

Las competencias genéricas en el Grado de Derecho y su evaluación

"Cross-curricular skills within the Law Degree and the evaluation thereof"

1

Antoni Font Ribas. Catedrático de Universidad.
Universidad de Barcelona. Facultad de Derecho.
Departamento de Derecho Mercantil, Derecho
del Trabajo y de la Seguridad Social.
Barcelona. España. E-mail:afont@ub.edu

Enoch Albertí Rovira. Decano de la Facultad
de Derecho. Catedrático de Universidad.
Universidad de Barcelona. Facultad de Derecho.
Departamento de Derecho Constitucional y
Ciencia Política. Barcelona. España.
E-mail:e.alberti@ub.edu

Eva Andrés Aucejo. Profesora Titular de Universidad.
Universidad de Barcelona. Facultad de Derecho.
Departamento de Derecho Financiero y Tributario.
Barcelona. España. E-mail:eandres@ub.edu

M^a Eugenia Ortuño Pérez. Profesora Titular de
Universidad. Universidad de Barcelona. Facultad
de Derecho. Departamento de Historia del Derecho,
Derecho Romano y Derecho Eclesiástico del Estado.
Barcelona. España. E-mail:ortuno@ub.edu

Lluís Caballol Angelats. Profesor Titular de Universidad.
Universidad de Barcelona. Facultad de Derecho.
Departamento de Derecho Administrativo y Procesal.
Barcelona. España. E-mail:lluiscaballol@ub.edu.

Mariona Gual Dalmau. Profesora Titular de Universidad.
Universidad de Barcelona. Facultad de Derecho.
Departamento de Derecho Mercantil, Derecho del Trabajo
y de la seguridad Social. Barcelona.
España. E-mail: mgual@ub.edu.

Oriol Oleart Piquet. Profesor Titular de Universidad.
Universidad de Barcelona. Facultad de Derecho.
Departamento de Historia del Derecho, Derecho
Romano y Derecho Eclesiástico del Estado.

Barcelona. España. E-mail: ooleart@ub.edu

Silvia Gómez Trinidad. Profesora Lectora. Universidad de Barcelona. Facultad de Derecho. Departamento de Derecho Mercanti, Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social. Barcelona. España. E-mail: sgomez@ub.edu.

Judith Morales Barceló. Profesora Ayudante. Universidad de Barcelona. Facultad de Derecho. Departamento de Derecho Mercanti, Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social. Barcelona. España. E-mail: jmorales@ub.edu

Resumen

El presente estudio versa sobre la evaluación de competencias transversales en el Grado de Derecho a través del uso del portafolio digital. A tal fin son definidos los objetivos a alcanzar, las fases en su aplicación; la selección de las competencias a evaluar, así como una tabla de equivalencias entre actividades y competencias.

Dicho portafolio electrónico nos ha permitido hacer el seguimiento, monitorización y evaluación de las competencias de los estudiantes. Se ha escogido deliberadamente llevar a cabo únicamente la evaluación de las competencias genéricas o transversales. La implantación del portafolio se ha hecho como experiencia piloto en un grupo de 90 estudiantes de doble titulación en la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona.

Palabras clave

Competencias transversales; evaluación; portafolio electrónico.

Abstract

This study deals with the assessment of generic competences in the Grade of law through the use of digital portfolio (e-portfolio). For this purpose are defined as goals to be achieved, phases in implementation, selection of skills to assess and a table of equivalence between activities and competitions.

E-portfolio has allowed us to track, monitor and assess students' skills. It has deliberately chosen to perform only the assessment of generic skills or transverse. The implementation of the portfolio has been piloted in a group of 90 students dual degree at the Faculty of Law of the University of Barcelona.

Key words

Cross-curricular skills; assessment; e-portfolio.

Las competencias genéricas en el Grado de Derecho y su evaluación

"Cross-curricular skills within the Law Degree and the evaluation thereof"

Antoni Font Ribas. Catedrático de Universidad.
Universidad de Barcelona. Facultad de Derecho.
Departamento de Derecho Mercantil, Derecho
del Trabajo y de la Seguridad Social.
Barcelona. España. E-mail: afont@ub.edu

Enoch Albertí Rovira. Decano de la Facultad
de Derecho. Catedrático de Universidad.
Universidad de Barcelona. Facultad de Derecho.
Departamento de Derecho Constitucional y
Ciencia Política. Barcelona. España.
E-mail: e.alberti@ub.edu

Eva Andrés Aucejo. Profesora Titular de Universidad.
Universidad de Barcelona. Facultad de Derecho.
Departamento de Derecho Financiero y Tributario.
Barcelona. España. E-mail: eandres@ub.edu

M^a Eugenia Ortuño Pérez. Profesora Titular de
Universidad. Universidad de Barcelona. Facultad
de Derecho. Departamento de Historia del Derecho,
Derecho Romano y Derecho Eclesiástico del Estado.
Barcelona. España. E-mail: ortuno@ub.edu

Lluís Caballol Angelats. Profesor Titular de Universidad.
Universidad de Barcelona. Facultad de Derecho.
Departamento de Derecho Administrativo y Procesal.
Barcelona. España. E-mail: lluiscaballol@ub.edu.

Mariona Gual Dalmau. Profesora Titular de Universidad.
Universidad de Barcelona. Facultad de Derecho.
Departamento de Derecho Mercantil, Derecho del Trabajo
y de la seguridad Social. Barcelona. España. E-mail: mgual@ub.edu.

Oriol Oleart Piquet. Profesor Titular de Universidad.
Universidad de Barcelona. Facultad de Derecho.
Departamento de Historia del Derecho, Derecho
Romano y Derecho Eclesiástico del Estado.
Barcelona. España. E-mail: oleart@ub.edu

Silvia Gómez Trinidad. Profesora Lectora. Universidad de Barcelona. Facultad de Derecho. Departamento de Derecho Mercantil, Derecho del Trabajo y de la seguridad Social. Barcelona. España. E-mail: sgomez@ub.edu.

Judith Morales Barceló. Profesora Ayudante. Universidad de Barcelona. Facultad de Derecho. Departamento de Derecho Administrativo y Procesal. Barcelona. España. E-mail: jmorales@ub.edu

1. Presentación

La experiencia que se da a conocer ha querido diseñar un procedimiento con el que pudiera mostrarse el progreso en el desarrollo de las competencias transversales del Grado de Derecho que el estudiante ha de acreditar haber adquirido al finalizar sus estudios¹.

Los objetivos propuestos han tenido una doble dirección. Unos se han dirigido a la creación de un medio de evaluación y, en este sentido, se ha pretendido:

- 1.- Configurar una herramienta consistente para monitorizar y mostrar la adquisición de las competencias transversales en los estudios de Derecho y, para ello, se ha creado un portafolio digital.
- 2.- La comprobación práctica de la utilidad del portafolio y su adecuación para la evaluación del proceso de adquisición de las competencias generales y transversales en los estudios de Derecho.

Y otros, que han constituido el objetivo central de la experiencia, se han basado en los estudiantes y en la intervención del profesorado que realizaba las funciones tutoriales. En este sentido, se ha pretendido:

- 1.- Comprobar como el portafolio contribuía a mejorar la adquisición y el desarrollo de las competencias transversales.

¹ La experiencia se ha desarrollado en el marco del Proyecto de Innovación Docente que ha contado con la ayuda del programa de Mejora e Innovación Docente de la Universidad de Barcelona (2009PID-UB/71) y ha sido uno de los embriones del proyecto institucional CUBAC. Los miembros este proyecto han sido los profesores: Dr. Enoch Albertí Rovira (Decano de la Facultad de Derecho – Catedrático de Derecho Constitucional), Dr. Antoni Font Ribas (Catedrático de Derecho Mercantil), Dra. Eva Andrés Aucejo (Prof. Titular de Derecho Financiero y Tributario), Dr. Lluís Caballol Angelats (Prof. Titular de Derecho Procesal), Dra. Mariona Gual Dalmau (Prof. Titular de Derecho Mercantil), Dr. Oriol Oleart Piquet (Prof. Titular de Historia del Derecho), Dra. M^a Eugenia Ortuño Pérez (Prof. Titular de Derecho Romano), Dra. Silvia Gómez Trinidad (Prof. Lectora de Derecho Mercantil), Sra. Judith Morales Barceló (Prof. Ayudante de Derecho Procesal).

2.- Valorar la interacción entre los profesores tutores y los estudiantes.

3.- Obtener información sobre la respuesta de los docentes y de los dicentes, a la introducción de esta innovación. Y, en definitiva, la posibilidad de construir un referente en el aprendizaje del Derecho en el ámbito estatal.

2. Fases de Desarrollo

La experiencia se ha desarrollado en dos fases. La primera se llevó a cabo durante el curso académico 2010-2011 y en ella se diseñó la estructura interna del portafolio digital y se determinaron las competencias transversales que habían de ser objeto de evaluación. La segunda fase ha tenido lugar en el curso 2011-2012 y ha consistido, por una parte, en la aplicación de la experiencia a un grupo de estudiantes de primer curso de Grado de Derecho. Y, por otra, en el diseño de las condiciones para la aplicación práctica de este medio de evaluación mediante la elaboración de una Guía informativa-formativa para el profesorado y otra Guía dirigida a los estudiantes. Y, además, se han realizado sesiones de información y de formación dirigidas unas a los alumnos y otras al profesorado.

1ª Fase

El diseño de la estructura del portafolio de competencias ha exigido la determinación previa de las competencias transversales que debían ser objeto de evaluación.

Con esta finalidad se realizaron reuniones periódicas de los componentes del proyecto con el Decano de la Facultad, el Vicedecano de Ordenación Académica, la Jefa de Estudios, la responsable del Plan de Acción Tutorial y la Tutora-Coordinadora del profesorado del grupo de primer curso M6 al que se iba a aplicar la experiencia.

En estas reuniones se debatieron y se determinaron las competencias, las rúbricas de evaluación y la forma de llevarlo a cabo, en la forma en la que se expresa posteriormente.

2ª Fase

Esta fase ha sido de aplicación del portafolio digital a un grupo piloto de estudiantes. Para ello se ha elegido un grupo de primero (M6) que cursa alguna de las dobles titulaciones: Derecho- ADE o Derecho- Ciencia Política, con un total de 90 estudiantes matriculados.

Aunque la evaluación se ha centrado sólo en las competencias de Derecho, se optó por seleccionar a este grupo porque la nota de corte para acceder a dichos estudios es superior a la exigida a otros grupos del Grado de Derecho.

Los profesores que han participado en la aplicación de la experiencia han sido los que tenían asignada la docencia en este grupo, tanto en el primer cuatrimestre como en el segundo. Ello ha comportado que las experiencias de cada uno de los profesores fuera muy diversa, no sólo en lo que afecta al aprendizaje por competencias, sino también en relación al uso de los instrumentos tecnológicos, aunque, en general, utilizan el

Campus Virtual como medio de apoyo y complemento de su docencia, con lo que el uso de instrumentos tecnológicos en los procesos educativos no les es del todo desconocido.

En cuanto a los alumnos participantes no debía causarles ningún inconveniente el uso de este instrumento digital para su aprendizaje, ya que les facilita la comunicación con el tutor y no representa una carga excesiva de trabajo adicional.

Hubo una buena predisposición tanto por parte de los profesores como por parte de los alumnos, pero para evitar la incertidumbre que conlleva la aplicación de un nuevo instrumento al que no se estaba habituado, se realizaron reuniones informativas y formativas específicas para cada uno de los colectivos.

Además de las reuniones se elaboró una guía sobre la evaluación y el aprendizaje por competencias, con una descripción clara y sencilla de las competencias que debían adquirir los estudiantes, los procesos para conseguirlo y la forma como podía evidenciarse el conocimiento de las mismas². Y una guía en formato electrónico, publicado en el Campus Virtual de los profesores que impartían la docencia en el grupo, con la finalidad de ayudar a los estudiantes a resolver dudas sobre el funcionamiento del portafolio.

La aplicación de esta experiencia fomentó el contacto entre el profesorado del grupo y de ello surgió el planteamiento de una actividad de carácter transversal en la que participaron todas las asignaturas del primer cuatrimestre. Los estudiantes tenían que aplicar las habilidades adquiridas en la asignatura de Técnicas y Comunicación y trabajar las competencias asignadas a cada una de las disciplinas, generando evidencias que pudieron hacer constar en sus respectivos portafolios.

3. La identificación de las competencias a evaluar

El concepto de competencia nace en el ámbito de la formación profesional y se traslada a la formación universitaria que en un proceso de adaptación se transforma de competencia profesional a competencias transversales (Prades, 2005:38), entendiendo como tales aquellas que son comunes a la mayoría de titulaciones, aun cuando inciden de una manera diferente según el contexto de cada una de ellas (Gairín, 2009:18).

En el marco de la Educación Superior, las competencias, parte integrante del currículo del estudiante, deben estar reguladas en diversas e importantes normativas nacionales e internacionales, como también en documentos emitidos por organismos internacionales. Como antecedente remoto se cita un informe (Mac Crate report, 1992). En épocas más recientes sí se ha normativizado esta cuestión, siendo de citar, la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la cual se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre de Universidades y el Real decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el cual se establece la ordenación de los estudios universitarios oficiales (RD 1393/2007), sin perjuicio de la normativa autonómica e interna de las propias universidades. Por otro

² “Guía per a la Programació d’Activitats i l’Avaluació de Competències Transversals en el Grau de Dret de la UB”, publicada en: Dipòsit Digital de la UB. Col·lecció OMADO. <http://hdl.handle.net/2445/24503>

lado el Proyecto Tuning y el Marco Español de Calificaciones de la Educación Superior (MECES, RD 1027/2011, de 15 de julio) acaban concretando las competencias genéricas o transversales en un número reducido de categorías.

En el ámbito del Derecho puede verse el Real decreto 775/2011, de 3 de junio, por el cual se aprueba el Reglamento de la Ley 34/2006, de 30 de octubre, sobre el acceso a las profesiones de abogados y procuradores de los Tribunales. En su artículo 3 se contiene un listado de “competencias jurídicas”, muchas de las cuales no son otra cosa que competencias genéricas en el contexto de los estudios jurídicos, como por ejemplo la capacidad de interpretar o de argumentar, pueden ayudar a acabar de perfilar el alcance del contenido de las competencias transversales en el grado de derecho. Amén de ello, en los artículos 10 y 11 del Reglamento de la Ley 34/2006 se establecen las competencias de los cursos de formación para el acceso a la profesión de abogado y de procurador de los Tribunales. En particular, para la profesión de abogado se requieren las siguientes competencias profesionales.

En la disciplina del Derecho el conocimiento profesional converge en buena medida con el conocimiento académico, de forma que el pensamiento del jurista se conforma inicialmente a partir de este conocimiento y de sus métodos y se reelabora de manera inductiva a través del contexto de aplicación, lo cual presupone una práctica reflexiva sobre la propia acción (Schön, 2002). Por su parte, Doherty sostiene que el conocimiento no existe de forma independiente de las habilidades cognitivas necesarias para gestionarlos (Doherty et. al. 1997: 170-189).

El Consejo de Gobierno de la UB aprobó el 10 de abril de 2008 un documento denominado “Competencias transversales de la Universitat de Barcelona” que pretende ser una referencia orientativa para el diseño de las nuevas titulaciones. Las competencias definidas pretenden ser comunes a todas las titulaciones de la UB. A partir de aquí hemos elaborado la siguiente propuesta, respetando íntegramente el planteamiento del documento de competencias transversales de la UB y explicitando alguna más, como por ejemplo, la resolución de problemas, la argumentación o la interpretación, que parecen esenciales en el aprendizaje del derecho, aún cuando su formulación sea genérica. La especificación es necesaria dentro el esquema general porque orienta la actividad evaluadora.

UB	Propuesta de Derecho
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compromiso ético 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compromiso ético ▪ Reflexión crítica
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Capacidad de autoaprendizaje y responsabilidad 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Capacidad de análisis ▪ Capacidad de síntesis ▪ Capacidad de relación ▪ Capacidad de argumentación ▪ Capacidad de interpretación ▪ Resolución de problemas
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Trabajo en equipo 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Trabajo en equipo
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Capacidad creativa y emprendedora 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Creatividad
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sostenibilidad 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sostenibilidad

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Capacidad comunicativa | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Comunicación oral ▪ Comunicación escrita ▪ Gestión de la información |
|--|--|

4. El tratamiento y la evaluación de las competencias

De acuerdo con los autores Villa y Poblete (2007:41) el programa de evaluación debe precisar aquello que se quiere evaluar (competencias transversales), cómo se ha de evaluar (técnicas e instrumentos de evaluación) y concretar el nivel de desempeño de aquello que se evalúa.

Diseñar un programa completo de evaluación de las competencias transversales no es ninguna tarea sencilla. La dificultad radica en una variedad de factores: en primer lugar, hace falta perfilar y delimitar claramente las competencias que se quieren evaluar, dotándolas de contenido con la indicación de las conductas y habilidades que las integran y el grado o nivel de desarrollo que se pretende cumplir; en segundo lugar, hace falta prever las actividades necesarias para que los estudiantes puedan trabajarlas y adquirirlas; en tercer lugar, hace falta tener los instrumentos necesarios para evaluarlas; en cuarto lugar, y dado que la adquisición de competencias forma parte de un proceso dinámico y prolongado en el tiempo, hace falta prever el seguimiento adecuado; en quinto lugar, hace falta proveer de formación a los actores del proceso (docentes y estudiantes) a los cuales el cambio de paradigma los ha sorprendido en un estado de gran confusión conceptual y operativa; y, finalmente, promover un cambio en las concepciones de los propios procesos y objeto de las evaluaciones que con el nuevo paradigma se sitúan en un contexto completamente diferente al tradicional, dificultad de gran magnitud que no se puede resolver simplemente con rúbricas, formación y protocolos de actuación.

Identificadas las competencias que hacía falta evaluar, ha sido necesario confeccionar las matrices o rúbricas de evaluación que describen para cada competencia a evaluar las conductas o situaciones que son objeto de evaluación. Pese a las limitaciones de una evaluación basada en rúbricas, tiene la ventaja indiscutible en este caso de permitir un cierto grado de homogeneización de un proceso en el que intervienen una pluralidad de agentes. Por supuesto, algunas de las competencias puramente cognitivas pueden ser evaluadas con instrumentos tradicionales siempre y cuando las pruebas hayan sido diseñadas con el fin de que el estudiante muestre aquello que es capaz de hacer más allá de la mera reproducción del conocimiento y en la medida que el estudiante disponga de la suficiente información para saber qué se espera de él. Con todo, no basta con el diseño de pruebas más o menos convencionales que pueden aportar alguna información, por lo general insuficiente, sino que hace falta prever actuaciones que se sitúan en la cumbre de la pirámide de Miller (Miller, 1990) y arbitrar los instrumentos necesarios a tal fin.

De ahí que hayamos confeccionado una tabla de equivalencia sobre actividades que pueden contribuir a desarrollar las competencias. Naturalmente, la lista es sólo ejemplificativa y no pretende agotar las competencias que se pueden vincular a cada actividad; además, puede variar en función del contexto y de los objetivos que se pretenden lograr con la actividad de referencia.

Actividad	Competencias
ABP: Aprendizaje basado en problemas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Trabajo en equipo ▪ Comunicación oral ▪ Capacidad de análisis ▪ Reflexión crítica ▪ Gestión de la información ▪ Argumentación ▪ Comunicación escrita ▪ Resolución de problemas ▪ Creatividad ▪ Compromiso ético ▪ Capacidad de relación ▪ Interpretación
Debate estructurado	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Trabajo en equipo ▪ Comunicación oral ▪ Capacidad de análisis ▪ Reflexión crítica ▪ Argumentación ▪ Interpretación
Proyecto	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Trabajo en equipo ▪ Capacidad de análisis ▪ Reflexión crítica ▪ Gestión de la información ▪ Argumentación ▪ Resolución de problemas ▪ Creatividad ▪ Compromiso ético ▪ Capacidad de relacionar ▪ Interpretación
Simulación	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Trabajo en equipo ▪ Comunicación oral ▪ Capacidad de análisis ▪ Reflexión crítica ▪ Argumentación ▪ Resolución de problemas ▪ Capacidad de relación ▪ Interpretación
Estrategias de trabajo colaborativo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Trabajo en equipo ▪ Capacidad de análisis ▪ Reflexión crítica ▪ Gestión de la información ▪ Argumentación

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comunicación escrita ▪ Resolución de problemas ▪ Creatividad ▪ Compromiso ético ▪ Capacidad de relación ▪ Interpretación
Portafolio	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comunicación oral ▪ Capacidad de análisis ▪ Reflexión crítica ▪ Gestión de la información ▪ Argumentación ▪ Comunicación escrita ▪ Creatividad ▪ Compromiso ético ▪ Capacidad de relación ▪ Interpretación
Presentación/Exposición	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comunicación oral ▪ Reflexión crítica
Estudio de caso	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comunicación oral ▪ Capacidad de análisis ▪ Reflexión crítica ▪ Gestión de la información ▪ Argumentación ▪ Comunicación escrita ▪ Resolución de problemas ▪ Creatividad ▪ Compromiso ético ▪ Capacidad de relación ▪ Interpretación
Lecturas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Capacidad de análisis ▪ Argumentación ▪ Compromiso ético ▪ Capacidad de relación ▪ Interpretación
Recensión crítica	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Capacidad de análisis ▪ Comunicación escrita ▪ Capacidad de relación ▪ Interpretación ▪ Reflexión crítica
Informe/Dictamen/Memoria	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Capacidad de análisis ▪ Reflexión crítica ▪ Gestión de la información ▪ Argumentación

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comunicación escrita ▪ Resolución de problemas ▪ Creatividad ▪ Compromiso ético ▪ Capacidad de relación ▪ Interpretación
Comentario de texto (sentencias, normas y doctrina)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Argumentación ▪ Creatividad ▪ Capacidad de análisis ▪ Compromiso ético ▪ Capacidad de relación ▪ Comunicación escrita ▪ Gestión de la información
Mapa conceptual	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comunicación escrita ▪ Resolución de problemas ▪ Creatividad ▪ Capacidad de relación ▪ Capacidad de análisis ▪ Interpretación
Caso práctico	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Resolución de problemas ▪ Capacidad de análisis ▪ Interpretación ▪ Argumentación
Dietario reflexivo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reflexión crítica ▪ Comunicación escrita ▪ Compromiso ético
Redacción de escritos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Capacidad de análisis ▪ Interpretación ▪ Argumentación ▪ Comunicación escrita

Para asegurar que se trabajarán todas las competencias a lo largo de los estudios se ha procedido a distribuir las competencias entre las diversas asignaturas, de forma que en cada una de ellas se trabaje como mínimo una, sin perjuicio de que los planes docentes respectivos prevean el trabajo de más de una competencia. Teniendo en cuenta que la duración de la mayoría de asignaturas es superior a un semestre, se ha procurado que los planes docentes prevean actividades suficientes para que en el extremo inferior del período en el que el estudiante cursa la asignatura pueda demostrar haber adquirido un nivel aceptable de desarrollo en la competencia asignada. Estas actividades no deben ser diferentes de aquellas que el profesor ha previsto para el aprendizaje de los contenidos que forman parte de la materia propia de la asignatura.

5. La práctica de la evaluación.

5.1. El instrumento de evaluación: el portafolio

Font et al. (2012a) han definido el portafolio desde el punto de vista de su doble funcionalidad: como metodología y como herramienta o instrumento de evaluación.

Como herramienta, el portafolio se podría describir como un “contenedor de evidencias” que demuestra el nivel de competencia del autor (Driessen et al., 2005a). Giné (Colén et al., 2006) define el portafolio como “un conjunto estructurado de documentos (anotaciones, análisis, reflexiones, gráficos, etc.) que son elaborados por el estudiante, con la tutoría del docente, que se ordenan de forma cronológica o temática, y que evidencian la evolución, el progreso y el grado de consecución de los objetivos planteados en cada entrega, así como muestran las estrategias de cada estudiante para la indagación, el pensamiento reflexivo, el rigor y el análisis”.

Como metodología, el portafolio es una estrategia que permite al estudiante construir y autorregular su propio aprendizaje. Prades (2005:130) conceptúa los portafolios atendiendo esta doble vertiente y afirmando que se trata de una colección selectiva, deliberada y validada de los trabajos realizados por el estudiante en los que se reflejan los esfuerzos, los progresos y los aprendizajes en un área específica a lo largo de un período de tiempo. Los estudiantes reúnen, presentan, explican y evalúan su aprendizaje con relación a los objetivos del curso y a sus propios objetivos o expectativas. Valero (2006:20), tras realizar una revisión de múltiples propuestas de definición del portafolio termina concluyendo que en este contexto el portafolio es un instrumento con dos objetivos: favorecer la reflexión de los alumnos para la mejora de su aprendizaje y la obtención de una recopilación de evidencias para acreditar la competencia.

Hay una gran diversidad de formas y tipos de portafolio en el ámbito educativo sin referencia a una función o metodología única (Driessen et al. 2005a), desde la simple colección más o menos ordenada de evidencias hasta la selección cuidadosa y reflexiva de materiales ordenada según criterios en un proceso de aprendizaje. Colén et al. (2006:52) distinguen tres tipos de portafolio según su estructura: un portafolio cerrado, formado por evidencias obligatorias; un portafolio libre, en el que el estudiante toma todas las decisiones sobre lo que debe incluir, de qué manera y con qué formato, y un portafolio mixto, que se organiza con evidencias obligatorias y evidencias optativas.

La vinculación entre el portafolio y el aprendizaje por competencias se hace patente desde que en el nuevo paradigma educativo adquieren relevancia conceptos como la reflexión en la acción y la profesionalidad. La necesidad de superar la distancia entre teoría y práctica (Driessen et al. 2003:18), de evidenciar los resultados del aprendizaje adquirido en un contexto de similitud profesional (Van der Vleuten & Schuwirth, 2005:313) y la especial aptitud del portafolio para evaluar las competencias transversales (Poyatos & Allan, 2004) hacen de este instrumento la principal herramienta de promoción del aprendizaje autónomo del estudiante y de evaluación de su progreso en la adquisición de competencias profesionales que no son fáciles de trabajar ni de evidenciar con otros instrumentos docentes (Friedman Ben David et al., 2001; Gordon, 2003; Van der Vleuten & Schuwirth, 2005:313).

5.2 Una opción de la sociedad del conocimiento: el portafolio digital o e-portfolio.

Los profundos cambios ocurridos en el modelo social y productivo durante los últimos decenios del siglo pasado hacen patente la necesidad de un despliegue de competencias en el campo del desarrollo personal y profesional de las personas. La sociología ha proporcionado diversas explicaciones de estas transformaciones, de entre las que destaca la de la sociedad del conocimiento, que apunta directamente hacia un cambio en el paradigma educativo (por todos, Castells 2004).

Este cambio de paradigma conlleva nuevas exigencias. Los estudiantes y graduados se ven obligados a pensar más profundamente y a desarrollar habilidades profesionales, que se convierten ya en un prerrequisito de la empleabilidad (Nixon, 2006:10). Esto quiere decir que la formación básica universitaria debe atender al desarrollo planificado de competencias (cognitivas, personales, sociales,...) de orden superior entre los estudiantes (Rué, 2008:2). En este contexto el portafolio adquiere una nueva dimensión, en la medida que se vislumbra un instrumento útil de promoción de la ocupación. El portafolio muestra lo que el estudiante sabe hacer y se erige como un potente instrumento de evaluación de habilidades de alto nivel cognitivo.

En el caso de la formación de las profesiones jurídicas el portafolio se revela especialmente útil para el aprendizaje y el desarrollo de habilidades. Desde el punto de vista de la demanda de trabajo el conocimiento opera como un prerrequisito y la formulación de la competencia va unida al requisito de poseer las habilidades necesarias para su utilización. La profesión del jurista, en sentido amplio, viene delimitada por dos variables. Una fija, enmarcada por el despliegue de competencias cognitivas y otra independiente vinculada al ejercicio de una actividad específica. La tarea profesional del jurista se concentra en ejecuciones y el portafolio es la herramienta idónea para mostrar los resultados del aprendizaje.

El crecimiento del portafolio como método de evaluación y aprendizaje ha sido un desarrollo contemporáneo asociado al de la sociedad del conocimiento. Las características principales de la web 2.0 han cambiado las maneras de buscar y consumir información general y ha abierto nuevas posibilidades al uso del portafolio en formato digital mejorando algunos de los aspectos pedagógicos claves. El formato digital proporciona los beneficios propios de esta tecnología y al mismo tiempo ofrece nuevas posibilidades y retos, provocando la necesidad de rediseñar los propios procesos de evaluación y aprendizaje (López et al. 2004:3). La principal característica que ha añadido la web 2.0 a la situación anterior ha sido la interactividad y este aspecto es clave en el aspecto formativo, en la medida que permite un diálogo constante y provechoso entre el estudiante y su tutor.

Dada la flexibilidad y la amplitud de componentes posibles del portafolio digital, se infiere que uno de sus grandes potenciales, es que promueve la idea que el aprendizaje es una realidad transversal y continua, conectando los diferentes contextos donde se mueve el individuo e integrando sus experiencias más allá del aprendizaje formal (Guilana, 2009:10; Barberá et al. 2009). Por este motivo el portafolio digital se muestra como un instrumento especialmente útil para evaluar las competencias transversales. Además desarrolla la competencia comunicativa, promueve la autonomía en el aprendizaje y desarrolla la competencia digital (Guilana, 2009:5).

Encontrar el punto justo de equilibrio entre la estructura del portafolio y la autonomía del estudiante puede resultar complicado. Un portafolio demasiado estructurado desincentiva la iniciativa del estudiante creativo e impide hacer aportaciones personales (Webb et al., 2002). En cambio un portafolio poco o nada estructurado y sin directrices puede desorientar a los estudiantes que ignoran los requerimientos y desconocen las expectativas (Driessen et al., 2003; Scholes et al., 2004). Ante la diversidad de portafolios existente se ha optado por definir una estructura suficientemente flexible y versátil que sea capaz de cumplir los objetivos que se quieren alcanzar. Por este motivo se ha considerado conveniente elaborar un portafolio llamado “de competencias” con la finalidad de hacer un seguimiento, una monitorización de su adquisición y desarrollo a lo largo de todo el currículum del grado y una evaluación del nivel alcanzado. Con esta finalidad se ha aceptado participar en el programa piloto CUBAC que ha puesto a nuestra disposición una herramienta digital diseñada específicamente para la realización de tareas educativas y destinada a ser la propuesta institucional de la UB.

Este portafolio tiene una estructura mixta y reúne evidencias obligatorias y evidencias voluntarias del aprendizaje del estudiante sin perder nunca de vista el carácter transversal que deben tener estas evidencias. Con carácter obligatorio se ha decidido que los estudiantes deben incorporar al portafolio aquellas evidencias que se generen como consecuencia de las actividades programadas en los planes docentes de las asignaturas respectivas sobre la base de una reflexión que evidencie un juicio valorativo de su aprendizaje, haciendo un balance de los puntos fuertes y débiles y una indicación de las acciones que se proponen emprender para mejorarlo.

El portafolio contiene por defecto una página de inicio que se puede modificar, pero no suprimir. Esta página de inicio se aprovecha para hacer una presentación que tiene carácter obligatorio. Se ha insistido en la posible función ocupacional del portafolio como vehículo para proporcionar información a la hora de solicitar un trabajo. Y en este sentido se alienta a los estudiantes para que hagan una presentación atractiva que invite a ser examinado con curiosidad por parte de un posible empleador.

En cuanto a las evidencias voluntarias, los estudiantes pueden añadir un amplio abanico de evidencias entre las que se pueden mencionar:

1. Escritos
2. Trabajos dirigidos o propuestos por los propios estudiantes
3. Mapas conceptuales
4. Resúmenes
5. Recensiones
6. Notas y reflexiones personales
7. Imágenes
8. Artículos
9. Comentarios
10. Noticias
11. Autoevaluaciones
12. Evaluaciones por pares
13. Elaboraciones informáticas, audiovisuales o multimedia

14. Síntesis temáticas o de actividades llevadas a cabo
15. Maquetas, indagaciones, aplicaciones prácticas
16. Búsquedas bibliográficas
17. Documentación de internet
18. Controles del aprendizaje llevados a cabo en un momento determinado

Cuadro 1: Evidencias voluntarias

El acceso al portafolio se realiza a través de una pantalla de entrada que presenta un escritorio con diversas funciones, de entre las que destacamos una ventana que muestra las autoevaluaciones que cada estudiante puede ir haciendo sobre el desarrollo de sus competencias.



Figura 1: Pantalla de entrada al portafolio del estudiante

El portafolio gira alrededor de tres ejes principales: las secciones, los documentos y las competencias. Cada sección corresponde a una competencia previamente definida. De esta manera el estudiante puede vincular a una sección los documentos que acreditan la adquisición de un determinado nivel o grado de competencia. Independientemente de las secciones predeterminadas, el estudiante puede crear sus propias secciones para recoger aquellas evidencias voluntarias que desee mostrar. El segundo de los ejes citados corresponde a los documentos.

El portafolio contiene un directorio de documentos que pueden ser cargados en diferentes formatos. No obstante, para una presentación más perfeccionada se encuentra disponible también un editor de html que permite visualizar las evidencias directamente en pantalla sin tener que ejecutar ninguna otra aplicación.

Finalmente, el portafolio contiene un listado de competencias organizado jerárquicamente que se van heredando de forma sucesiva. De esta manera, cuando el estudiante vincula un documento a una competencia determinada puede hacer una primera aproximación de evaluación, otorgando un porcentaje a la adquisición de esta competencia, que se muestra al tutor que realiza el seguimiento. Es necesario indicar, sin embargo, que el portafolio es un instrumento que gestiona directamente el estudiante

y que nadie puede ver su contenido hasta que éste decida generar una nueva versión del mismo.



Figura 2: Aspecto que presenta el portafolio al observador

Para la comunicación con los estudiantes el portafolio incorpora una herramienta denominada “Diálogo” que permite ejercer la monitorización, el seguimiento y la evaluación de las evidencias incorporadas.

La herramienta diálogo muestra el portafolio en forma de árbol y permite abrir un debate con el estudiante sobre una evidencia, sobre una sección o sobre todo el portafolio. En la imagen que reproducimos el tutor hace un comentario sobre un documento concreto que el estudiante ha preparado para expresar una reflexión.

The screenshot displays the 'Portafoli de la Universitat de Barcelona' web application. At the top, it indicates the user is logged in as 'alumni'. The navigation bar includes 'Inici', 'Comunitats', 'Alumnes', 'Portafolis', 'Competències', and 'Administració'. The main content area is titled 'Diàleg del portafoli' and shows a version history dropdown set to '2012-04-17 22:45:40 (versió 14)'. A tree view on the left lists various portfolio items, including 'Dietari reflexiu', 'Diario reflexivo entrevista cliente.htm', 'Mapes conceptuals', 'Escrits judicials', 'Informe', and 'Comentaris'. The main content area features a 'Diàleg' section with a text box containing a message in Spanish: 'M'agrada que t'hagis atrevit amb l'excepció de manca de relació jurídica subjacent. A reserva dels comentaris que et pugui fer el Dr. Caballol, te n'he de fer dos un dels quals considero important i l'altre menys. 1. La demanda s'ha de fer en nom "Vehículos y Recambios Cios" i no del senyor Fortuny, el qual només n'és l'administrador. 2. Entenc que la prescripció és més una qüestió de fet que no pas de dret. En el fonament de dret al·legaria únicament el precepte de la Llei i prou.' Below the text is a 'Nou missatge' button.

Figura 3: Aspecto de las herramientas del docente

5.3 Una propuesta de evaluación del portafolio

Finalmente, es un hecho suficientemente documentado el impacto que la evaluación tiene en el aprendizaje. La evaluación dirige el aprendizaje (Driessen & van der Vleuten, 2000:236; van der Vleuten & Schuwirth, 2005:314). Parece ser que la evaluación está fuertemente influenciada por el contexto inmediato de aprendizaje, de manera que los objetivos del programa formativo y el diseño de las actividades y de los entornos de aprendizaje que sustentan el portafolio condicionan el resultado como instrumento (Font 2010:55), de tal forma que la evaluación del portafolio se tiene que integrar en el proceso de aprendizaje del estudiante.

Un portafolio sin ningún tipo de reconocimiento o de impacto en la calificación final del estudiante está condenado al fracaso (Driessen et. al., 2003:20). El problema es decidir cómo se debe hacer la evaluación para que ésta refleje el aprendizaje realmente obtenido. Driessen (2003) descarta que se pueda hacer mediante una estrategia de estandarización y de objetivación, como sería el supuesto de las pruebas convencionales tradicionales, como también el uso de un gran número de evaluadores, por su elevado coste.

En consecuencia, van der Vleuten & Schuwirth (2005:316) se orientan hacia la utilización de estrategias de investigación cualitativa y la integración de la evaluación en el diseño educativo, que permiten valorar los resultados del aprendizaje en relación con los objetivos del programa y contar con la participación de diversos sujetos con una pluralidad de indicadores (Font, 2010:58). La evaluación del portafolio comprende las siguientes categorías de elementos:

Categorías de evaluación			
1. PRESENTACIÓN	0	1	2
1.1. Aspectos formales			
▪ El aspecto externo es atractivo, genera interés e invita a examinar el contenido.			
▪ La información se expresa de manera plástica: incorpora imágenes que tienen relación con el contenido			
▪ La introducción o página de inicio expresa bastante bien los propósito y/o las expectativas del autor			
▪ El portafolio contiene un índice que permite hacer una clara representación del contenido			
▪ Se accede a la información con facilidad			
▪ Los ficheros que dan apoyo a las evidencias están ordenados de acuerdo con un criterio			
1.2. Aspectos materiales			
▪ El estudiante ha completado todas las evidencias obligatorias			
▪ El estudiante ha añadido evidencias voluntarias de su aprendizaje			
▪ Hay evidencias de la interacción con el tutor			
▪ La recolección de las evidencias ha sido regular			
▪ El estudiante ha incorporado imágenes grabadas de sus ejecuciones y las ha comentado			
▪ El estudiante justifica la inclusión de sus evidencias			
2. CONTENIDO			
2.2 Diario reflexivo			
▪ El diario va más allá de la simple narración de hechos o circunstancias			
▪ El diario se interroga sobre aquello que el estudiante conoce y aprende			
▪ El diario evalúa la actitud y la constancia de su autor durante el proceso de aprendizaje			
▪ El diario expresa conexiones del aprendizaje con la experiencia personal del autor			
▪ El diario muestra el proceso de aprendizaje y las fuentes de conocimiento del autor			
2.2 Mapas conceptuales			
▪ Incluye secuencias o diseños preliminares de los mapas			
▪ El mapa expresa una concepción sintética de la materia que es objeto de representación			
▪ El mapa establece relaciones exactas, relevantes y significativas entre los diversos conceptos			
▪ Las relaciones entre conceptos se expresan de acuerdo con criterios de conexión (jerarquía, igualdad)			
▪ El estudiante comenta y justifica sus opciones			

2.2 Escritos			
▪ Los escritos cumplen todas las exigencias legales			
▪ El estudiante ha rectificado los escritos iniciales sobre la base de la interacción con el tutor y ha reflexionado			
2.2 Informes y otros documentos			
▪ Los documentos generados tienen rigor profesional			
▪ Los documentos son aptos para alcanzar la finalidad que se espera			
▪ El estudiante incluye borradores previos a los documentos e informes generados			
2.2 Otras evidencias			
▪ Las evidencias voluntarias son pertinentes			
▪ Les evidencias voluntarias están justificadas y comentadas			
3. HABILIDADES DE APRENDIZAJE			
▪ El estudiante reflexiona sobre la evolución del su proceso de aprendizaje			
▪ El estudiante demuestra su capacidad para formular hipótesis			
▪ Su plan de estudio queda reflejado en la carpeta			
▪ El estudiante analiza críticamente la información			
▪ Los comentarios que hace el estudiante tienen un soporte lógico			
▪ El estudiante inicia acciones para corregir sus puntos débiles			
▪ El estudiante evalúa las hipótesis de trabajo			
▪ El estudiante incluye evidencias que ayudan a contextualizar el aprendizaje			
TOTAL			
CALIFICACIÓN TOTAL = TOTAL/74*100			

6.- Función del tutor

El portafolio digital como instrumento de aprendizaje de los estudiantes necesita de la intervención del tutor (Driessen et al., 2003:19 y 2005b:1231). Su función resulta fundamental, ya que debe ayudar a los alumnos a que identifiquen sus puntos fuertes y sus puntos débiles; hacer que reflexionen y que hagan un balance de todo ello; deben evaluar su rendimiento y determinar sus necesidades de aprendizaje. Y al acabar sus estudios deberá evaluarse el nivel conseguido en la asunción de las competencias transversales.

Para poder desarrollar eficazmente estas funciones, en un primer momento, se diseñó un modelo en el que se designaban un número de tutores que, con carácter permanente, desde el inicio de los estudios y hasta la finalización de los mismos, ejercieran de mentores a un número de alumnos. La *ratio* inicial fue entre 25 y 30 estudiantes por

tutor y se había establecido un plan de revisión del portafolio que se llevaría a cabo en tres entrevistas anuales del tutor con los estudiantes que tuviera asignados.

El modelo inicial no se ha podido llevar a cabo por motivos organizativos y cada profesor ha tenido que dirigir, en relación a las competencias que le afectaban, 90 portafolios, lo cual ha implicado una gran pérdida de recursos y de tiempo.

7.- Valoración de la experiencia y alternativa del actual modelo de funcionamiento de los tutores

El resultado de la experiencia ha variado según el grado de implicación de cada profesor. El número tan elevado de alumnos a tutorizar ha dificultado en gran medida el proceso, especialmente a la hora de realizar reuniones presenciales con los mismos.

En el modelo seguido se han advertido también una serie de extremos que deberían corregirse.

En relación a los estudiantes, la aplicación de la experiencia constató que había transcurrido demasiado tiempo entre la celebración de la sesión formativa y el momento en el que se les reclamó que introdujeran en los ficheros las evidencias de las competencias adquiridas, ya que, muchos de ellos habían olvidado qué es lo que debían hacer exactamente. Se solucionó la cuestión remitiéndoles a la consulta de la Guía publicada en el Campus Virtual y se trató de intensificar su contacto con los correspondientes profesores.

Por lo que respecta a los docentes, se advirtió que era insuficiente una sola sesión formativa y que debía intensificarse la relación entre el profesorado para mostrar una unidad de acción.

Desde el punto de vista pedagógico, es necesario diferenciar netamente la función del profesor como docente y su función como tutor.

También se requiere un seguimiento más personalizado por parte de los tutores y que se realicen reuniones periódicas anuales con los estudiantes. Y el hecho de que cada cuatrimestre del curso cambien los docentes que deben ejercer de tutores, dificulta la eficacia del desarrollo de las competencias citadas.

Se considera que mejoraría el planteamiento y el éxito de la experiencia si se estableciera una *ratio* de 20 alumnos por profesor, el cual debería hacer el seguimiento de una sola competencia del curso, una por asignatura, con independencia de la disciplina en la que se hubiera trabajado la misma. Y, en relación al cambio cuatrimestral de tutores, podría suavizarse su efecto nombrando unos coordinadores que hicieran de mentores de los mismos estudiantes a lo largo de todos sus estudios.

8. Referencias bibliográficas

Castells, M., (2004). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*, Madrid, Alianza Ed.

Colén, M.T.; Giné, N. i Imbernón, F. (2006). *La carpeta de aprendizaje del alumnado universitario*. Barcelona: Octaedro-ICE.

Doherty, A.; Chenevert, J.; Miller, R. R.; Roth, J.L.; Trucahn, L. (1997) *Developing intellectual skills*. Gaff, J. G; Ratcliff, J.L. et al., *Handbook of the Undergraduate Curriculum* (p. 170-189). San Francisco: Jossey-Bass.

Driessen, E.W. & van der Vleuten, C.P.M. (2000) "Matching student assessment to problem-based learning: lessons from experience in a law faculty", *Studies in Continuing Education*, 22(2), 235–248.

Driessen, E.W.; van Tartwijk, J.; Vermunt, J.D.; van der Vleuten, C.P.M. (2003). "Use of portfolios in early undergraduate medical training". *Medical Teacher*, 25, 18-23.

Driessen, E.W.; van der Vleuten, C.; Schuwirth, L.; van Tartwijk, J.; Vermunt, J. (2005a). "The use of qualitative research criteria for portfolio assessment as an alternative to reliability evaluation: a case study". *Medical Education*, 39, 214-220.

Driessen, E.W.; van Tartwijk, J., Overeem; K., Vermunt J.D.; van der Vleuten, C.P.M. (2005b). "Conditions for successful reflective use of portfolios in undergraduate medical education". *Medical Education*, 39, 1230-1235.

Font, A. (2010). "Exigències i problemes de l'avaluació en l'Espai Europeu d'Educació Superior", a *Temps d'Educació* 38 (2010). 51-62.

Font, A.; Ortuño, M.E.; Andrés, E.; Caballol, L.; Gual, M.; i Gómez, S. (2012a). *Guia per a la programació d'activitats i l'avaluació de competències transversals en el grau de dret*. Disponible a <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/2> [Accés: 26/04/2012].

Friedman Ben David, M.; Davis, M.H.; Harden, R.M.; Howie, P.W.; Ker, J.; i Pippard, M.J. (2001). "AMEE Medical Education Guide núm. 24: Portfolios as a method of student assessment", *Medical Teacher*. 23, 535-548.

Gairín, J. [coord.] (2009). *Guia per a l'avaluació de competències en l'àrea de ciències socials*. Disponible a: http://www.aqu.cat/publicacions/guies_competencies/guia_educacio_social.html. [Accés: 15/04/2012].

Gordon, J. (2003). "Assessing student's personal and professional development using portfolios and interviews", *Medical Education*, 37, 335-340.

Guilana, S. (2009). *El portfolio digital*. Disponible a <http://www.xtec.cat/sgfp/llicencies/200809/memories/2016m.pdf>. [Accés: 15/04/2012]

López, O.; Rodríguez, J.L.; Rubio, M.J. (2004). "El portafolio electrónico como metodología innovadora en la evaluación universitaria: el caso de la OSPI". Disponible a <http://edutec2004.lmi.ub.es/pdf/179.pdf>. [Accés: 15/04/2012]

McCrack Report (1992). *Legal Education and Professional Development*. American Bar Association.

Miller, G.E. (1990). "The assessment of skills/competences/performance". *Academic Medicine* (Supplement), núm. 65, 63-67.

Nixon, I.; Smith, K.; Stafford, R.; Camm, S. (2006). *Work-based learning. Illuminating the higher education landscape. Final Report*. Heslington: The Higher Education Academy, a <http://www.heacademy.ac.uk>, consulta el día 30 d'agost de 2012.

Prades, A. (2005). *Les competències transversals i la formació universitària*. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat de Barcelona. Disponible a: <http://www.tdx.cat/handle/10803/2346>. [Accés: 15/04/2012].

Poyatos, C. i Allan, C. (2004). "Using learning portfolios to develop generic skills with on-line adult students". *Australian Journal of Adult Learning*, 44, 6-26.

Rué, J. i Martínez, M. (2005). *Les titulacions UAB en l'Espai Europeu d'Educació Superior*. Cerdanyola del Vallès: IDES-UAB, 2005.

Rué, J. (2008, Abril). "Formar en competencias en la universidad: entre la relevancia y la banalidad". *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, vol. 6, número 1, monográfico "Formación centrada en competencias", consulta el día 11 de juliol de 2012 a <http://redaberta.usc.es/redu/index.php/REDU/issue/view/42>.

Scholes, J.; Webb, C.; Gray, M.; Endacott, R.; Miller, C.; Jasper, M.; i McMullan, M. (2004). "Making portfolios work in practice". *Journal of Advanced Nursing*, 46, 595-603.

Schön, D. (1996). "Educating the reflective legal practitioner", 2 *Clinical L. Rev.* 231 1995-1996, 231-250.

Schön, D. (2002). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.

Valero, M. (2006). *Introducció del portafoli de l'estudiant i del portafoli docent a la Facultat de Ciències de la Salut i de la Vida de la Universitat Pompeu Fabra*. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra. Disponible a: <http://www.tdx.cat/handle/10803/7093>. [Accés: 15/04/2012].

Van der Vleuten, C. P. M. & Schuwirth, L. (2005). "Assessing professional competence: from methods to programmes". *Medical Education*, 39, 309-317.

Villa, A. i Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias*. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.

Webb, C., Endacott, R., Gray, M., Jasper, M., McMullan, M. i Scholes, J. (2002). "Models of portfolios". *Medical Education*, 36, 897-898.