

La evaluación de competencias: el portafolio digital

Ana-María Arraiz Pérez.

Profesora del departamento de Ciencias de la Educación.

Universidad de Zaragoza.

arraiz@unizar.es

Fernando Sabirón Sierra.

Profesora del departamento de Ciencias de la Educación.

Universidad de Zaragoza.

fsabiron@unizar.es

Alfredo Berbegal Vázquez.

Profesor del departamento de Ciencias de la Educación.

Universidad de Zaragoza.

abrbgal@unizar.es

Carolina Falcón Linares.

Profesora del departamento de Ciencias de la Educación.

Universidad de Zaragoza.

cfalcon@unizar.es

RESUMEN

Presentamos una experiencia cuyo propósito es la consolidación del portafolio digital como instrumento de evaluación auténtica de competencias complejas y académico-profesionales en la Educación Superior. Intentamos diseñar y evaluar procesos socioconstructivistas de enseñanza-aprendizaje, competenciales y contextualizados, y transformar progresivamente una cultura evaluativa y los aspectos organizativos asociados a su institucionalización. Valoraremos los resultados de esta experiencia, analizaremos los aspectos metodológico-operativos por resolver y estableceremos recomendaciones y aspectos clave que permitan transferencias significativas del portafolio digital a otras asignaturas, áreas de conocimiento, titulaciones y universidades.

Palabras clave: Educación Superior; portafolio digital; evaluación; competencias.

The competencies assessment: the digital portfolio

ABSTRACT

We submit an experience whose purpose is to consolidate the digital portfolio as an instrument of authentic assessment of complex, academic and professional competences in Higher Education. What we attempt is to design and assess a competencial and contextualized process of teaching and learning as well as to convert the current evaluative culture and any organizational dimension associated with its institutionalization. We are taking final outcomes into consideration, analyzing unresolved

methodological issues and pointing out lessons learned and key aspects in order to facilitate evaluative experience transference to other subjects, knowledge fields, academic degrees and universities.

Keywords: Higher Education; digital portfolio; assessment; competences.

Presentación

El Espacio Europeo de Educación Superior está transformando la vertebración de los procesos de formación y, en consecuencia, sus prácticas evaluativas asociadas (Escudero, 2011; Boud y Falchikov, 2007; De Miguel, 2006; Brown y Glasner, 2003). Estas transformaciones nos demandan desarrollar, al menos, dos cuestiones clave: una definición pertinente de las competencias y una concreción eficaz, coherente y comprensible de su evaluación.

Esta experiencia evaluativa se ha desarrollado durante el curso académico 2011/12 en las asignaturas vinculadas al área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de los grados de Maestro en Educación Infantil y de Educación Primaria de la Universidad de Zaragoza. Trabajamos 5 profesores con 5 grupos de docencia (aproximadamente 350 estudiantes) entre ambas titulaciones. De este modo, en el marco de cooperación y colaboración de la Red Europea de Evaluación Alternativa – Red REAL (<http://www.unizar.es/real>) y dentro de una línea de innovación desarrollada en los últimos cinco años, nos proponemos integrar y transferir el portafolio digital como instrumento de evaluación auténtica de competencias a todas las asignaturas de nuestro área¹.

Justificación

La definición de las competencias y del perfil académico-profesional

Como docentes universitarios nos cuestionamos cómo promover en nuestros estudiantes procesos complejos y superiores de pensamiento que les permitan analizar, evaluar y crear respuestas ajustadas a situaciones auténticas de aprendizaje, dilemáticas y paradójicas por definición (Barraza, 2007; Zull, 2002). No obstante, y al mismo tiempo, la definición de estas competencias está ligada a procesos de difícil fijación pedagógica (De Ketele, 2000).

En nuestro ámbito formativo y profesional, partimos del presupuesto de que es fundamental una respuesta en términos de “competencias complejas” (Morin, 1999). Los contextos y situaciones en los que las competencias de los profesionales de la educación adquieren valor y sentido vienen mediatizadas y co-construidas tanto por las políticas sociales y educativas como por diferentes y específicos sustratos culturales que confieren un sentido dinámico y situacional a las competencias (Fernández, 2003). La cuestión es la siguiente: “¿hacia qué tipo de profesional de la educación debemos dirigirnos y, por tanto, de qué modo debemos pensar su formación?”. Ante esta situación, hemos definido una serie de competencias complejas que, según nuestra experiencia, llevan al estudiante a desarrollar procesos de pensamiento superior, creativo y crítico a nivel general, pero desde los conocimientos específicos de su perfil profesional particular (introducción a la investigación educativa, orientación educativa y tutoría y evaluación educativa). Estas competencias generales son cuatro (Arraiz et al., 2007): I. Pensamiento

¹ Esta propuesta se desarrolla dentro de un proyecto financiado por la Adjuntía al Rector para la Innovación Docente de la Universidad de Zaragoza y por el Fondo Social Europeo. El proyecto se enmarca en la línea de innovación “Proyectos de implantación de actividades de aprendizaje innovadoras en el ámbito de la docencia de una materia o asignatura específica” con el título “El portafolio digital de estudiantes: consolidación de la evaluación de competencias y primeras experiencias hacia la orientación profesional” (Convocatoria 2011-12, Ref. PIIDUZ_11_2_129).

dialéctico; II. Comportamiento dialógico; III. Estrategias de afrontamiento; IV. Autodeterminación (Véanse anexos, cuadro 1).

La evaluación de competencias

Responde a la siguiente cuestión: ¿de qué modo garantizamos que las competencias han sido adquiridas? Comprobar que se ha desarrollado y adquirido una competencia implica adentrarnos en un proceso de indagación que reenvía a un saber combinatorio y estratégico para actuar de modo pertinente. Por ello, esta intención exige una descentralización de los procesos y de las prácticas evaluativas al uso (Fernández, 2008; Mateo y Martínez, 2008).

Este segundo reto conlleva dos trabajos: 1) poner a los estudiantes en situaciones de aprendizaje y evaluación pertinentes y consecuentes (valor competencial); y 2) encontrar un equilibrio entre una necesaria descentralización de las prácticas evaluativas al uso y las exigencias institucionales que todo sistema formativo formal demanda a la evaluación (acreditación).

El portafolio digital como alternativa

Ante estos dos importantes retos, nuestra propuesta es un portafolio que permita reflejar la adquisición de las competencias de una forma articulada e integral (Fry y Ketteridge, 2003; Yancey y Weiser, 1997). Esta concepción del portafolio permitirá contextualizar el conocimiento – evaluación auténtica (Wiggins, 1989) – y una aproximación a los saberes mediante orientación y acompañamiento a lo largo de todo el proceso – reencarnación de aprendizajes de naturaleza socio-constructivista y máximo carácter formativo de la evaluación (López, 2009; Jonnaert, 2002). En este sentido, evaluación auténtica y portafolio se irán reforzando mutuamente (Arraiz y Sabirón, 2007). Finalmente, se prevé que la digitalización del portafolio permita su interactividad, potenciando el carácter socio-constructivista del mismo y su operativización (Barberà *et al.*, 2009; Barrett, 2007; Barrett, 2010).

Objetivos

- La consolidación de las anteriores experiencias piloto del portafolio como evaluación de competencias, siguiendo una línea de innovación que comienza en el curso académico 2006/2007.
- Optimización de la gestión del portafolio de evaluación de competencias a través de su digitalización en la plataforma docente *Blackboard 9.1*.
- Transferencia de las experiencias anteriores a todas las asignaturas vinculadas al área de MIDE de los grados en Maestro en Educación Infantil y en Educación Primaria, transformando, progresivamente y a nivel estructural, la cultura evaluativa y los aspectos organizativos asociados a su institucionalización.

Acciones y organización

Se han definido cinco productos para el desarrollo de las cuatro competencias propuestas (Véanse anexos, cuadro 1). Cada producto está concebido para impulsar y desarrollar una competencia académico-profesional, permitiendo poner al estudiante en situación de “pensar como” maestro ante situaciones relacionadas con la investigación, la evaluación y la orientación educativa (Véanse anexos, cuadros 2-6).

A su vez, cada producto viene acompañado de una rúbrica que permite orientar a los participantes sobre los criterios de calidad de las realizaciones. En nuestro caso, las rúbricas, que concretan el valor/mérito de cada producto, no se concibieron como un instrumento que descargue de responsabilidad al docente (sentido técnico).² Las rúbricas actuaron como referente en dos sentidos: a) como guías hermenéuticas para la construcción de criterios profesionales por parte del docente y para la auto-orientación de los estudiantes en la planificación de tiempos y esfuerzos respecto a sus aspiraciones académicas; y b) como elemento organizativo dentro del contexto institucional, permitiendo tomar decisiones estratégicas al profesor tanto en el terreno de la acreditación como en el de la proalimentación contextualizada y negociada, caso a caso, y garantizando unos criterios competenciales mínimos comunes para todos los profesores y los grupos de las distintas asignaturas.

Finalmente, buscamos el modo más efectivo para realizar la entrega del portafolio en una plataforma online. Tras un primer intento no satisfactorio en *Moodle* y varias conversaciones con nuestra adjuntía al Rector de Innovación Docente, nos pareció más conveniente abrir un espacio de portafolio para cada grupo en la plataforma *Blackboard 9.1.*, adaptando la herramienta del diario (Véanse anexos, imagen 1 y 2).

Resultados y perspectivas

A continuación presentamos de qué modo se ha conducido el análisis de la experiencia evaluativa y a qué conclusiones hemos llegado.

Cuestiones metodológicas

El análisis de la experiencia se ha realizado a través de las siguientes técnicas:

- Análisis de documentos. Los portafolios elaborados por los estudiantes nos han aportado una información privilegiada, extremadamente interesante y pertinente. Se han seleccionado “buenas prácticas” de portafolios, así como portafolios con una tímida adquisición de una o varias competencias. Asimismo, las autoevaluaciones, como narrativas implicadas, nos han informado sobre la perspectiva del estudiante al respecto.
- Grupos de discusión con los estudiantes. La elaboración del portafolio se ha acompañado a través de seminarios de trabajo de pequeños grupos de 3 o 4 estudiantes, así como de tutorías individualizadas. Esto ha permitido tener acceso a valoraciones de carácter intersubjetivo, necesidades compartidas y explícitas, y de carácter subjetivo, necesidades percibidas e intuitas caso a caso.
- Grupos de discusión del profesorado. Los cinco profesores implicados hemos mantenido reuniones de coordinación periódicas, permitiéndonos documentar los sentidos y significados emergentes. Al final de la experiencia se realizó un grupo de discusión con valoraciones generales y acuerdos sobre cuestiones organizativas y metodológico-operativas por resolver.

² Si la rúbrica despacha técnicamente la construcción del criterio profesional, la práctica evaluativa a través del portafolio se adultera repentinamente en la última fase, en la toma de decisión del valor al mérito, de la evaluación a la calificación.

Resultados y conclusiones

El análisis de la experiencia ha saturado dos categorías y tres subcategorías relevantes (Véanse anexos, definición de categorías). Comentamos para cada una de ellas las conclusiones más relevantes.

Categoría 1. Operativización del portafolio digital como instrumento de evaluación de competencias

Subcategoría 1.1. Referente pedagógico

La coherencia entre niveles de concreción y operativización. Podemos afirmar que el carácter socioconstructivista del portafolio ha sido respetado por el tipo de dinámicas de trabajo generadas: individuales, entre iguales y entre estudiantes y profesores. A su vez, entendemos que los productos demandan evaluaciones auténticas (análisis de documentos profesionales, aplicación de técnicas y recursos profesionales, análisis multirreferenciales y dilemáticos del fenómeno educativo). Nuestra valoración al respecto es tremendamente positiva.

Subcategoría 1.2. Referente técnico-didáctico

- *Seguimiento y tutorización de los procesos.* Esbozamos tres importantes conclusiones al respecto:
 - El tamaño de los grupos y las limitaciones horarias de dedicación docente han impedido alcanzar un nivel de seguimiento deseable.
 - La carga docente en relación a los procesos de seguimiento y acompañamiento es muy elevada.
- *Valoración del grado de dificultad de los productos.* Podemos afirmar que los productos más problemáticos para los estudiantes han sido los siguientes: Producto I - Mapa conceptual (planteamiento y enfoque), Producto II - Análisis de un Plan de Acción Tutorial (análisis interpretativo y crítico) y Producto V – Autoevaluación (controversia fundamentada de una vivencia formativa).
- *Heterogeneidad en los niveles básicos e iniciales de los grupos y estudiantes.* Hemos comprobado una gran diversidad en nuestro alumnado. Nos hemos encontrado con una formación inmadura de base de un destacable porcentaje de estudiantes que ha dificultado el éxito en el portafolio. Es un gran desafío trabajar con este instrumento de evaluación en el primer curso de grado. No obstante, la calidad de las dinámicas formativas y la conquista contrastada de las competencias por un nada despreciable porcentaje de estudiantes, nos invita a continuar en esta línea, con mejoras y matizaciones.
- *Accesibilidad y comprensión del portafolio.* En relación con el punto anterior, ha supuesto bastante esfuerzo y tiempo por parte del profesorado que los estudiantes comprendieran las demandas explícitas del portafolio y de cada uno de sus productos.

Subcategoría 1.3. Referente técnico-tecnológico

La adaptación a la plataforma digital ha sido plenamente satisfactoria, a pesar de contar con muy poco tiempo para tomar decisiones y organizar el soporte. La herramienta “Diario” de la plataforma Blackboard 9.1. ha demostrado ser flexible – fácil reflejo de reflexiones y subir documentos –, intuitiva e interactiva – comunicación fluida entre el profesorado y los estudiantes. Destacamos las siguientes valoraciones técnicas generales:

- *Facilidad de uso para todos.* Una sencilla guía de configuración del perfil individual y de inicio en la construcción del diario ha sido suficiente.
- *Visibilidad para el profesor de todos los diarios con indicadores de entradas ordenadas por fechas.*
- *Restricción automática de acceso al espacio en el plazo de entrega decidido por el equipo docente.*
- *Acceso libre al espacio del portafolio durante todo el proceso de aprendizaje, así como al resto de contenidos de la plataforma docente.* El instrumento de evaluación se va construyendo libremente, sin barreras espaciales ni temporales. Esto permite superar las constricciones derivadas de centralizar la evaluación sólo en una fecha y un espacio-horario igual para todos.
- *Ahorro de papel, eliminación de las dificultades de transporte y almacenamiento de trabajos impresos, etc.* En definitiva, comodidad para todos y respeto al medio ambiente.

Categoría 2. Integración institucional y organizativa

El intento de integrar a nivel estructural una práctica evaluativa como la presentada supone una progresiva alteración de la cultura evaluativa y de la cultura docente e institucional. Las conclusiones al respecto son las siguientes:

- *La coordinación entre cursos y asignaturas.* Se ha revelado como aspecto clave. Ha supuesto un gran esfuerzo y una gran implicación del profesorado. No obstante, se han detectado aspectos que necesitan de cierta revisión y mejora. Parece necesario promover un espacio de trabajo algo más sistemático en el que poder compartir el modo de dinamizar el portafolio por cada profesor y de dosificar su desarrollo dentro del calendario y los plazos académicos.
- *Las cargas de trabajo docente.* Gracias al grado de implicación del profesorado, la valoración de la experiencia es muy positiva. Esta implicación, no obstante, se ha traducido en una monumental carga de trabajo asumida por el profesorado.
- *La evaluación y calificación final del portafolio.* El instrumento ha resultado ser muy eficaz para filtrar a los estudiantes sobre los mínimos competenciales, pero no tanto para hacerlo sobre los grados o niveles de calidad alcanzados en dichas competencias.
- *Las cargas de trabajo de los estudiantes.* Se pone de relieve que la carga de trabajo ha sido considerable. En muchas ocasiones se ha debido no tanto a las exigencias de las tareas, sino a lo que el estudiante debía hacer para comprender el portafolio y superar un primer rechazo a propuestas de trabajo no directivas, originales, creativas y vinculadas a niveles superiores de desarrollo cognitivo.
- Por último, defendemos que el portafolio debería contemplar las cargas de trabajo de los estudiantes desde mínimos o niveles óptimos y notables de adquisición competencial, no desde máximos. La razón es que una propuesta hecha desde máximos desinfla completamente las tareas en términos de mínimos, estableciéndose grandes diferencias entre el esfuerzo necesario para superar la asignatura y el requerido para conquistar las competencias en un grado de excelencia.
- *La gestión administrativa y los procesos de acreditación.* Como docentes vivimos una tensión provocada por la contradicción institucional en la que nos movemos actualmente. Mientras se impulsan y se consolidan cambios en la cultura docente para adaptarse al Espacio Europeo de Educación Superior, los calendarios y plazos administrativos, así como todos sus procesos y prácticas derivadas, se mantienen anclados en las condiciones anteriores.

Perspectivas de futuro y potencial innovador

En vista a una continuidad de la experiencia, debemos contemplar los siguientes aspectos:

- Es necesario mejorar la coordinación horizontal entre los profesores para caminar hacia una determinada concepción y cosmovisión de una práctica evaluativa alternativa como el portafolio. El reto es la progresiva consolidación de un sentido intersubjetivo de la evaluación, entendiendo la coordinación como marco de acción compartido, no como dispositivo unificador en términos técnicos y prescriptivos.
- Parece conveniente modificar las guías de orientación para los estudiantes. Se valora la necesidad de diseñar guías más transparentes y directas que faciliten a los estudiantes la comprensión de las actividades. El equipo docente reconoce que una buena accesibilidad a la tarea (fondo y forma, lenguaje y estructura) se presenta como posible punto de inflexión para una práctica evaluativa más efectiva y eficaz.
- Los puntos precedentes revertirán en una reducción de la carga de trabajo docente, especialmente en los procesos de acompañamiento y seguimiento del portafolio, y de la carga de trabajo de los estudiantes, asociada concretamente a la comprensión de las demandas explícitas del portafolio.
- El portafolio como evaluación alternativa supone la integración de una nueva concepción de la evaluación, presentando efectos colaterales intrínsecos en los que debe repararse: el diseño, planificación e implementación del proceso de enseñanza-aprendizaje, las dinámicas de trabajo asociadas, la organización de los grupos y de los espacios de trabajo, la función del profesorado a lo largo del proceso, etc. En el futuro, el profesorado debe contemplar estos efectos de la evaluación y acompañarlos con una ajustada, coherente y pertinente planificación de la asignatura.
- El carácter socio-constructivista del portafolio se verá reforzado si se integra de forma explícita la presentación de los procesos, no sólo de los productos. Ha resultado ser una información muy valiosa en los casos en los que los estudiantes la han hecho voluntariamente visible y convendría sistematizar su publicación.
- Parece conveniente una mejora de las rúbricas, de modo que permitan guiar la interpretación del equipo docente hacia unos criterios profesionales comunes y mejorar la evaluación de los grados de adquisición competencial. Éstas están estrechamente vinculadas con una mejora de la coordinación. La dificultad de esta tarea se deja notar ante posibles amenazas: la homogenización de las realizaciones del portafolio y la “adulteración” de los niveles de concreción en el proceso de operativización (salto epistemológico y metodológico).
- La improvisada herramienta de “diario” de la plataforma *Blackboard 9.1* ha sido un recurso válido para satisfacer algunos de nuestros objetivos, pero no es la ideal. Aspiramos a que nuestra universidad adquiriera una aplicación específica de *Blackboard* para crear portafolios individuales que puedan conservarse durante toda la titulación (afectaciones interdisciplinares y construcción holista y fundamentada del desarrollo profesional).

Los puntos anteriores nos exigen revisar y seguir mejorando dos aspectos: la sostenibilidad de nuestras evaluaciones y su integración estructural e institucional en el conjunto de la titulación. Ambos son objetivos fundamentales de uno de nuestros próximos proyectos de innovación docente.

Una herramienta que permita mantener el portafolio allende su ahora necesaria fragmentación en asignaturas específicas, asegurando su transversalidad a toda la titulación, plantea perspectivas de futuro muy interesantes ante su posible potencial innovador:

- Se prevé que el mantenimiento del portafolio como evaluación de competencias a lo largo de toda la titulación pueda ser el instrumento que pone de relieve el desarrollo académico-profesional de los estudiantes de manera diacrónico y holista, pudiendo presentarse como instrumento clave para la defensa del trabajo de fin de grado.
- Se nos presenta muy interesante la vinculación entre la evaluación de competencias y la orientación y tutoría universitarias. Los desarrollos competenciales a lo largo de la titulación pueden articularse reflexivamente con una orientación universitaria y a lo largo de la vida. Esta idea impulsora se desarrollará en un segundo proyecto de innovación docente que pretendemos trabajar para el próximo curso.

En ambos casos, el portafolio se presentará como un espacio de trabajo interdisciplinar. Por ello, en uno de los dos próximos proyectos de innovación hemos previsto analizar el portafolio digital de evaluación de competencias en dos contextos muy diferentes: el equipo docente del área de MIDE de la Facultad de Educación y el equipo docente de la Facultad de Empresa y Gestión Pública de Huesca, adscrita al departamento de Psicología y Sociología.

La innovación en evaluación debe contar con un apoyo y un ajuste institucional. Por un lado, los docentes debemos operativizar de manera realista y eficaz nuestras prácticas evaluativas. Por otro, la institución debe flexibilizar calendarios y plazos oficiales, así como ofrecer circuitos administrativos más flexibles y sensibles. Esta idea es muy relevante, pues en muchos casos se desvirtúa el sentido de una evaluación alternativa por presiones administrativas que, en lugar de facilitar una traducción final y formal de procesos de toma de decisión muy diferentes, empujan a formatearla y amoldarla a los *modus operandi* de antiguos modelos gestores.

Recomendación

Nuestras conclusiones ponen de relieve los siguientes aspectos clave:

- El portafolio es un instrumento de evaluación de un enorme potencial formativo-profesional. No obstante, implementarlo sin “adulterar” nuestros presupuestos epistemológicos de partida (sentido socioconstructivista y principio de evaluación auténtica) supone una profunda reflexión pedagógica que empieza en una pertinente definición de las competencias y del perfil académico-profesional y que, pasando por un necesario diseño de la actividad docente y de un acompañamiento de los estudiantes, termina con una definición transparente, singular y original de los productos y las realizaciones. El análisis de esta experiencia pone de relieve dimensiones clave (pedagógica, técnico-didáctica, técnico-tecnológica) que pueden orientar su futura continuación y mejora, así como la posible transferencia del portafolio a otros contextos formativos de nuestras universidades.
- La operativización del portafolio de evaluación de competencias como herramienta digital autogestionada por los estudiantes es otro aspecto relevante de esta experiencia. El portafolio es un instrumento de evaluación que tiene cierta especificidad respecto a la diversidad de modalidades e instrumentos de evaluación disponibles. Mantener su carácter holista e interactivo y no reducirlo a un simple dossier de actividades es fundamental (sinergias constantes de las competencias profesionales en cada una de las actividades). En este sentido, la digitalización es

claramente un avance. No obstante, tenemos que seguir explotando al máximo su potencial en dos sentidos: a) una mejora de la sostenibilidad de nuestras evaluaciones; y b) un mayor aprovechamiento de su concepción socio-constructivista fundamentalmente. En parte, estas mejoras están vinculadas a una mayor adaptación de las posibilidades técnico-tecnológicas de las plataformas digitales a los propósitos rectores del portafolio de evaluación de competencias. Si bien dependemos de la voluntad inversora y gestora de nuestra institución, debemos estudiar posibilidades de software, plataformas y herramientas digitales que potencien y faciliten los presupuestos de nuestra práctica evaluativa (*Elgg*, licencia de portafolio de *Blackboard*, paquete de portafolio de *Moodle*, *Folio Live*, *OSP Portfolio*, etc.)

- Aunque nuestra área de conocimiento viene desarrollando el portafolio a lo largo de los últimos siete años, ésta es la primera vez que se aplica a todas las asignaturas del área de todos los grados. Esta expansión genera sentidos y significados que desvelan el camino que aún nos queda por recorrer para un cambio estructural de la cultura evaluativa de nuestras titulaciones, en el interior de nuestros centros de Educación Superior (fricciones y resistencias institucionales y profesionales). La experiencia evaluativa demanda una nueva cultura evaluativa y ésta debe ser el resultado de una co-creación y transformación de la cultura docente e institucional. Por tanto, la dimensión organizativa e institucional es especialmente relevante. Junto con la digitalización del portafolio, ésta es uno de los mayores potenciales innovadores. En este sentido, el análisis del grado de integración institucional y organizativa del portafolio en dos asignaturas, dos grados diferentes, con cinco profesores y una media de 350 estudiantes, puede establecer enriquecedores intercambios con experiencias similares en otras asignaturas, titulaciones y universidades.

Referencias Bibliográficas y Fuentes Electrónicas

- Arraiz, A., Sabirón, F., Cortés, A., Bueno, C., Escudero, T. & Berbegal, A. (2007). *El portafolio etnográfico: un instrumento para la evaluación de competencias*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Arraiz, A. y Sabirón, S. (2007). El portafolio etnográfico: una herramienta facilitadora del aprendizaje a lo largo de la vida, *REOP. Vol. 18, No 1, 1er Sem., 2007*, pp. 65-72
- Barberà, E., Gewere, A. y Rodríguez, J.L. (2009). Portafolios electrónicos y educación superior en España. Situación y tendencias. *Red U - Revista de Docencia Universitaria. Número monográfico III. Portafolios electrónicos y educación superior en España* (en coedición con RED).
- Barraza, A. (2007). La formación docente bajo una conceptualización comprehensiva y un enfoque por competencias. *Estudios Pedagógicos*, vol. XXXIII (no. 2), pp. 131-153
- Barrett, H. (2007). Researching Electronic Portfolios and Learner Engagement: The REFLECT Initiative. Electronic Portfolio issue, *Journal of Adolescent and Adult Literacy (International Reading Association)*, 50/8, pp. 436-449
- Barrett, H. (2010). Balancing the Two Faces of ePortfolios, *Educação, Formação & Tecnologias*, 3(1), 6-14. [Online]. Recuperado el 20 de diciembre de 2011 en: <http://eft.educom.pt>
- Berbegal, A. y Falcón, C. (2011). *Orientaciones preliminares para la elaboración del portafolio de estudiantes. Documento docente*. Zaragoza, Universidad de Zaragoza
- Boud, D. y Falchikov, N. (2007). *Rethinking Assessment in Higher Education. Learning for the longer term*. London: Routledge

- Brown, S. y Glasner, A. (2003). *Evaluación en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea
- De Miguel, M. (coord.) (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior*. Madrid: Alianza Editorial
- De Ketele, J.M (2000). En guise de synthèse: convergente autour des compétences, en Ch., Bosman, F-M Gerard et X, Roegiers, (éds), *Quel avenir pour les compétences?* (187- 191). Bruxelles: De Boeck Université
- Escudero, T. (2011). *Sin tópicos ni malentendidos: fundamentos y pautas para una práctica evaluadora de calidad en la enseñanza universitaria*. Zaragoza: ICE- Colección Documentos - Universidad de Zaragoza
- Fernández, R. (2003). Competencias profesionales del docente en la sociedad del siglo XXI, *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, Vol. 11, Nº 1, pp. 4-7.
- Fernández, A. (2008). *La evaluación de los aprendizajes en la universidad: nuevos enfoques*. Recuperado desde (<http://www.unizar.es/ice/rec-info/materiales-acciones.html>)
- Fry, H. y Ketteridge, S. (2003). Teaching portfolios, en Fry, H., Ketteridge, S. y Marshall, S. (ed.). *A Handbook for Teaching & Learning in Higher Education. Enhancing Academic Practice*. Londres: Kogan Page
- Jonnaert, Ph. (2002). *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. Bruselas: De Boeck & Larcier
- López, V. M. (Coord.) (2009). *Evaluación formativa y compartida en educación superior. Propuestas técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea
- Mateo, J. y Martínez, F. (2008). *La evaluación alternativa de los aprendizajes*. Barcelona: ICE-Universidad de Barcelona/ Octaedro
- Morin, E. (1999). *La Cabeza Bien Puesta: Repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Argentina: Ediciones Nueva Visión.
- Wiggins, G. (1989). A true test: Toward more authentic and equitable assessment, *Phi Delta Kappan*, 79, 703-713.
- Yancey, K. B. y Weiser, I. (Eds.). (1997). *Situating portfolios: Four perspectives*. Logan, Utah: Utah State University Press.
- Zull, J. (2002). *The Art of Changing the Brain*. Sterling, VA: Stylus Publishing



Ana Arraiz Pérez es doctora en Ciencias de la Educación, profesora titular del área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación y directora del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza. Además, es la investigadora principal del Grupo de Investigación Aplicada en Etnografía de la Educación – EtnoEdu, coordinadora de la Red Europea de Evaluación Alternativa en la Universidad – Red REAL, y directora de la colección Nuevos Espacios Educativos de la Editorial Mira. Su labor investigadora se centra en la orientación educativa, así como al proceso diagnóstico–orientador en su más amplia acepción y sentido.



Fernando Sabirón Sierra es doctor en Ciencias de la Educación y profesor titular del área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Zaragoza. Además, es director del Grupo de Investigación Aplicada en Etnografía de la Educación – EtnoEdu, coordinador de la Red Europea de Evaluación Alternativa en la Universidad – Red REAL y miembro de los comités científicos de la l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation (AFIRSE) y de la International Society of Ethnography (SIE). Su labor investigadora se centra en los métodos etnográficos de investigación en ciencias sociales y la evaluación socioeducativa en sus distintos ámbitos y modalidades.



Alfredo Berbegal Vázquez es doctor en Ciencias de la Educación y profesor ayudante doctor del área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Zaragoza. Es miembro del Grupo de Investigación Aplicada en Etnografía de la Educación – EtnoEdu, de la Red Europea de Evaluación Alternativa en la Universidad – Red REAL y de la International Society of Ethnography (SIE). Su labor investigadora se centra en el ámbito de la educación no formal, la “déviance” socio-educativa y los métodos cualitativos de investigación y evaluación educativa.



Carolina Falcón Linares es licenciada en Pedagogía y profesora asociada del área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Zaragoza. Es miembro del Grupo de Investigación Aplicada en Etnografía de la Educación – EtnoEdu y de la Red Europea de Evaluación Alternativa en la Universidad – Red REAL, y su labor investigadora se centra en la orientación educativa, con especial énfasis en el ámbito de la Educación Superior.