



EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS A TRAVÉS DEL PORTAFOLIO BAJO EL REFERENTE DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

(PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE DEL ÁREA MIDE)

COORDINADORA: ANA ARRAIZ PÉREZ

FACULTAD DE EDUCACIÓN: FERNANDO SABIRÓN SIERRA – ALEJANDRA CORTÉS

ICE: CONCEPCIÓN BUENO GARCÍA – TOMÁS ESCUDERO ESCORZA

MEMORIA DEL PROYECTO	3
GUÍA DOCENTE DE EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS A TRAVÉS DEL PORTAFOLIO	20
MEMORIA ECONÓMICA	29

MEMORIA DEL PROYECTO

Coordinación, puesta en práctica y evaluación de un sistema modular de formación en competencias a través del portafolio y en las asignaturas de Diagnóstico en Educación, Modelos de Orientación e Intervención Psico–Pedagógica, Evaluación de Centros Programas y Profesores, y Métodos de Investigación en Educación correspondientes a la Licenciatura en Psico–Pedagogía (Facultad de Educación, Universidad de Zaragoza).

Nivel B de los Proyectos Piloto:

Diseño metodológico para una o varias asignaturas de una Titulación.

1.1 Descripción general y cronológica del trabajo realizado.

→ *Antecedentes:* La situación descrita en el proyecto, que en su día se presentó, relativa a las dificultades docentes de la titulación de Psicopedagogía, tanto por razones de plan de Estudio y distribución cuatrimestral de asignaturas, como por los sesgos psico–clínicos de los contenidos, y escolar de los itinerarios, justificó en su día la puesta en marcha de un enfoque modular entre los profesores del área MIDE que mitigara la desestructuración de los contenidos docentes. A la vez, tal distribución modular nos impulsó a innovar y mejorar nuestras prácticas evaluativas, habida cuenta de la capacitación profesional, y consiguiente acreditación, a que aboca la titulación en el campo de la Orientación Educativa. Se propuso y realizó, así, un primer proyecto de innovación en la convocatoria que establecía el ICE para el curso 2004–05.

La experiencia confirmaba el potencial del portafolio como instrumento transformador de la propia formación, dado que esta primera experiencia de innovación aportaba, entre otras, las siguientes conclusiones:

- genera un notable desarrollo cualitativo y cuantitativo de la comunicación entre los profesores directamente encargados de las correspondientes asignaturas;
- propicia una mayor comunicación con los estudiantes sobre la base de aprendizajes efectivamente significativos, más allá de lo puramente disciplinar, y bajo una perspectiva más profesionalizadora;

– evidencia las disfunciones organizativas de la docencia habitual, así como los sesgos de la biografía escolar de nuestros estudiantes, que dificultan la motivación inicial y la interiorización del sentido y significado de la innovación.

Así, consideramos necesario continuar, de manera experimental, con el uso del portafolio como alternativa de evaluación, con particular interés en la superación de la paradoja intrínseca a un sentido de la evaluación formativa con el de la función de acreditación de la evaluación universitaria, y teniendo como referente la convergencia europea de educación superior en cuanto al estudio de la posibilidad o no de combinación de indicadores y estándares.

→ *Descripción general del trabajo realizado:*

• *Enfoque modular:* A lo largo del curso 2005–06, ya en la presente convocatoria, se afianza el enfoque modular de manera que en las asignaturas de Evaluación de Centros, Programas y Profesores, Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica, Métodos de Investigación en Educación y Diagnóstico en Educación, la carga crediticia se distribuye en distintos módulos que intentan armonizar las disintonías temporales apuntadas.

En particular, los módulos comunes son los siguientes:

- I. La fundamentación epistemológica y teórico–disciplinar de las materias.
- II. Técnicas y estrategias de obtención de datos cualitativos: entrevista y observación.
- III. La medida en educación.
- IV. La Complejidad como referente de la praxis profesional.
- V. El compromiso ético del profesional.

Este enfoque modular genera una comunicación fluida entre los profesores encargados de las asignaturas, de la que va emergiendo una narrativa común que permite consensuar experiencias de aprendizaje, dossiers de apoyo, e incluso afianzar una línea de investigación en torno al *portafolio–etnográfico*, como puede comprobarse en las distintas intervenciones en los congresos y reuniones científicas nacionales e internacionales en las que se ha presentado. Indicador de consolidación y éxito son igualmente las diferentes publicaciones, entre las que conviene destacar el artículo remitido a la “Revista de Orientación Educativa y Psicopedagogía” a que está dando lugar.

- *El portafolio de evaluación:* Es sin embargo el cambio en el sistema de evaluación de las asignaturas donde se refleja y visualiza la sustantividad de la innovación, así como el enlace de nuestra actual tónica docente universitaria con las recomendaciones del Espacio Europeo de Educación Superior respecto al referente genérico del *aprendizaje a lo largo de la vida, la formación en competencias* como mediación sustantiva, y la *redefinición de crédito docente* en su concreción didáctica.

El *portafolio etnográfico de competencias*, en su sentido y finalidad, así como en su estructura, propicia el proceso de enseñanza–aprendizaje que se expone.

✓ Sentido y finalidad del portafolio.

– Es una herramienta que permite un aprendizaje constructivo, en términos de seguimiento y reificación de procesos, presentación de productos concretos, y evaluación de logros.

– Compendia flexibilidad individualizada, a la vez que encauza las tareas a realizar por el estudiante y propuestas por el profesorado.

– Permite generar *dossiers* significativos; es decir, compilación de la documentación resultante de los aprendizajes y vivencias narradas en el portafolio.

El portafolio es intransferible, la documentación socializable: proceso, productos y evaluación son propios y exclusivos de cada estudiante; la información y los contenidos, comunes. Uno recoge en su portafolio su singularidad, pero aporta al colectivo los saberes. El estudiante elabora a lo largo del desarrollo de su carrera el portafolio, y nutre con documentación clasificada a sus iguales.

Pero sobre todo el portafolio obliga a compartir el sentido genérico del proceso de aprendizaje por estudiantes y profesores, para lograr la intersubjetividad precisa de manera que el estudiante avance en su desarrollo profesional con la mediación del profesor. Serán precisamente las competencias las que permitan negociar y consensuar el significado de los productos y procesos reflejados en el portafolio.

La estructura de la herramienta es el pretexto idóneo para iniciar la comunicación.

✓ Estructura y formato:

– Se proponen cuatro carpetas correspondientes a las macrocompetencias profesionales que reflejan el sentido del proceso de aprendizaje a lo largo de la vida (definidas en el apartado siguiente). El formato del portafolio responde, asimismo, a la estructuración disciplinar y a la docencia modular, pues, en y para cada competencia, se concretan tareas relativas a:

... La Investigación, en Métodos de Investigación en Educación.

... El Diagnóstico, en Diagnóstico en Educación.

... La Evaluación, en Evaluación de Centros, Programas y Profesores.

Añadiendo, siempre, la transversalidad multirreferencial de la finalidad última del equipo docente:

... El carácter, la convicción y la praxis del orientador en el horizonte transprofesional.

– Se ofrecen orientaciones que faciliten la comunicación entre estudiantes y profesores; reforzando el dinamismo intrínseco a la elaboración de cada carpeta del *portafolio de procesos*.

– Se especifican los correspondientes estándares y criterios de acreditación interna (veáse guía docente) a considerar en el *portafolio de presentación*, en un intento de superar la paradoja evaluativa enunciada.

Todo ello desde un soporte inicial abierto a la singularidad de cada estudiante; si bien, se considera por parte de los profesores el potencial del portafolio–electrónico para facilitar la elaboración final del portafolio de presentación desde el de portafolio de procesos; en la acción tutorial llevada a cabo se trabaja en numerosas ocasiones con soporte digital.

✓ La realización del portafolio por parte del estudiante es opcional.

Se propone a los estudiantes una doble vía de evaluación: tradicional (pruebas escritas e informe de prácticas), e innovadora (portafolio de presentación y entrevista en profundidad con los profesores). Las propuestas docentes son idénticas en lo relativo a clases magistrales, prácticas y materiales de apoyo. Sin embargo, la innovación en la evaluación del estudiante a través del portafolio, como bien lo señala la teoría de la evaluación, propicia una nueva realidad educativa, que compromete a la propia actividad docente: el portafolio, de hecho, afianza el enfoque modular dado que nos obliga a una coordinación continua entre los profesores implicados, incluso a través de sesiones conjuntas de presentación, discusión y evaluación con los estudiantes, así como a una labor de tutorización mucho más intensa y continuada. No obstante, y sobre todo, el portafolio introduce una transformación sustancial en la cultura universitaria, con una nueva cosmovisión centrada en los estudiantes, en la manera de aprender a través del desarrollo de unas macrocompetencias transdisciplinares y próximas a una *buena práctica profesional* en su futuro en tanto que orientadores educativos. Se modifican igualmente, y no menos sustancialmente, las relaciones profesor–alumno, y

alumno–alumnos como consecuencia del diálogo fluido que se establece propiciado por la intersubjetividad construida desde el sentido y significado de la profesión que facilitan las competencias. Las sesiones quincenales de seguimiento programadas con los profesores, se completan con los grupos de discusión entre iguales que van formalizándose hasta alcanzar una periodicidad semanal.

✓ El perfil de los estudiantes

La presentación de la innovación a nuestros estudiantes tiene inicialmente una acogida recelosa. Intuyen las nuevas posibilidades para su formación, a la par que el incremento de responsabilidades para su trabajo individual. Les genera desasosiego la transformación de sus hábitos de estudio: una mayor autonomía y una dedicación más continuada, que agudiza –a su vez– las disfunciones por la distribución temporal de asignaturas “duras” concentradas en el segundo cuatrimestre. Esta percepción motiva, según verbalizaciones recogidas, la elección mayoritaria de la vía tradicional de evaluación (exámenes+trabajos) a pesar de ser paradójicamente criticada por su dificultad y los malos resultados obtenidos. Es la resistencia al cambio consecuente a la biografía escolar de nuestros estudiantes.

No obstante, un reducido grupo continúa con la innovación, con creciente implicación incluso en el análisis de la situación. Como rasgo común a la diversidad de participantes, incluso dentro de la minoría, destaca el hecho de su vinculación con el mundo del trabajo. Esta característica es de nuevo coincidente con la literatura sobre el portafolio. La práctica laboral que parece proporcionarles referentes de análisis y contraste vinculados al desarrollo competencial vehiculado por el portafolio, media en la superación del conflicto interior que les genera la innovación.

1.2 *Análisis de las competencias: las competencias desarrolladas a través del portafolio.*

El perfil profesional del orientador educativo tanto en su vertiente escolar–reglada, como en el campo de la educación socio–educativa no–formal, exige el desarrollo de una praxis eminentemente comunicativa que, a su vez, implica un conjunto de macro–competencias a considerar en su formación. Se trata de las competencias necesarias para liderar el diseño, el desarrollo y la evaluación de acciones facilitadoras de la autodeterminación de la persona en sus distintos contextos. Las macro–competencias propuestas son por ello transversales a las competencias específicas relativas a las funciones profesionales y ligadas a disciplinas particulares.

Nuestra propuesta emerge de un análisis comparativo de las guías elaboradas por las asociaciones profesionales más influyentes en nuestro contexto cultural (ACA, AIOEP, CCA, entre otras), utilizando como criterios de análisis la comprensividad por la multirreferencialidad de la función orientadora y la diversidad cualitativa de las acciones profesionales, en términos de técnica, comunicativa y colaborativa.

Se apuesta, finalmente y en consecuencia, por las siguientes cuatro macro–competencias:

A. El *pensamiento dialéctico*, o capacidad de las personas para superar la complicación de los opuestos, hasta alcanzar la comprensión de la complejidad; o al menos, flexibilizar la rigidez mental hasta intuir la superación, en términos hegelianos, de la tesis y antítesis.

B. El *comportamiento dialógico*, o la razón fundamentada en la actitud de la mirada hacia el Otro, discutida y dialogada; o al menos, el desarrollo de unas habilidades comunicativas, que permitan recrear la “*intersubjetividad*”, sustantividad profesional (y personal si se quiere) del orientador.

C. Las *estrategias de afrontamiento*, o la capacidad de movimiento hacia la acción más favorable para el sujeto, individuo, usuario, cliente, ... y –en definitiva– persona *stakeholder* del sistema educativo, cultural y social; o cuando menos, en principio “*empowerment*” capacitación profesional en aquellas técnicas y estrategias que permitan revertir el sistema en beneficio del mundo de vida del diagnosticado, orientado y/o evaluado.

D. La *autodeterminación*, como *desarrollo para la carrera*, valoración que vela por reforzar en la acción comunicativa el componente ético; o al menos de nuevo, que nuestro estudiante transite de la opinión, a la argumentación, y de ésta a la razón crítica.

Esta cuatro macro–competencias constituyen el núcleo preeminente de la innovación.

1.3 Guía docente para la evaluación a través del portafolio: el portafolio–etnográfico.

→ *Proceso*: La guía docente es el documento explicativo del proceso de evaluación a través del portafolio. Es el documento base con el que se presenta a los estudiantes el sistema de evaluación en las asignaturas implicadas en el proyecto, así como el enfoque modular. Sobre este documento se realizan distintas sesiones de trabajo con los estudiantes, tantas cuantas resulten necesarias. En el curso 2005–06 se realizaron, en gran grupo, cinco sesiones iniciales al iniciar el cuatrimestre, y cinco de seguimiento colectivo a lo largo del desarrollo del curso.

Es necesario anticipar dos hechos respecto a la Guía Docente: nuestro formato inicial no contemplaba la estandarización requerida por las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior; sin embargo, y en segundo término, tampoco disponemos de un formato estandarizado sino tan solo de propuestas más repletas de buenas intenciones que de las condiciones técnico–metodológicas exigibles a un formato por generalizar. En nuestro caso, hemos optado por presentar como Guía Docente el dossier orientador con el que nuestros estudiantes cuentan efectivamente como apoyo. Y aproximarnos a la normalización anotando, en una primera parte, los datos de identificación más relevantes según la guía propuesta por la Universidad de Valencia; esta segunda parte es provisional. Uno de los objetivos para el próximo curso es sistematizar los materiales y elaborar la definitiva para nosotros Guía Docente de Evaluación a través del Portafolio.

→ *Producto*: El producto final –contenido literal de la segunda parte de la guía docente para la evaluación– ha resuelto, pese a las limitaciones señaladas, las dificultades de comprensión que nos plantearon los estudiantes que participaron en la innovación que realizamos, *motu proprio*, en el curso 2003–04, seguida por la ya reconocida del ICE en el 2004–05.

(Véase el Anexo A)

1.4 Valoración del proyecto.

→ *Respecto al enfoque modular.*

a) Los ensayos de coordinación han estado centrados, de una parte, en la incorporación del titular de la asignatura de Evaluación en Diagnóstico para, de manera sintética, fundamentar la evaluación de programas, centros y profesores en el proceso diagnóstico; de otra, la incorporación de la titular de Diagnóstico en Métodos, al introducir las distintas técnicas de recogida de la información en el proceso diagnóstico y de investigación. Conjunta para las tres materias (Diagnóstico, Métodos y Evaluación) ha sido la coordinación de prácticas y la selección de documentos de apoyo; finalmente, el ensayo de la realización del portafolio–etnográfico de competencias ha ocupado cuantitativa y cualitativamente el grueso del enfoque modular. Sin embargo, es de señalar en el enfoque modular, la sobrecarga de trabajo que ha supuesto en los estudiantes y, en particular, en el incremento de contenidos en la asignatura de Diagnóstico en Educación que nos obliga a reflexionar de manera sosegada sobre el potencial de los ensayos que estamos experimentando.

b) Una de las posibles alternativas provisionales a la sobrecarga sería animar a los estudiantes a que cursaran la asignatura optativa de Evaluación de Centros, Programas y Profesores que paliaría la situación de saturación de Diagnóstico y Modelos de Orientación, al permitir dedicar parte de la carga crediticia de Evaluación al módulo epistemológico y teórico común (como se indicaba en los módulos I y IV); si bien –nuevo inconveniente– la distribución temporal de esta asignatura de Evaluación en el primer cuatrimestre dificulta, por el contrario, las acciones de asesoramiento por parte de los profesores implicados. El énfasis en la asignatura de Diagnóstico en Educación no es caprichoso pues proceso diagnóstico y orientación constituyen la esencia del quehacer profesional del orientador educativo.

c) En todo caso, independientemente de la casuística de las materias, una de las conclusiones básicas de la innovación es que se impone la urgente necesidad de articular un sistema de tutorización transversal a la licenciatura que asuma la tarea formativa: Dado que, cualquier enfoque modular o intento de innovación se asienta en una individualización de la enseñanza, máxime cuando la procedencia y biografía escolar de nuestros estudiantes es tan dispar, en la efectividad de un enfoque modular y consiguiente coordinación y transformación docente, es clave tanto una tutorización inicial del estudiante, como la continuada a lo largo del proceso de enseñanza aprendizaje de todos y cada uno de nuestros estudiantes, con un tutor de referencia que, a su vez, conozca y comparta el espíritu modular en el contexto de la convergencia europea. Hasta este momento, según nuestra experiencia particular, iniciativas del tipo Plan Tutor no han logrado ni tan siquiera aproximarse a la consideración de tales realidades, al menos en lo que respecta a la coordinación con el profesorado implicado en las propuestas más innovadoras, y al asesoramiento inicial, incluso al meramente informativo. Un asesoramiento continuado de carácter comunicativo parece, así, altamente dificultoso de no modificarse sustancialmente las iniciativas hasta ahora llevadas a cabo en el campo de la tutoría universitaria. El enfoque modular modifica la docencia, pero en mayor medida repercute en la transformación protagonista de la tutoría; tal protagonismo difícilmente se implimenta eficazmente en la praxis con programas pre–establecidos sin consideración alguna de las innovaciones en curso.

d) La coordinación de prácticas y la selección de los documentos de apoyo a la docencia ha favorecido la construcción en nuestros estudiantes de un discurso profesional acorde con los nuevos avances del campo profesional; ha evidenciado, asimismo, los contrastes respecto a otras narrativas parcialmente superadas en el discurso disciplinar.

Parece aconsejable, en consecuencia, reforzar tal coordinación, selección y uso común de los documentos de apoyo, considerando su expansión a otras asignaturas; en nuestro caso, y en particular, a la asignatura de Orientación Profesional perteneciente a la misma área de conocimiento. En este sentido se introducirá el enfoque modular en Orientación Profesional a lo largo del próximo curso.

e) No obstante, pese a los logros, se han constatado dificultades notables de los estudiantes para afrontar de manera exitosa el plan de trabajo, asincronías en la realización de las prácticas y falta de acompañamiento en el análisis de los documentos de apoyo. De nuevo emerge la sobrecarga de las asignaturas, que obliga a reformular las actividades docentes desde una perspectiva centrada en el estudiante. Se apuesta por profundizar en el sistema ECTS, porque pese a la aparente limitación que supone la cuantificación de las tareas, el sistema puede permitir aquilatar mejor el esfuerzo que implica para el estudiante un enfoque distinto al de la enseñanza universitaria tradicional, al cuestionar y sobre todo proponer nuevas tareas y nuevos tiempos en una docencia individualizada que favorezca la singularidad de los procesos de aprendizaje, a la vez que homogeneizada en los productos.

Se apunta, en este sentido, que estamos considerando la potenciación en el uso de las Nuevas Tecnologías como soporte de apoyo al acompañamiento. La creación de una incipiente página *web* es uno de los logros de este curso que podría aplicarse, desarrollarse y afianzarse en sucesivas convocatorias de innovación.

→ *En relación con la introducción del portafolio-etnográfico de competencias.*

a) La presentación, difusión y excelente acogida en distintos foros nacionales e internacionales de expertos, tanto de orientación como de investigación, que hemos realizado, refuerza la pertinencia de las macro-competencias. De hecho, como muestra la memoria económica en el gasto dedicado a desplazamientos, las macro-competencias seleccionadas han sido presentadas en distintos congresos y jornadas académicas (La Coruña, Lisboa, París, entre otros) y han recibido una alta consideración como indican las publicaciones a las que, posteriormente, han dado lugar. Las macro-competencias clave seleccionadas para la formación de profesionales, así como el portafolio en tanto que herramienta de evaluación han suscitado igualmente un interés profesional que se plasma, a título de ejemplo, en un próximo convenio de colaboración a realizar con el Gobierno de México para la formación en el trabajo.

Se aprecia, en suma, un potencial para generalizarse al campo educativo profesional, desde el referente del aprendizaje a lo largo de la vida, en este sentido es notable, su alta sintonía con las orientaciones del Espacio Europeo, al resultar coincidentes los presupuestos con el ranking de las competencias de los empleadores según el proyecto TUNING.

Las macro–competencias seleccionadas reciben así tanto el refuerzo interno de las comunidades académicas y profesionales, como –referente éste clave– el externo al responder a la demanda de los futuros empleadores.

No menos relevante es la aplicación de estas mismas macro–competencias en el campo de la investigación científico–social y educativa. El interés por las macro–competencias y el portafolio en tanto que herramienta, dio lugar igualmente a una invitación docente al equipo a la Universidad de la Bretaña Occidental en el marco de la “European Society of Ethnography and Education”. Esta visita se realizó en la segunda quincena de mayo y fructificó en la continuidad de un estudio metodológico sobre la posible aplicación de portafolio y competencias en procesos de investigación etnográfica.

b) El porcentaje de estudiantes que han optado por este sistema de evaluación fue inicialmente minoritario, y conforme avanzaba el proceso, se iban “descolgando” más, por el contrario la valoración final de los estudiantes que han participado ha sido altamente positiva: Consideran el instrumento interesante, pero con dos problemas, primero que exige más tiempo de dedicación que el examen convencional, a la vez que genera conflictos personales a la hora de tomar decisiones sobre qué incorporar en el portafolio (pese a la estructura propuesta). Se trata de dos problemas de diferente rango, y en consecuencia de diferente consideración: si el primero, por el tiempo de dedicación, replantea la organización docente –guía docente–, el segundo –conflictos cuando aprendo– confirma el potencial del portafolio para conseguir un aprendizaje más consolidado, y así, de mayor calidad en la línea del ciclo constructivista y profesionalizador del aprendizaje.

Esta apreciación queda avalada al producirse ante el segundo problema una evolución en los estudiantes que, habiendo trabajado con el portafolio en el curso anterior, seguían haciéndolo en el presente: la evolución, de un curso a otro con el portafolio, transcurre de la necesidad por demostrar lo aprendido en la primera aproximación al portafolio en el primer año, frente a la necesidad por aprender en este segundo. Este cambio de referente motiva, a juicio de los estudiantes, una modificación sustancial en la concepción de la propia herramienta para el autoaprendizaje, del producto al proceso. La recuperación en nuestros estudiantes de un

cuestionado interés por aprender supone un redescubrimiento docente a destacar en la evaluación positiva de la innovación.

c) Entre otras apreciaciones positivas vertidas a lo largo del proceso cabe destacar:

– Que el portafolio provoca en sí mismo la necesidad de dialogar consigo mismo, con los compañeros y los profesores: se trata de avanzar en el proceso reflexivo.

– Que es un enfoque recurrente: se inicia con intención constructiva, pero se deconstruye antes de volverlo a reconstruir, y siempre teniendo en cuenta los referentes de la función profesional.

– Que indaga en la propia dificultad que se aprecia para pasar de la interiorización a la acción; es decir, del discurso al texto como producto: “como si tuvieran miedo al producto”.

– Que se produce una autoevaluación emergente por parte de los estudiantes, que arranca de la escasez de aprendizaje autónomo en la biografía escolar, y aboca en la reconsideración del propio proyecto profesional.

– Que existen, ciertamente, dificultades considerables para poder adoptar una perspectiva crítica fruto de la cosmovisión profesional, lo cual resulta paradójico: la carpeta de pensamiento dialéctico, les parece muy oportuna pero de difícil desarrollo. Estas cuestiones son, por otra parte, coincidentes con la literatura sobre el uso del portafolio.

– Y en esta misma comprobación, que, efectivamente, sí se produce un desarrollo metacognitivo, originándose, además, transferencias a otras experiencias no menos significativas.

– Que aparece la relevancia de la ética profesional (en relación con las experiencias), cuestión ésta clave en el desarrollo para la carrera del orientador.

– Que se destaca, por parte de nuestros estudiantes, la importancia del nivel de satisfacción profesional por el propio compromiso personal (carpeta de autodeterminación) que adquieren. Igualmente destacan la reafirmación en sus propias posibilidades porque a pesar de las paradojas y contradicciones del campo profesional, ha lugar a introducir cambios y mejoras; sin que por ello se eluda, sin embargo, el cuestionamiento de las propias lagunas que perciben en su propio desarrollo competencial.

– Que el uso del portafolio evidencia disfunciones consabidas y necesidades conocidas en la organización docente de nuestra Universidad tales como el tema de las dos convocatorias seguidas; la masificación de los grupos.

Pero la experiencia además, y principalmente, evidencia una reducción no menos sustantiva: el sesgo clínico en la deriva del futuro profesional que se introduce en la formación inicial que proporcionamos a nuestros estudiantes; sesgo paradójicamente contrario a las nuevas tendencias tanto del campo profesional, como de la innovación docente en el espacio europeo. Esta cuestión, por los desajustes que generará entre nuestra Universidad y la amplia gama de empleadores del orientador educativo, es decisiva y nos obliga, a la vista de la innovación, a abrir un debate disciplinar riguroso entre las áreas vinculadas a la psicología, con las propias y no menos sustantivas de la pedagogía y de la sociología.

– Que, finalmente, el portafolio propicia en nuestros estudiantes procesos variados, y que recrean más el sentido y el significado de lo que van aprendiendo, aunque el producto final, de uno a otro, aparentemente no difiera sustancialmente. Nuestros estudiantes son de 2.º Ciclo es cierto, pero en general sin experiencia alguna de aprendizaje autónomo.

d) Los procesos evaluados en esta segunda fase de la innovación son pues distintos a los de la primera experiencia: una mayor organización de las carpetas, así como las orientaciones por escrito que se les suministró (véase la segunda parte de la Guía Docente) mejoró sustancialmente el proceso; frente a la apertura máxima de la primera experiencia, ofrecer a los estudiantes la etiqueta, la sistematización de las carpetas, facilita el aprendizaje. En particular esta mejora –era previsible– se ha apreciado en las competencias ciertamente complejas de *pensamiento dialéctico* y *autodeterminación*.

De particular interés es la carpeta de *autodeterminación*, al promover procesos de reflexión respecto a su especialización profesional en el campo de la orientación educativa, que cuestiona, a su vez, el diseño de la formación práctica vigente en la Licenciatura. Dicho de otro modo, la carpeta de autodeterminación que, en un principio les resulta bastante problemática (incluso para los estudiantes que ya están trabajando en el campo socio-educativo), acaba resultando altamente relevante para ellos cuando les permite auto-analizarse en el conjunto del panorama laboral desde el referente de su propia especialización profesional. Este auto-análisis propiciado por la carpeta autodeterminación incluso puede redundar y redundar en una elección y valoración fundamentada y con cierta autonomía, del contexto en el que desarrollan su formación práctica. Que la autodeterminación se refleje en la primera ocasión que tienen nuestros estudiantes de elegir un escenario para sus primeras prácticas profesionales es, a nuestro entender, un buen indicador de éxito.

e) Es decisivo el reencuentro intersubjetivo propiciado por el portafolio a lo largo del conjunto del proceso; pero lo es muy en particular en las *tutorías entre iguales* que han emergido en el desarrollo del mismo. La relevancia estriba en un doble sentido: De una parte, las tutorías entre iguales son una muestra palpable de las competencias intersubjetivas, cuando es el propio proceso quién genera un producto. La elaboración del portafolio ha constituido de hecho para nuestros estudiantes un auténtico trabajo colaborativo, y no la tradicional distribución de tareas que realizan cuando se les “manda un trabajo”; con el portafolio, se trataba de generar conflictos que les permitieran avanzar en su propio proceso de aprendizaje, reaccionaron con una tutoría entre iguales ante las que incluso podían requerir el arbitraje de los profesores. En segundo término, pero no de menor interés, las necesidades colaborativas ante el conflicto por la elaboración del portafolio, han ido consolidando una red social que contribuye en sí misma al propio desarrollo personal de nuestros estudiantes.

Sería conveniente, y así se propondrá en la continuidad de la experiencia de innovación, profundizar en este tipo de tutoría entre iguales, en una línea análoga a la ya señalada anteriormente con respecto al programa Tutor; tanto desde el potencial del aprendizaje cooperativo, cuanto sobre lo referente al asesoramiento necesario para optimizar tal potencial.

f) Finalmente, es necesario valorar la importancia decisiva de la entrevista final que realiza el estudiante con los profesores que intervienen en el enfoque modular. Esta entrevista final culmina el portafolio de presentación.

La innovación docente tiene, a nuestro entender, una consecuencia metodológica decisiva que se plasma en la relevancia de la entrevista como estrategia de enseñanza. En la entrevista final que, bajo el pretexto de la presentación y defensa del portafolio, se realiza con cada uno de los estudiantes que han participado en la experiencia. Se invierte en torno a una hora y media (*sic*) por estudiante y entrevista final porque se trata de una entrevista en profundidad en la que se manifiesta, de hecho y de manera negociada, el grado de consecución de las macro-competencias propuestas (véase, de nuevo, la Guía Docente). Reseñamos que es uno de los mayores logros que hemos alcanzado en la experiencia de innovación porque termina en la plasmación de una intersubjetividad compartida entre unos y otros, sin que por ello se resienta el rigor en el acto final de la calificación.

Pero a la vez, tanto la entrevista final como las múltiples entrevistas individuales y colectivas realizadas a lo largo del desarrollo del curso evidencian la mayor limitación de la innovación: que tan solo con grupos muy reducidos resulta viable.

Las entrevistas realizadas al concluir este curso académico han confirmado, de nuevo, las exigencias que la evaluación de competencias a través del portafolio implica en relación con la entrevista final que nos ocupa: la comprobación de los estándares planteados añade a las consideraciones anteriores la necesidad de contemplar la entrevista final intrínsecamente unida al modelo de evaluación a través del portafolio, resultando igualmente sustantiva para la autoevaluación del estudiante, y la evaluación conjunta y final que compete al profesor.

Sin embargo, y en relación con la autoevaluación, señalar cómo uno de los riesgos en la presentación del portafolio es que el estudiante pierda el referente comparativo presente en una evaluación de acreditación. Todos los estudiantes terminan entusiasmados con su portafolio final, y este entusiasmo y alta calidad que les atribuyen a su portafolio final, en ocasiones justificadas, en otras más cuestionables, se ven tamizadas por las cuestiones que les suscitan los profesores a lo largo de la entrevista. Es el propio estudiante quien, en la reflexión final, toma conciencia de su posición; situación que contrasta de manera muy vistosa, con el tipo de negociación simplista a la que todos podemos asistir en cualquier momento de una revisión normativa de exámenes y calificaciones.

En síntesis, nuestros estudiantes reflejaron desánimos, abandonos, miedos y desencuentros iniciales, a la vez que intriga interior y creciente implicación a lo largo del proceso; con procesos y productos considerable y comparativamente enriquecidos respecto a la evaluación tradicional; reforzando, a la vez, una formación práctica afianzada en un denso estudio teórico.

→ *Respecto a la Guía Docente:*

a) Esta experiencia de innovación nos ha confirmado, una vez más y al unísono con la investigación sobre la praxis docente, que el cambio en las prácticas evaluativas implica un cambio en profundidad del diseño docente. La reificación en un modelo distinto es tal que no parece viable mantener una doble vía de evaluación (examen o portafolio) con un único diseño docente, reforzado a su vez por el enfoque modular. Estudiantes y profesores nos hemos visto forzados a un doble proceso didáctico, el general de la asignatura que concluye con el formato tradicional de evaluación, y el innovador que aboca en el portafolio de competencias.

b) Esta disyuntiva, insostenible para estudiantes y profesores, obliga a una transformación en profundidad de las actividades docentes en la línea que se planteará en el apartado metodológico siguiente. Igualmente, influye en el contenido de la Guía Docente, y así conviene señalar que la que aquí se presenta constituye el primer intento incompleto de sistematización de la experiencia. Téngase en cuenta que el grueso de la innovación ha recaído en estos dos últimos cursos en la puesta en práctica del enfoque modular y de la evaluación de competencias a través del portafolio para conocer las implicaciones que pudiera tener la generalización de la propia innovación.

c) En consecuencia, experimentada la innovación en grupos reducidos, entendemos que es viable su generalización en el próximo curso siempre y cuando se transforme la organización de las actividades docentes en tiempo y forma. Esta transformación es posible; sin embargo para ello es necesario –por supuesto– continuar con el desarrollo de los distintos componentes que, a lo largo de este Informe, se han ido planteando, pero no menos decisivo es la elaboración y difusión de una *Guía para la Evaluación de Competencias a través del Portafolio*. En este sentido, reinsistimos en la provisionalidad y dificultades señaladas en el apartado 1.3 respecto a la Guía Docente que se presenta en epígrafes posteriores.

1.5 Metodología docente.

Los tópicos de una metodología docente activa y participativa han de ser precisados en cada espacio educativo, pues de lo contrario reflejan unas prácticas dispares. La evaluación de competencias a través del portafolio y bajo el referente del Espacio Europeo de Educación Superior no es una excepción, pues bajo el uso del portafolio en evaluación, incluso en nuestro propio entorno, las prácticas pueden resultar y resultan dispares. Es así como la metodología docente se desarrolla a través de las estrategias que, si bien se han ido señalando a lo largo de este documento, conviene finalmente precisar.

1) Enfoque modular y coordinación docente: clave. El enfoque modular resuelve e incorpora la coordinación docente en la praxis cotidiana, así como las limitaciones en el contenido y la distribución del plan de Estudios de la titulación y los sesgos clínicos apreciados en nuestro caso. Se apuesta por los grupos docentes estrechamente vinculados a los de investigación, de manera que incluso ésta se vea favorecida en su vertiente aplicada.

2) Tutorías individualizadas: el portafolio, de suyo, impulsa una tutorización individual; el estudiante, dubitativo con el proceso y productos, demanda un acompañamiento constante en su aprendizaje. De hecho, la dedicación de seis horas semanales ha quedado saturada por los estudiantes que optaron por el portafolio de evaluación. La tutorización, recuérdese, incluso se ve cuestionada tanto en sus formas y contenidos actuales, como en los inicial y supuestamente esbozados en programas institucionales actuales tales como el proyecto Tutor.

3) Tutorías entre iguales: entre estos mismos estudiantes que han optado por el portafolio, ha aparecido un interesante sistema emergente de tutorización entre iguales que, es cierto, ocupa espacios y tiempos más allá de los horarios lectivos, como se señala en los apartados anteriores, y que de nuevo refuerza la necesidad de facilitar nuevos soportes documentales de manera que la sinergia del grupo se vea potenciada.

4) Grupos de discusión: quincenalmente se han realizado grupos de discusión a petición de los estudiantes, porque las “asignaturas” suscitaban temas e interés suficiente. Esta cuestión, aparentemente baladí es, en nuestra opinión clave, pues supone la recuperación del interés del estudiante en su propio aprendizaje. El portafolio ha promovido estos encuentros, a la vez que proporcionaba y sigue proporcionando incluso concluido el curso, una amplia temática formativa, profesional y competencial sobre la que reflexionar con la sistematización de esta experimentada estrategia.

5) Entrevistas en profundidad: de nuevo se ha de concluir con el énfasis en esta estrategia de fondo en la metodología docente. La satisfacción final manifestada en las entrevistas, el cuestionamiento vivido en una acción comunicativa y docente nos reafirma en el potencial del conjunto de la innovación.

Pero el portafolio impone la necesidad de una reconsideración de las propias actividades docentes que redefinen la propia metodología en los nuevos espacios competenciales:

- a) Las clases magistrales fundamentadas en el pensamiento dialéctico.
- b) Los seminarios, con el comportamiento dialógico.
- c) Las prácticas, para las estrategias de afrontamiento.
- d) Las tutorías, por la autodeterminación.

Por último, los soportes virtuales, *web* y *blog*, tanto difunden el conocimiento disciplinar por parte de los profesores, cuanto que favorecen el desarrollo de competencias interpersonales en los estudiantes.

ANEXO A

GUÍA DOCENTE DE EVALUACIÓN DE

COMPETENCIAS A TRAVÉS DEL PORTAFOLIO

I. DATOS INICIALES DE IDENTIFICACIÓN

Nombre del documento de información	GUÍA DOCENTE DE EVALUACIÓN
<i>Datos iniciales de identificación de las asignaturas vinculadas</i>	
Nombre de la asignatura Carácter Código Titulación Ciclo Curso Impartición Créditos UZ Créditos ECTS	Diagnóstico en Educación Troncal 22102 Licenciatura en Psicopedagogía Segundo Ciclo 1.º 2.º Cuatrimestre 6 cr. 6 cr.
Nombre de la asignatura Carácter Código Titulación Ciclo Curso Impartición Créditos UZ Créditos ECTS	Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica Troncal 22105 Licenciatura en Psicopedagogía Segundo Ciclo 1.º 2.º Cuatrimestre 6 cr. 6 cr.
Nombre de la asignatura Carácter Código Titulación Ciclo Curso Impartición Créditos UZ Créditos ECTS	Métodos de Investigación en Educación Troncal 22110 Licenciatura en Psicopedagogía Segundo Ciclo 2.º 2.º Cuatrimestre 6 cr. 6 cr.
Nombre de la asignatura Carácter Código Titulación Ciclo Impartición Créditos UZ Créditos ECTS	Evaluación de Programas, Centros y Profesores Optativa 22118 Licenciatura en Psicopedagogía Segundo Ciclo 1.º Cuatrimestre 6 cr. 6 cr.
Departamento Área	Ciencias de la Educación Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Profesores Responsables	Dra. Ana Arraiz Pérez Dr. Fernando Sabirón Sierra

II. INTRODUCCIÓN A LAS ASIGNATURAS VINCULADAS

Presentación de las asignaturas vinculadas

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

– Sobre un pertinente y ajustado proceso diagnóstico, la sustantividad profesional del orientador recae en la intervención: la asignatura *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica* fundamenta la praxis bajo el dominio teórico de la Orientación Educativa. Una y otra asignatura están disciplinariamente vinculadas; sin embargo, el sentido de una buena práctica profesional está regida por la finalidad orientadora resultando el proceso diagnóstico subsumido en la cosmovisión final que el profesional tiene de la persona, inevitablemente con el compromiso ético del profesional. El desarrollo de las competencias que se proponen tienen aquí una de sus claves interpretativas más decisivas.

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

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

evaluativa; la segunda, emergiendo una y otra vez de cada nuevo sistema de indicadores, optimizaciones de recursos y normas procedimentales de calidad.

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

Presentación del portafolio de evaluación.

La vinculación se realiza a través de dos mecanismos subsecuentes: de una parte, un enfoque modular que permite la intervención de distintos profesores en cada una de las distintas materias; de otra, una alternativa al sistema de evaluación.

El resto de la Guía Docente gira así en torno a la presentación y orientación al estudiante para la elaboración del Portafolio–etnográfico como alternativa bajo los referentes del movimiento teórico metodológico de la “evaluación auténtica” en la docencia universitaria.

III. VOLUMEN DE TRABAJO ESTIMADO DEL ESTUDIANTE

Relación de tareas estimadas en un sistema de evaluación tradicional (exámenes, lecturas y trabajos)	Relación de tareas estimadas en el sistema de evaluación auténtica de competencias a través del portafolio
1. Asistencia a clase	1. Asistencia a clase
2. Preparación de apuntes y análisis de lecturas	2. Búsqueda y organización de documentación.
3. Realización de prácticas	3. Realización de prácticas
4. Estudio individual	4. Elaboración del portafolio de desarrollo – Reuniones en pequeño grupo – Participación en grupos de discusión – Asistencia a tutorías individualizadas – Reflexión y narración del portafolio
5. Preparación de los exámenes e informe de prácticas	5. Preparación del portafolio de evaluación – Reorganización y reelaboración, transformación del portafolio de desarrollo en un portafolio de presentación – Reflexión sobre el contenido y la presentación del portafolio de evaluación – Preparación de la entrevista de evaluación

IV. CLAVES PARA EL PROCESO DE ELABORACIÓN DEL PORTAFOLIO

LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS A TRAVÉS DEL PORTAFOLIO

(DOCUMENTO BASE PARA EL GRUPO DE DISCUSIÓN ESTUDIANTES – PROFESORES)



✓ Referentes.

– Instituyentes: La intersubjetividad.

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

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

b) Los profesores dialogan con el estudiante.

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

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

– Instituidos: Los estándares.

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

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

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

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

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

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

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

• Pensamiento dialéctico:

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

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

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

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

• Comportamiento dialógico:

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

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

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

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

• Estrategias de afrontamiento:

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

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

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

• Autodeterminación:

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

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

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

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

✓ Estándares.

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

2. Capacidad para negociar, consensuar y generar conflictos.

3. Actitud de apertura y respeto a los otros.

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

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

6. Capacidad para fundamentar las acciones proyectadas y realizadas.

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

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

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

10. La viabilidad de los proyectos profesionales.

✓ Criterios de acreditación interna.

– Mínimos para superar la asignatura (aprobado): avalar la competencia que corresponda y referida a los estándares 1, 6, 7 y 9.

– Notable: avalar la competencia que corresponda y referida los estándares 2, 3, 4, 5 y 8.

– Sobresaliente: avalar el estándar 10 y la capacidad de autoevaluación.

V. LA ENTREVISTA FINAL

La intersubjetividad construida a lo largo del proceso comunicativo continuo generado desde el tema de elaboración del portafolio, permite una entrevista en profundidad centrada en la *acción* como cierre del ciclo constructivista de aprendizaje realizado por el estudiante. En este sentido el diálogo gira alrededor de los productos seleccionados, considerando las siguientes claves indagatorias:

– los criterios determinantes de la selección: macro–competencias

– los fundamentos teóricos, interpersonales e instrumentales: competencias específicas

– su vinculación a asignaturas específicas y propuesta de acreditación interna

– relevancia desde la función profesional: formación para la praxis.

– consecuencias para su proyecto de vida personal y profesional: acciones de mejora

El portafolio de productos se transforma en portafolio de presentación, de éste a la entrevista final, y a la evaluación, pertinente calificación y acreditación.

ANEXO B
MEMORIA ECONÓMICA

