



Hipatia Press
www.hipatiapress.com



Instructions for authors, subscriptions and further details:

<http://qre.hipatiapress.com>

El Portafolios de los Estudiantes como Estrategia Alternativa a las Pruebas Estandarizadas para la Evaluación de Competencias

Monsalud Gallardo Gil¹, J. Eduardo Sierra Nieto¹ & Ana Domínguez Ramos¹

1) Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Málaga, Spain.

Date of publication: February 28th, 2015

Edition period: February 2015–June 2015

To cite this article: Gallardo Gil, M., & Sierra Nieto, E. (2015). El Portafolios de los estudiantes como estrategia alternativa a las pruebas estandarizadas para la evaluación de competencias. *Qualitative Research in Education*, 4(1), 72-102. doi: 10.4471/qre.2015.57

To link this article: <http://dx.doi.org/10.4471/qre.2015.57>

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to [Creative Commons Attribution License](#) (CC-BY).

The Students Portfolio as an Alternative Strategy to the Standardized Competencies Assessment Tests

Monsalud Gallardo Gil
Universidad de Málaga

J. Eduardo Sierra Nieto
Universidad de Málaga

Ana Domínguez Ramos
Universidad de Málaga

(Received: 22 February 2014; Accepted: 14 December 2014; Published: 28 February 2015)

Abstract

This paper is part of a wider research, which focuses on education competencies assessment (I+D Research Project, ref. SEJ-2007-66967), funded by the Spanish Ministry of Education. What we show in this paper are data from one of the case studies we carry out as part of this project. We have developed a "collaborative research" to understand and analyze the educational processes taking place in the "learnings of second order" ("learning how to learn"). In this sense, we've performed a didactic experimentation with portfolios of student in a 5th grade classroom; the conclusions presented are the result of this particular study. As a final, we conclude that portfolios of student can be an interesting strategy for educational evaluation; as well as it can become an "alternative strategy" to the standardized competency assessment tests, which predominate in the current educational landscape.

Keywords: portfolio, assessment, competencies, learning how to learn, collaborative research

El Portafolios de los Estudiantes como Estrategia Alternativa a las Pruebas Estandarizadas para la Evaluación de Competencias

Monsalud Gallardo Gil
Universidad de Málaga

J. Eduardo Sierra Nieto
Universidad de Málaga

Ana Domínguez Ramos
Universidad de Málaga

*(Recibido: 22 de febrero de 2014; Aceptado: 14 de diciembre de 2014;
Publicado: 28 de febrero de 2015)*

Resumen

El presente artículo forma parte de una investigación más amplia en el área de la evaluación de competencias educativas (Proyecto I+D, ref. SEJ-2007-66967), financiada por el Ministerio de Educación (España). En él ofrecemos los datos relativos a uno de los estudios de caso que se llevaron a cabo en el marco de dicho proyecto; bajo la metodología de investigación colaborativa, encaminada a la comprensión y análisis de los procesos educativos implicados en los aprendizajes de segundo orden (“aprender cómo aprender”) a través de la experimentación del portafolios en el aula. En este sentido, se concluye que el portafolios del alumnado puede ser una interesante estrategia de evaluación educativa, la cual, además, puede convertirse en estrategia “alternativa” a las pruebas estandarizadas de evaluación de competencias educativas que predominan en nuestro panorama educativo.

Palabras clave: portafolios, evaluación, competencias, aprender a aprender, investigación colaborativa

El presente artículo forma parte de una investigación más amplia en el área de la evaluación de las competencias de aprendizaje de segundo orden y la experimentación de estrategias alternativas de evaluación (Proyecto I+D, ref. SEJ-2007-66967¹). En dicha investigación, se desarrollaron cuatro estudios de caso, siendo uno de ellos el que relatamos en las páginas que siguen. En este estudio de caso, desarrollamos un proceso de investigación de carácter colaborativo en un aula de Educación Primaria de la provincia de Málaga (España), con objeto de experimentar el portafolios como una posible estrategia alternativa de evaluación de competencias educativas.

Previamente, nos detendremos en la aclaración del concepto de competencias educativas del que partimos, así como de nuestro posicionamiento en torno a la evaluación educativa y la potencialidad del portafolios como estrategia alternativa de evaluación de competencias. Seguidamente, abordaremos la descripción del proceso metodológico llevado a cabo en este estudio y el análisis de resultados. En el último apartado, se ofrecen las conclusiones más relevantes de la investigación.

El Controvertido Concepto de las Competencias Educativas

En España, las competencias básicas se han regulado normativamente en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), con la que se inicia una nueva política tendente a incorporar este enfoque pedagógico en las prácticas de enseñanza de los centros educativos (Monarca & Rappoport, 2013; Tiana, Moya & Luengo, 2011). Este nuevo enfoque se enmarca en una tendencia a la convergencia europea, tratando de adoptarse un discurso cada vez más homogéneo en torno a las competencias, lo cual ha sido fuente de constantes debates (Gordon et al., 2009; Halász & Michel, 2011; Pérez Gómez, 2008).

Dentro de ese avance, cabe reseñar la influencia del proyecto DeSeCo (Definition and Selection of Competencies, 2005), impulsado por la OCDE, como un intento por seleccionar y definir las competencias clave necesarias para la plena realización personal, la ciudadanía activa, la cohesión social y la empleabilidad en la sociedad del conocimiento. En este sentido, se proponen ocho competencias clave: Comunicación en la lengua materna; Comunicación en lenguas extranjeras; Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología; Competencia digital;

Competencia de aprender a aprender; Competencias sociales y cívicas; Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa; Conciencia y expresión culturales (DeSeCo, 2005).

En la definición de las competencias clave, Rychen & Salganik (2001, 2003) concluyen que la competencia es una aproximación funcional frente a demandas y tareas, en las que se requieren no sólo conocimientos y destrezas, sino también estrategias y rutinas necesarias para aplicar tales conocimientos y destrezas, así como emociones y actitudes apropiadas y un manejo efectivo de todos los componentes. Rychen y Tiana (2004) se refieren a la competencia como un concepto holístico que integra la existencia de demandas externas, los atributos personales (incluida la ética y los valores), así como el contexto. Es decir, se entiende que las competencias son sistemas complejos de pensamiento y actuación, que suponen la combinación de conocimientos, habilidades, actitudes, valores y emociones que utiliza el individuo para hacer frente a los problemas a los que se enfrenta, así como al incierto y cambiante entramado de nuestra sociedad (Pérez Gómez, 2007, 2008, 2012).

Esta definición se puede complementar con la de Laisner (2000), para quien una competencia es un saber hacer complejo, resultado de la integración, movilización y adecuación de capacidades, conocimientos, actitudes y habilidades, utilizados eficazmente en situaciones que tengan un carácter común. The European Commission's Cedefop Glossary (CEDEFOP, 2008) considera que la competencia no se reduce a elementos cognitivos (teorías, conceptos y conocimiento tácito), sino que también implica aspectos funcionales (habilidades técnicas), atributos interpersonales (habilidades organizativas y sociales) y valores éticos.

Los rasgos diferenciales de las competencias, capacidades o cualidades humanas fundamentales, serían los siguientes: un “saber” (pensar, decir y hacer) y un “querer” (vinculado a las necesidades e intereses primero, y al propio proyecto vital después), en contextos y situaciones concretas y complejas en función de propósitos deseados. No estamos hablando de destrezas, ni de habilidades específicas que, como los conocimientos concretos, son solamente uno de sus componentes y deben considerarse instrumentos, componentes necesarios pero no suficientes y, en todo caso, parciales y cambiantes (Pérez Gómez, 2008). Hablamos de competencias, capacidades o cualidades humanas fundamentales que constituyen el entramado básico, los modelos mentales esenciales que utilizan los seres

humanos para comprender e intervenir en la vida personal, social y profesional (Halász & Michel, 2011; Pérez Gómez, 2012).

La Evaluación Educativa de las Competencias

Teniendo en cuenta la definición de competencias que hemos hecho en el apartado anterior, es preciso definir a continuación qué entendemos por evaluación de competencias clave. A este respecto, Zabala y Arnau (2008) señalan que se trata de “una tarea bastante compleja, ya que implica partir de situaciones-problema que simulen contextos reales y disponer de los medios de evaluación específicos para cada uno de los componentes de la competencia” (p. 193). Asumiendo esto, entendemos que la evaluación de competencias requiere la actitud permanente de ‘aprender a aprender’, que se relaciona ineludiblemente con el concepto de aprendizaje relevante (Pérez Gómez, 1998), referido a la adquisición de significados que consideramos útiles para nuestros propósitos vitales; considerando como tal aquello que tiene sentido para clarificar y afrontar problemas de la vida cotidiana de las personas. En este aprendizaje influyen componentes de muy diversos tipos (cognitivos, motivacionales, afectivos, sociales, etc.), que difícilmente pueden ser tenidos en cuenta en pruebas de papel y lápiz (Pérez Gómez & Soto Gómez, 2011) como las que habitualmente se emplean para evaluar competencias; pruebas que simplemente parecen medir aprendizajes superficiales (Dede, 2007) o de bajo nivel (Supovitz, 2009). Desde esta perspectiva, resulta evidente la dificultad de evaluar competencias mediante métodos que atienden a la memorización y reproducción de información, más que al pensamiento lógico, las aptitudes y las actitudes del alumnado (Pérez Gómez, 2013; Ravitch, 2013).

Desde una concepción educativa de la evaluación (Santos, 2010), valoramos la importancia de repensar la enseñanza a la luz de cómo concebimos el aprendizaje. De esta forma, consideramos que la evaluación por competencias nos permite desarrollar lo que entendemos como una auténtica “evaluación educativa” (Pérez Gómez et al., 2009b; Santos, 2002;); en lugar de seguir reproduciendo un modelo de evaluación amparado en la racionalidad técnica (Álvarez, 2003). Esto significa, principalmente, contemplar al alumnado como protagonista de todo el proceso, favoreciendo el trabajo con contenidos educativos contextualizados en la vida real, así como el empleo de metodologías y

recursos que incentiven aprendizajes relevantes en el alumnado (Pérez Gómez, 1998). En definitiva, nuestra postura sobre la evaluación educativa apuesta por:

- Convertirse en fuente de aprendizaje para evaluados y evaluadores durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje;
- Ser una herramienta para promover la participación activa de los alumnos en su aprendizaje;
- Permitir la autoevaluación y coevaluación
- Favorecer la retroalimentación a todos los participantes sobre el proceso educativo con objeto de contribuir a su mejora

La evaluación permite atender tanto al aprendizaje directo de algo (“adquisición”) como al más indirecto (“aprender a aprender”), referido a la “metacognición” y el “aprendizaje autorregulado” (Stobart, 2010); dimensiones ante las que las pruebas estandarizadas de evaluación presentan también carencias, dado que difícilmente permiten identificar qué aprenden los estudiantes ni cómo lo hacen (Cumming & Wyatt-Smith, 2009; Serván, 2011).

Parece por tanto urgente explorar las posibilidades de metodologías alternativas para la evaluación de competencias, como pueden ser las evaluaciones inter pares, los programas de aprendizaje individual y/o de evaluación escolar, la evaluación basada en proyectos, o el portafolios, como pone de manifiesto el Informe conjunto de 2010 del Consejo y de la Comisión sobre la puesta en práctica del programa de trabajo “Educación y Formación 2010” (2010/C 117/01).

El Portafolios como Herramienta Alternativa para la Evaluación ‘Educativa’ de Competencias

Según la Comisión Europea (2007), “aprender a aprender es la habilidad para iniciar el aprendizaje y persistir en él, para organizar su propio aprendizaje y gestionar el tiempo y la información eficazmente, ya sea individualmente o en grupos. Esta competencia conlleva ser consciente del propio proceso de aprendizaje y de las necesidades de aprendizaje de cada uno, determinar las oportunidades disponibles y ser capaz de superar los obstáculos con el fin de culminar el aprendizaje con éxito” (p. 8). Teniendo en cuenta esta definición, la competencia de ‘aprender a aprender’ sólo puede evaluarse en situaciones de problemas abiertos y complejos que

hacen que los alumnos apliquen lo que ya han aprendido al mismo tiempo que participen en nuevos aprendizajes. Esto sólo ocurre cuando se ven obligados a reflexionar sobre sus necesidades de aprendizaje contextual específicas (Halász & Michel, 2011), es decir, cuando hay “metacognición” o “aprendizaje autorregulado” (Stobart, 2010).

Además, la evaluación de competencias requiere centrar nuestra atención en el alumnado (Shores & Grace, 2007), lo que supone un cambio sustancial en las modalidades de evaluación, necesitando el docente indicadores de cómo está funcionando su enseñanza (retroalimentación). Con esta intención, nuestro estudio se propone experimentar el portafolios como estrategia alternativa a las pruebas estandarizadas de evaluación de competencias educativas.

Para Shulman (1999), los portafolios reflejan los procesos de aprendizaje, por lo que considera que más que una nueva manera de evaluar puede considerarse como un modo de entender el proceso de enseñanza. En muchos aspectos, el método de evaluación basado en carpetas de aprendizaje (Pozuelos, 2002) refleja lo que los buenos enseñantes han venido haciendo de forma intuitiva durante años; la diferencia estriba ahora en que valoramos este método como un valioso instrumento alternativo de evaluación. El portafolios posibilita el cambio de disposiciones y actuaciones docentes y discentes, mediante la toma de conciencia del proceso de enseñanza-aprendizaje, a través de una evaluación que trata de ser interactiva, auténtica, continua y multidimensional.

Un portafolios educativo debe contener una suficiente variedad de ‘evidencias’ del proceso de enseñanza-aprendizaje (e-a), teniendo la precaución de no convertirlo en un contenedor de ‘productos’ carente de sentido. ¿Qué tipo de ‘evidencias’ puede contener, por tanto, el portafolios? Entre las ‘evidencias’ de aprendizaje más destacables, el portafolios puede contener las muestras del trabajo realizado por el estudiante y seleccionadas por él mismo (p.e.: tareas de clase, diarios, comentarios críticos de lecturas, escritos realizados en diferentes momentos del proceso de e-a, etc.); el feedback que le haya podido remitir el docente a modo de anotaciones escritas o a través de interacciones informales de evaluación; las autoevaluaciones que haya podido realizar el propio alumno; la coevaluación de los portafolios realizada con la ayuda de otros compañeros, en la que pueden valorar los avances y la evidencias que se pueden incluir, entre otras. Para que este proceso resulte educativo, es preciso que el

portafolios esté siempre accesible en el aula, otorgándole un lugar en el que todos puedan hacer uso del mismo siempre que lo crean conveniente.

Al recoger toda una serie de documentos que sustentan una forma personal de entender la enseñanza y el aprendizaje, el portafolios resulta un espejo que refleja el crecimiento personal y profesional (Gavari, 2009), favoreciendo así la mejora de la enseñanza y del aprendizaje. Respecto a los estudiantes, esto encierra las posibilidades de conocer los procedimientos, el contenido y los fundamentos educativos, como también impulsa la capacidad de explicarse a sí mismos y a los demás por qué se hace algo (“metacognición”). En este sentido, el uso del portafolios implica un proceso educativo en tanto que permite estudiar y analizar el propio trabajo e incluso invitar a otras personas a que lo vean y proponer nuevos cambios.

El diálogo intra-personal e inter-personal que surge de la revisión de las carpetas es un componente importante tanto de la evaluación como del propio proceso de enseñanza-aprendizaje (Klenowski, 2004). Este diálogo permite que el estudiante valore de forma reflexiva y crítica su aprendizaje, incentivando así la habilidad de autoevaluación y el pensamiento reflexivo (Alfageme, 2007).

En suma, y a diferencia de la evaluación a través de pruebas estandarizadas, la evaluación mediante portafolios permite que el alumno participe en la elección del medio y de los modos de enseñanza-aprendizaje (Gavari, 2009; Klenowski, 2004; Shores & Grace, 2007). De esta forma, el uso del portafolios en el aula ofrece una serie de aspectos positivos, que, desde nuestro punto de vista, redundan en gran medida en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, los cuales resumimos en la siguiente figura (Figura 1).

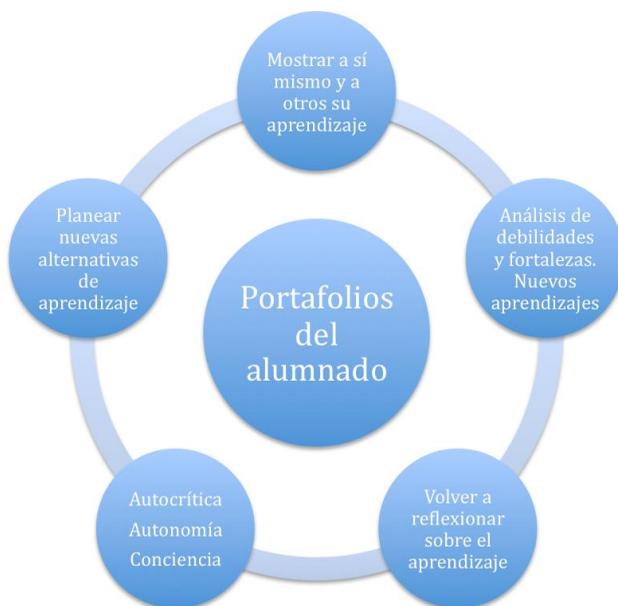


Figura 1. Bondades del portafolios como estrategia alternativa de evaluación²

La Investigación Educativa de Carácter Colaborativo

El carácter formativo del portafolios nos lleva a hablar de él como una herramienta que impulsa la indagación sobre la práctica al ofrecer un medio de recogida sistemática de datos unido a procesos deliberativos de análisis. De ahí que a la hora de diseñar el estudio nos pareciera adecuado vincular el proceso de experimentación didáctica con un formato de investigación que contribuyese a la mejora de la enseñanza. Es por esto que apostamos por una metodología de carácter colaborativo.

Si bien el estudio que presentamos vincula el cambio educativo con la tradición de la investigación-acción (Elliot, 2000; Latorre, 2005), son muchas las iniciativas que desarrollan propuestas de este tipo. Propuestas que comparten el propósito de favorecer prácticas de indagación que redunden en una mejora efectiva de la práctica.

La literatura sobre innovación y cambio educativo (Fullan, 2002; Hargreaves, 2001), como señala Blanco (2005), identifica dos factores clave para la mejora educativa: (i) la necesidad de reconocer los centros

escolares como referentes para el cambio (Masip, Teixidor & Vilalta, 2011; Rudduck, 1999; (ii) el hecho de que sólo cuando los docentes promueven los cambios, estos llegan a convertirse en verdaderas innovaciones (Carbonell, 2002). En este sentido, son muchas las experiencias a las que podemos aludir.

Una de las apuestas más reconocidas en el panorama internacional a este respecto la encontramos en la propuesta de Cochran-Smith y Lytle (2003) acerca de las comunidades de indagación; enfoque que promueve la superación de la tradicional distinción entre conocimiento teórico y práctico en virtud de lo que las autoras denominan la generación de conocimiento local de la práctica. Propuesta que señala “tanto una manera de aprender acerca de la enseñanza como aquello que los docentes y las comunidades llegan a saber cuando construyen el conocimiento de manera colaborativa” (Cochran-Smith & Lytle, 2003, p. 72). En este enfoque se da prioridad a los procesos a través de los cuales se producen nuevas formas de conocimiento pedagógico, fruto de las interacciones y colaboraciones entre grupos de educadores procedentes de diversos contextos. Son las interacciones entre estos agentes, en un régimen de horizontalidad, lo que caracteriza este modelo, revisándose las tradicionales jerarquías epistemológicas. El conocimiento producido a través de estos procesos es a la vez formal (en cuanto que producido a través de procesos rigurosos de indagación), práctico (en tanto que vinculado a situaciones experienciales concretas) y público (dada su repercusión para la vida de las escuelas y de la comunidad). En una línea parecida, podemos señalar el trabajo realizado por Nieto (2007, 2008) respecto de sus indagaciones acerca de aquello que sostiene al profesorado para continuar en la brecha pese a las enormes dificultades que atosigan a la profesión docente en la actualidad. Un trabajo amparado en una perspectiva biográfica, y asentado en un principio de reconocimiento de autoridad a los saberes docentes, donde el rol de la investigadora consiste en facilitar los procesos de discusión, escritura y de análisis.

Un referente más lo encontramos en el trabajo reciente desarrollado por el grupo de investigación Innovación y evaluación educativa andaluza, ligado al movimiento de las lesson study. Según nos indican Pérez Gómez y Soto Gómez (2011, p. 65), las Lesson y Learning Study (LLS) hacen referencia “al proceso de trabajo e indagación que desarrollan grupos de cuatro a seis docentes, que se reúnen de modo regular durante un periodo

largo de tiempo (cuatro-doce meses) para trabajar en el diseño, desarrollo, comprobación, crítica y mejora de una propuesta didáctica (lección experimental”. La finalidad perseguida en el empleo y perfeccionamiento de este recurso, tiene que ver con promover la reconstrucción del pensamiento práctico docente. Como señalan nuevamente Pérez Gómez y Soto Gómez (*opus cit.* p. 67), la virtualidad pedagógica fundamental de las LLS radica en “ayudar a los docentes noveles y en ejercicio a aprender a pensar, decidir y actuar sistemáticamente en la complejidad, mediante el estímulo de procesos colaborativos de construcción de saberes y experiencias”. El trabajo desarrollado desde este grupo enfoca las LLS como una forma específica de investigación-acción-participativa, en la medida en que involucra a un grupo de profesores y asesores en el diseño y desarrollo cooperativo de una lección, a través de unos ciclos experimentales de acción-reflexión (Pérez Gómez, Soto Gómez & Serván, 2010).

Como se puede apreciar, son muchos los referentes que, desde diferentes concepciones, buscan nuevas alianzas entre especialistas y prácticos, comprometiendo la mejora de la enseñanza en tareas sistemáticas de investigación. Metodologías que ponen en el centro una cuidada relación de investigación, tendente a desprenderse de la tradicional división social del trabajo educativo (Contreras, 1992). Un importante desafío que, sin dejar de reconocer los avances que han tenido lugar en las dos últimas décadas en materia de formación inicial y permanente del profesorado (Imbernón, 2007), debe llevarnos a seguir trabajando de cara a: (i) afianzar la investigación ligada a contextos prácticos (García-Gómez, 2011); (ii) la consolidación del desarrollo profesional de los docentes ligado al paradigma del profesional reflexivo (González & Barba, 2014).

Concreción de la Propuesta Metodológica

El objetivo general de la investigación ha sido: experimentar las posibilidades del portafolios de los estudiantes como herramienta para la evaluación de la competencia de aprender a aprender. Hablamos de experimentación en un sentido didáctico y formativo, en tanto que la investigación fue enfocada como un proceso formativo (Contreras & Pérez de Lara, 2010; Sierra, 2013). Hablamos también de estudio colaborativo donde el rol de los investigadores externos es doble y complementario: han

de realizar el seguimiento investigativo del proceso a la vez que asesoran la actividad docente en el trabajo de diseño y desarrollo de las propuestas de trabajo. De acuerdo con Pozuelos (2002), el marco colegiado y simétrico que se propicia entre docentes e investigadores externos, resultará crucial a la hora de comprometer investigación y enseñanza (Stenhouse, 1987).

Diseño y Desarrollo de la Investigación

El estudio de caso que aquí relatamos se ha desarrollado en un aula de 5° de Educación Primaria, compuesta por ocho niñas y once niños, perteneciente a un Colegio Público de Educación Infantil y Primaria de la provincia de Málaga. El área en la que se ha desarrollado ha sido la de Lengua Castellana y Literatura, en la que la docente participante en este estudio imparte cinco horas a la semana

Tabla 1.

*Proyectos llevados a cabo*²

PROYECTOS LLEVADOS A CABO		
PROYECTO 1	PROYECTO 2	PROYECTO 3
ENERO - MARZO	MARZO - MAYO	ABRIL - MAYO
<i>La semana blanca en Málaga</i>	<i>La banda sonora de la clase</i>	<i>ARTIBLÚ</i>

El proceso de experimentación, en el que se diseñaron y desarrollaron tres proyectos de trabajo (Tabla 1), tuvo lugar entre los meses de Enero a Julio de 2010, bajo un esquema en espiral propio de la investigación-acción (ver Figura 2). Gracias al relato autobiográfico que nos ofreció la docente al inicio de la investigación, pudimos obtener una importante información de partida en torno a su trayectoria profesional y su pensamiento pedagógico (preguntas iniciales, aspiraciones de mejora en su práctica, aspectos de sus metodologías ya asentados, etc.); siendo un buen punto de partida sobre el que dar inicio al proceso de experimentación. En el primer ciclo de indagación hubo un trabajo concienzudo sobre el diseño físico de los

materiales, su estructuración y la elaboración de guías de trabajo y cuadernillos para los estudiantes (ver Tabla 2). En cuanto a la estructura, se definieron trabajos obligatorios (diarios de lectura, diccionario personal, redacciones, ortografía y gramática, observaciones de la profesora) y optativos (trabajos diarios, creaciones personales, textos informativos, materiales audiovisuales, diarios...).

Tabla 2.

*Cuadernillos de trabajo para los estudiantes*²

CUADERNILLOS DE TRABAJO PARA LOS ESTUDIANTES			
CUADERNILLO 1	CUADERNILLO 2	CUADERNILLO 3	CUADERNILLO 4
Presentación de la experiencia	Planificación del trabajo (común para los tres proyectos desarrollados)	Desarrollo y colección de tareas	Reflexiono sobre mi aprendizaje
¿Qué es el portafolios? Justificación y compromiso de trabajo	Elaboración de la tabla KWFL (qué sé, qué quiero saber, dónde busco la información y qué voy aprendiendo) ¿Qué competencias básicas vamos a desarrollar con este trabajo? Planificación de las tareas Compromiso individual o colectivo	Tareas de mi portafolios Recomendaciones y guías de tareas	Me autoevalúo y reflexiono sobre lo que he hecho

En este momento inicial, también se realizó la consulta bibliográfica, así como se trabajó respecto a la formulación de las preguntas de investigación e interrogantes prácticos de la maestra. Sobre la base de este trabajo se realizó el diseño del primer ciclo de la experimentación, fruto de varias

sesiones de trabajo en las que se deliberó acerca de asuntos didácticos y metodológicos que se concretaron en aspectos tales como:

- La decisión de utilizar proyectos de trabajo (Pozuelos, 2007);
- los contenidos de la materia a trabajar;
- la secuencia didáctica propuesta para este primer ciclo;
- el formato del portafolios y el diseño de las indicaciones para su utilización;
- los instrumentos de recogida de información que nos servirán para analizar el transcurso de la experimentación.

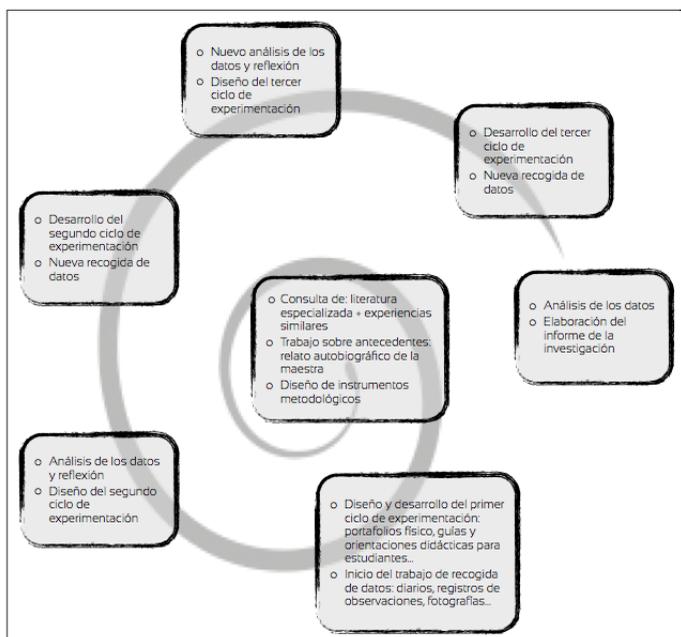


Figura 2. Proceso en espiral de la I-A²

Como se puede apreciar en el Figura 2, el esquema en espiral característico de la i-a, parte de una definición de preguntas e hipótesis que progresivamente se traducen en el diseño y desarrollo de una propuesta de trabajo en el aula. Este procedimiento se repite para cada ciclo de la i-a; en nuestro caso, hasta tres veces, finalizando con la elaboración de un informe

de todo el proceso. El carácter circular y progresivo de esta clase de indagación sobre la práctica forma parte de la naturaleza de los diseño de investigación de corte cualitativo (Flick, 2007; Pérez Gómez, 1998).

Recogida y Análisis de los Datos

Los instrumentos de recogida de datos quedan plasmados en la Tabla 3. Al cierre de cada ciclo de experimentación se triangulaban los datos obtenidos a través de los diferentes instrumentos. A partir de ese análisis se diseñaba el siguiente ciclo, tratando de salvar las dificultades encontradas y afinando en la utilización del portafolios para los propósitos perseguidos.

En lo que respecta a los registros de observaciones, la información obtenida se plasmaba en notas de campo detalladas, que eran desarrolladas fuera del campo a modo de redacciones completas y amplias. De manera complementaria utilizamos las ‘notas de campo’ y el ‘cuaderno de investigación’. Señalar también que ha habido un esfuerzo notable por considerar la carga de subjetividad que imprimíamos a las observaciones, con objeto de dotar de mayor fiabilidad al proceso. Para ello registramos nuestros supuestos antes y durante el mismo, introduciendo en el cuaderno de investigación comentarios e interpretaciones basados en lo evidenciado y en lo experimentado (intuiciones, sensaciones). Posteriormente incorporábamos lo que podemos denominar postconcepciones, que constituían un material que poder contratar con las pre-concepciones.

Tabla 3.

Instrumentos de recogida de información²

INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN	
TIPO	ACLARACIONES
Registro de observaciones en el aula	15 (1 hora de duración) Utilización de una rejilla de observaciones Registradas en el cuaderno de campo + registro fotográfico
Notas de campo y cuaderno de investigación	Complementarios al RO Detalles, reflexiones, comentario, intuiciones...
Entrevistas a la maestra	Informales (entre-pasillos) Registradas en el cuaderno de campo Formales: al final de cada ciclo de experimentación, como parte del momento de evaluación del proyecto pasado y diseño del siguiente + entrevista final Guión de entrevistas a partir de registros de observaciones
Entrevistas a estudiantes	2 grupos de 3 estudiantes: diálogo a partir de sus propios portafolios (presentes durante las entrevistas) Guión de entrevista semi-estructurada Grabación en audio y transcripción Realizadas al final del tercer ciclo de experimentación
Análisis de los portafolios de lo estudiantes	-
Diario de la maestra	-

En lo referido a las entrevistas con los estudiantes se realizaron al final del proceso, con un doble propósito: (i) evaluar el tercer ciclo de experimentación y (ii) valorar el total del proceso. También con la maestra realizamos una entrevista final cuyo propósito era el de reflexionar acerca

del proceso completo. En términos generales, las entrevistas fueron llevadas a cabo dentro de un concepto de flexibilidad, dinamismo y apertura. Nuestra finalidad, ha sido profundizar en el conocimiento de las concepciones y sentimientos sobre la experimentación del portafolios, desarrollándolas cuando ya hemos alcanzado cierto rapport durante la fase de observación. Esto nos ha permitido contrastar la información obtenida a través de las entrevistas con las de las propias observaciones, ampliando nuestro conocimiento sobre la realidad estudiada al mismo tiempo que descubrimos nuevas dimensiones de la misma.

Ya centrándonos en el proceso de análisis de los datos, desarrollamos un proceso analítico de determinación de vínculos y relaciones, que nos lleva a establecer categorías o análisis tipológicos bajo proposiciones o conceptualizaciones. Posteriormente, comenzamos otro proceso consistente en un ajuste intra e intercategorial, que, finalmente, dará lugar al informe de investigación, las conclusiones del mismo y las propuestas de mejora. Hemos trabajado mediante un proceso inductivo-deductivo, y a partir de nuestras herramientas conceptuales y los propios datos empíricos dentro de un enfoque progresivo (Pérez Gómez, 1998). Hemos establecido una serie de tareas u operaciones que constituyen el proceso analítico básico que hemos llevado a cabo, a saber: a) reducción de datos; b) disposición y transformaciones de datos; c) obtención de resultados y verificación de conclusiones.

Principales Hallazgos

- Aprender a trabajar desde la incertidumbre

Pese a que los estudiantes se mostraban conscientes de las distintas tareas a las que se enfrentaban, en ocasiones se mostraban algo confundidos respecto de qué trabajos incluir en el portafolios y dónde hacerlo.

A veces nos encontramos perdidos y no sabemos qué tenemos que meter en la carpeta. (Entrevista estudiantes)

Muchas veces nos surgen dudas a la hora de guardar los trabajos e intentamos ayudarnos entre nosotros. (Entrevista estudiantes)

No sabemos dónde tiene que ir un trabajo y dónde va otro, así que le tenemos que preguntar a la maestra para que nos ayude.
(Entrevista estudiantes)

Este hecho lo asociamos a la necesidad de afianzar la metodología y al desarrollo de una mayor autonomía para regular sus aprendizajes. No es sólo que dudaban respecto de qué incluir y dónde, sino que se mostraban dependientes de las indicaciones de la maestra. Algo que atribuimos a los roles a los que están habituados como aprendices pero que, sin embargo, con el avance de la experimentación disminuía en beneficio de una mayor autonomía. En este sentido, señalar que la secuencia didáctica se desarrolló desde una mayor directividad (guías, explicaciones, cuadernillos, obligatoriedad en los trabajos que incorporar a los portafolios) hacia una mayor autonomía. En ese paso, la estructura física de los portafolios les ayudaba a aclararse:

Me gusta tener bonito y bien ordenado mi portafolios. Así me aclaro más para guardar los trabajos y ver lo que he aprendido.
(Entrevista estudiantes)

Los docentes han de buscar, por tanto, un equilibrio que permita el aprendizaje autónomo. Los estudiantes sí que dan valor a los cuadernillos que les facilitaba la maestra, de cara a poder situarse respecto a qué había que hacer en cada proyecto. Atendiendo a esto, se valoró como un elemento de gran ayuda el hecho de poder contar con un índice general sobre lo que iban a realizar, así como con una ficha específica y detallada de tareas en cada uno de los proyectos:

Menos mal que teníamos el índice y así podíamos saber lo que teníamos que hacer. Me ha ayudado mucho para no hacerme un lío con todo. (Entrevista estudiantes)

El que más me ha gustado ha sido el de la banda sonora. Las normas estaban muy claritas y me lo he pasado muy bien haciéndolo. (Entrevista estudiantes)

- El diseño y desarrollo de los proyectos de trabajo a partir de tareas integradas

Al adoptar una concepción educativa de las competencias, no hablamos de entrenamiento en ellas sino de su adquisición y desarrollo como expresión de un aprendizaje relevante. Algo ligado a los contenidos culturales sobre los que trabajar (cercanos a sus realidades cotidianas) y al tipo de tareas que han de abordarse (demandan diferentes tipos de actividad y, por tanto, la puesta en marcha de distintas competencias).

- Favorecer la implicación de los estudiantes en el diseño curricular

Para ganar en compromiso y responsabilidad, es preciso que los estudiantes se sientan partícipes de las decisiones que se toman respecto de aquello sobre lo que van a trabajar; la maestra ha incentivado la participación en este sentido. Uno de los pilares básicos de todo el proceso de experimentación del portafolios ha sido la participación activa del alumnado, haciéndole protagonista de su propio proceso de aprendizaje. Para ello, era imprescindible que los alumnos se embarcaran en esta aventura desde el compromiso y la responsabilidad hacia su trabajo; de ahí que fuese necesario clarificar no sólo en qué consistía la realización de un portafolios, sino también cuál era su finalidad y qué compromisos requería por parte de todos los participantes en el proceso (docente y alumnado). Con esta finalidad, la docente diseñó un ‘contrato de trabajo’ al inicio del proceso, en el que aportaron todos los estudiantes y con el que se comprometieron de forma unánime, decidiendo posteriormente, de forma democrática, qué tareas podían llevar a cabo:

Al principio del todo hicimos un contrato para saber todos lo que teníamos que hacer. (Entrevista estudiantes)

Cuando el contrato no se cumplía, lo recordábamos en clase entre todos y veíamos qué teníamos que hacer. (Entrevista estudiantes)

- Avanzar en autonomía y autorregulación como expresiones de una mayor conciencia sobre qué y cómo se aprende, destacando el carácter transversal de la competencia de aprender a aprender, que informa y regula el aprendizaje e impulsa el desarrollo de otras competencias

En nuestro estudio, se pone de manifiesto el hecho de que, a través del portafolios, se favorece una atención singular a los procesos e itinerarios de aprendizaje. Esto es, tanto docente como estudiantes van aprendiendo a identificar y valorar sus enfoques y estrategias de aprendizaje. La toma de decisiones respecto de qué trabajos incorporar permite a los estudiantes ganar en capacidad para identificar dificultades y posibilidades. Algo que les reorienta en sucesivos aprendizajes y que es acompañado por la docente. A este respecto la autoevaluación resulta un mecanismo formativo eficaz.

- Rol docente

A través de la experimentación del portafolios como estrategia alternativa de evaluación, la docente se ve impulsada a mantener una atención constante sobre: (i) los ajustes entre diseño y desarrollo curricular; (ii) los avances y dificultades de cada estudiantes; (iii) la convivencia y las dinámicas grupales.

- Una concepción del aprendizaje que pone las relaciones y las emociones en el centro de los procesos educativos

Perspectiva que se distancia de una concepción técnica de las competencias, al enfatizar el carácter procesual y relacional de la enseñanza y el aprendizaje. No desliga las dimensiones del ser humano al enfocar la educación desde las competencias, sino que expresa su naturaleza holística. Tal y como hemos podido conocer, no podemos desprender las prácticas evaluativas de sus implicaciones emocionales, pues toda evaluación implica emitir una valoración que, para ser acogida como una posibilidad de aprendizaje, debe darse dentro de una relación de confianza. En este sentido, fueron muchas las evidencias relacionadas con el trabajo docente por afianzar los vínculos entre los estudiantes, tanto en un plano de convivencia como en lo relativo a prácticas de coevaluación.

- La evaluación centrada en las producciones de los estudiantes como vía para el aprendizaje

Por parte de la docente, su implicación en la evaluación del progreso de los estudiantes a partir de sus producciones, ayudó a comprender mejor qué hacen sus estudiantes cuando aprenden. Con respecto al alumnado, hemos analizado que aprende más y mejor cuando participa en la evaluación negociando con transparencia los criterios y asumiendo el mismo grado de responsabilidad. Esto se ha producido siempre en un clima en el que el alumno ha sido escuchado, apreciado, respetado y considerado. Sólo de esta manera se produce una evaluación como proceso auténtico, en la que, en nuestro caso, el diálogo ha sido siempre el mejor instrumento para la negociación.

- El papel de las familias

Es preciso destacar también el cambio de rol de las familias con respecto al modelo tradicional de evaluación. En el proceso de investigación llevado a cabo, las familias han formado parte de la vida social del aula, de los aprendizajes de los estudiantes y, por supuesto, de la evaluación, entendiéndola como mejora de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- Tensiones con la cultura institucional

La organización académica del currículum disciplinar dificulta y entorpece el desarrollo de proyectos y tareas integradas, más acorde con el enfoque de competencias defendido. Como hemos conocido, el hecho de trabajar el portafolios de forma académicamente compartimentada y en una franja horaria limitada al tiempo correspondiente a la asignatura de Lengua ha dificultado el desarrollo de la familia de competencias relacionadas con “aprender cómo aprender”:

Cuando hacía los ejercicios de inglés, pensaba: ¿Y por qué no meto esto en mi carpeta de Lengua? Estaría muy bien. (Entrevista estudiantes)

El rollo es que sólo trabajamos con la carpeta en Lengua. Ojalá pudiéramos hacer una carpeta con todas las asignaturas. (Entrevista estudiantes)

El tiempo se me pasa volando en Lengua. ¿Por qué no podemos tener una carpeta en las demás asignaturas? (Entrevista estudiantes)

Además de la propia estructura de horarios y asignaturas, otra dificultad venía de la mano de la cooperación entre docentes. Pese a contar con el apoyo institucional (equipo directivo, claustro), el proceso de experimentación no ha conseguido despertar suficientes alianzas.

Conclusiones

A lo largo del Proyecto de Investigación que soporta este estudio, hemos tenido la oportunidad de experimentar el Portafolios para la evaluación de las competencias implicadas en los procesos de aprender cómo aprender; estrategia sostenida como alternativa a las evaluaciones basadas en pruebas estandarizadas de evaluación de competencias educativas, tales como: PISA, Evaluación de Diagnóstico General o Evaluación de Diagnóstico en Andalucía. Desde esta perspectiva, como se ha expuesto a lo largo del artículo, la evaluación de aprendizajes de segundo orden, o competencias de Aprender cómo Aprender (Hargreaves, 2005), requiere que atendamos tanto a aquellos factores de naturaleza cognitiva como a aquellos otros de naturaleza afectiva que funcionan como motores de la actividad de los estudiantes. De acuerdo con esto, y dado que definimos las competencias como sistemas complejos de reflexión y acción (Pérez Gómez, 2007), hemos considerado que las mencionadas pruebas estandarizadas resultan insuficientes para dar cuenta de procesos tan complejos. De ahí que optásemos por la experimentación del portafolios educativo como estrategia alternativa de evaluación de competencias.

En la investigación aquí presentada hemos partido de la perspectiva de la evaluación como aprendizaje (Álvarez, 2003; Santos, 2002, 2010; Stobart, 2010). El portafolios educativo nos ha permitido desarrollar esta perspectiva a través de la recopilación de evidencias del aprendizaje del alumnado, así como de la toma de conciencia (metacognición) del proceso de enseñanza-aprendizaje, la metacognición y el pensamiento reflexivo tanto del alumnado (que se convierte en el protagonista de todo el proceso)

como del profesorado (contribuyendo a su desarrollo profesional). Podemos concluir, en este sentido, que el portafolios ha favorecido la transformación de la enseñanza y el aprendizaje en el aula donde se ha desarrollado la investigación, estimulando una actitud reflexiva e investigadora por parte de los implicados.

Entre los cambios que han tenido lugar gracias a la experimentación del portafolios, destacamos los siguientes:

- Se ha favorecido en los estudiante la autonomía en la selección de evidencias, fomentando el trabajo de toma personal de decisiones sobre sus itinerario formativos.
- Se ha incentivado el trabajo cooperativo, concretamente respecto a tareas de coevaluación.
- Pese a las dificultades, se ha buscado resquebrajar las barreras disciplinares a la hora de enfocar los temas de estudio, empleando para ello estrategias como los proyectos de investigación.
- Se ha logrado “saltar los muros de la escuela”, recogiendo problemáticas reales y contando con un papel activo y verdaderamente involucrado de las familias.
- Se ha potenciado el ajuste a las necesidades, posibilidades y deseos de aprendizaje de cada estudiante, proponiendo tareas y materiales de apoyo que tomen en cuenta las diferentes singularidades.

Como se ha visto, los cambios introducidos y los efectos en la vida del aula, no se reducen a aspectos metodológicos y teóricos respecto del aprendizaje, sino que trascienden a lo afectivo y a lo relacional: la confianza, la seguridad, la autoestima, la motivación, la responsabilidad, la autonomía, etc., dimensiones de la práctica reconocidas como fundamentales durante los procesos educativos. Esto nos lleva a sostener que el plano didáctico cobra sentido y relevancia en la medida en que se integra emocional y vivencialmente, tanto para los estudiantes como para los docentes.

Por otra parte, es preciso señalar en qué aspectos consideramos que el portafolios supera a las pruebas estandarizadas de cara a la evaluación de competencias:

- Permite a los docentes una retroalimentación “en tiempo real”, frente al servicio que las pruebas estandarizadas de evaluación prestan en tanto que evaluaciones externas.

- Ofrece evaluaciones integradas a partir de problemáticas y experiencias significativas para los estudiantes, resultando más eficaces para el aprendizaje que el modelo de situaciones-problema propuestas por las pruebas estandarizadas, como hemos identificado en otros trabajos (Gallardo, Mayorga & Sierra, 2013). Este tipo de tareas integradas y de proyectos de trabajo, apoyan una visión más amplia del aprendizaje (coherente con la concepción de competencia como saber complejo que hemos defendido en el artículo) y se sostienen en una concepción más amplia del conocimiento (Beane, 2005).
- Acerca la enseñanza a propósitos educativos (Pérez Gómez, 1998), lejos de pretensiones instructivas sobre las que descansa a menudo una formación basada en el entrenamiento en competencias, favoreciendo con ello:
 - Una concepción inclusiva de los diferentes estilos de aprendizaje
 - Una concepción plural del conocimiento procedente de diferentes campos del saber
 - Una evaluación y una enseñanza más preocupada por los estudiantes que por las pruebas.

En definitiva, consideramos que experiencias como la desarrollada no deberían entenderse como una tarea aislada en la cultura institucional del centro educativo, sino que debería trascender las asignaturas y convertirse en un proyecto educativo integral, más coherente con el enfoque de competencias que defendemos. Como fruto de este trabajo y gracias a la colaboración de todos los implicados llegamos a una conclusión esencial: la enorme profusión del portafolios. Lo que nos indica que este camino no tiene retorno en el valor de la educación, animando a no caer en la desmoralización y a recuperar el convencimiento de que el cambio es posible desde la participación, desde el trabajo cooperativo, desde las experiencias en primera persona, desde lo afectivo, desde la formación docente, desde el diálogo y desde el camino de los sueños.

Agradecimientos

Notas

¹ Proyecto I+D: “La Evaluación Educativa de los Aprendizajes de Segundo Orden, Aprender cómo Aprender, Análisis de Proyectos Internacionales y Experimentación de Estrategias Alternativas” (ref.: SEJ-2007-66967), financiado por el Ministerio de Educación (España). Proyecto desarrollado por el grupo de investigación de la Universidad de Málaga, “Evaluación e Investigación Educativa en Andalucía”, dirigido por el profesor Ángel I. Pérez Gómez.

² Fuente: Elaboración propia.

References

- Alcaraz, N., Caparrós, R. M., Soto, E., Beltrán, R., Rodríguez, S., & Sánchez, S. (2013). ¿Evalúa PISA la competencia lectora? *Revista de Educación*, 360, 577-599. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-360-130
- Alfageme, M^a. B. (2007). El portafolio reflexivo: metodología didáctica en el EEES. *Revista Educatio XXI*, 25, 209-226. Recuperado de <http://revistas.um.es/educatio/article/view/720/750>
- Álvarez, J. M. (2003). *La evaluación a examen: Ensayos críticos*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Beane, J. (2005). *La integración del currículum*. Madrid: Morata.
- Blanco, N. (2005). Innovar más allá de las reformas: reconocer el saber de la escuela. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1). Recuperado de http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/Vol3n1_e/Res_Blanco.htm
- Carbonell, J. (2002). *La aventura de innovar*. Madrid: Morata.
- CEDEFOP. (2008). *Terminology of European Education and training policy. A selection of 100 key terms*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Retrieved from http://www.cedefop.europa.eu/files/4064_en.pdf
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (2003). Más allá de la certidumbre: adoptar una actitud indagadora sobre la práctica. En A. Lieberman & L. Miller (Eds.), *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 65-79). Barcelona: Octaedro.

- Contreras, J. (1992). El sentido educativo de la investigación. *Cuadernos de Pedagogía*, 196, 61-67.
- Contreras, J., & Pérez de Lara, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Comisión Europea. (2007). *Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un marco de referencia europeo*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/educacion/mecu/movilidad-europa/competenciasclave.pdf?documentId=0901e72b80685fb1>
- Cumming, J. J., & Wyatt-Smith, C. M. (Eds.). (2009). *Educational assessment in the 21st century*. Nueva York, NY: Springer.
- Dede, C. (2007). *Transforming Education for the 21st Century*. Cambridge: Harvard Education Press.
- DeSeCo. (2005). *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*. OCDE. Recuperado de <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>
- Elliot, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Gallardo, M., Fernández, M., Sepúlveda, M^a. P., Serván, M^a. J., Yus, R., & Barquín, J. (2010). PISA y la competencia científica. Un análisis de las pruebas de PISA en el área de Ciencias. *RELIEVE: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 16(2), 1-17.
Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v16n2/RELIEVEv16n2_6.htm
- Gallardo, M., Mayorga, M^a. J., & Sierra, E. (2014). La competencia de “conocimiento e interacción con el mundo físico y natural”. Análisis de las pruebas de evaluación de diagnóstico de Andalucía. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 11(2), 160-180. doi: 10498/15973
- García-Gómez, M^a S. (2011). Viaje a las antípodas de la investigación escolar en la Educación Secundaria. *Investigación en la escuela*, 73,

41-52. Recuperado de http://investigacionenlaescuela.es/index.php/revista-investigacion-en-la-escuela?pid=120&sid=841:anlisis_de_ostculos_y_dificultades_de_profesores_y_estudiantes_en_la_utilizaci_n_de_enfoques_de_investigacin_escolar

- Gavari, E. (2009). El papel del docente y del alumno en la elaboración de Portafolios. *Revista de Educación*, 349, 451-462. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re349_21.html
- González, G. y Barba, J. (2014). Formación permanente y desarrollo de la identidad reflexiva del profesorado desde las perspectivas grupal e individual. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. 18 (1), 397-412. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev181COL12.pdf>
- Gordon, J. et al. (2009). Key competences in Europe: Opening doors for lifelong learners across the school curriculum and teacher education, *CASE Network Reports*, 87. doi: 10.2139/ssrn.1517804
- Halász, G., & Michel, A. (2011). Key Competences in Europe: interpretation, policy formulation and implementation. *European Journal of Education*, 46(3), 289-306. doi: 10.1111/j.1465-3435.2011.01491.x
- Hargreaves, A. et al. (2001). *Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias y los niveles*. Barcelona: Octaedro.
- Hargreaves, D. H. (2005). *Personalising learning 3: learning to learn & the new technologies*. London: Specialist Schools Trust.
- Imbernón, F. (2007). *10 ideas clave. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.
- Informe conjunto de 2010 del Consejo y de la Comisión sobre la puesta en práctica del programa de trabajo “Educación y Formación 2010” (2010/C 117/01). Recuperado de http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/OEE/evaluacion/combas/normativa/1297169962128_021_informe_consejo-comision-2010.pdf
- Jimeno, M., Gallardo, M., & Mayorga, M^a. J. (2015). Evaluación Diagnóstica en Andalucía: Una investigación del área “competencia matemática” (2014). *Revista Aula Abierta*, 43(1), 47-53. doi: 10.1016/j.aula.2014.07.001
- Klenowski, V. (2004). *Desarrollo del Portafolios para el aprendizaje y la evaluación*. Madrid: Narcea.

- Laisner, F. (2000). *Rèussir la formation par competentes*. Montreal: Guérin.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado (España), 4 de mayo de 2006, 106, 17158-17207. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>
- Masip, M., Teixidor, M., & Vilalta, D. (2011). Acompañar procesos de cambio a través de la formación. *Cuadernos de pedagogía*, 417, 74-76.
- Monarca, H., & Rappoport, S. (2013). Investigación sobre los procesos de cambio educativo: El caso de las competencias básicas en España. *Revista de Educación, Extraordinario 2013*, 54-78. doi: [10.4438/1988-592X-RE-2013-EXT-256](https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-EXT-256)
- Nieto, S. (2007). Profesorado al pie del cañón: lecciones desde el terreno. *Cuadernos de Pedagogía*, 374, 44-47.
- Nieto, S. (2008). *Razones del profesorado para seguir con entusiasmo*. Barcelona: Octaedro.
- Pérez Gómez, Á. I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Pérez Gómez, Á. I. (2007). *La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas*. Cuadernos de Educación de Cantabria. Gobierno de Cantabria. Consejería de Educación. Recuperado de http://www.educantabria.es/docs/info_institucional/publicaciones/2007/Cuadernos_Educacion_1.PDF?phpMyAdmin=DxoCADBlc%2CANuNikvc-WZcMiFvc
- Pérez Gómez, Á. I. (2008). ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y acción. En J. Gimeno (Comp.), *Educación por competencias, ¿Qué hay de nuevo?* (pp. 59-102). Madrid: Morata.
- Pérez Gómez, Á. I. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.
- Pérez Gómez, Á. I. (2013). Reválidas. Evaluación de competencias y calidad de los aprendizajes. *Revista Currículum*, 26, 11-25. Recuperado de <http://currículum.webs.ull.es/?p=731>
- Pérez Gómez, Á. I. et al. (2009a). *Aprender cómo Aprender. Autonomía y responsabilidad: El aprendizaje de los estudiantes*. Córdoba: Akal; Junta de Andalucía, Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa.

- Pérez Gómez, Á. I. et al. (2009b). *Orientar el desarrollo de competencias y enseñar cómo aprender. La tarea del docente*. Córdoba: Akal; Junta de Andalucía, Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa.
- Pérez Gómez, A. I., & Soto Gómez, E. (2011). Lesson Study: la mejora de la práctica y la investigación docente. *Cuadernos de Pedagogía*, 417, 64-67.
- Pérez Gómez, Á. I., & Soto Gómez, E. (2011). Luces y sombras de PISA. Sentido educativo de las evaluaciones externas. *Revista Cultura y Educación*, 23(2), 171-182. doi: 10.1174/113564011795944758
- Pérez Gómez, A. I., Soto Gómez, E., & Serván, M. J. (2010). Participatory action research and the reconstruction of teachers' practical thinking: lesson studies and core reflection. An experience in Spain. *Educational Action Research*, 18(1), 73-87. doi: 10.1080/09650790903484533
- Pozuelos, F. J. (2002). Experimentación curricular y asesoramiento deliberativo. Relato de un caso desde la investigación colaborativa. *Investigación en la Escuela*, 42, 99-111. Recuperado de http://www.investigacionenlaescuela.es/index.php/revista-investigacion-en-la-escuela?pid=195&sid=494:experimentacin_curricular_y_asesoramiento_deliberativo
- Pozuelos, F. J. (2007). *Trabajo por proyectos en el aula: descripción, investigación y experiencias*. Sevilla: MCEP.
- Ravitch, D. (2013). *Reign of Error: The Hoax of the Privatization Movement and the Danger to America's Public Schools*. New York, NY: Knopf.
- Rudduck, J. (1999). *Innovación y cambio. El desarrollo de la participación y la comprensión*. Sevilla: MCEP.
- Rychen, D.S., & Salganik, H. (Eds.) (2001). *Defining and Selecting Key Competencies*. Seattle & Toronto: Bern & Göttingen, Hogrefe and Huber.
- Rychen, D.S., & Salganik, L.H. (Eds.) (2003). *Key Competencies for a successful life and a well-functioning society*. Seattle & Toronto: Bern & Göttingen, Hogrefe and Huber.
- Rychen, D. S., & Tiana, A. (2004). *Developing Key Competencies in Education: Some Lessons from International Experience*. Paris: Unesco.

- Santos, M. A. (2002). *Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- Santos, M.A. (2010). Los peligros de la evaluación. *Cuadernos de Pedagogía*, 397, 90-93.
- Sierra, J. E. (2013). La secundaria vivida. Estudio narrativo sobre experiencias masculinas de fracaso escolar. Tesis Doctoral. Universidad de Málaga. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10630/6739>
- Serván, M. J. (2011). La evaluación externa de los aprendizajes escolares. *Revista Cultura y Educación*, 23(2), 165-314. doi: [10.1174/113564011795944677](https://doi.org/10.1174/113564011795944677)
- Shores, E., & Grace, C. (2007). *El portafolio paso a paso*. Barcelona: Graó.
- Shulman, L. (1999). Portafolios del docente: Una actividad teórica. En N. Lyons (Comp.), *El uso del portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente*. (pp. 45-62). Buenos Aires: Amorrortu.
- Supovitz, J. (2009). Can high stakes testing leverage educational improvement? Prospects from the last Decade of testing and accountability reform. *Journal of Educational Change*, 10, 211-227. doi: [10.1007/s10833-009-9105-2](https://doi.org/10.1007/s10833-009-9105-2)
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Stobart, G. (2010). *Tiempos de pruebas: Los usos y los abusos de la evaluación*. Madrid: Morata.
- Tiana, A., Moya, J., & Luengo, F. (2011). Implementing Key Competences in Basic Education: reflections on curriculum design and development in Spain. *European Journal of Education*, 46(3), 307-322. doi: [10.1111/j.1465-3435.2011.01482.x](https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2011.01482.x)
- Yus, R., Fernández, M., Gallardo, M., Barquín, J., Sepúlveda, M^a. P., & Serván, M^a.J. (2013). La competencia científica y su evaluación. Análisis de las pruebas estandarizadas de PISA. *Revista de Educación*, 360, 557-576. doi: [10.4438/1988-592X-RE-2011-360-127](https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-360-127)
- Zabala, A., & Arnau, L. (2008). *Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

Monsalud Gallardo Gil is Associate Professor in the Department of Teaching and School Organization at Universidad de Málaga, España. ORCID id: [0000-0003-4068-2133](https://orcid.org/0000-0003-4068-2133)

J. Eduardo Sierra Nieto is Postdoctoral Researcher in the Department of Teaching and School Organization at Universidad de Málaga, España. ORCID id: [0000-0002-9925-1656](https://orcid.org/0000-0002-9925-1656)

Ana Domínguez Ramos is Associate Professor in the Department of Teaching and School Organization at Universidad de Málaga, España. ORCID id: [0000-0001-5408-4981](https://orcid.org/0000-0001-5408-4981)

Contact Address: Grupo de Investigación “Innovación y Evaluación Educativa Andaluza (HUM-311), Seminario 2.15P. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga, Bulevar Louis Pasteur, 25. Campus Teatinos CP: 29071, Málaga (Spain). Email: monsalud@uma.es