos resultantes de los aprendizajes y vivencias narradas en el portafolio.**
- **Promueve la comunicación : como negociación y acción.**

Diapositiva síntesis. Presenta el potencial del portafolio-etnográfico aplicado a la evaluación de competencias destacando los logros más atractivos para el estudiante. Conviene enfatizar en la presentación el cambio que supone en la construcción de un aprendizaje diferencial; el acompañamiento del profesor a la vez que permite al estudiante auto-organizar sus tiempos y dedicaciones según sus disponibilidades; la generación de productos relevantes y significativos para él y sus iguales.

Es reseñable la última aportación: el portafolio propicia la comunicación en una doble vertiente de la acción educativa (y profesional en el futuro), y la posibilidad inmediata de negociación en cuanto a las relaciones docentes profesor-alumno. Ejemplificar la negociación, en términos de privilegiar todo el proceso de aprendizaje frente al riesgo del examen convencional, puede animar a la implicación de los estudiantes. En todo caso, entendemos, sin embargo, que el punto fuerte del portafolio-etnográfico reside aquí, y de nuevo, en la mejora efectiva por un cambio drástico en la interiorización del aprendizaje, así como en lo aprendido por parte del estudiante.

Diapositiva 10



La evaluación crea realidad

- Portafolio de proceso
 - Elaboración de carpetas
 - Negociación de contenidos
 - Utilización de distintos formatos
 - Tutoría entre iguales
 - Trabajo en equipo de profesores
 - Cambios en las tareas del estudiante
- Portafolio de evaluación
 - Estándares
 - Entrevista final

La distinción entre el portafolio de procesos y el portafolio de evaluación es necesaria, porque sentido y consecuencias difieren. *La evaluación crea realidad* es un axioma reiterado y ejemplificado a lo largo de esta guía, y aquí se plasma de nuevo en una doble concreción:

– La evaluación crea realidad, porque llega a determinar el tipo de estudio y consiguiente aprendizaje. En este sentido, es portafolio de evaluación, aquel que presenta el alumno para su evaluación, recrea una realidad distinta, pero próxima al estudiante. Examen y calificación se sustituyen por entrevista y estándares de evaluación, y el cambio no es anecdótico, pues no se trata –en absoluto– de sustituir un examen escrito por el verbal, sino de presentar en una entrevista en profundidad logros y narrativa del proceso de enseñanza-aprendizaje.

– La evaluación crea realidad, porque en el portafolio de proceso genera ya no un aprendizaje diferente al académico-convencional, sino el aprendizaje que cada estudiante-persona ha ido construyendo, deconstruyendo y reconstruyendo, consigo mismo y con los Otros.

Esta segunda generación de realidad por parte de la evaluación ha de ponerse en valor pues es, desde nuestra cosmovisión, sustantiva.

Diapositiva 11

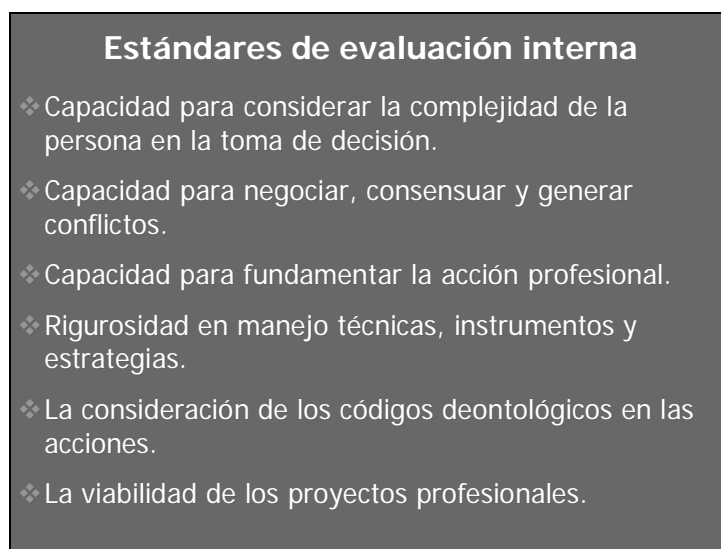


Cómo estructurar el portafolio da lugar a no pocas respuestas, cabe o bien estructurar al máximo definiendo nombre y contenido de cada carpeta, o proponer una estructura flexible que gestiona el propio estudiante. El primer caso se aleja de la concepción del aprendizaje derivada del portafolio y tiende a responder al hábito de asociar carpeta con asignatura vinculada. En el segundo, el desasosiego y las dudas pueden llegar a paralizar al estudiante.

En nuestro caso, se optó por una estructura que respondiera a cada una de las competencias por desarrollar. La columna de la derecha recoge la función de evaluación, diagnóstico, orientación e investigación, descriptora de las distintas asignaturas vinculadas. En todas ellas, las competencias son comunes, sobrepasando la función para alcanzar la identidad profesional del futuro orientador: dialéctico y dialógico, capaz del afrontamiento frente al sistema en beneficio de la persona, y con las herramientas necesarias para fundamentar su decisión.

Competencias análogas –insistimos– a otros profesionales a los que la dimensión socio-educativa y comunicativa no les resulta ajena.

Diapositiva 12



Estándares de evaluación interna

- ❖ Capacidad para considerar la complejidad de la persona en la toma de decisión.
- ❖ Capacidad para negociar, consensuar y generar conflictos.
- ❖ Capacidad para fundamentar la acción profesional.
- ❖ Rigurosidad en manejo técnicas, instrumentos y estrategias.
- ❖ La consideración de los códigos deontológicos en las acciones.
- ❖ La viabilidad de los proyectos profesionales.

Confiere seguridad al estudiante el conocimiento detallado de los estándares de evaluación interna que se van a utilizar. En nuestro caso, sobre esta diapositiva se comenta, explica y ejemplifica, uno a uno, cada uno de ellos.

A la vez, son los estándares de evaluación los que permiten no desvincular el portafolio de evaluación, con la evaluación primero y la acreditación después, de las competencias tratadas. Como puede apreciarse, el dominio de las técnicas, de los instrumentos y de las estrategias propios de las funciones profesionales, que constituyen el grueso de las materias, suponen uno de los estándares, a los que se le añaden los correspondientes a las capacidades profesionales básicas en términos de eficacia en la práctica profesional, continuidad del proceso orientador en el resto de los profesionales y entorno de la persona diagnosticada, o generación de conflicto en caso contrario, y con la persona en sí misma por su hipotética resistencia al cambio. Ética y proyecto profesional completan los componentes, hasta alcanzar el referente por excelencia: la complejidad de la persona en la toma de decisiones profesionales.

Los estándares reflejan, en términos pragmáticos, los aprendizajes diferenciales a los que reiteradamente se hace referencia.

Diapositiva 13

**La entrevista en profundidad
cierra el ciclo constructivista**


El diálogo gira alrededor de los productos seleccionados, considerando las siguientes claves indagatorias:

- ❖ Los criterios determinantes de la selección
- ❖ Los fundamentos teóricos, interpersonales e instrumentales
- ❖ Su vinculación a asignaturas específicas y propuesta de acreditación interna
- ❖ La relevancia desde la función profesional
- ❖ Las consecuencias para su proyecto de vida personal y profesional: acciones de mejora

El ciclo constructivista de la indagación se cierra con la entrevista en profundidad que pone fin al proceso de enseñanza-aprendizaje. La entrevista es clave: por su relevancia en sí misma como estrategia de emergencia de la intersubjetividad; relevante en relación con el momento de evaluación, en el que el estudiante presenta sus logros; relevante en la aplicación de competencias tales como el pensamiento dialéctico o el comportamiento dialéctico que entran en escena, ante la necesidad de autodeterminación en la que se sitúa al estudiante.

La entrevista en profundidad supone discurrir en la reificación de lo aprendido por el alumno: se indaga sobre los porqués de la elección de los productos que presenta en el portafolio final; se le solicita fundamentación, y no solo en los contenidos, sino igualmente en las vivencias intersubjetivas y en el dominio de las técnicas; se le solicita su vinculación al desempeño de la función profesional, sin obviar, finalmente y desde la primera oportunidad, la interiorización recurrente a la necesidad persistente de mejora a lo largo del desarrollo de su carrera.

Diapositiva 14



La innovación como experiencia

- ❖ Conflicto inicial en los estudiantes
- ❖ Demanda creciente de acompañamiento
 - tutorización individual y en pequeño grupo.
- ❖ Emergencia de aprendizaje cooperativo:
 - grupos de discusión entre iguales,
 - tutorización entre iguales
- ❖ Sobrecarga de trabajo en los estudiantes:
 - falta de recursos para afrontar las tareas,
 - conflictos en la selección de los contenidos.
- ❖ Implicación creciente y valoración final altamente satisfactoria

Anticipar a los estudiantes los resultados previos de la experiencia de innovación es un ejercicio ético que propicia la empatía entre profesores y alumnos. La innovación no se presenta como alternativa mágica, sino razonada sobre los datos empíricos de las implementaciones anteriores.

En nuestra experiencia, insistir, desde el primer momento de la presentación, en el conflicto y sobrecarga que puede suponer optar por el portafolio de evaluación de competencias frente al examen convencional, desanima a un buen número de estudiantes, pero garantiza la dedicación de los que optan por la alternativa.

Diapositiva 15

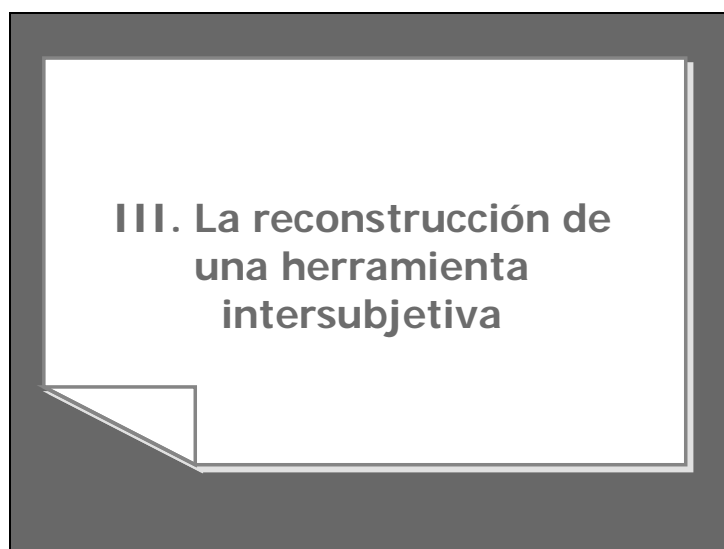
La construcción negociada:
*El Aprendizaje a lo largo de la vida
y Las competencias profesionales*

- ❖ Provoca en sí mismo la necesidad de dialogar.
- ❖ Tiene un enfoque recurrente: deconstrucción-reconstrucción
- ❖ Dificultad para pasar del discurso al texto como producto
- ❖ Produce una autoevaluación emergente en los estudiantes
- ❖ Relevancia de la ética profesional
- ❖ Reflexión y desarrollo del proyecto profesional
- ❖ Productos enriquecidos

Dos elementos destacan en la presentación de esta valoración de la experiencia: de una parte, nuevo énfasis en la negociación, y en la construcción negociada ahora del aprendizaje a lo largo de la vida y las competencias profesionales. Es de destacar la crítica constructiva implícita en el título, al asociar dos corrientes predominantes en el horizonte actual de la orientación profesional (el «aprendizaje a lo largo de la vida» y las competencias), junto con una construcción negociada de ascendente intersubjetivo. Es como redefinir el discurso pragmático de las competencias, cuando la persona con los otros le atribuye un sentido y significado, cuando menos, más próximo al «empowerment».

El título se ejemplifica de manera fácilmente comprensible por todos los estudiantes, al presentarles las características en positivo, incluso el reto que supone pasar del discurso al texto como producto.

Diapositiva 16



En una primera aproximación, y en el supuesto de desconocimiento en el uso terminológico-conceptual de los estudiantes de conceptos fenomenológicos tales como la intersubjetividad, se recomienda prescindir en las primeras presentaciones de este bloque.

Sin embargo, en aquellos casos en los que la proximidad es mayor, conviene señalar, desde la primera presentación, el potencial transdisciplinar del portafolio de evaluación de competencias en el sentido aquí referido.

Diapositiva 17



Ciñéndonos al portafolio de evaluación, la intersubjetividad negociada se ve definida por cuatro máximas, de fácil comprensión por el estudiante (intereses, contextos, sentido y comunicación).

Una de las vías más novedosas de desarrollo metodológico del portafolio, es su uso en investigación. En este sentido, vehicular la intersubjetividad es común con aquellos diseños emergentes –los etnográficos, verbi gratia– en los que resultan claves las interpretaciones de las personas.

Diapositiva 18



Es ahora la investigación la que aporta este último referente sobre el que insistir en las presentaciones: la comunicación. La comunicación entendida en términos de habilidades comunicativas, pero a la vez de temas y de contextos comunicativos. En nuestro caso, la comunicación nos permite vertebrar, con un nuevo eje, la orientación, el diagnóstico y la investigación, dado que el proceso diagnóstico-orientador en el sentido educativo que se desarrolla en nuestra propuesta docente es eminentemente comunicativo. A la vez, la comunicación –y en particular el portafolio– vincula igualmente los contenidos de métodos de investigación, con las líneas de investigación que desarrollamos.

Se trata de concluir la presentación con la continuidad demostrada entre la formación y la investigación aplicada al desarrollo del campo profesional, recurso que le permite al estudiante visualizar las imbricaciones entre investigación y desarrollo profesional, con una misma herramienta de trabajo: el portafolio.

Anexo B

Documento informativo que se proporciona al estudiante sobre el portafolio de evaluación de competencias

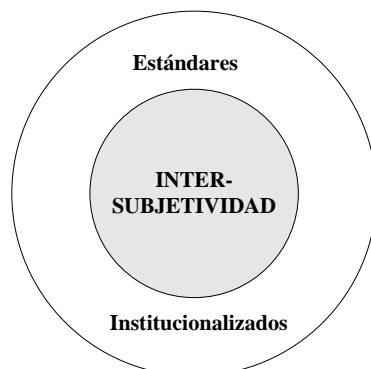
La presentación que acabamos de detallar se completa con este documento del anexo B que se entrega a los estudiantes. En nuestro caso, se expone y comenta en las primeras sesiones del seminario permanente sobre el portafolio para que todos los estudiantes, opten o no por el portafolio, conozcan la herramienta.

La estructura del documento permite la adaptación a cada situación docente en la que se quiera aplicar el portafolio de evaluación de competencias. Básicamente, se insiste en:

- Los estándares y criterios de acreditación interna, de manera que el estudiante sepa a qué atenerse en relación con la calificación final.
- La ejemplificación operativa de las competencias que se pretenden desarrollar, de manera que se aproximen a los conocimientos y experiencia previa de los estudiantes.
- Las referencias a algunos de los referentes de partida (en nuestro caso, el Análisis Institucional).

Que los estudiantes dispongan de un documento escrito similar favorecerá el arranque del proceso.

LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS A TRAVÉS DEL PORTAFOLIO
(Documento Informativo para los Estudiantes)



✓ *Referentes.*

– Instituyentes: la intersubjetividad.

a) El reconocimiento personal de la competencia, su fundamentación teórica y significado personal percibido, el grado de dominio y sentido de la aplicabilidad en la praxis profesional, constituyen un primer referente subjetivo que emerge a través del proceso de autoevaluación.

a') Este proceso de autoevaluación culminará con la exteriorización que manifieste el estudiante de su reconocimiento personal en la entrevista final de presentación y evaluación del portafolio.

b) Los profesores dialogan con el estudiante.

b') Emergen razones, contrastadas y discutidas, pero a la vez se manifiestan sensaciones: el profesorado termina evaluando –es decir, atribuye un valor– a estas sensaciones subjetivas.

c) La comunicación (grado, tipo, empatía, impresión, sensación, opinión, ...) construida constituye un primer criterio de evaluación.

– Instituidos: los estándares.

d) Para cada una de las competencias objeto de aprendizaje y evaluación a través del portafolio, se establecen los estándares de un *desempeño* mínimo.

e) Estos estándares se delimitan en los criterios de evaluación, así como las correspondencias en la calificación.

✓ *La distinción entre los dos tipos de portafolio a utilizar:*

– Portafolio *de procesos*, se registra el desarrollo evolutivo en la adquisición de las competencias.

– Portafolio *de presentación*, recoge el estado final, en términos de logros, de las competencias adquiridas.

– Cuando el portafolio de presentación considera los referentes docentes de las asignaturas cursadas, el portafolio de presentación se constituye en la base para la evaluación final, es decir, en el portafolio de evaluación. En los anexos se incorporan cuantos productos considere el estudiante necesarios para reflejar la adquisición de las competencias.

✓ *Posibles referentes a considerar en la elaboración de las distintas carpetas.*

• Pensamiento dialéctico:

– La relación de preguntas, metáforas, analogías,... integradas en el discurso profesional.

– La relación de dilemas y paradojas que emergen en la elaboración de un discurso profesional propio, incorporando, en la medida de lo posible, ejemplos.

– Los conflictos éticos, tanto en su formulación, como en qué medida y sentido cabe abordarlos.

El pensamiento dialéctico ha de estar, en todo caso, fundamentado; es decir, no basta con enunciar, es necesario argumentar.

• Comportamiento dialógico:

– La evolución de las habilidades comunicativas, y entre ellas y principal, la empatía.

– Las prácticas de intersubjetividad - alteridad (v. gr., constatación de conflictos inter-personales, frente a los conflictos éticos).

– Las acciones provocadas por los procesos comunicativos, así como los distintos sentidos y significados a los que puede dar lugar.

Si el pensamiento dialéctico ha de estar fundamentado, el comportamiento dialógico ha de ser vivenciado.

• Estrategias de afrontamiento:

– La aplicación y el análisis de distintas estrategias, técnicas e instrumentos en las prácticas profesionales.

– La rigurosidad y pertinencia en la utilización de las distintas estrategias de manera que resulten propicias para los usuarios.

Las estrategias de afrontamiento han de ser utilizadas y, en consecuencia, demostrar su uso.

- Autodeterminación:

– La concreción del proyecto para la carrera; el pasado como condicionante del presente, el presente y la proyección en el futuro, tanto desde el punto de vista axiológico como competencial. El componente axiológico motiva, en tanto que el competencial posibilita.

– Es una carpeta eminentemente autoevaluativa en la que se considera qué se pretende conseguir, cómo, cuándo, y ante todo, el porqué.

– Comprende axiología, expectativas, competencias, estilo de aprendizaje, estándares propuestos, criterios de evaluación sugeridos,...

Es clave la sustantividad de los criterios aplicados en el proceso de autoevaluación.

✓ *Estándares.*

1. Capacidad para considerar la complejidad de la persona como referente axiológico.

2. Capacidad para negociar, consensuar y generar conflictos.

3. Actitud de apertura y respeto a los otros.

4. Capacidad para interiorizar significados que se incorporen a la acción.

5. Capacidad para considerar la multirreferencialidad en la toma de decisiones.

6. Capacidad para fundamentar las acciones proyectadas y realizadas.

7. Rigurosidad y pertinencia en el uso y manejo de técnicas, instrumentos y estrategias.

8. La consideración de los códigos deontológicos en las acciones propuestas, proyectadas y realizadas.

9. Capacidad para analizar, valorar, criticar, cuestionar y razonar el bagaje teórico-práctico recibido a lo largo del proceso de formación; evidenciar las contradicciones implícitas o inherentes a los discursos formativos observados o vivenciados, así como la defensa de una toma de posición explícita.

10. La viabilidad de los proyectos profesionales.

El portafolio-etnográfico: un instrumento para la evaluación de competencias 155

✓ *Criterios de acreditación interna.*

- Mínimos para superar la asignatura (aprobado): avalar la competencia que corresponda y referida a los estándares 1, 6, 7 y 9.
- Notable: avalar la competencia que corresponda y referida a los estándares 2, 3, 4, 5 y 8.
- Sobresaliente: avalar el estándar 10 y la capacidad de autoevaluación.

Anexo C

Datos básicos de identificación de las asignaturas sobre las que se ha realizado la experiencia de innovación

Ficha informativa que recoge los datos básicos de las asignaturas sobre las que se ha realizado la experiencia, así como la justificación del porqué se han vinculado. Responde a los datos básicos requeridos en el Programa de Incentivación de la Innovación Docente para la Adaptación de las Titulaciones de la Universidad de Zaragoza al Espacio Europeo de Educación Superior (PIIDUZ).

I. DATOS INICIALES DE IDENTIFICACIÓN

Nombre del documento de información	GUÍA DOCENTE DE EVALUACIÓN
<i>Datos iniciales de identificación de las asignaturas vinculadas</i>	
Nombre de la asignatura Carácter Código Titulación Ciclo Curso Impartición Créditos UZ Créditos ECTS	Diagnóstico en Educación Troncal 22102 Licenciatura en Psicopedagogía Segundo Ciclo 1.º 2.º Cuatrimestre 6 cr. 6 cr.
Nombre de la asignatura Carácter Código Titulación Ciclo Curso Impartición Créditos UZ Créditos ECTS	Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica Troncal 22105 Licenciatura en Psicopedagogía Segundo Ciclo 1.º 2.º Cuatrimestre 6 cr. 6 cr.
Nombre de la asignatura Carácter Código Titulación Ciclo Curso Impartición Créditos UZ Créditos ECTS	Métodos de Investigación en Educación Troncal 22110 Licenciatura en Psicopedagogía Segundo Ciclo 2.º 2.º Cuatrimestre 6 cr. 6 cr.

Nombre de la asignatura	Evaluación de Programas, Centros y Profesores
Carácter	Optativa
Código	22118
Titulación	Licenciatura en Psicopedagogía
Ciclo	Segundo Ciclo
Impartición	1.º Cuatrimestre
Créditos UZ	6 cr.
Créditos ECTS	6 cr.
Departamento	Ciencias de la Educación
Área	Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Profesores responsables	Dra. Ana Arraiz Pérez Dr. Fernando Sabirón Sierra

II. INTRODUCCIÓN A LAS ASIGNATURAS VINCULADAS

Presentación de las asignaturas vinculadas

– El dominio del proceso diagnóstico es, en el perfil profesional del orientador educativo, predictor de una futura buena práctica profesional. Sin embargo y paradójicamente, tanto por razones estructurales del plan de estudios que no le confiere el protagonismo necesario al reducir la fundamentación del proceso a una sola asignatura, como por los sesgos psicologicistas coyunturales que reducen el diagnóstico en educación al etiquetaje del trastorno del individuo, la asignatura *Diagnóstico en Educación* es considerada básica. Ante tal rango fundamentante, el resto de las asignaturas del área comparten, entre sus objetivos, el refuerzo teórico y metodológico del proceso diagnóstico. Este refuerzo se produce en dos sentidos: de una parte, a través del enfoque modular docente que permite el tratamiento multirreferencial del proceso diagnóstico; de otra, el portafolio que confiere unidad y coherencia al proceso de aprendizaje del estudiante.

– Sobre un pertinente y ajustado proceso diagnóstico, la sustantividad profesional del orientador recae en la intervención: la asignatura *Modelos de Orienta-*

ción e Intervención Psicopedagógica fundamenta la praxis bajo el dominio teórico de la Orientación Educativa. Una y otra asignatura están disciplinariamente vinculadas; sin embargo, el sentido de una buena práctica profesional está regida por la finalidad orientadora, resultando el proceso diagnóstico subsumido en la cosmovisión final que el profesional tiene de la persona. El desarrollo de las competencias que se proponen tienen aquí una de sus claves interpretativas más decisivas.

Diagnóstico y Modelos son sustantivas, las asignaturas de Métodos y Evaluación subsidiarias.

– La subsidiariedad de la asignatura *Evaluación de Programas, Centros y Profesores* tiene una doble concreción: en primer término, respecto a la introducción forzada en el proceso diagnóstico de una dimensión evaluativa; en segundo lugar, el auge de una praxis orientadora actual sobre la definición de los programas, organizaciones e instituciones que constriñen a la persona orientada. Bajo una y otra referencia, el análisis de los discursos y las prácticas evaluativas que se presentan a los estudiantes bajo los modelos evaluativos dominantes permiten la introducción de una perspectiva crítico-reflexiva al favorecer la deconstrucción, en términos de efectos sobre las personas, de las claves desveladas por la teorización de la praxis evaluativa tales como el poder o la tecnocracia; el primero, tópico ya de la literatura evaluativa; la segunda, emergiendo una y otra vez de cada nuevo sistema de indicadores, optimizaciones de recursos y cualesquiera de las normas procedimentales de calidad.

– Finalmente, la consideración del orientador educativo en tanto que usuario privilegiado de los resultados de la investigación aplicada al campo profesional socioeducativo y escolar, mediatiza la aportación de la asignatura de *Métodos de Investigación en Educación*: la relevancia de la dimensión epistemológica y del potencial teórico es así clave para una correcta lectura y aplicabilidad del conocimiento científico-social y educativo generado por la investigación. En segundo término, metodologías propias de la investigación tales como la medida en los estudios cuasi-experimentales, la descripción estadística en los diseños de encuesta, o el valor de los significados en la investigación etnográfica –entrevistas y observación– aportan a la asignatura de Diagnóstico en Educación un anclaje relevante.

Índice

INTRODUCCIÓN	9
I. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICO-METODOLÓGICA.....	13
Capítulo 1 El portafolio-etnográfico de evaluación de competencias	15
1.1. Posicionamiento y oportunidad europeísta	15
1.1.1. Contextos de innovación	15
1.1.2. La mirada europeísta conjugada en plural	18
1.2. Anclajes en el ámbito evaluativo	
y en el campo de la orientación.....	20
1.2.1. Contextualización introductoria	20
1.2.2. La ambigüedad conceptual del portafolio	22
A) <i>Desde los significados iniciales</i>	22
B) <i>... Hasta el encuentro con las tecnologías</i>	
<i>de la información y del conocimiento</i>	24
C) <i>Con diversidad de opiniones</i>	26
1.2.3. El uso del portafolio: una deconstrucción interesada	
de referente claves	27
A) <i>Competencia</i>	28
B) <i>Evaluación</i>	30
C) <i>Socio-constructivismo</i>	34
1.3. El portafolio-etnográfico: la reconstrucción de	
una herramienta orientadora.....	35
Capítulo 2 Breves precisiones complementarias.....	41
2.1. Respecto a los referentes epistemológicos.....	41
2.1.1. La Complejidad	41
2.1.2. El Análisis Institucional	42
2.2. En el campo de la formación y la orientación profesional.....	44
2.2.1. El aprendizaje a lo largo de la vida (<i>lifelong learning</i>).....	44
2.2.2. Las macrocompetencias	46
Referencias bibliográficas	49
II. DESARROLLO OPERATIVO	55
Capítulo 3 Presentación.....	57
3.1. La presentación a la carta.....	57
3.2. La complicidad, desde el primer momento	63

3.3. El portafolio es una herramienta intersubjetiva	67
3.4. El portafolio de procesos es del dominio personal, el de presentación estratégico	70
3.5. Ejemplo de <i>power-point</i> utilizado en la presentación de la innovación	72
Capítulo 4 Elaboración: el portafolio de procesos	73
4.1. Las carpetas, primer momento crítico del portafolio de procesos	73
4.2. Las dinámicas de elaboración	78
4.3. El papel de las tecnologías de la información, la comunicación y el conocimiento	80
Capítulo 5 Evaluación: el portafolio de presentación	83
5.1. La evaluación crea, efectivamente, realidad	83
5.2. Los requisitos de acreditación	85
5.3. La entrevista en profundidad cierra el ciclo constructivista.....	88
III. META-EVALUACIÓN	91
Capítulo 6 Viabilidad	93
6.1. A la vista de la experiencia, ¿en qué titulaciones resulta más pertinente el portafolio de evaluación de competencias?.....	93
6.2. ¿Son necesarias condiciones docentes específicas?	95
6.3. La resistencia al cambio	97
Capítulo 7 Volumen de Trabajo Estimado	101
7.1. Relación de tareas estimadas	101
7.2. Aproximaciones al Volumen de Trabajo	107
7.2.1. Estimaciones de los estudiantes	108
7.2.2. Distribución real sobre el número de tareas mínimas necesarias para la evaluación favorable del portafolio	110
Capítulo 8 Análisis del aprendizaje diferencial	113
8.1. El portafolio favorece un aprendizaje personalizado	113
8.2. El portafolio media un aprendizaje intersubjetivo	114
8.3. El portafolio mejora el rendimiento académico en términos de contenidos	116
8.4. El portafolio fomenta el trabajo en equipo.....	117
8.5. El portafolio mejora la sensibilidad hacia la cultura profesional.....	118

El portafolio-etnográfico: un instrumento para la evaluación de competencias 163

Capítulo 9 Pautas para una aplicación interdisciplinar	121
9.1. Los comunes competenciales superan las diferencias disciplinares	121
9.2. Las condiciones docentes mediatizan cada posible implementación	124
9.3. Esbozo de las pautas a considerar bajo distintas condiciones docentes	125
Anexo A Ejemplo de <i>power-point</i> comentado para la presentación del portafolio de evaluación de competencias a los estudiantes	131
Anexo B Documento informativo que se proporciona al estudiante sobre el portafolio de evaluación de competencias	151
Anexo C Datos básicos de identificación de las asignaturas sobre las que se ha realizado la experiencia de innovación	157