



MODELOS FLEXIBLES DE FORMACIÓN: UNA RESPUESTA A LAS NECESIDADES ACTUALES

LA CARPETA DE APRENDIZAJE Y LA REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA

Análisis de un modelo para la construcción de profesionales reflexivos en el ámbito de las artes

- Menéndez Varela, José Luis
Universidad de Barcelona
Departamento de Historia del Arte, Facultad de Bellas Artes
C/ Adolf Florensa s/n. 08028 Barcelona, España
menendez@ub.edu
- Gregori Giralt, Eva
Universidad de Barcelona
Departamento de Historia del Arte, Facultad de Bellas Artes
C/ Adolf Florensa s/n. 08028 Barcelona, España
gregori@ub.edu

1. **RESUMEN:** La carpeta de aprendizaje parece haber entrado en crisis en los últimos años, posiblemente como resultado del impulso dado a los escenarios didácticos colaborativos. Sin embargo, lo esencial de una carpeta es esa dimensión metacognitiva que prepara al estudiante para la reflexión contextualizada de una práctica profesional competente. En esta comunicación se analiza un modelo de carpeta metacognitiva que se desarrolló en grupo en la Facultad de Bellas Artes.
2. **ABSTRACT:** The learning portfolio seems to have been in crisis in recent years, possibly as a result of the emphasis given to collaborative learning scenarios. However, the key feature of a learning portfolio is its metacognitive dimension that prepares students for contextualized reflection on competent professional practice. This paper analyses a model for a metacognitive portfolio developed in group work at the Faculty of Fine Arts.



MODELOS FLEXIBLES DE FORMACIÓN: UNA RESPUESTA A LAS NECESIDADES ACTUALES

3. PALABRAS CLAVE: metacognición, carpeta de aprendizaje, Bellas Artes, competencias transversales, evaluación / **KEYWORDS:** metacognition, learning portfolio, Fine Arts, generic competences, evaluation.

4. DESARROLLO:

a) Objetivos

A un estudiante universitario lo caracteriza el ejercicio de una libertad responsable, es decir, la ejecución de actuaciones profesionales resultado de una movilización integrada de recursos que involucran la totalidad del sujeto en un entorno concreto. Al estudiante universitario lo caracteriza la construcción de aquel conocimiento que se desarrolla en la práctica y se plantea como un conocimiento de y sobre la acción. Al estudiante, como al profesional, lo caracteriza su capacidad para formular y resolver problemas nuevos, su preparación para tomar decisiones y participar en la investigación sobre su propia praxis pero también su facilidad para revisar conocimientos previos con el fin de construir otros nuevos (Jones, 2010). Guiar y evaluar un proceso de aprendizaje que se articula alrededor de la reflexión sobre la acción y cuyo objetivo último es la formación de profesionales competentes es algo harto difícil, máxime teniendo en cuenta que cada vez resulta más complejo definir los resultados de aprendizaje porque estos deben plantearse en términos de significado del conocimiento y, en palabras de Taylor (2011), como una materialización concreta del aprender a aprender.

Recurrir a una carpeta de aprendizaje no supone ninguna novedad en este contexto. Sin embargo, ella es la que mejor representa ese período en el que un estudiante aprende a seleccionar lo que debe incluir, con qué estructura y a partir de qué criterios (Chang, 2001). El hecho de que ofrezca la oportunidad de contestar a la pregunta sobre qué se debe aprender (Brookhart 1996, Beusaert, Segers y Gijsselaers, 2011), que refleje la historia individual del conocimiento que ayuda a construir o que represente una declaración del estudiante sobre lo que puede y sabe hacer (Imel, 1993, Paulson y Paulson, 1994) no significa automáticamente que impulse la reflexión (Jones, 2010). Y menos aún si se



MODELOS FLEXIBLES DE FORMACIÓN: UNA RESPUESTA A LAS NECESIDADES ACTUALES

entiende que la reflexión es un examen crítico de prácticas pasadas y presentes para actualizar la información y revisarla (Mu, Wormer, Foizey, Barlon y Vehec, 2010, Peacock, S., Gordon, L., Murray, S., Morss, K. y Dunlop, 2010, Romova y Andrew, 2011).

La capacidad de una carpeta para promover la reflexión depende de que se interprete como un instrumento dinámico e inacabado; de que todos sus artefactos puedan ser modificados y sus puntos débiles transformados en nuevos objetivos de aprendizaje y, en definitiva, de que se doten de sentido específico las ideas de rigor y libertad del estudiante que caracterizaron buena parte de las especulaciones sobre el recurso de los años 90 del siglo XX (Diez, 1994). En opinión de Garrett (2011), concretar esto implica ceder el protagonismo dado hasta ahora al conocimiento disciplinar y a la acumulación de evidencias a la metacognición del estudiante y al fomento del intercambio y la colaboración entre individuos, porque es en dicho intercambio y en dicha colaboración que el aprendizaje se revisa y que la reflexión puede desplegarse debidamente. La irrupción de las denominadas e-carpetas ha contribuido de forma muy especial a esta reorientación del recurso. Y no únicamente desde un punto de vista teórico sino también desde un punto de vista técnico: en la medida en que los programas informáticos de apoyo a la elaboración de carpetas son fáciles de usar y permiten gestionar varios niveles de privacidad (Garrett, 2011), es el estudiante quien controla ahora más que nunca cuándo y de qué manera mostrar su trabajo (Knight, Hakel y Gromko, 2008).

Diversos autores han estado planteado que uno de los puntos fuertes de la carpeta de aprendizaje es la posibilidad que ofrece de valorar el proceso y las habilidades del estudiante, de preparar nuevos intentos tras el análisis de los errores detectados y de llenar de contenido una calificación obtenida (Newhouse y Njiru, 2009, Fourie y Van Niekerk, 1999, Meeus, Van Petegem y Engels, 2009). Ante una carpeta, el profesor no puede limitarse a decir si está bien o mal sino que debe valorar hasta qué punto el asunto está bien enfocado, examinar el proceso que la carpeta refleja y localizar dónde y en qué sentido hay terreno para la mejora. Si la carpeta pone de manifiesto las necesidades de aprendizaje del estudiante, lo involucra en la autoevaluación y lo enfrenta con las discrepancias entre la



MODELOS FLEXIBLES DE FORMACIÓN: UNA RESPUESTA A LAS NECESIDADES ACTUALES

teoría y la práctica, es casi imposible no reconocer en ella un vínculo claro con el mundo profesional (Baume y York, 2002, Admiraal, Hoeksma, van de Kamp y van Duin, 2011). Las nuevas tecnologías no han hecho más que potenciar este enfoque.

Por un lado, porque la carpeta es la expresión de una relación entre diferentes evidencias que se amplía con el uso de Internet. El estudiante tiene acceso a múltiples tipos de información, a múltiples posibilidades de actualización y combinación y también a múltiples modalidades de auditorios. Por el otro, porque la carpeta se integra en la idea de aprendizaje a lo largo de la vida, revisa y vuelve sobre lo hecho y aprovecha las debilidades como nuevos puntos de partida. Con la tecnología, el estudiante no solo puede almacenar todos sus artefactos durante períodos temporales indefinidos sino que puede modificarlos con la ayuda de los demás (Cheng, 2008-2009, Knight, Hakel y Gromko, 2008, Whitfield, 2011). Como sostienen algunos, la noción de repositorio ha sido sustituida por la de colaboración y reflexión (Peacock et al., 2010) y, en general, la noción de carpeta ha estrechado más los lazos con la idea de construir socialmente el conocimiento (Pitts, Coles, Thomas y Smith, 2002, O'Sullivan, Reckase, McClain et al., 2005, Dorn y Sabol, 2006).

¿Dónde hallar entonces la singularidad de una carpeta, sus beneficios didácticos y su aportación particular a la construcción del profesional reflexivo? La presente investigación intenta responder a esta pregunta partiendo de una triple hipótesis. En primer lugar, lo esencial de una carpeta debe ser una reflexión sobre los procesos de aprendizaje y de construcción de conocimiento en el ámbito disciplinar en que el estudiante experimenta una integración progresiva. En segundo, la reflexión debe interpretarse como un análisis constante sobre lo hecho y lo que está por hacer pero no acerca de cualquier cosa. Tercero, este proceso de reflexión contextualizada debe intentar hallar el justo término entre lo individual y lo colectivo.



MODELOS FLEXIBLES DE FORMACIÓN: UNA RESPUESTA A LAS NECESIDADES ACTUALES

b) Descripción del trabajo

b.1) Descripción de la innovación docente

Con la implantación de los nuevos grados en la Facultad de Bellas Artes en el curso académico 2010-2011, los profesores del Observatorio sobre la Didáctica de las Artes (ODAS en adelante) introdujeron un modelo de carpeta de aprendizaje en una asignatura de formación básica programada durante los dos primeros semestres en las titulaciones de Bellas Artes y Diseño. Teniendo en cuenta la naturaleza de la asignatura, el perfil de estudiante de reciente ingreso y la necesidad de adaptar los contenidos de esta materia común a la especificidad de una determinada titulación (Bellas Artes o Diseño), ODAS propuso los siguientes objetivos de aprendizaje: a) interpretar una obra de arte a la luz del pensamiento de su época; b) gestionar la información según criterios de pertinencia y relevancia; c) familiarizarse con las formas de citación y catalogación de la obra de arte; d) defender públicamente los propios proyectos; e) enjuiciar proyectos de naturaleza similar; f) coordinar las acciones individuales y colectivas, e identificar, prever y solucionar los problemas habituales en el trabajo en grupo.

Para lograr dichos objetivos se optó por una carpeta de aprendizaje que combinó actividades en equipo y actividades individuales. La carpeta fue estructurada en cinco talleres que constaban de dos partes y eran realizados en grupos de trabajo de cinco estudiantes. En la primera parte de los cuatro primeros talleres, cada miembro seleccionaba la idea que creía más relevante de lo expuesto en el aula por el profesor y proponía una obra de arte que la manifestaba. A partir de ahí, el equipo elegía cuál iba a ser la que se presentaría de manera colectiva con su correspondiente informe de justificación de qué y por qué dicha obra ilustraba la idea seleccionada. El resultado era comentado y valorado por otro grupo de trabajo y por el profesor. La segunda parte de todos los talleres adoptó el formato de un informe o memoria de trabajo individual en el que cada miembro del grupo describía su proceso personal de investigación y exponía las razones que lo justificaban. En estos informes, los estudiantes señalaban y justificaban sus fuentes de información, los



MODELOS FLEXIBLES DE FORMACIÓN: UNA RESPUESTA A LAS NECESIDADES ACTUALES

criterios de búsqueda y selección documental, los problemas hallados durante el proceso y las diversas etapas por las que había discurrido su trabajo. Este informe era comentado y valorado por el profesor. Los cuatro talleres elaborados durante el semestre culminaban en un quinto y último cuya finalidad era recoger las ideas destacadas en los anteriores y examinar cómo estas se habían transformado en el siglo XX. Pero, en lugar de elegir una obra de arte, en el caso del último taller eran los estudiantes quienes realizaban un proyecto plástico tomando como referencia un movimiento de las Vanguardias Históricas a su elección. Finalmente, el proceso seguido y los resultados obtenidos eran expuestos y defendidos en el aula. Este taller era considerado también por los compañeros y por el profesor. Al final del semestre, cada estudiante presentaba individualmente al profesor su carpeta de aprendizaje en la que todo lo anterior se documentaba.

La evaluación se llevó a cabo mediante tres rúbricas: una para la primera parte de los cuatro primeros talleres, una para los informes metacognitivos y una tercera para el quinto taller. En todos los casos, se atribuyó un peso diferente a cada dimensión en función de los objetivos de aprendizaje perseguidos por la actividad correspondiente. Y también en todos los casos, el cuarto nivel de consecución –que era el más alto– comprendió una descripción del apartado, una ordenación de lo expuesto según algún tipo de criterio que debía hacerse explícito y una reflexión personal del estudiante. El hecho de que los estudiantes ejercieran al mismo tiempo de evaluadores y evaluados permitió que conocieran y aplicara las rúbricas desde el principio del curso, con la salvedad de los informes metacognitivos. El respeto de la diversidad de cada estudiante en el desarrollo de su propio proceso de trabajo y en la reflexión sobre su aprendizaje entrañaba una complejidad que aconsejaba que la valoración quedase en manos del profesor. En este caso, se optó por intentar hallar el justo término medio entre el apoyo y la necesidad de que cada estudiante estructurase la memoria de trabajo como un fiel reflejo de lo que había hecho. De esta manera, los estudiantes se habituaron a pensar antes de actuar, a tomar notas de lo que hacían para luego describirlo y a establecer un plan de trabajo coherente para después reflejarlo en el informe metacognitivo.



MODELOS FLEXIBLES DE FORMACIÓN: UNA RESPUESTA A LAS NECESIDADES ACTUALES

b.2) Descripción del estudio

El análisis se realizó sobre los informes o memorias de trabajo elaborados por cada estudiante y examinó su evolución a lo largo del semestre con el fin de valorar su incidencia en la reflexión metacognitiva. Se procesaron las calificaciones correspondientes a los cuatro informes elaborados por estudiantes de reciente ingreso que, inscritos en dos grupos-aula, cursaron una asignatura de formación básica común a las titulaciones de Bellas Artes y de Diseño. La muestra estuvo compuesta por 86 estudiantes de 22 años de media y 18 de moda, que en un 75,32% fueron mujeres y que en un 64,93% de los casos no trabajaba.

Las pruebas estadísticas realizadas fueron de tres tipos. En primer lugar, se llevó a cabo un análisis de la varianza (Anova) de las puntuaciones de los cuatro informes de trabajo de todos los estudiantes considerando los dos grupos-aula por separado y, acto seguido, tomando el conjunto de las puntuaciones independientemente de la titulación. En segundo, se calculó el grado de homogeneidad de dichas calificaciones mediante el coeficiente Alpha de Cronbach. En tercer lugar, se valoró el grado de estabilidad de los informes de trabajo a través del coeficiente de correlación intraclase entre las puntuaciones.

c) Resultados y conclusiones

c.1) Resultados

Las Tablas 1, 2 y 3 resumen los resultados de los Anova calculados para comprobar la existencia de diferencias estadísticamente significativas en el grupo de Bellas Artes, en el grupo de Diseño y en el conjunto de ambos. En todos los casos, el valor máximo explicado por el azar fue de 3,8 co el 95% de fiabilidad.



MODELOS FLEXIBLES DE FORMACIÓN: UNA RESPUESTA A LAS NECESIDADES ACTUALES

Tabla 1

Anova de los informes metacognitivos del grupo de Bellas Artes

Dispersión	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F
Entre sujetos	148,35	3	49,45	7,38
Intra sujetos	864,3	129	6,70	
Total	1012,65	132		

Tabla 2

Anova de los informes metacognitivos del grupo de Diseño

Dispersión	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F
Entre sujetos	199,00	3	66,33	11,72
Intra sujetos	979,07	173	5,65	
Total	1178,07	176		

Tabla 3

Anova de los informes metacognitivos sin distinción de grupo

Dispersión	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F
Entre sujetos	232,62	3	77,54	12,58
Intra sujetos	1885,46	306	6,16	
Total	2118,09	309		

Los resultados de las tres tablas confirmaron la existencia de diferencias no atribuibles al azar en cada uno de los grupos-aula y señalaron que en todos los casos dichas diferencias ordenaban cronológicamente los cuatro informes. Tras constatar este hecho, se hizo una estimación de la consistencia interna y del grado de estabilidad de los datos considerando el conjunto de las calificaciones sin distinción de grupo según recoge la Tabla 4.



MODELOS FLEXIBLES DE FORMACIÓN: UNA RESPUESTA A LAS NECESIDADES ACTUALES

Tabla 4

Estimación de la consistencia interna y la estabilidad

Alpha de Cronbach	Coefficiente de correlación intraclase
0,84	0,57

Según los baremos establecidos por los especialistas, el coeficiente Alpha de Cronbach se situó en la zona alta de la escala mientras que el coeficiente de correlación intraclase apenas alcanzó una posición moderada. Es decir, podía hablarse de un alto grado de homogeneidad en las calificaciones de los estudiantes pero de una contenida estabilidad en las mismas.

c.2) Discusión y conclusiones

En la medida en que cualquier calificación constituye una representación del aprendizaje construido por el estudiante, se puede inferir de los resultados obtenidos la existencia de un progreso entre el primer y el último informe. Dicho progreso, fue constante a lo largo del semestre (Tablas 1, 2 y 3), y se refirió a cuestiones tales como la descripción y justificación de los criterios de selección utilizados por el estudiante para elegir la idea y la obra de forma individual, de las fuentes consultadas, del proceso seguido en la búsqueda, selección y justificación de la obra y un comentario sobre el funcionamiento del grupo de trabajo. Los estudiantes no solo fueron entendiendo cada vez mejor la naturaleza del informe, sino que refinaron su capacidad para reflejar en él sus actividades de investigación, para explicitar las razones de las decisiones tomadas y para mejorar la planificación de su proceso de trabajo. Nótese, en este sentido, que considerar la planificación de un proceso de trabajo depende del contexto disciplinar en el que este proceso se realice. De modo que mejorar dicha planificación implicó familiarizarse con el vocabulario, los procedimientos y los estándares propios del campo de las artes. Tal y como planteó Taylor (2011) a propósito de su concepto de aprendizaje integral, la educación superior se tiene que orientar hacia la creación de oportunidades en las que los estudiantes puedan conectar sus experiencias, aprender por sí mismos y generar nuevo conocimiento a partir de su reflexión sobre las acciones acometidas. Pero siempre teniendo en cuenta que tanto las acciones como la



MODELOS FLEXIBLES DE FORMACIÓN: UNA RESPUESTA A LAS NECESIDADES ACTUALES

propia reflexión se llevan a cabo en un contexto particular y en un entorno de colaboración y participación colectiva (Knight, Hakel y Gromko, 2008).

En cuanto a la estimación de la consistencia interna, los resultados mostraron la adecuación del instrumento de medida y su correcta aplicación por parte de los evaluadores. Solo bajo esta premisa es posible sostener la idea de que una carpeta no puede ser incoherente en su conjunto porque es únicamente en ella donde el estudiante puede elegir lo que considera más representativo de su aprendizaje, y porque es el estudiante quien mejor conoce su punto de partida, su punto de llegada y todas las etapas y dificultades superadas en el proceso de aprendizaje. Y solo bajo esta premisa se puede sostener que lo que define la carpeta de aprendizaje es la metacognición que impulsa en los estudiantes. En el ejemplo analizado, la carpeta tuvo una parte grupal –la de los talleres– y una parte individual –la de las memorias de trabajo. Esta última parte, objeto de la presente investigación, se caracterizó por el acento puesto en los procesos metacognitivos. Cuando los especialistas abogan por una evaluación capaz de permitir y fomentar la reflexión por parte del estudiante (Peacock et al., 2010), argumentan que la evaluación tiene que interpretarse como un reto dirigido al discente para que tome conciencia de su aprendizaje sobre algo; es decir, de su aprendizaje en un determinado contexto. Pues bien, si para que la evaluación constituya un auténtico motor de cambio del proceso de aprendizaje debe reflejar la capacidad del estudiante para ejecutar acciones pertinentes dentro de una disciplina, la carpeta como recurso metacognitivo tiene que estar presente y desempeñar un papel protagonista en dicho proceso (Withaus, 2000, Orzoff, Peinovich y Riedel, 2008, Graham y Sims-Gunzenhauser, 2009).

El único valor que empañó aparentemente los resultados fue el coeficiente de correlación intraclase. Sin embargo, si se considera que este indicador ejemplifica el grado de regularidad de las puntuaciones y que estas son una determinada representación de los aprendizajes construidos, se podría afirmar que es necesario un valor moderado para reflejar la diversidad de los procesos de aprendizaje de los estudiantes y la existencia de un progreso en su actividad reflexiva. La carpeta recoge el proceso individual del estudiante



MODELOS FLEXIBLES DE FORMACIÓN: UNA RESPUESTA A LAS NECESIDADES ACTUALES

que la realiza y combina descripciones sobre las acciones llevadas a cabo con reflexiones sobre el sentido de las mismas (Meeus, van Petegem y Engels, 2009, Chang, 2001, Pitts et al., 2002). El modelo propuesto fue lo suficientemente sólido para minimizar los errores de medida y lo suficientemente flexible para atender y adaptarse a las diversas modalidades de aprendizaje de los estudiantes.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Admiraal, W., Hoeksma, M., van de Kamp, M.-T. y van Duin, G. (2011). Assessment of Teacher Competence Using Video Portfolios: Reliability, Construct Validity, and Consequential Validity. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1019-1028.
- Baume, D. y Yorke, M. (2002). The Reliability of Assessment by Portfolio on a Course to Develop and Accredite Teachers in Higher Education. *Studies in Higher Education*, 27(1), 7-25.
- Beausaert, S., Segers, M. y Gijsselaers, W. (2011). The Personal Development Plan Practice Questionnaire: the development and validation of an instrument to assess the employee's perception of personal development plan practice. *International Journal of Training and Development*, 15(4), 249-270.
- Brookhart, S. M. (1996). Student Annotation Form to Capture Reflections on Work Samples in Portfolios. In: AA.VV. *Annual Meeting of the American Educational Research Association* (New York, 8-12 Abril de 1996), s/1, 1-18 pp.
- Chang, Ch.-Ch. (2001). A study on the evaluation and effectiveness analysis of web-based learning portfolio (WBLP). *British Journal of Educational Technology*, 32(4), 435-458.
- Cheng, G. (2008-2009). Implementation Challenges of the English Language ePortfolio System from Various Stakeholder Perspectives. *Journal of Educational Technology Systems*, 37(1), 97-118.



MODELOS FLEXIBLES DE FORMACIÓN: UNA RESPUESTA A LAS NECESIDADES ACTUALES

- Diez, M. E. (1994). The Portfolio.: Sonnet, Mirror and Map. In: AA.VV. *Conference on Linking Liberal Arts and Teacher Education: Encouraging Reflection through Portfolios* (pp. 1-14). San Diego: Mission Valley Hilton.
- Dorn, Ch. y Sabol, F. R. (2006). The Effectiveness and Use of Digital Portfolios for the Assessment of Art Performances in Selected Secondary Schools. *Studies in Art Education. A journal of Issues and Research*, 47(4), 344-362.
- Fourie, I. y van Niekerk, D. (1999). Using portfolio assessment in a module in research information skills. *Education for Information*, 17(4), 332-352.
- Garrett, N. (2011). An Eportfolio Design Supporting Ownership, Social Learning, and Ease of Use. *Educational Technology y Society*, 14(1), 187-202.
- Graham, M. A. y Sims-Gunzenhauser, A. (2009). Advanced Placement in Studio Art and Secondary Art Education Policy: Countering the Null Curriculum. *Arts Education Policy Review*, 110(3), 18-24.
- Imel, S. (1993). *Portfolio Assessment in Adult, Career, and Vocational Education. Trends and Issues Alerts*. Columbus: ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education.
- Jones, E. (2010). Personal Theory and Reflection in a Professional Practice Portfolio. *Assessment y Evaluation in Higher Education*, 35(6), 699-710.
- Knight, W. E., Hakel, M. D. y Gromko, M. (2008). The Relationship Between Electronic Portfolio Participation and Student Success. *Professional File. Association for Institutional Research*, 107(Spring), 1-16.
- Meeus, W., van Petegem, P. y Engels, N. (2009). Validity and reliability of portfolio assessment in pre-service teacher education. *Assessment y Evaluation in Higher Education*, 34(4), 401-413.



MODELOS FLEXIBLES DE FORMACIÓN: UNA RESPUESTA A LAS NECESIDADES ACTUALES

- Mu, E., Wormer, S. E., Foizey, R. N., Barkon, B. y Vehec, M. (2010). Conceptualizing the Functional Requirements for a Next-Generation E-Portfolio System. *EDUCAUSE Quarterly*, 33(1), s/p.
- Newhouse, C. P. y Njiru, J. N. (2009). Using digital technologies and contemporary psychometrics in the assessment of performance on complex practical tasks. *Technology, Pedagogy and Education*, 18(2), 221-234.
- Orzoff, J. H., Peinovich, P. E. y Riedel, E. (2008). Graduate Programs: The Wild West of Outcomes Assessment. *Assessment UpDate*, 20(3), 1-2.
- O'Sullivan, P., Reckase, M. D., McClain, T., Savidge, M. A. y Clardy, J. A. (2005). Demonstration of Portfolios to Assess Competency of Residents. *Advances in Health Sciences Education*. 9(4), 309–323.
- Paulson, F. L. y Paulson, P. R. (1994). Assessing Portfolios Using the Constructivist Paradigm. In: AAVV. *The Annual Meeting of the American Educational Research Association* (New Orleans, 4-8 abril de 1994), s/1, 1-15.
- Peacock, S., Gordon, L., Murray, S., Morss, K. y Dunlop, G. (2010). Tutor Response to Implementing an ePortfolio to Support Learning and Personal Development in Further and Higher Education Institutions in Scotland. *British Journal of Educational Technology*, 41(5), 827-851.
- Pitts, J.; Coles, C.; Thomas, P. y Smith, F. (2002). Enhancing reliability in portfolio assessment: discussions between assessors. *Medical Teacher*, 24(2), 197-201.
- Romova, Z. y Andrew, M. (2011). Teaching and Assessing Academic Writing Via the Portfolio: Benefits for Learners of English as an Additional Language. *Assessing Writing*, 16(2), 111-122.
- Taylor, S. H. (2011). Engendering Habits of Mind and Heart Through Integrative Learning. *About Campus*, 16(5), 13-20.



MODELOS FLEXIBLES DE FORMACIÓN: UNA RESPUESTA A LAS NECESIDADES ACTUALES

Whitfield, T. S. (2011). Electronic Portfolios: A Demonstration of Multi-level Communication Skills and Professional Accomplishments. *Communication Teacher*, 25(4), 240-245.

Withaus, C. (2002). Electronic Portfolios and Critical Pedagogy. Comunicación presentada en the *Annual Meeting of the National Council of Teachers of English* (Atlanta, 21-26 November 2002).