



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 63 – JUNIO DE 2015

“DE LAS COMPETENCIAS AL PORTAFOLIO”

AUTORÍA GERMÁN PALOMO FRAGA
TEMÁTICA INNOVACIÓN EDUCATIVA
ETAPA EI, EP, ESO...

Resumen

Los cambios que se están dando en nuestra sociedad y en la de nuestro entorno, requiere una repuesta por parte de la escuela. Ya no sirven las propuestas metodológicas en las que el alumnado es el receptor de en el proceso enseñanza-aprendizaje y el docente el emisor. El nuevo cambio metodológico implica una formación integral de las personas, que al finalizar su paso por la educación reglada, serán capaces de transferir aquellos conocimientos adquiridos a las nuevas instancias que aparezcan en la opción de vida que elijan. Las competencias son la clave del éxito de la escuela moderna y se traducen como un saber hacer. Una de las formas de implementar este cambio metodológico es el portafolios.

Palabras clave

Competencias clave, portafolios, innovación, metodología

DE LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN.

La actual sociedad de la información está reclamando cambios muy importantes a la escuela y al colectivo docente. El conocimiento y la información se convierten en elementos muy destacados de riqueza y poder. Nuestro alumnado está inmerso y rodeado de una ingente cantidad de información que se hace difícil de procesar debido a su fragmentación y a la imposibilidad de integrarla en sus esquemas de pensamiento. El esquema tradicional de transmisión y aprendizaje de contenidos de los currículos academicistas no deja en el alumnado una huella de aprendizaje significativo. Es más, son tan poco relevantes para ellos, que su caducidad es muy corta, se estudia para un examen y cuando concluye este, se olvida. Los estudiantes han aprendido cómo responder a las demandas y exigencias de la cultura escolar. Esta forma de transmisión tradicional rompe toda posibilidad de atender a los individuos en su heterogeneidad. A la escuela de esta sociedad neoliberal se le plantea el reto de atender y favorecer el desarrollo de la diversidad de identidades de los estudiantes, estimulando el respeto a las diferencias y valorando la riqueza de la diversidad como condición de convivencia y progreso. Es por ello, que debe imponerse un modelo nuevo de escuela en la que los docentes asuman los nuevos roles que exige este cambio de paradigma. Una escuela preocupada sólo por la transmisión



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 63 – JUNIO DE 2015

de conocimientos y no por el aprendizaje relevante de todos y cada uno de los diferentes alumnos y alumnas, es una escuela que no responde a las necesidades actuales.

La sociedad del conocimiento requiere una escuela diversificada, flexible y comprensiva, con una metodología sensible a los ritmos diferentes de cada individuo, donde lo importante no es la explicación del profesorado, sino el trabajo singular de cada aprendiz (a veces, en solitario y, a veces, en cooperación), que el docente tiene que aprender a diseñar, estimular, orientar y valorar (Pérez Gómez, 2002). La implicación afectiva y voluntaria de los estudiantes en los procesos de aprendizaje relevante en la escuela requiere valorar y apoyar la identidad diferencial del desarrollo de cada individuo, como eje básico sobre el que asentar su autoconcepto y su proyección social.

Desde esta perspectiva ningún docente puede considerar que su tarea consiste sólo y exclusivamente en transmitir conocimientos y evaluar rendimientos, ya que para la primera función ya están los medios de comunicación y tecnológicos de difusión del conocimiento. El nuevo rol del docente se inclina más hacia la orientación y acompañamiento de todos y cada uno de sus alumnos y alumnas. La escuela debe proporcionar herramientas a su alumnado para que este se pueda desarrollar en libertad y con autonomía para afrontar los retos que les plantea esta y la futura sociedad.

La tradición de transmitir conocimientos de la escuela debe ser sustituida por un currículo basado en problemas y organizado en proyectos de trabajo, interpretación y experimentación. El estudiante se convierte en protagonista de su propio aprendizaje, cambiando su actitud repetitiva y pasiva por una activa, motivada por temas cercanos y de interés para el alumnado.

Los docentes deben emplear nuevas formas de enseñar que provoquen nuevas formas de aprender y que el resultado sea relevante además de significativo para el sujeto que aprende dentro y fuera del aula. Enseñar no es tanto una cuestión de conocimientos sino de modos de razonar. Aprender no es tanto, ni tan sólo acumular contenidos de conocimiento sino modos de razonar hasta interiorizarlos e integrarlos en la estructura mental de quien aprende. Si somos conscientes de la forma en que el sujeto aprende, descubriremos la forma de ayudarle (Álvarez Méndez, 2011).

En la sociedad de la información, el centro escolar ha de convertirse en la institución que enseña a aprender y a desarrollar conocimiento riguroso, útil, crítico y creativo, implicando a todos sus miembros en procesos ricos y complejos de investigación, debate y aplicación. Aprender es elaborar conocimiento nuevo para el individuo y/o para la colectividad.

“Por conocimiento entendemos los significados que va construyendo el ser humano sobre los diferentes campos de la realidad a lo largo de la historia. En el conocimiento se incluyen los datos, los conceptos, las proposiciones, los métodos, los modelos, los esquemas y las teorías” Pérez Gómez y otros (2009).

Se debe superar la tradicional concepción de conocimiento como acumulación de datos. En la sociedad de la información los datos ya están al alcance de cualquiera con sólo navegar por el universo de Internet. Este conocimiento que merece la pena aprenderse es útil y relevante, además de actual original y profundo.



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 63 – JUNIO DE 2015

El cambio de enfoque del modelo centrado en la enseñanza al modelo centrado en el aprendizaje, tiene como consecuencia la destacada importancia que se da a los procesos y resultados del aprendizaje, así como a las competencias humanas que los estudiantes tienen que desarrollar para poder ejercer una ciudadanía culta y autónoma, a la vez que una vida profesional eficaz, honesta y responsable.

Como consecuencia de los nuevos retos que se le plantean a la escuela, a lo largo de la última década del siglo pasado y la primera de este, se ha intensificado la preocupación internacional por la reforma de los sistemas educativos, la búsqueda de nuevos currículos que den respuesta a las demandas de la sociedad actual, la traslación del eje del territorio de la enseñanza al territorio del aprendizaje y nuevos modelos de escolarización. Este movimiento reformador queda patente en los múltiples documentos elaborados por la UNESCO y la OCDE. Uno de estos documentos es el denominado DeSeCo (Definición y Selección de Competencias) cuya primera versión corresponde al 2000 y que posteriormente se reformó dando lugar a un documento definitivo que corresponde al año 2003. A partir de este, la mayoría de los países de la Unión Europea, entre ellos España, han comenzado a reformular los currícula entorno al concepto de competencias.

Las competencias, no pueden considerarse como un contenido añadido al currículo tradicional, sino que debe entenderse como el marco de referencia para seleccionar los contenidos atendiendo a su posible utilidad práctica y en tanto en cuanto ayude a entender la complejidad del mundo actual.

1. ¿QUÉ ENTENDEMOS POR COMPETENCIAS?

El nuevo currículo básico establecido por el MEC apuesta por una orientación de la enseñanza obligatoria hacia el desarrollo de competencias, tomando como referentes las propuestas realizadas en los últimos años por la OCDE y la Unión Europea. Este planteamiento pretende dar respuesta a las necesidades en materia de formación que plantea la sociedad de la información y del conocimiento, más relacionadas con el desarrollo de destrezas y habilidades útiles para desenvolverse de forma autónoma dentro y fuera de la escuela. La irrupción de las competencias en nuestro sistema educativo es una realidad que actualmente está incitando al cambio de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en general, y de las metodologías didácticas en particular, así como el papel del alumnado, el profesorado, el centro educativo y otros agentes presentes en el proceso de educar, a favor de la búsqueda y consecución de un aprendizaje más funcional en nuestro alumnado.

Al acercarnos al concepto de competencia nos llama la atención lo polémico y ambiguo que puede resultar tal término. Según Gimeno Sacristán (2008), el planteamiento de quienes toman como referencia el constructo competencias suele ser uno de los siguientes (cuando no los tres): como reacción en contra de los aprendizajes academicistas de la educación tradicional, como un enfoque utilitarista de la formación profesional en el dominio de determinadas destrezas, habilidades, etc., o simplemente como rasgo representativo del carácter funcional de la educación.



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 63 – JUNIO DE 2015

La propuesta de DeSeCo es más abierta, integrada, holística y relacional del concepto de competencias. Esta define las competencias como conjuntos complejos de conocimientos, habilidades, actitudes, valores, emociones y motivaciones que cada individuo o cada grupo pone en acción en un contexto concreto para hacer frente a las demandas peculiares de cada situación (Pérez Gómez, 2007).

Este concepto de competencia, implica dimensiones cognitivas y no cognitivas: conocimientos, habilidades cognitivas, habilidades prácticas, actitudes, valores y emociones.

Otros autores como Perrenoud (2009) afirman que el enfoque por competencias se presenta como potente al complementar una pedagogía que tradicionalmente se ha centrado en las disciplinas y en los saberes; a la vez que este enfoque viene vinculado a las prácticas sociales y educativas, a las situaciones complejas, a los problemas, a los proyectos.

El enfoque por competencias es una tentativa de modernizar los planes de formación, para además de tener en cuenta los saberes, también la capacidad de transferirlos y movilizarlos. Se trata de que los estudiantes construyan competencias y saberes más amplios, pertinentes, duraderos y movilizables en la vida y en el trabajo. El enfoque por competencias afirma que esto no es suficiente, que sin darle la espalda a los saberes (Perrenoud, 1999c), sin negar que hay otras razones para saber y para saber hacer, es importante relacionar los saberes con las situaciones en las que se propician que actúen más allá de la escuela.

Una posible definición es la que plantea Pérez Gómez (2009) que define las competencias como sistemas holísticos o recursos complejos de reflexión y de acción. Las competencias serían un conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, valores y motivaciones, que los tenemos activos cuando nos encontramos con situaciones cotidianas que debemos afrontar. Guardan relación con una idea simple y cotidiana: la de personas competentes. Ello conlleva saber, saber hacer y querer hacer.

El concepto de competencia representa una apuesta decidida por acercar el aprendizaje a los problemas y exigencias de la vida contemporánea al entender el conocimiento no como un fin en sí mismo sino como una herramienta, al servicio de las competencias o cualidades humanas fundamentales.

La confusión y dificultad para definir el término competencia ha hecho que se multipliquen las definiciones que tratan de arrojar luz sobre la comprensión de tan controvertido concepto.

Este trabajo está en la línea de las definiciones de DeSeCo, Pérez Gómez y otros autores que defienden el carácter holístico de las competencias. Es decir, aquella que integra tanto el ámbito del conocimiento, como el vital de todo ser humano (comportamientos, habilidades o destrezas, sentimientos y valores), y en este caso concreto el del alumnado.

1.1 Selección de competencias fundamentales.



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 63 – JUNIO DE 2015

Para que una competencia pueda ser considerada como clave o básica, según DeSeCo, debe resultar valiosa para la totalidad de la población, independientemente del sexo, la condición social y cultural y el entorno familiar. La selección de competencias básicas o fundamentales es una cuestión política y social de cada Estado vinculado a los valores que se consideran imprescindibles para el desarrollo de su ciudadanía.

DeSeCo propone tres tipos de competencias fundamentales o claves:

A). **Competencia para utilizar herramientas de forma interactiva y eficaz.** La sociedad de la información requiere del uso y dominio de multitud de herramientas de forma interactiva y eficaz (desde lenguajes hasta conocimientos) para comprender y poder tomar partido en cuestiones sociales, económicas, políticas, culturales, artísticas y personales.

B). **Competencia para funcionar en grupos sociales heterogéneos.** El ser humano es eminentemente sociable y social, por lo tanto establecemos lazos con otros seres humanos. La sociedad actual que facilita los movimientos migratorios y los intercambios raciales, requiere de un desarrollo individual y grupal de competencias que impliquen saber y querer convivir y funcionar en diferentes grupos humanos con mayor o menor grado de heterogeneidad. Esto implica cooperar con los demás y resolver de forma pacífica y democrática los inevitables conflictos de la vida social.

C). **Competencia para actuar de forma autónoma.** Esto conlleva el desarrollo de la propia identidad personal y el ejercicio de la autonomía relativa con criterios propios para decidir, elegir y actuar en cada situación. Con esta competencia se pretende que el individuo defienda su propio punto de vista y derechos, pero siendo consciente de la responsabilidad que ello conlleva y de los límites que existen. De la misma forma, en el ejercicio de esta autonomía se deben desarrollar los propios proyectos personales de vida que incluye el ámbito personal, social y profesional, sabiendo el lugar que cada uno ocupa en el macroescenario del contexto globalizado.

De estos tres ejes de competencias, dos se encontraban prácticamente ausentes en el currículo español; ya que se consideraban responsabilidad exclusiva de la familia. La función de la escuela es instruir, enseñar los contenidos convencionales de las disciplinas, recogidos en el primer eje; y los otros dos, es decir, educar no le corresponde a la escuela y en particular a los docentes (Pérez Gómez, 2007).

De estas tres competencias, los diferentes países han empezado a concretar la definición y selección de competencias clave que cada gobierno interpreta en función de los valores que considera prioritarios. Por desgracia el deterioro en cascada de la definición y selección de competencias fundamentales en los diferentes escenarios nacionales, tiene como consecuencia la pérdida del poder innovador del mismo concepto de competencia fundamental. En el marco de la promulgación de la LOE y las respectivas normas que la desarrollan, el Ministerio opta por tomar como referente teórico el documento DeSeCo, aunque en la práctica utiliza el documento "Educación y Formación 2010. Competencias clave" de la Unión Europea. El resultado son las 8 competencias básicas que hoy



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 63 – JUNIO DE 2015

configuran el marco legal en que debemos desenvolvemos. La cuestión está en que estas competencias se aproximan mucho en su formulación a las áreas y materias tradicionales de los currículos escolares.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en su artículo 6.2, establece que corresponde al Gobierno fijar las enseñanzas mínimas. Estas son los aspectos básicos del currículo en relación con los objetivos, las competencias básicas, los contenidos y los criterios de evaluación. En la regulación de las enseñanzas mínimas tiene especial relevancia la definición de las competencias básicas que el alumnado deberá desarrollar en la Educación Primaria y alcanza en la Educación Secundaria Obligatoria.

El Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre dice textualmente: “En el marco de la propuesta realizada por la Unión Europea, y de acuerdo con las consideraciones que se acaban de exponer, se han identificado ocho competencias básicas”:

1. Competencia en comunicación lingüística.
2. Competencia matemática.
3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
4. Tratamiento de la información y competencia digital.
5. Competencia social y ciudadana.
6. Competencia cultural y artística.
7. Competencia para aprender a aprender.
8. Autonomía e iniciativa personal.

En el Real Decreto 126/2014, que establecía el currículo básico, anunciaba la incorporación de las Competencias Clave como elemento curricular y con la publicación de los currículos autonómicos, se confirma el cambio de terminología. Después de más de 8 años, las Competencias Básicas llegan a su fin. Nacen las Competencias Clave. ¿Supone algún cambio práctico esta nueva denominación? No, sencillamente se intenta ser más fiel a la denominación original propuesta por Europa: *Key Competences*.

La Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, en su artículo 2 viene a decir que las competencias clave en el Sistema Educativo Español, a efectos de esta orden, son las siguientes:

- a) Comunicación lingüística.
- b) Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
- c) Competencia digital.
- d) Aprender a aprender.
- e) Competencias sociales y cívicas.
- f) Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.
- g) Conciencia y expresiones culturales.



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 63 – JUNIO DE 2015

1.2 Implicaciones del enfoque por competencias en las prácticas educativas.

La influencia del enfoque por competencias en los currículos escolares y en las prácticas docentes es evidente. Páginas atrás desarrollo el hecho de que la sociedad en la que vivimos se caracteriza por el flujo ingente de información; es en este marco donde la escuela se desarrolla y en la que evidentemente debe dar respuesta a sus demandas. La práctica educativa no puede analizarse como un fenómeno aislado sino condicionada y condicionante dentro de una sociedad determinada. La distinta forma de actuar y entender la escuela, genera cambios en el enfoque pedagógico, que afecta por igual a todos los agentes implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje, a la par que al currículum, que ahora se estructura en torno a las competencias.

Siguiendo a Ángel Pérez (2007), podemos enumerar una serie de principios pedagógicos que se advierten en un enfoque basado en competencias. En este texto se hace una descripción de doce puntos, que el autor considera los más destacados.

En primer lugar, el objetivo de los procesos de enseñanza no ha de ser que los alumnos aprendan las disciplinas, sino que reconstruyan sus modelos mentales vulgares, sus esquemas de pensamiento. El propósito de la enseñanza es que el alumnado modifique sus propios modelos mentales por la acción de comprobar fortalezas y debilidad de otros esquemas y modelos que le ofrece el conocimiento científico. El conocimiento es una construcción subjetiva, individual y social. Si el aprendizaje no logra interesar al aprendiz, será difícil que modifique sus modelos mentales.

Otra forma de contribuir al desarrollo y adquisición de competencias, implica que la escuela no debe dedicarse, como tarea fundamental, a la mera transmisión de conocimientos, que en la mayoría de los casos se circunscribe al ámbito memorístico; sino que debe provocar aprendizaje útil y eficaz para dar respuesta a las demandas de la sociedad cambiante en la que vivimos.

El cambio de rol que el alumno ejerce con respecto a su propio aprendizaje, es también fundamental en esta nueva concepción de las competencias. De ser un alumno pasivo, en concepciones tradicionales de la escuela, al salto cualitativo que supone ser el responsable de su propio aprendizaje, teniendo un papel activo que caracteriza al enfoque por competencias. Así los alumnos y alumnas deben gestionar su propia construcción del conocimiento y reflexionar sobre sus procesos de aprendizaje. Aprender a aprender significa aprender a reflexionar, dudar, adaptarse con la mayor rapidez posible y saber cuestionar el legado cultural propio respetando los consensos. El discurso, el diálogo y el contraste desempeñan un papel vital en la promoción de la conciencia reflexiva, en el conocimiento de uno mismo, sus esquemas, estrategias, procedimientos y disposiciones. El alumnado adquiere competencia cuando es capaz de buscar, seleccionar, tratar la información recibida para crear conocimiento y, finalmente, cuando es capaz de aplicar el conocimiento adquirido autónomamente.

Para que la actividad escolar implique al aprendiz en la aventura del conocimiento, debe tener sentido, vincularse a los problemas cotidianos que afectan la vida de los estudiantes y plantearse de modo atractivo, como desafío intelectual. El reto pedagógico de esta nueva orientación sobre el currículum



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 63 – JUNIO DE 2015

supone ir desarrollando proyecto de indagación donde el aprendiz, individualmente y en grupo se implica en actividades que tienen sentido, que tocan los problemas y las situaciones reales que afectan a la naturaleza, a los artefactos, a las personas y a las instituciones sociales.

Igualmente la formación y el propio rol del docente deben cambiar. La función de docente cambia necesariamente de la mera transmisión, propia de una visión de la enseñanza compartimentada en disciplinas de conocimiento, a provocar la reconstrucción del conocimiento experiencial. Al docente contemporáneo le corresponde una tarea profesional más compleja que la mera explicación de contenidos y evaluación de rendimientos. Deberá diseñar, planificar, organizar, estimular, acompañar, evaluar y reconducir los procesos de aprendizaje de los estudiantes en su larga trayectoria de formación como ciudadanos autónomos y responsables. Estas nuevas responsabilidades requieren nuevas y complejas competencias profesionales. Los procesos de formación, selección y perfeccionamiento del profesorado deben abarcar tanto la adquisición de conocimientos como el desarrollo de capacidades y la formación de actitudes.

Otro aspecto a destacar es la organización del espacio y la distribución del tiempo en la escuela. Los horarios y los espacios de la escuela actual responden a una configuración premoderna que obstaculiza y restringe severamente las posibilidades de crear entornos culturales ricos y flexibles donde tengan cabida proyectos y actividades que vinculan a los aprendices con las realidades naturales, económicas y sociales. El desarrollo de las competencias requiere proporcionar un entorno seguro y cálido en el que el aprendiz se sienta libre y confiado para probar, equivocarse, realimentar, y volver a probar (Bain, 2006). Un clima de confianza, cooperación e interacciones humanas respetuosas y de cuidado afectivo, permiten al sujeto abrirse y despojarse de representaciones obsoletas y afrontar los conflictos cognitivos que requiere su desarrollo intelectual y social y su autonomía personal. En ambientes de marginación y exclusión social, las experiencias de Montessori, Freinet, Neil, Escuelas Aceleradas... etc. han demostrado la efectividad de un clima afectivo de confianza y relajación como condición previa para toda práctica docente que pretenda ser eficaz y relevante.

El último aspecto imprescindible es considerar la evaluación como ocasión para conocer la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje y oportunidad para su reformulación y mejora. La evaluación educativa del rendimiento del alumnado ha de entenderse básicamente como evaluación formativa, para facilitar el desarrollo en cada individuo de sus competencias de comprensión y actuación. Los estudiantes logran los mejores aprendizajes cuando entienden lo que están aprendiendo, y el sentido de lo que aprenden, consiguen el feedback necesario para valorar cómo lo están haciendo y reciben el apoyo requerido para saber cómo deben hacerlo en el futuro.

Podemos decir que el salto cualitativo que ha de darse respecto al sentido educativo de la evaluación puede concretarse en el paso de la evaluación de los aprendizajes a la evaluación para los aprendizajes y a la evaluación como aprendizaje. De un mero trámite burocrático, mecánico y externo a un proceso complejo, cualitativo, de conocimiento de la realidad, reflexión sobre ella y planificación compartida de proyectos de mejora, donde al final la evaluación incorporada como una cultura en la



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 63 – JUNIO DE 2015

escuela se convierte en el mejor instrumento de aprendizaje mediante la reflexión en la acción y sobre la acción.

2. LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS

La escuela de la sociedad neoliberal, no necesita de una evaluación convencional centrada en exámenes, como único instrumento de evaluación de contenidos memorísticos, sino de un proceso holístico que incluya tanto la enseñanza y el aprendizaje, como la evaluación para el desarrollo de competencias. Y de aquí se deduce la necesidad de pasar de la evaluación sumativa o calificación, propia de la escuela convencional, a la evaluación formativa, formadora y educativa.

2.1 La Evaluación: aspectos generales, definiciones y diversas consideraciones.

“No se haga aprender de memoria sino lo que haya sido rectamente comprendido por la inteligencia. Y no se exija a la memoria más que lo que estemos ciertos que sabe el niño”.

Comenio, Juan Ammós (1628)
Didáctica Magna, Madrid, Reus, 1922

La evaluación es hoy quizá uno de los temas con mayor protagonismo del ámbito educativo, y no porque se trate de un tema nuevo en absoluto, sino porque administración, educadores y educadoras, familias, alumnado y toda la sociedad en su conjunto, son más conscientes que nunca de la importancia y las repercusiones del hecho de evaluar o de ser evaluado. Todos estos factores han llevado a una "cultura de la evaluación" que no se limita a la escuela sino que se extiende al resto de las actividades sociales. A grandes rasgos y sin entrar en las distintas definiciones que de la evaluación se dan, podríamos decir que este es un proceso estandarizado donde primero se recoge información, a través de instrumentos orales o escritos, se analiza esa información y se emite un juicio, para finalmente tomar decisiones de acuerdo con el juicio emitido.

A continuación reflejo una serie de definiciones, que van desde evaluación tradicional, en cualquiera de sus formas a la evaluación o formas de evaluación alternativas. Podemos definir la evaluación atendiendo a las distintas finalidades o intenciones a las que sirve: estas pueden ser de orden social, ya que la evaluación está orientada a constatar y certificar el nivel de unos determinados conocimientos ante la sociedad. Esta evaluación es la que llamamos calificación o también **evaluación sumativa** y está orientada a la selección u orientación del alumnado. Pero también tiene otra finalidad de carácter pedagógico o reguladora, en este caso la evaluación sirve para identificar los cambios que hay que introducir en el proceso de enseñanza para ayudar a al alumnado en su propio proceso de construcción del conocimiento. Esta evaluación tiene la finalidad de regular tanto el proceso de enseñanza como el de aprendizaje y se acostumbra a llamar **evaluación formativa**. En este tipo de evaluación, el proceso de regulación se lleva a cabo por el profesorado. Él propone los cambios y detecta las dificultades y aciertos del alumnado. Sin embargo, sólo el propio alumnado puede corregir sus errores, dándose



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 63 – JUNIO DE 2015

cuenta del porqué se equivoca y articulando mecanismos para su corrección. La función del docente desde esta concepción, no es señalar los errores y enseñar cómo corregirlos, debe ser el propio alumnado quien se evalúe. Esta evaluación es la que se llama **evaluación formadora** (Álvarez Méndez, 2011).

Perrenoud (1993) entiende la evaluación como un conjunto de actividades que posibilitan identificar errores, comprender sus causas y tomar decisiones para superarlas. El aprendizaje consiste en eso, en superar los obstáculos y los errores. Las estrategias y métodos de evaluación aplicados en los procesos de enseñanza y aprendizaje tienen gran influencia en los resultados de dichos procesos. De esta forma no es posible separar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la evaluación.

Para Sanmartí (2010) los problemas del aprendizaje vienen de la dificultad que tiene el alumnado en saber qué es importante aprender, de sus formas de hablar, razonar, escribir, de organizar el conocimiento y de sus propios valores. La función de la escuela es hacer ver al alumnado la diferencia entre lo que ellos piensan, sienten y valoran, y lo que se promueve desde la escuela. Las actividades de evaluación deben poner de manifiesto las dificultades, que el propio alumnado debería identificar y proponer sus propias estrategias para superarlas, es decir, deben tener una función reguladora.

Shute (2008) define la evaluación formativa como: “aquella información que es comunicada al aprendiz con el propósito de modificar su pensamiento o comportamiento para mejorar su aprendizaje”.

Otra definición igualmente significativa es la de Black y William (1998) que dice: “la evaluación formativa se refiere a todas aquellas actividades que llevan a cabo los profesores y los alumnos cuando se evalúan ellos mismos, y que dan información que puede ser utilizada para revisar y modificar las actividades de enseñanza y de aprendizaje con las que están comprometidos”.

A partir de este marco de referencias, más allá de las definiciones que tan poco resuelven, resulta más fácil recoger una serie de rasgos que pueden ir caracterizando las prácticas de evaluación (Álvarez Méndez, 2011).

No vale cualquier tipo de enseñanza, sino aquella que facilita y estimula el aprendizaje de las competencias humanas consideradas valiosas (Pérez Gómez y otros, 2010).

Si no vale cualquier tipo de enseñanza, tampoco valdrá cualquier tipo de evaluación ya que enseñanza, aprendizaje y evaluación forman parte de la misma ecuación. La evaluación que tiene sentido es aquella que nos informa sobre las fortalezas y dificultades de aprendizaje de nuestro alumnado y que supondrá unas medidas de corrección, es decir, nos orienta hacia donde dar un giro, que evite el fracaso, no sólo de nuestro alumnado, sino de nuestra práctica profesional. El carácter formativo de la evaluación, entendido en su literalidad, significa que forme intelectual y humanamente.

A diferencia de la evaluación tradicional, la evaluación formativa y formadora no sólo tiene como punto de referencia los conocimientos en forma de contenidos, sino que se relaciona con otros aspectos



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 63 – JUNIO DE 2015

competenciales como los valores, las habilidades y las emociones. Juntos, y no por separado, estos elementos dan sentido a la evaluación de las competencias, de ahí su carácter holístico.

Las nuevas exigencias de la sociedad, requieren de un cambio copernicano de la función, tanto de la escuela, como de los principales actores del proceso enseñanza-aprendizaje. El rol del docente pasa de un mero transmisor de conocimientos, con “infinita sabiduría” a la persona que sabe dialogar, comprender a su alumnado, aprender, mejorar, estimular y orientar; creando así un alumnado competente capaz de resolver cualquier problema.

El eje central de la evaluación formativa es proveer retroalimentación al estudiante sobre su progreso y sus debilidades, tendiendo a favorecer sus habilidades de aprendizaje. La retroalimentación positiva ocurre cuando el estudiante toma conciencia de sus limitaciones y alcanza las metas por sí mismo. Es un proceso activo en el cual la información que emerge del proceso evaluativo es utilizado tanto para adaptar la enseñanza a las necesidades del estudiante como para lograr que éste mejore sus estrategias de aprendizaje.

Por su parte el alumnado tiene un papel más activo y participativo dentro del paradigma de la evaluación formativa. Participa del proceso, compartiendo y debatiendo la selección de criterios de evaluación, la aplicación de estos, y sus resultados. Esto proporcionará al alumnado autonomía para gestionarse en el proceso de aprendizaje. La regulación llevada a cabo a través de la interacción docente-estudiante nos permite adaptar y personalizar la enseñanza a las características e intereses específicos de nuestro alumnado, lo que nos lleva a una evaluación esperada y planificada conjuntamente, elevándose el nivel de satisfacción y expectativas del alumnado. Una de las formas en las que pueden participar quienes aprenden es aplicando técnicas de triangulación. Los tres vértices del triángulo lo constituyen el profesorado, el alumnado que se autoevalúa y los compañeros y las compañeras con los que ha trabajado en grupo y que coevalúan el trabajo realizado. La triangulación desempeña un papel importante para garantizar el ejercicio justo de la evaluación en él, cada interesado puede hacer valer su propio argumento. Los estudiantes que aprenden son fundamentalmente aquellos que saben detectar y regular ellos mismos sus dificultades y pedir y encontrar las ayudas significativas para superarlas.

La evaluación debe entenderse como actividad crítica de aprendizaje, ya que a través de ella adquirimos conocimientos. El profesorado aprende para conocer y mejorar su práctica docente y para colaborar en el aprendizaje del alumnado conociendo las dificultades que tiene que superar. El estudiante aprende de la autoevaluación y la corrección, de la información que le ofrece el docente pero nunca de la descalificación o la penalización. Sólo cuando aseguramos el aprendizaje podremos asegurar la evaluación, la buena evaluación que forma, convertida ella misma en medio de aprendizaje y en expresión de saberes. Sólo entonces podremos hablar con propiedad de evaluación formativa y formadora. Desde esta perspectiva el docente a sabiendas que el fracaso escolar existe, no lo acepta como algo inevitable que se debe únicamente a las capacidades naturales de los sujetos, sino que también considera los factores socioculturales, económicos, didácticos e institucionales como posibles causas del fracaso.



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 63 – JUNIO DE 2015

En Klenowski (2007, Pág. 61) se identifican, por parte del Grupo de Reforma Evaluativa, en Inglaterra, las características de la evaluación para el aprendizaje:

- La evaluación es una parte esencial de la enseñanza y el aprendizaje.
- Implica compartir los objetivos de aprendizaje con el alumnado.
- Implica al alumnado en la autoevaluación.
- Proporciona el feedback que ayuda a sacar adelante el aprendizaje.
- Existe la creencia de que todos los estudiantes pueden mejorar.
- Docentes y estudiantes están implicados en la revisión de los datos de la evaluación.

La lectura de la literatura especializada (Fasce, 2009), en este caso médica, hace que traiga aquí otra interesante descripción de las características o funciones principales de la evaluación formativa:

- Diagnosticar debilidades.
- Entregar retroalimentación.
- Generar motivación autónoma.
- Favorecer el diálogo entre docente y estudiante.
- Estimular la autoevaluación.
- Ayudar a desarrollar habilidades de estudio independiente.

Hasta aquí las ideas innovadoras con respecto a la evaluación, en aras de superar la añeja consideración de evaluación como certificación de los fracasos y los éxitos de los estudiantes. Todo ello sin poner en tela de juicio que quizás los procedimientos de enseñanza y aprendizaje son los responsables del fracaso escolar.

En los procesos que desarrollan el portafolio, se valora la comprensión y reflexión del estudiante sobre el proceso y la interacción social entre docente y estudiante cuya finalidad es tener un impacto positivo en el aprendizaje del estudiante. Este tiene un papel central en el proceso del portafolio, papel que desarrolla igualmente, durante la evaluación formativa y formadora. Esta forma de evaluación tiene lugar durante el desarrollo del trabajo que se incluye en el portafolio, no cuando ya se ha completado.

3. EL PORTAFOLIO COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN.

Los modos de evaluación tradicionales no han beneficiado en nada la motivación por aprender, ni el aprendizaje. El estudiante estudia para aprobar y no para aprender, lo que dificulta la comprensión y adquisición de competencias, el desarrollo de una actitud reflexiva y el aprendizaje autónomo. Los métodos más cualitativos como el portafolio proporcionan una alternativa. En el contexto educativo este está experimentando un notable aumento en su utilización como sistema de enseñanza, aprendizaje y, sobre todo, de evaluación.



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 63 – JUNIO DE 2015

Durante mucho tiempo se ha prestado poca atención al desarrollo de competencias. Reconociendo la influencia de la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje es obvio que dichas competencias deben aparecer en los procesos de evaluación. Uno de los objetivos prioritarios del sistema de evaluación por portafolio es el desarrollo de estas competencias mediante la guía de personas más competentes que llevarán al alumnado a cotas de conocimiento mayor y más consciente que las que tenía anteriormente.

Establecer una cultura de portafolio supone la normalización de la evaluación mediante su inserción natural en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Existen diferentes tipos de portafolios usados para distintos propósitos: aprendizaje, enseñanza, evaluación, promoción y desarrollo profesional. El uso del portafolio se encuentra en expansión a nivel internacional. Se utiliza en el campo educativo para la evaluación, la valoración y la promoción.

Este trabajo se centra en el portafolio de aprendizaje por su carácter formativo. En él, el alumnado va recopilando sus trabajos y con ello puede apreciar su esfuerzo, talento, creatividad, potencialidades, habilidades, las evidencias de su proceso de autorreflexión, sus logros, así como las dificultades y problemas que ha tenido que enfrentar en un campo específico del conocimiento (Peña González y otros, 2005).

Un sistema de evaluación basado en portafolios requiere que el estudiante sea responsable de implicarse metacognitivamente y de reflexionar sobre su aprendizaje y su desarrollo de competencias. Desde el principio, los estudiantes necesitan comprender su responsabilidad para autoaprender y comprometerse con el desarrollo y mantenimiento de un portafolio de trabajo.

La evaluación y la enseñanza están integradas en el proceso de desarrollo del portafolio. El trabajo contenido en el portafolio puede reflejar la necesidad de cambio y proporcionar al docente información sobre la evaluación y el feedback necesarios para sacar adelante el aprendizaje.

En el portafolio, el estudiante examina dónde ha estado, dónde está, cómo ha llegado hasta allí y dónde necesita ir, los conocimientos y las lagunas que tiene, poniendo en evidencia las estrategias de aprendizaje que ha empleado.

El portafolio es una actividad que posibilita el aprendizaje autónomo, el estudio independiente, las capacidades de autorregulación y la capacidad de aprender como aprender (Pérez Gómez y otros, 2009).

3.1 Definiciones y características del portafolio.

En 1992, Arter y Spandel notaron que el término portafolio estaba muy extendido pero que su definición no estaba muy clara, es por ello por lo que ofrecieron una definición que trataba de aclarar tal concepto:



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 63 – JUNIO DE 2015

“... una colección de trabajos del estudiante que nos cuenta la historia de sus esfuerzos, su progreso y logros en un área determinada. Esta colección debe incluir la participación del estudiante en la selección del contenido del portafolio, las guías para la selección, los criterios para juzgar méritos y la prueba de autorreflexión”.

De esta definición se desprende la importancia que dichos autores le dan a la implicación activa de los estudiantes, el reconocimiento de la reflexión del estudiante en los procesos de aprendizaje; así como la integración de la evaluación en la enseñanza y en el aprendizaje.

Como sistema de evaluación educativa (lo llamamos sistema ya que puede contener múltiples instrumentos y recursos de evaluación), el portafolio es, en primer lugar, una colección de trabajos realizados por el estudiante seleccionados y justificados por él mismo, en estas producciones es donde se puede apreciar el esfuerzo realizado, su talento y potencialidad, a la par que su creatividad y sus habilidades. Además se incluyen reflexiones aportadas por los estudiantes sobre su propio proceso de aprendizaje, sobre los progresos que realiza, las dificultades que encuentra y las debilidades que tiene, es por ello que facilita la capacidad de autoevaluación-auto reflexión (Pérez Gómez y otros, 2009).

Son carpetas de trabajo en las que se recopila toda la información relativa a la actividad realizada por los estudiantes dentro del proceso de aprendizaje en una o varias áreas de conocimiento. Por su carácter formativo, el portafolio constituye un invaluable recurso para la evaluación centrada en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Por la variedad de instrumentos de evaluación y de información sobre su desenvolvimiento se denomina portafolio de evaluación (Argudín, 2001; López, 2004).

La utilidad de este instrumento estriba en que a través de la revisión de los elementos que contiene, tanto docentes como familias pueden apreciar como actúan los estudiantes de acuerdo a una serie de conocimientos, habilidades y competencias que van desarrollando.

A continuación detallaremos una serie de características principales que todo portafolio posee:

- Está centrado en los procesos de aprendizaje de los estudiantes.
- Consiste en una colección sistemática, organizada y justificada de evidencias del trabajo de cada estudiante.
- Estimula la implicación autónoma del estudiante.
- Posibilita los procesos de reflexión del estudiante sobre sus aprendizajes.
- Permite al estudiante identificar lo que conoce y lo que sabe hacer, planear sus estrategias de procesamiento de información, tener conciencia de sus fortalezas y debilidades como aprendiz, reflexionar acerca del propio rendimiento, y evaluar su productividad y su propio funcionamiento intelectual.



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 63 – JUNIO DE 2015

- Permite al docente y a cualquier lector o lectora conocer no sólo los resultados, sino los caminos complejos que sigue el aprendiz, y en particular la forma cómo aplica el conocimiento a producir nuevo conocimiento o a resolver problemas y plantear alternativas.

- Implica la realización de cuatro tareas diferenciadas: la recolección de evidencias, la selección de las mejores, la reflexión y la presentación o publicación del resultados del trabajo (Barberá, 2005).

3.2 Procesos en la elaboración del portafolio.

Aunque la estructura formal de un portafolio es flexible y depende de las metas educativas marcadas, se reconocen una serie de apartados fundamentales que mantienen una relación de interdependencia y que exponemos a continuación. En primer lugar, se debe entender el portafolio como un texto narrado sobre un tema o área curricular y en el que se pueden diferenciar:

- Una guía o índice de contenidos que puede estar determinada por el profesorado o puede ser de tipo más abierto con una mayor participación del alumnado.

- Un apartado introductorio al portafolio que busca identificar y presentar intenciones, creencias, intereses e incluso, exponer el punto de partida inicial de un tema o área determinada.

- Unos temas centrales que conforman el cuerpo del portafolio y que contienen la documentación seleccionada que muestra la destreza del alumnado en cada uno de los temas seleccionados. Cada una de las muestras de trabajo es introducida por una hoja explicativa que incluye diferentes aspectos como la fecha de captura, la pertinencia y razón de la selección, la autorreflexión que se hace del tema, la referencia a los criterios de evaluación...

- Un apartado de clausura a modo de síntesis del aprendizaje efectuado con relación a los contenidos impartidos (Barberá, 2005).

Al igual que existe cierto consenso en cuales deben ser los distintos apartados que debe contener un portafolio, también se constatan una serie de fases de desarrollo del mismo que aparecen a continuación (Barberá, 2005):

Fase I: Recolección de evidencias o muestras de trabajo

En esta fase se recopilarán diferentes muestras de trabajo de los estudiantes. Este paso exige una planificación, porque el alumnado produce una gran cantidad de documentos y es necesario que aprecie el valor de recolectarlos. Además, los estudiantes necesitarán una orientación con respecto al proceso de su elaboración para que lleguen a entender qué pueden aprender por el hecho de guardar y revisar sus tareas. La recolección varía de acuerdo a la materia de que se trate. Así un portafolio puede contener aquellas lecturas que los estudiantes hayan realizado y que las hayan encontrado más interesantes, las instrucciones para realizar un experimento, ensayos, textos expositivos y todo tipo de textos que le pudieran servir como guía para realizar trabajos sucesivos. En cuanto a la escritura, también puede contener diarios, comentarios literarios, reflexiones personales, expresiones de sentimientos, investigaciones, incursiones en la escritura de textos literarios como cuentos, poesías, trabajos de grupo, etc.



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 63 – JUNIO DE 2015

Fase II: Selección de evidencias.

Los estudiantes, bajo la orientación del docente, examinan lo que han recolectado para decidir qué guardar en un portafolio de evaluación. El proceso de selección para el portafolio de evaluación combina la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación.

La cantidad de elementos a seleccionar debe ser suficiente para demostrar toda la gama de metas de aprendizaje. Es recomendable seleccionar elementos que a juicio de los estudiantes consideren insatisfactorios, inacabados o incomprendidos. Esta libertad para decidir los lleva a comparar y a reflexionar sobre aspectos relacionados con la calidad y a descubrir las debilidades que de otra manera no les sería fácil detectar.

Fase III: Reflexión sobre las evidencias.

En esta etapa el alumnado expresa sus ideas sobre cada elemento de su portafolio. Mediante el proceso de reflexión se vuelven cada vez más conscientes de sí mismos como personas que aprenden. Para la mayoría de los estudiantes, la capacidad de reflexión es algo nuevo, de ahí que exige mucha enseñanza específica y apoyo. Una de las mejores formas de enseñar a nuestro alumnado a pensar es la lectura. Junto a esta, la conversación con los demás, es lo que más ideas le proporcionará. El trabajo en colaboración puede generar ideas, que no circularían si el trabajo fuera individual. La revisión de los escritos junto al docente, también hará caer en la cuenta al alumnado de aquello que es susceptible de cambio, modificación o eliminación, antes de entregar definitivamente el trabajo al docente. Esta etapa le permite al docente conocer qué reflexiones se van suscitando en el estudiante durante el proceso de comprensión, redacción y composición. La información así obtenida proporciona al docente evidencias sobre las dificultades y progresos encontrados por los estudiantes al tratar de comprender un contenido, elaborar conclusiones sobre aspectos leídos, redactar un texto...etc.

Fase IV: Presentación.

Superadas las fases anteriores, es el momento de organizar y revisar las evidencias recolectadas, cuánto se ha aprendido, qué aspectos se deben repetir para mejorar la comprensión de lo estudiado de acuerdo al desarrollo del programa de la asignatura o asignaturas contempladas en el portafolio, para posteriormente entregarlas al profesorado. En esta fase los estudiantes tienen oportunidad de observar todo su trabajo en conjunto y emitir juicios sobre él. Al revisar el proceso de elaboración del portafolio, los resultados pueden mostrarles qué aspectos deben mejorar, en cuáles tienen mayores dificultades, cuáles son sus fortalezas, cuáles aspectos quedaron sin comprender. Es el momento de fijarse en todos aquellos aspectos formales como el estilo, la ortografía, la sintaxis...etc. En este tipo de revisión diferida, facilita olvidar las intenciones que los escritores tuvieron al expresar ideas y opiniones y, se puede entonces, mirar esa producción con un sentido más crítico.

De la comprensión de la naturaleza de los portafolios y su evaluación, depende el éxito o el fracaso de este método de evaluación y aprendizaje. El contexto en el que se utilizan los portafolios puede también distorsionar su proceso y los beneficios asociados. Las actitudes de estudiantes y profesores son difíciles de cambiar en instituciones y contextos en los que las concepciones tradicionales del uso de la



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 63 – JUNIO DE 2015

evaluación, como medida del aprendizaje, siguen dominando. Lo más costoso es el momento inicial de introducción del sistema en clase, incluso el profesorado se pueden sentir inseguro por el hecho de no estar haciéndolo bien.

Por otra parte el gasto excesivo de tiempo tanto para profesorado como para alumnado, puede ser un elemento que se vuelva en contra del portafolio si no se controla mediante la selección de aspectos importantes y mecanismo de detección de posibles problemas. Al factor tiempo se une el esfuerzo que pide la implicación en cualquier innovación, pero que en el caso del portafolio se puede considerar un poco mayor, puesto que es un instrumento que coordina elementos de diferente naturaleza y la envergadura del proyecto es también superior.

Por último, el consenso en la confección de unos criterios conjuntos entre diferentes docentes de una misma materia y su aplicación homogénea a cada uno de los portafolios son otras de las principales tensiones que se crean en la utilización de este método.

Para evitar los problemas antes señalados es muy importante delimitar muy concretamente lo que se quiere valorar de las producciones del alumnado y la forma de hacerlo: el portafolio es una selección de trabajos y ello debe ahorrar tiempo al profesorado. Es inevitable que al principio la implementación del portafolio requiera más tiempo, por eso es muy importante el trabajo de orientación inicial. El docente establecerá normas claras de elaboración y funcionamiento del portafolio como: si se puede llevar a casa o no, un día concreto del mes para efectuar la revisión, fijar los distintos apartados, la realización de trabajos en grupos...

Los materiales introducidos en los portafolios deben ser variados y además responder al desarrollo de las distintas competencias. Es muy conveniente que el alumnado haga una selección de muestras cada semana para facilitar la decisión de las muestras finales y para que adquieran el hábito de hacerlo. Además se tendrán en cuenta diferentes procedimientos de evaluación dentro de un mismo portafolio. La evaluación por portafolio se puede considerar un sistema global pero también alternativo a otras formas de evaluación.

Los estudiantes deben ser formados específicamente y recibir un apoyo especializado para desarrollar los procesos cognitivos de reflexión crítica y autoevaluación que les ayudará a desarrollar un trabajo de portafolio.

CONCLUSIONES.

La actual sociedad de la información y el conocimiento reclama a la escuela una serie de cambios que le permita adaptarse a las demandas de unos ciudadanos y unas ciudadanas con necesidades crecientes en materia de formación. Esta debe servir para la vida adulta, en constante cambio y evolución. El colectivo docente debe tener una necesidad constante de formación que dé respuesta a las necesidades de su alumnado.



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 63 – JUNIO DE 2015

Pero la necesidad de adaptación y modernización no sólo afecta al colectivo docente, también el alumnado debe implicarse voluntariamente en los procesos de aprendizaje, porque sólo así, este tendrá sentido y significación para ellos mismos y ellas mismas. En nuestro espíritu debe estar una nueva forma de enseñar que, provoca una nueva forma de aprender y que se materializa en la implementación del portafolio.

Como afirma Pérez Gómez (2009) las competencias serían un conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, valores y motivaciones, que las tenemos activas cuando nos encontramos con situaciones cotidianas que debemos afrontar.

Siguiendo a Pérez Gómez (2007), existen una serie de implicaciones pedagógicas que se advierten en un enfoque basado en competencias. La acción que debe ejercer la enseñanza sobre el alumnado es la búsqueda de fortalezas y debilidades, confrontado sus propios esquemas mentales con otros esquemas de conocimiento. Se trata pues de que el alumnado sea consciente de donde está situado frente al conocimiento y hasta donde puede/quiere llegar. Este proceso requiere de un proceso de reflexión e indagación al que tiene que acostumbrarse nuestro alumnado. A este fin sirve precisamente, la práctica del portafolio, ya que en todo momento el alumnado puede consultar y verificar todo aquello que ha aprendido y lo que aún no ha asimilado.

BIBLIOGRAFÍA

- Aldort, N (2012): Aprender a educar sin gritos, amenazas ni castigos. Barcelona. Medici.
- Álvarez Méndez, J.M. (2011): Evaluar para conocer, examinar para excluir. Madrid. Morata.
- Álvarez Méndez, J.M. (2009): Ponencia: “La evaluación al servicio de quien aprende”. Congreso internacional de docencia universitaria. Universidad de Vigo.
- Barberá Gregori, E. (2005): “La evaluación de competencias complejas: La práctica del portafolio”. Educere, 9 (31), pp.497-503.
- Barragán Sánchez, R. (2005): “El portafolio, metodología de evaluación y aprendizaje de cara al nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. Una experiencia práctica en la Universidad de Sevilla. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, 4 (1), 121-139.
- Fasce, E. (2009): “Evaluación formativa”. Revista Educativa Ciencias de la Salud, 6 (1) pp. 8-9.
- Klenowski, V. (2007): Desarrollo del Portafolios para el aprendizaje y la evaluación. Procesos y principios. Madrid: Narcea.
- Peña, J., Ball, M. y Barboza, F. (2005): “Una aproximación teórica al uso del portafolios en la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación”. Educere, 9 (31).



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 63 – JUNIO DE 2015

- Pérez Gómez, A. I. (2002): “Un aprendizaje diverso y relevante”. Cuadernos de pedagogía nº 311.
- Pérez Gómez, A. I. (2007): “La naturaleza de las competencias básicas y sus implicaciones pedagógicas”. Cuadernos de educación nº1. Gobierno de Cantabria.
- Perrenoud, Ph. (2009): “Enfoque por competencias ¿una respuesta al fracaso escolar? Revista interuniversitaria de pedagogía social”. Sevilla. Universidad Pablo de Olavide.
- Sanmartí, N. (2007): 10 ideas clave. Evaluar para aprender. Barcelona. Graó.
- Santos Guerra, M. A. (2003): Una flecha en la diana: la evaluación como aprendizaje. Madrid. Narcea.
- Santos Guerra, M. A. (2012): La evaluación como tortura. <http://blogs.opinionmalaga.com/eladarve/2012/05/26/la-evaluacion-como-tortura/>
- Shores, E.F. y Grace, C. (2004): El portafolio paso a paso: Infantil y primaria. Barcelona. Graó
- V.V.A.A. (2007): “Las competencias básicas y el currículo: orientaciones generales”. Cuadernos de educación nº 2. Gobierno de Cantabria.

Autoría

- Nombre y Apellidos: Germán Palomo Fraga
- Centro, localidad, provincia: Málaga
- E-mail: german.palomo.fraga@gmail.com