
Práctica, inclusión y competitividad con Portfolios

DIAZ, Cristina Isabel
cdiaz@unsj.edu.ar
LAPLAGNE, María Cristina
claplagne@unsj.edu.ar

Universidad Nacional De San Juan, Facultad De Ingeniería, DEA
Departamento de Electrónica y Automática

Introducción

Los portfolios se presentan como una manera innovadora de esclarecimiento donde la teoría y la práctica áulica autónoma permiten que la evaluación acorte diferencias entre lo que los alumnos precisan para lograr una más rápida y apropiada inserción laboral en un mundo marcado por la tecnología y la virtualidad. Los portfolios reflexivos de diagnóstico en inglés son una herramienta indispensable para mantener el estado del arte de diversas áreas de la Ingeniería. Estos pueden usarse como una herramienta más de evaluación o aprendizaje de competencias lingüísticas, como así también pueden ser elementos de reflexión e investigación sobre la propia práctica docente y principalmente, como instrumento de presentación virtual del futuro egresado.

Las prácticas centradas en portfolios producen dos efectos favorables: mejoras en los procesos de enseñanza – aprendizaje e incremento en el rendimiento del alumnado. Al centrar la atención en los Portfolios Reflexivos de Diagnóstico, el profesor colecciona datos que junto con los trabajos de los alumnos y los objetivos de estudio, proporcionan una visión bastante acertada de los progresos de los estudiantes generando además una carta de presentación sobre las competencias adquiridas. Los alumnos atraviesan así, un activo proceso de transformación que gradualmente culmina en un pensamiento crítico. El estudiante comprende su propio proceso a través del discernimiento y concientización de sí mismo y de sus objetivos de logro profesional y académico.

La investigación en base a los mismos demuestra hasta el momento, que en ambos aprendizaje presencial y virtual, los alumnos logran una profunda reflexión y autonomía en la adquisición de estrategias y competencias en Inglés en Ingeniería.

Constructos subyacentes: competencias y saberes

Desde la bibliografía especializada, se nos advierte que los constructos culturales y científicos del trabajo con portfolios precisan de determinadas tablas de andamiaje y cimiento propios de trabajo de índole personal y que los docentes en tanto adultos

responsables, debemos fomentar en los desarrollos de los perfiles de competencias de los futuros profesionales (Claxton 1987). Así mismo, se nos advierte sobre el peligro de trabajar con conceptos evaluativos meramente formales que llevan al alumno a la obtención de una nota o aprobación y que no dejan ningún anclaje a las capacidades reales de desempeño en el mundo práctico.

Los docentes de inglés nos enfrentamos a esta situación cuando constatamos “la pérdida de capacidades en lecto comprensión cuando al cabo de pocos años nos encontramos con alumnos (previamente aprobados) que ya no acceden ni siquiera a panfletos escritos en inglés por la dificultad que los mismos entrañan”. Queda implícito que se debe transformar el enfoque actual para solucionar esta paradoja. Philippe Perrenoud (*Diez nuevas competencias para Enseñar. Invitación al viaje*, 2004) nos invita a viajar hacia las diez competencias que se precisan en la educación de hoy si pretendemos que nuestros estudiantes transiten el siglo XXI prósperamente. Las mismas están centradas en situaciones en las que los docentes mediaríamos durante el proceso de enseñanza/aprendizaje, tales como, animación de situaciones de aprendizaje, gestión de la progresión de los aprendizajes, elaboración evolutiva de dispositivos de diferenciación y motivación, trabajo en equipo, uso de las nuevas tecnologías, concientización de los deberes y los dilemas éticos de la profesión y la organización de la formación continua. Por otra parte, estas nuevas competencias nos remiten a realizar una mirada auto reflexiva hacia nuestra profesionalidad y nuestro compromiso para con la enseñanza, porque es claro que describen un futuro posible y deseable para la profesión docente universitaria, aunque un poco distante de la realidad educativa a nivel nacional. Esta visión de las competencias que primero debemos manejar los docentes, es compatible con la visión de Delors (*La educación encierra un tesoro*, 1997) quien se refiere a los pilares del conocimiento desde el aprendizaje por competencias en adquisición de los instrumentos de la comprensión, de las prácticas que permitan influir en el entorno favorablemente, de la participación y cooperación con los demás en todas las actividades humanas y por sobre todo, principalmente en el aprendizaje de ser mejores seres, como proceso fundamental que integra lo anterior y lo supera. Esto ya fue remarcado por un gran filósofo del siglo pasado y que ha dejado sentadas las bases de la consolidación de la epistemología del siglo XXI, Edgar Morin (*Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, 1999) al referirse a los siete saberes básicos que cualquier institución educativa debe promover y facilitar en sus alumnos, nos resume lo que experimenta el ser humano en las nuevas sociedades de la información. Así, un alumno que pueda sortear las adversidades del futuro deberá enfrentar el riesgo del error y de la ilusión con los que se marcan ciertos conocimientos de la cultura académica y la epistema universitaria por ser actualmente considerados infalibles. Este alumno además, deberá clasificar la avalancha de información a fin de detectar la que sea relevante a su cotidianeidad desechando lo que sea superfluo para cada situación particular. Habrá de racionalizar pero también dotar de racionalidad al conocimiento. Deberá aprender que la condición humana en su homo y su heterogeneidad de estratos, niveles, y culturas de pensamiento se despliega en un abanico muy rico de matices; y deberá vincular tal espectro a la condición antropológica esencial, a fin de superar visiones de pertenencia particular y a fin también de visualizar el conjunto de potenciales en tanto individuos/ partes de un ecosistema: este planeta.

Como se observa resulta fundamental aprender y adquirir comprensión y es donde los docentes empeñados en su enseñanza debemos realizar nuestro aporte. Comprender, más allá de la circulación de las ideas, del conocimiento y la información textual es una ardua tarea para la que hemos sido formados. Esto es enseñar a pensar en tanto lo empático y lo abierto de cada proceso mental para que el alumno alcance el ser congruente con lo humanamente digno y ético para la comunidad global observada y valorada como ecosistema sustentable. Finalmente y tal vez en estricta consonancia con lo anterior, tal alumno deberá haber sido dotado de herramientas que le permitan enfrentar la incertidumbre, puesto que es lo más característico del final de siglo pasado y del actual.

Trabajar por competencias es altamente apropiado para la formación de profesionales; pero se vuelve imperioso renovar la idea de emplear los portafolios de evaluación de los alumnos como testimonio de los procesos de adquisición de destrezas. Los portafolios surgen principalmente de la necesidad del futuro trabajador de obtener un servicio de formación que supere al de un resultado de evaluación. Los procesos de modernización de los sistemas de formación universitaria ven en el modelo por competencias, un referente muy valioso para optimizar los insumos del diseño curricular y organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje en función del entorno y de la construcción de capacidades que favorezcan un desempeño exitoso a futuro en diversos contextos auténticos. Esto llevaría a una práctica de los alumnos donde ellos mismos valoricen sus aprendizajes y donde los portafolios sean evaluados en conjunto; ya que serían su carta de presentación a los potenciales empleadores. La respuesta a cómo se deberían medir tales portafolios implica el uso de unidades de competencias que empleen variables a considerar en la emisión de juicios valorativos mediante factores o escalas de puntuación. Consideremos por ejemplo, si la competencia apunta a la meta: “Aprender a consultar las distintas fuentes de conocimientos”; la escala de evaluación se valorará en relación con la fundamentación de la idoneidad, objetividad y relevancia de las fuentes consultadas. Otro ejemplo, si la competencia apunta a: “Aprender a elegir una problemática actual y a su vez que esté relacionada con los contenidos explicados en clase”. Su escala se valorará en relación con:

- Grado de coherencia entre la temática elegida y los contenidos explicados.
- Grado de actualidad de la problemática elegida y relevancia en términos de integración y transferencia de los contenidos disciplinares.
- Idoneidad, coherencia, rigor científico, relevancia, estado del arte en los aportes a la problemática elegida.

El Portafolio

El portafolio es una herramienta de trabajo para trabajar en competencias, sean estas de los alumnos, de los docentes o del sistema en sí. En el ámbito del aula es un método de enseñanza, aprendizaje y evaluación que consiste en la aportación de producciones de diferente índole por parte del estudiante a través de las cuáles se pueden juzgar sus

capacidades en el marco de una disciplina o materia de estudio. Estas producciones informan del proceso personal seguido por el estudiante, permitiéndole a él y los demás ver sus esfuerzos y logros, en relación a los objetivos de aprendizaje y criterios de evaluación establecidos previamente.

El portafolio como modelo de enseñanza - aprendizaje, se fundamenta en la teoría de que la evaluación marca la forma cómo un estudiante se plantea su aprendizaje.

El portafolio del estudiante responde a dos aspectos esenciales del proceso de enseñanza-aprendizaje, implica toda una metodología de trabajo y de estrategias didácticas en la interacción entre docente y discente; y, por otro lado, es un método de evaluación que permite unir y coordinar un conjunto de evidencias para emitir una valoración lo más ajustada a la realidad que es difícil de adquirir con otros instrumentos de evaluación más tradicionales que aportan una visión más fragmentada.

Según Martin-Kniep (2001:17) “Los portafolios les permiten a los docentes registrar, evaluar y mejorar su trabajo. Son colecciones de trabajos especializados y orientados hacia un objetivo, que captan un proceso. Constituyen una historia en desarrollo. Son fluidos, aunque pueden congelar un momento y hacerlo ver como si tuviera un principio y un final definidos. Son los museos de nuestro trabajo y nuestro pensamiento, en los que se exhiben nuestros éxitos, experimentos y sueños. Los portafolios son espejos, aunque sean deformantes, de una realidad en evolución. Nos muestran lo que queremos ver y lo que querríamos no ver. Además, de ser un reflejo del yo, los portafolios son un espejo profesional.”

Por otra parte, Mateo (2000) sugiere desde su consideración a la situación educativa mundial actual que los principales cambios en la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes han ocurrido en tres formas: i) cambios en el enfoque de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, orientados en el modelo tradicional principalmente hacia los resultados ii) cambios en los contenidos a ser evaluados. A los contenidos conceptuales tradicionales se han agregado las actitudes y los procedimientos y iii) cambios en la lógica de la evaluación de los aprendizajes que sigue teniendo una función de acreditación pero que ha sumado además la función de provocar mejoras fundamentales.

El origen de los portafolios en la docencia data de 1985 en Stanford cuando Shulman en el TAP (Teacher Assessment Project) se cuestionaba aspectos tales como:

- “¿De dónde provienen las explicaciones del docente?”
- ¿Cómo decide el docente qué enseñar, cómo representarlo, cómo interrogar a los estudiantes y cómo tratar los problemas de la falta de comprensión?
- ¿Cuáles son las fuentes de sus conocimientos?
- ¿Cómo se adquieren los nuevos conocimientos, cómo se recuerdan los viejos y cómo se combinan unos y otros para formar una nueva base del saber?” (Lyons, 1999: 35)

La utilidad y el potencial que tiene el portafolio para identificar habilidades complejas contribuyen a su uso en diferentes ámbitos. Se lo usa en la educación pero es una idea importada de otros ámbitos profesionales tales como el arte, la fotografía y la arquitectura donde esta herramienta les permite a los profesionales mostrar lo mejor de su trabajo.

Se pueden citar los siguientes puntos como objetivos de los portafolios en la educación y la formación de la comprensión:

- Guiar a los estudiantes en su actividad y en la percepción sus propios progresos.
- Estimular a los estudiantes para que no se conformen con los primeros resultados, sino que se preocupen de su proceso de aprendizaje.
- Destacar la importancia del desarrollo individual, e intentar integrar los conocimientos previos a la situación de aprendizaje.
- Resaltar lo que un estudiante sabe de sí mismo y en relación al curso.
- Desarrollar la capacidad para localizar información, para formular, analizar y resolver problemas.

El trabajo con portafolios redunda una serie de ventajas entre las que podemos mencionar la oferta de información amplia sobre el aprendizaje, el uso de la evaluación continua para el proceso de aprendizaje, el carácter cooperativo puesto que implica a profesor y estudiante en la organización y desarrollo de la tarea, el desarrollo de una estrategia que proyecta la diversidad de aprendizajes que ha interiorizado. Con esta herramienta como modelo se detectan los aprendizajes positivos, las situaciones problema, las estrategias utilizadas en la ejecución de tareas y temas. Se pueden así, compartir los resultados con otros compañeros y con otros profesores. Lo cual redundará a su vez en mayor autonomía del estudiante y el pensamiento crítico reflexivo que por una parte asegura el aprendizaje mínimo y que por otra, respalda e ilumina los conocimientos que cada uno desea adquirir y profundizar. Las conductas modificadas mediante esta herramienta proporcionan buenos hábitos cognitivos y sociales al alumno puesto que despliegan un gran componente motivador y de estímulo para los estudiantes al tratarse de un trabajo continuado donde se van comprobando rápidamente los esfuerzos y resultados conseguidos. Además la evaluación en portafolios le cuenta al alumno desde el principio los criterios con los que serán evaluados siendo en última instancia un producto personalizado, por lo que no hay dos iguales.

Sin embargo, podemos mencionar una serie de inconvenientes que surgen de su implementación:

- Falta de seguridad por no estar haciéndolo bien.
- Excesivo gasto de tiempo por parte del profesor y del alumno, si no se seleccionan los aspectos claves o no se establecen mecanismos de control.

- Implica un alto nivel de autodisciplina y responsabilidad por parte del alumnado.
- No elimina otros tipos de evaluación.
- La utilización del portafolio significa para algunos profesores un cambio de estilo de enseñanza (no tiene sentido en modelos tradicionales).
- La evaluación ha de estar muy sistematizada en referencia a los objetivos y/o al avance, sino puede ser subjetiva y tangencial.

A continuación se comparte la ficha metodológica coordinada por la Universidad Miguel Hernández elaborada en Mayo de 2006 donde aparecen los puntos que deben constar en un portafolio y que marcan el proceso de elaboración (Barberá, 2005):

1. Guía o índice de contenidos que determinará el tipo de trabajo y la estrategia didáctica, que puede estar totalmente determinado por el profesor o más abierto a una dirección por parte del estudiante.
2. Apartado introductorio al mismo donde se detalle las intenciones, creencias y punto de partida inicial de un tema o área determinada.
3. Temas centrales que conforman el cuerpo del portafolio y que contienen la documentación seleccionada por el alumno que muestra el aprendizaje conseguido en cada uno de los temas seleccionados.
4. Apartado de clausura como síntesis y corolario del aprendizaje.

En todo momento se debe ser consciente que al elaborar el portafolio se deben considerar la audiencia, los contenidos, objetivos y competencias que se desea destacar, la estructura y organización concreta destinada a mostrar el proceso no tanto como el producto y los criterios de evaluación que se persiguen superar. Deben figurar además, los recursos personales ya sean humanos y materiales, el trabajo áulico, la documentación pedagógica, la apoyatura docente, otras evidencias y la bibliografía.

Se puede especificar que existe un cierto consenso entre los autores que han trabajado sobre portafolios y que distinguen fases en el desarrollo del portafolio por parte de los estudiantes (Barberá 2005):

Fase 1. Recogida de evidencias

Se caracteriza por estar plagado de evidencias tales como las informaciones de diferentes tipos de contenido (conceptual, procedimental y actitudinal o normativo); las tareas realizadas en clase o fuera de ella (mapas conceptuales, recortes de diario, exámenes, informes, entrevistas, etc.) y los documentos en diferente soporte físico (digital, papel, audio,

etc.). Estas evidencias vendrán determinadas por los objetivos y competencias plasmadas en el portafolio.

Fase 2. Selección de evidencias

Los mejores trabajos realizados o las partes de aquellas actividades que muestren un buen desarrollo en el proceso de aprendizaje para ser presentado ante el profesor o resto de compañeros se han de elegir en esta fase.

Fase 3. Reflexión sobre las evidencias

Los procesos reflexivos en tanto instrumento de pensamiento crítico son el espejo del proceso de aprender y las propuestas de mejora.

Fase 4. Publicación del portafolio

En esta fase se organizan las evidencias con una estructura ordenada y comprensible favoreciendo el pensamiento creativo y divergente dejando constancia de que es un proceso en constante evolución.

Portfolios docentes

Según Fernández y Maiqués (2001) “el portafolio docente supone todo un giro metodológico en relación con los modelos anteriores de análisis o evaluación de la enseñanza, es el propio profesor el que asume el proceso de recogida de la información sobre sus actuaciones docentes y el que tiene el derecho y la responsabilidad de demostrar su profesionalidad.” En la realización del portafolio docente la base constituyente deberá ser una evidencia empírica sólida y en correlato científico al igual que ocurre en el currículum investigador con respecto a la documentación de evidencias. La estructura del portafolio docente podría presentar los siguientes elementos:

Nombre del profesor - Departamento o centro – Institución – Fecha - Tabla de contenidos -

Responsabilidades de enseñanza - Declaración de Filosofía de la enseñanza - Metodología de la enseñanza – Estrategias – Objetivos - Calificación de los estudiantes en los exámenes-

Evaluaciones/ Observaciones de los colegas - Declaración del jefe del departamento - Detalle representativo del programa del curso - Productos de enseñanza como evidencia de

lo que aprende el estudiante - Premios y reconocimientos de su enseñanza - Metas de enseñanza: a corto plazo y a largo plazo – Metas a superar en su profesionalidad – Apéndices que contengan alguno o todos los tipos de conocimiento.

Se aclara que los tipos de conocimiento requerido y evaluado pueden ser subdivididos en:

- Conocimiento científico especializado relacionado con las temáticas que abordan.
- Conocimiento cultural relativo a la materia de enseñanza enmarcada en el mundo general de la cultura.
- Conocimientos psicopedagógicos, relacionados con conocimientos de teoría del aprendizaje, curriculares (programación, evaluación) y organización institucional.
- Conocimientos de la práctica docente donde se exhiba la experiencia docente, la socialización profesional, las habilidades comunicativas, los recursos metodológicos e instrumentos de reflexión sobre la práctica mostrando la estrecha relación de la práctica exhibida con los dilemas prácticos que el docente enfrenta en sus rutinas pedagógicas.

Se considera que el uso de portafolios docentes se ha transformado en herramienta estratégica de la investigación acción en la medida que se considera al aprendizaje como un proceso continuo y en constante construcción. Los portafolios pueden dar lugar a un fructífero intercambio de ideas con los colegas y compañeros ya que estos podrán recibir una retroalimentación de sus trabajos y sus reflexiones que los ayude a continuar aprendiendo. El “*feedback*” o retroalimentación tendrá como meta la crítica positiva del nivel actual y el de referencia objetiva atento a una serie de criterios que le permitan al docente mejorar significativamente su práctica. A los efectos de obtener estándares y logros mayores, el docente necesita valorar lo que constituye un trabajo de calidad y comprender las estrategias requeridas para conseguirlo. (Klenowski, 2005).

Doolittle (1994) señala algunos aspectos a tener en cuenta para implementar un programa basado en los portafolios y asegurar su éxito. Ignorar estas sugerencias implicará no estar atentos a procesos de comprensión que deben sucederse gradualmente en la puesta en acción del aprendizaje. El comienzo e implementación inicial de este tipo de trabajo comienza lentamente y se posterga por lapsos no menores de dos años para su desarrollo, implementación y regulación. Durante este tiempo es esencial que tanto los administradores de la educación como los docentes acepten el uso de esta modalidad de evaluación. El sentido y sentimiento de pertenencia deben estar presentes y los actores involucrados en este proceso deben sentirse implicados en el desarrollo del programa, tanto en su dirección como en su utilización y en mayor medida aún deberán conocerse con anticipación los usos de los datos recabados. Un portafolio seleccionado en función de los objetivos y metas de la pregunta/meta inicial permitirá la elección de modelos apropiados que harán viables las adaptaciones a la vez que ampliarán el abanico de ofertas disponibles al abrirse a otras instituciones que se benefician de este tipo de trabajo. Se debe hacer una advertencia con respecto a los contenidos incluidos ya que el portafolio no tiene que necesariamente

contener todo lo que el docente realiza sino aquello que ha sido cuidadosamente seleccionado para mostrar su maestría, la experiencia alcanzada y sus logros de modo realista y auténtico. Deben de ser utilizados en el marco de un proceso de evaluación en paralelo consensuando instancias evaluativas de modo simultáneo junto con otras estrategias y herramientas de promoción y emisión de juicios valorativos puesto que el objetivo del portfolio es la recabada, análisis y síntesis de los procesos áulicos y no la generación de acreditación estudiantil.

Experiencia compartida

A continuación se presenta el cuestionario que permitió comenzar el trabajo con portfolios en nuestra cátedra. El mismo se envió virtualmente a los grupos que emplearon “Blended Learning”.

- 1-¿Siente que en los dos primeros meses de clase de Inglés a Nivel Universitario, usted ha progresado con respecto a los conocimientos de Inglés que traía de la secundaria? ¿En qué porcentaje? ¿Por qué? ¿En qué aspectos concretos? ¿Debido a qué (actitud del profesor, actitud personal, necesidades personales, estilo de clases, tipos de documentos de información, conexión del material con su carrera específica, otros)?
- 2-¿Cómo siente que va incorporando el conocimiento: de manera natural, con mucho esfuerzo, con las explicaciones del profesor más repaso en su casa, otros?
- 3-Explique las respuestas a 1 y 2 de modo que su profesor pueda descubrir cómo va realizando su aprendizaje.
- 4-¿Puede explicar en qué medida se ha incrementado su vocabulario con las prácticas de lectura de textos específicos de su especialidad?
- 5-¿Considera que ha comprendido y puede aplicar sus conocimientos a otros contextos en lo que respecta a cognados, prefijos y sufijos, sustantivos en general, adjetivos, adverbios y otros modificadores del sustantivo?
- 6-¿Cree que puede distinguir, analizar y leer correctamente las frases nominales, siendo consciente de la existencia, posición y función de los “pre y pos modificadores del sustantivo”? Explique.
- 7-¿Puede usted ahora ahondar en textos con mayor dificultad gramatical y semántica? ¿Piensa que puede ir incrementando gradualmente su nivel de comprensión de textos dados? ¿Por qué lo cree así?
- 8-Cuando tiene el texto frente a usted, ¿se siente asustado, incómodo, desorientado o ha comenzado a sentirse más seguro, sabiendo cómo debe comenzar a leer y cómo debe continuar leyendo las oraciones posteriores que constituyen cada párrafo? ¿Por qué cree que ha modificado su conducta?
- 9-¿Piensa que lo que está aprendiendo puede ser adquirido por usted como una competencia clara y significativa que lo va a acompañar para el resto de su vida, o simplemente son técnicas que va a recordar por poco tiempo y va a olvidar

rápidamente? ¿Esta forma de lectura que va adquiriendo lo ayuda además a leer comprensivamente textos de/ en otras asignaturas? ¿Por qué?

10-¿Cree que si aprende las competencias básicas para leer comprensivamente y traducir textos, va a poder durante su carrera universitaria y profesional aplicarlas a todos los textos en inglés que se le presenten? Explique.

Al final de la misma se le solicitaba al alumno que realizara la encuesta a conciencia, con tiempo para pensar cada respuesta ya que redundaría en el mejoramiento de nuestra cátedra.

Reflexión sobre los trabajos y encuestas de los alumnos:

Para esta reflexión se han seleccionado 3 sujetos encuestados los que a su vez fueron evaluados en sus instancias parciales. La selección responde a la representación de tres realidades totalmente diferentes. Se debe aclarar que los estudiantes trabajaron en pares y que primero se tomó la encuesta y posteriormente se les dio el trabajo de traducción.

En el primer caso, el alumno es consciente de sus avances. Se da cuenta que ha aprendido mucho y así lo manifiesta. Su trabajo de traducción es prácticamente impecable, no solo comprendió lo que decía el texto, sino que supo expresarlo en un castellano correcto.

Las percepciones sobre sus conocimientos en el segundo y tercer caso son absolutamente diferentes a pesar que ambos alumnos formaban un mismo grupo. **El segundo caso** muestra que el alumno reconoce no haber progresado y considera que lo poco que hace lo realiza con mucho esfuerzo. Rescata la idea de conocimientos previos, ya que establece que le es más fácil leer si el tema del texto le es conocido. Su percepción se confirmó con el trabajo que realizó en la evaluación. **El tercer caso** es el más curioso puesto que el alumno dice haber progresado un 60%. Él consideraba que incorporaba los conocimientos naturalmente y con facilidad. Además dijo haber incorporado nuevo vocabulario, sin embargo su trabajo amerita el mismo nivel que el segundo caso.

En primera instancia se puede deducir que el tercer caso precisaba una reflexión seria sobre su propio aprendizaje ya que no había concordancia entre lo que el alumno pensaba que sabía y lo que realmente sabía. En ese momento el sujeto del tercer caso mostró desconcierto frente a su propia producción y se dio cuenta que debía reorganizarse y afirmar casi todo lo aprendido hasta ese momento.

Estas afirmaciones anteriores permiten observar que la evaluación junto con el trabajo de portfolio permitió al alumno confirmar o refutar sus vivencias en el proceso educativo. Al ser este trabajo una muestra solamente de resultados preliminares de una investigación en curso, se desea aclarar que restan aún dos encuestas más, una al comienzo del segundo nivel y otra al finalizar el año, como así también la confirmación estadística de los datos.

Conclusión

Durante la preparación de este trabajo, se revisó gran cantidad de bibliografía y podemos concluir al igual que los pedagogos y estudiosos del currículo por competencias citados a lo largo del mismo; que se ha escrito mucho con respecto a las competencias y se ha hecho poco. Cada uno de los especialistas elegidos observan y analizan su propio país; pero capta nuestra atención, ver esta especie de “copia o heredad” de modelos y patrones estructurales en las reformas educativas acá en Argentina. Sería interesante imitar modelos de portfolios en nuestro país para corroborar modelos ya comprobados con sus éxitos pragmáticamente. Sólo así mediante eventos que generen la compartida de ideas y experiencias novedas podremos replicar los logros y fortalezas dejando de repetir las debilidades y fracasos. O bien, se podrá generar un modelo propio que en base a esas experiencias, amplíe nuestros horizontes y el de nuestros alumnos. Se impone un cambio a partir de trabajar en competencias pero cambiar por imposiciones verticalistas no es cambio, es solo seguimiento de normas no vividas ni sentidas como necesidad y entonces será el mismo sistema quien lo destruirá desde sus bases. El trabajo con portfolios puede generar alternativas de modificaciones educativas a futuro y será la academia quien deba hacer sentir su voz a fin de generar movimientos positivos ascendentes, conducentes a dotar de herramientas que aseguren la prosperidad de los futuros universitarios profesionales.

Somos los propios docentes universitarios los que debemos proponer cambios en enfoques educativos para así potenciar las posibilidades de nuestros alumnos al enfrentar el mundo del trabajo con mejores y superadas herramientas. Es menester llamar a la reflexión sobre la falta de acción en la producción, innovación y publicación de conocimientos - en tanto circulación y divulgación de pensamiento- con respecto a la realidad de la formación de los profesionales en la actualidad. El portfolιο surge como una atrapante posibilidad a considerar ya que, como dijo Confucio:

Lo Escucho y lo olvido;

Lo Veo y lo creo;

Lo Hago y lo comprendo;

Reflexiono y aprendo.

Referencias

AGRA, MJ (2003) “El portafolios como herramienta de análisis en experiencias de formación on line y presenciales”. En Enseñanza: Anuario Interuniversitario de didáctica, Nº 21, pp. 101-114. Universidad de Santiago de Compostela.

ARGÜELLES, A., A. GONCZI, y otros (2001) *Educación y capacitación basada en normas de competencia. Una perspectiva internacional*. México, Editorial Limusa.

BARBERÀ, E. (1998) *Portafolios para evaluar en la escuela. Evaluación*. Pamplona: Ikastolen Elkarte.

_____ (1999) “Enfoques evaluativos en matemáticas: evaluación por portafolios”. En J. I. Pozo y C. Monereo (eds.). *El aprendizaje estratégico*. Madrid, Santillana.

_____ (2005) “La evaluación de competencias complejas: la práctica del portafolio”. En *Educere La Revista Venezolana de Educación*, año 9, nº 31.

BARNETT, B. (1995) *Portfolios in educational leadership programs: from theory to practice*. *Innovative Higher Education*, 1 (19), 197-206.

BARRET, H. (2000) *Create your own Electronic Portfolio. Learning & Leading with Technology*. Vol. 27, 7, pp.14-21.

BARRETT, H. Y WILKERSON J. (2004) “*Conflicting Paradigms in Electronic Portfolio Approaches*”. <http://electronicportfolios.org/> 08/08/2008.

BIA, A. (2005) “*El portafolio del discente como método de trabajo autónomo*”. En Carrasco y Martínez (eds). *Investigar en diseño curricular. Redes de docencia en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Universidad de Alicante, Marfil.

CLAXTON, G. (2007) “*Expanding Young people’s capacity to learn.*” En: *British Journal of Educational Studies*, Vol. 55, Issue 2.

DELORS, JACQUES. (1996) *La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid, Editorial Santillana.

DOOLITTLE, PETER (1994) “*Teacher portfolio assessment*”. En: *Practical Assessment, Research & Evaluation, A peer-reviewed electronic journal*. ISSN 1531. <http://pareonline.net/> 17/03/2012.

FERNANDEZ, A. (2004) “*El portafolio docente como estrategia formativa y de desarrollo profesional*”. En *Educar*, nº 33, pp. 127-142.

FERNANDEZ, A. Y MAIQUES, JM. (2001) “*La carpeta docente como herramienta de evaluación y mejora de la calidad de la enseñanza*”. En *Evaluación de políticas educativas: VIII Congreso Nacional de Teoría de la Educación*, pp. 86-90.

GONZÁLEZ, M. R. (2008) “*Evaluando las competencias en la Universidad de DEUSTO*” *Revistas Tendencias Pedagógicas* 13, 2008. Costa Rica. <http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/>

KLENOWSKI, V. (2005) *Desarrollo de Portafolios para el aprendizaje y la Evaluación*. Madrid, Narcea.

LACASTA ZABALZA, E., M. RODRÍGUEZ WILHELMI, y J. R. PASCUAL BONIS. (2005) *Proyectos docentes de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior 2005-2006*. Barcelona, Graó.

LYONS, N. (1999) *El uso de portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente*. Buenos Aires, Amorrortu Editores.

MARTIN-KNIEP, GISELLE O. (2001) *Portfolios del desempeño de maestros, profesores y directivos: la sabiduría de la práctica*. Buenos Aires, Paidós.

MATEO JOAN A. (2000) *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. ICE, Universidad de Barcelona.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA. (2002) *Evaluación del aprendizaje orientado al logro de las competencias*. Asunción, M.E.C.

MORIN, EDGAR (1999) *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. París, Francia, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

PERRENOUD, PHILIPPE y otros (2002) *Las competencias para enseñar en el siglo XXI. La formación de los profesores y el desafío de la evaluación*. Sao Paulo, Editorial Art Med.

PERRENOUD, PHILIPPE. (2004) *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Barcelona, Graó.

POBLETE, M. (2007) *"Evaluación de las competencias en la Educación Superior"*. Seminario: Evaluación de Competencias. Pucón, Chile.

RIESCO GONZÁLEZ, MANUEL. (2007) *"Gestión y dominio del tiempo"*. En: *Revista Educación y Futuro Digital*. CES, Don Bosco.

RYCHEN, D. S. Y L., HERSCH SALGANIK. (2001) *"Key competencies: Meeting important challenges in life"*. En Rychen D.S. y Hersch Salganik, L. (Eds.) *Key Competencies for a Successful Life and a Well-functioning Society*. Götting para Hogrefe & Huber.

SACRISTÁN, G. Y A., PEREZ GÓMEZ. (1996) *Comprender y transformar la enseñanza*. Barcelona, 5º ed. Ediciones Morata.

SACRISTÁN, J. GIMENO, A.I. PÉREZ GÓMEZ, J.B. MARTÍNEZ, J. TORRES, F. ANGULO, J.M. ÁLVAREZ. (2008) *Educación por competencias, ¿Qué hay de nuevo?* Madrid, Ediciones Morata.

UMAÑA MATA, A. C. (2008) *"Reflexiones sobre el diseño Curricular por Competencias en la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica"*. *Revista Cognición N° 13 Edición Especial II CONGRESO CREAD ANDES y II ENCUENTRO VIRTUAL EDUCA UTP*. Loja, Ecuador.

WERTSCH, JAMES V. (1988) *Vygotsky y la formación social de la mente*. Madrid, Paidós.