

# ¿Cómo puede el portafolios del alumnado ayudar a mejorar las prácticas docentes?

How can the Student Portfolio Help Improve Teaching Practices?

Como o portfólio dos alunos pode ajudar a melhorar as práticas docentes?

Goretti Orbea-Aizpitarte\* <https://orcid.org/0000-0003-1403-2081>

Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea

Esther Cruz-Iglesias\*\* <https://orcid.org/0000-0001-6093-9309>

Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea

Itziar Rekalde-Rodríguez\*\*\* <https://orcid.org/0000-0002-9297-6734>

Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea

Recibido: 20-07-18 Revisado: 30-10-18 Aceptado: 25-01-18 Publicado: 15-06-19

► **Resumen.** La finalidad de este trabajo fue indagar en los aspectos que el alumnado universitario destaca como significativos del equipo docente recogidos en los portafolios para que, a la luz de esta exploración, el equipo reflexione sobre sus prácticas docentes y plantee propuestas de mejora y cambio. Se plantea como una investigación cualitativa donde el caso lo constituye el análisis de los portafolios del alumnado de la asignatura de *Gestión de proyectos específicos* del Módulo de Interculturalidad (Minorkult). La herramienta objeto de estudio, y estrategia principal de generación de datos, ha sido el portafolios del alumnado y, el procedimiento analítico ha consistido en un análisis hermenéutico de contenido temático. Como resultados se destacan que, al apostar por el portafolios, el equipo docente ha potenciado la voz y visibilidad del alumnado así como su autonomía en el proceso de aprendizaje, y ha generado procesos reflexivos en el seno del equipo docente al objeto de mejorar su práctica docente.

Palabras clave:

*Equipo docente,*  
*Estructura*  
*modular,*  
*Portafolio,*  
*Educación*  
*Superior,*  
*Prácticas*  
*docentes.*

► **Abstract.** The purpose of this work was to inquire into the aspects that college students consider as significant of the faculty collected in the portfolios so that, in the light of this exploration, the faculty can reflect on their teaching practices and put forward proposals for improvement and change. It is proposed as qualitative research where the case is the analysis of student portfolios of the Management of Specific Projects course of the Interculturality Module (Minorkult). The tool being studied, also the main strategy for the generation of data, was the student portfolio and the analytical procedure consisted of a hermeneutic analysis of thematic contents. As a result, it is worth noting that, by opting for the portfolio, the faculty has strengthened the voice and visibility of the students, as well as their autonomy in the learning process, and has generated reflective processes within the faculty aimed at improving their teaching practice.

*Keywords:*

*faculty, modular structure, portfolio, higher education, teaching practices*

► **Resumo.** A finalidade deste trabalho foi investigar os aspectos que o alunado universitário destaca como significativos entre a equipe docente, e que estão reunidos nos seus portfólios para que, a partir desta investigação, os professores reflitam sobre suas práticas docentes e apresentem propostas de melhora e mudança. Apresenta-se como uma pesquisa qualitativa onde o caso é constituído pela análise dos portfólios dos alunos do curso de Gestão de projetos específicos do Módulo de Interculturalidade (Minorkult). A ferramenta, objeto de estudo e estratégia principal de geração de dados, tem sido os portfólios dos alunos. O procedimento analítico consistiu numa análise hermenêutica de conteúdo temático. Os resultados destacam que ao se apostar pelo portfolio, a equipe docente visibiliza e eleva a voz dos alunos, assim como a sua autonomia no processo de aprendizagem. O estudo tem gerado processos reflexivos no seio da equipe de professores com o intuito de melhorar a sua prática docente.

*Palavras-chave:*

*equipe docente, estrutura modular, portfólio, educação superior, práticas docentes.*

**L**a Universidad española se sumergió en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), y pudo transformar las estructuras del propio sistema, reordenando la dinámica organizativa institucional. Señal de estos cambios son los múltiples ejemplos que podemos encontrar en los diseños curriculares de los grados asentados en la estructura modular (Arandia y Fernández, 2012; Arbizu et al., 2012; Rekalde, Martínez & Marko, 2012; Zelaieta, Aristizabal, Ortiz de Barrón & Goñi, 2012), donde se pasa de una perspectiva fragmentada del

currículum a una visión integradora del aprendizaje, en la que, como ya es bien sabido, el proceso de aprendizaje se centra y articula en torno al estudiantado y al sistema de evaluación por competencias, aspectos curriculares claves que acompañan el progreso de las estructuras de los grados (EUA, 2010; Sánchez Pozo, 2008).

Este planteamiento significa asumir que el aprendizaje no pivota sobre los contenidos sino sobre las competencias y, que el protagonismo –y la responsabilidad– del aprendizaje recaen sobre el alumnado (EUA, 2005). Esto no significa que el profesorado pierda protagonismo, sino que aumenta el de los y las estudiantes (Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas -CRUE-, 2010). Este tránsito ha requerido de modificaciones significativas en las tareas y en el rol del profesorado; mudando de un rol de persona que instruye, a uno que facilita el proceso de aprendizaje (Ion & Cano, 2011). De hecho, esta transformación en el profesorado, ha hecho patente, tanto a nivel organizativo (trabajo en equipo, coordinación vertical y horizontal...) como a nivel curricular (selección y planificación de contenidos en base a competencias; implementación de metodologías activas -simulaciones, prácticas, casos, aprendizaje basado en problemas, en proyectos...-, inserción de sistemas de evaluación en base a resultados de aprendizaje...), que requieren de la implicación y la coordinación del profesorado.

De hecho Zabalza (2003) nos recuerda que una buena práctica docente universitaria se identifica por rasgos como la coordinación con los colegas, que significa, entre otras cuestiones, abandonar la cultura de la individualidad y pertenencia, e ir hacia modos colaborativos y coordinados de trabajo que requieren negociar, renunciar, llegar a acuerdos y, ofrecer una consistencia a la formación inicial de los profesionales.

No debemos olvidar, además, que en los centros que funcionan con una estructura modular se hace necesario un seguimiento más pormenorizado del proceso de enseñanza aprendizaje, especialmente de las competencias que se pretenden desarrollar en los/las estudiantes (Terhart, 2006). Por ello deja en evidencia ciertos requerimientos de cambio por parte del profesorado en los modos de trabajar y coordinarse (horarios, espacios, estructuras...) (EUA, 2005; Valcárcel, 2004), con la intención última de que la formación universitaria sirva para que en el estudiantado se promueva su disposición a implicarse de manera responsable en el ejercicio de su profesión y como ciudadano activo (Martínez & Payà, 2007).

Con todo ello nos estamos refiriendo a un reto que ha implicado un cambio formal y organizativo del sistema universitario, pero sobre todo a un cambio en la cultura docente universitaria (Rekalde et. al., 2011). De hecho, una estructura modular del currículum favorece el tránsito hacia un modelo colegiado, donde el profesorado se agrupa en equipos, y aborda la docencia desde un planteamiento más práctico, activo, participativo y colaborativo (Rekalde et al., 2012). Pero, además, la propia estructura ofrece la oportunidad de conformarse como espacio permanente de formación del profesorado; donde se posibilita el aprendizaje continuo entre iguales, el desempeño de tareas innovadoras, la creación de redes de colaboración

docente (San Fabián, 2006). En consecuencia, supone una línea de desarrollo profesional que subraya la importancia del crecimiento del equipo docente bajo una estructura curricular (Arbizu et al., 2012).

### **Los equipos docentes interdisciplinarios en el entramado curricular**

Un equipo se define como un conjunto de personas que hacen algo juntas, pero lo que forma un equipo no es el algo que hacen, sino el hecho de hacer las cosas juntas (Panera, 2008). Los equipos docentes pueden adoptar diferentes formas según los objetivos que persiguen y los contextos en los que desarrollan su actividad (Barrington y Mc Alpine, como se citó en Martínez & Viader, 2008).

La configuración de la actividad docente basada en equipos docentes pretende que:

Los miembros del equipo, en especial el profesorado, revise su práctica de forma sistemática y continua. También tiene como objetivo integrar las tecnologías de la información y documentación en los procesos de docencia y aprendizaje, incorporar innovaciones y experiencias exitosas en su ámbito docente de forma natural y habitual y permitir un seguimiento, evaluación y mejora de la calidad. (Martínez & Viader, 2008, p. 230).

Según Rekalde et al. (2011) las estrategias que habitualmente se utilizan para la conformación y formación de equipos docentes son: a) partir de la especificidad de los contextos y de las variables que marcan a los Grados y al profesorado que interviene en los equipos; b) reivindicar la necesidad de abordar la formación del profesorado desde la reflexión sobre su práctica docente (que hable, escuche y construya junto a los demás), y c) impulsar acciones formativas que lleven a la indagación, a la experimentación, a la innovación, a la deliberación informada para que abordar el trabajo en el seno del equipo docente se vuelva imprescindible.

Según Arandia y Rekalde (2014), los efectos que la conformación de equipos docentes promueve puede resumirse en: a) incidir en el uso de metodologías activas, b) potenciar el diseño, la implementación y evaluación de proyectos de innovación educativa entre profesorado de diferentes equipos docentes y, c) conducir a cambios y adaptaciones curriculares que se ajusten mejor a las necesidades académicas, personales y profesionales del alumnado. Bolarín, Moreno y Porto (2013) subrayan como efecto positivo que, el hecho de entrar en contacto y establecer vínculos con otros docentes, genera un espacio de reflexión sobre la propia práctica, crea una interdependencia positiva y da lugar al surgimiento de relaciones de amistad y afinidad. El hecho de compartir ideas, prácticas, experiencias, etc. constituye una forma válida y efectiva de desarrollo profesional y de aprendizaje tanto en relación a los campos disciplinares como en relación a la forma de trabajar en equipo.

De hecho, sabemos por la literatura científica que el trabajo en equipo es considerado un punto clave y una ventaja competitiva (Rousseau, Aubé & Savoie, 2006; Tjosvold, 1991), y que según Bonals (1996) la calidad de la labor educativa depende, en buena parte, de la capacidad de trabajo en equipo que demuestren los docentes. En este sentido los docentes han de aprender a trabajar en equipo (Arbizu et al., 2012) y no caer en el error de considerar que esta competencia es tarea exclusiva del alumnado, puesto que los equipos docentes se encuentran en un estado permanente de enriquecimiento personal y profesional, al tener que compartir la cotidiana tarea de gestionar la docencia interdisciplinar (Zelaieta et al., 2012). De hecho dentro del trabajo en equipo el diálogo y la reflexión son claves al tener que trabajar e instalar el pensamiento de complementación (Bonals, 1996).

El equipo docente ha de propiciar al alumnado verdaderos contextos de enriquecimiento académico, profesional y personal, donde las tareas propuestas sean: a) auténticas; que sitúen al alumnado ante situaciones lo más reales posibles, que le hagan ponerse con facilidad en el rol profesional, para enfrentarse a ellas de manera adecuada y significativa (Biggs, 2005); b) integradas; que estén entroncadas en el proyecto curricular del grado, donde el espacio, tiempo y agrupamiento sean variables dependientes del proyecto y no obstáculos para su desarrollo (Rekalde et al., 2012), y c) activas; que integren conocimientos y procedimientos dejando cierto margen de indeterminación para que logren resolver la tarea con márgenes de creatividad, en definitiva, como lo hacen los profesionales en la vida real (Rekalde, 2011a, 2011b).

De hecho, el punto crítico de los procesos de desarrollo de competencias en educación superior, radica en la selección de situaciones altamente relevantes para el quehacer profesional, lo que implica generar espacios de sinergia entre el curriculum y la práctica profesional (Biggs, 2005). Desde esta premisa, existen instrumentos que favorecen el aprendizaje significativo y la reflexión como competencia del desarrollo profesional; hablamos del diario (Biggs, 2005; Brockbank & McGill, 2002; Postman & Weingartner, 1973; Rekalde, 2009) y del portafolios (Bozu & Imbernón, 2012).

### **El portafolios del alumnado: herramienta para la reflexión del equipo docente**

El portafolios es un instrumento ampliamente extendido en el ámbito laboral para mostrar lo más representativo y revelador de la producción de un profesional. El uso del portafolios académico tiene una extensa tradición en países anglosajones utilizándose como nexo de unión de todos los aprendizajes obtenidos y para evidenciar la adquisición de competencias (Ojeda, 2007). Shulman (1999) se refiere al portafolios como una historia documentada de una muestra de trabajos del estudiantado que, tras la selección de un conjunto de realizaciones que han recibido apoyo y orientación por parte del docente, se tejen y entrelazan las aportaciones a través de una escritura reflexiva y deliberativa. No es una simple acumulación de trabajos, sino que el estudiantado debe exponer y argumentar el sentido de la inclusión de los materiales

presentados y su valor para su propia formación, por lo que el portafolios supone un instrumento importante para la autoevaluación (Rodríguez, 2011). En definitiva, es un recurso didáctico que promueve una evaluación formativa en tanto que ofrece la oportunidad de ver con claridad los resultados de aprendizaje, aumentar la motivación por aprender, por aprender a aprender y por asumir mayor responsabilidad en el proceso de aprendizaje (Martínez de Miguel, 2007). Este enfoque permite contemplar el trabajo y los avances de los estudiantes a través de múltiples perspectivas y, reconocer con mayor rapidez la complejidad de sus capacidades e identidades personales (Palomares, 2011).

Fernández March (2005) sintetiza las ventajas que el uso del portafolios tiene para los y las estudiantes al poder: mostrar los principios y contenidos aprendidos en diferentes situaciones de aprendizaje; utilizar herramientas o materiales de la materia/asignatura; reflexionar sobre su propia experiencia de aprendizaje, y desarrollar habilidades para pensar creativamente.

En este sentido, Palomares (2011) señala que el portafolios puede convertirse en un instrumento que dirige y define los progresos del alumnado, potenciando al máximo su voz y su visibilidad frente a las diversas actividades que se recopilan en la variedad de actividades de un portafolios. Según Collins, Hawkins y Fredriksen (1991), las evidencias que se recogen en el portafolios dan fe del progreso de aprendizaje, y las clasifica en: a) Artefactos: referidos a las actividades y trabajos realizados durante el transcurso de la asignatura en el aula, llevados a cabo por iniciativa propia o por sugerencia del docente; b) Reproducciones: referidas a trabajos realizados durante el transcurso de la asignatura pero que no tienen lugar en el espacio formal (como entrevistas a profesionales, notas de alguna visita realizada, película o reportaje relacionado con algún contenido de la asignatura, etc.); c) Atestados: referidos a documentos acerca del trabajo realizado por el alumnado elaborados por otras personas, como comentarios de los docentes, tutores de prácticas, etc., y d) Producciones: referidas a documentos, materiales preparados exclusivamente para dar forma y sentido al portafolios y que incluyen la explicación de sus propias metas, recogiendo las establecidas por el profesorado inicialmente, que den sentido a las actividades que va realizando, reflexiones hechas mientras se va construyendo y revisando el portafolios y, los encabezamientos que hacen referencia a informes que van justificando qué es cada evidencia, por qué y de qué es evidencia. No obstante, también, está extendida la idea de considerar el portafolios como una producción libre que narra “una historia de aprendiz y, por tanto, ha de ser el alumnado quien estructure y muestre su propia voz” (Barrett, 2005, p.13).

Armengol, Mora, Rubio, Sánchez y Valero (2009) hacen hincapié en que con la utilización del portafolios “buscamos incrementar la dedicación del alumnado al estudio y su autonomía y, a ayudarles a realizar un trabajo continuo y a conocerse mejor como estudiantes para que puedan afrontar los estudios universitarios con mayores garantías de éxito” (p. 2), otros autores, además, inciden en su sentido propedéutico, en tanto que entienden que la característica

fundamental del portafolios es el hecho de constituir un aprendizaje para el futuro (Klenowski, 2004) o, en palabras de Agra, Gewerc y Montero (2003), “un recurso para la vida” (p.71). No obstante, la revisión de la literatura pone continuamente de manifiesto que el portafolios es una herramienta que se encuentra especialmente indicada para ayudar en el proceso de transición entre hábitos mecanicistas del aprendizaje a planteamientos más críticos y reflexivos (Barberá, Gewerc & Rodríguez, 2009). De hecho, se valora como herramienta formativa, en tanto que facilita una estructura para reflexionar de manera sistemática a lo largo del tiempo en torno al proceso de aprendizaje y a desarrollar actitudes, habilidades y hábitos que promueven la reflexión crítica (Zubizarreta, como se citó en Hernández, 2008). En esta misma línea Judith Brown (como se citó en Barrett, 2005) valora la importancia del portafolios porque incrementa la comprensión en torno al qué, el porqué y el cómo los y las estudiantes aprenden a lo largo de sus trayectorias, favoreciendo sus habilidades comunicativas y organizativas. Pero sobre todo, como alude esta autora, porque este proceso refuerza la importancia de la reflexión en el aprendizaje.

En vista a lo anterior, la finalidad de esta experiencia es indagar en los aspectos que el alumnado universitario destaca como significativos del equipo docente del módulo, denominado *Minorkult*, recogidos en los portafolios para que, a la luz de esta exploración, el equipo docente reflexione sobre sus prácticas docentes y plantee propuestas de mejora y cambio.

Los objetivos sobre los que se asienta esta experiencia son los siguientes:

- Descubrir las posibilidades educativas que el portafolios, entroncado en una estructura modular, ofrece como instrumento vehiculizador de pensamientos, opiniones y sentimientos del alumnado universitario.
- Explorar en torno a las posibilidades formativas que el portafolios ofrece al profesorado del módulo, de cara a mejorar las prácticas docentes interdisciplinares.

## MÉTODO

Se ha optado, en coherencia con el marco teórico y los objetivos del estudio, por un enfoque interpretativo de los hechos educativos, articulándolo con un método de investigación cualitativa centrado en procesos de enseñanza-aprendizaje (Taylor & Bogdan, 1996), con el fin de penetrar y comprender el contenido del portafolios del alumnado, para contribuir desde la comprensión y reflexión de sus aportaciones a la transformación de las prácticas del equipo docente *Minorkult* (Grundy, 1991; Flick, 2004).

La manera de abordar esta investigación ha sido a través del estudio de caso, donde el caso lo constituye: el análisis de los portafolios del alumnado de la asignatura de *Gestión de proyectos específicos* del Módulo de Interculturalidad (*Minorkult*), perteneciente a los grados de Educación Infantil y Primaria en euskera, impartidos en la Facultad de Educación y Deporte

de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU) en Vitoria-Gasteiz, durante el curso académico 2015-2016.

Diferentes autores señalan que el estudio de caso constituye una de las estrategias más características del enfoque cualitativo (Bodgan & Biklen, 1982; Stake, 1998; Vázquez & Angulo, 2003), además lo encuentran particularmente apropiado para estudiar un caso o una situación con intensidad, identificando esta estrategia como el examen de un ejemplo en acción (Stake, 1998). Esta definición nos remite a la indagación de un fenómeno con la intención de comprenderlo y a una unidad de estudio que puede ser un individuo, un marco, una organización o, como en este caso, una herramienta de evaluación formativa: el portafolios del alumnado universitario.

## Contexto

Este trabajo es fruto de la labor iniciada en el curso académico 2012-2013 en el Minor de Educación Intercultural a raíz de la implementación de los nuevos planes de estudio. Este Minor de Interculturalidad (Minorkult), se imparte en la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea UPV/EHU, concretamente en la Facultad de Educación y Deportes de Vitoria-Gasteiz, y se oferta en el 4º curso de los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria.

En el diseño de estos grados se optó por un modelo de planificación curricular basado en módulos de materias y se justificó desde la visión de la coherencia global de la propuesta docente, entendiendo que favorecía la interconexión entre materias y la coordinación entre las mismas, y dificultaba, en cambio, el aislamiento o solapamiento de asignaturas dentro del marco de un escenario facilitador de la formación en y del centro (Zabalza, 2003). Debemos subrayar que este trabajo, además, es parte de la labor de investigación sistemática desarrollada desde el curso 2012/13 en torno a la construcción y desarrollo del equipo docente Minorkult, con la finalidad de adaptar y mejorar el trabajo en equipo que se realiza en esta estructura.

A lo largo de estos años se ha ido cambiando la forma de proceder en el equipo docente, desde conformarnos poco a poco en un grupo, a consensuar y proyectar como equipo Minorkult el módulo y la asignatura *Gestión de proyectos específicos*. Es concretamente en esta asignatura, que se considera espacio de convergencia de la interdisciplinariedad del módulo y lugar de encuentro y debate del equipo docente, donde se ubica la construcción del portafolios.

En esta investigación el equipo docente se estructura por curso, y cada equipo designa de entre sus miembros a un responsable de la coordinación. Forman parte del mismo la totalidad del profesorado implicado en la docencia y en él participan los cinco departamentos que conforman el equipo docente. En el Minorkult se cree que la interdisciplinariedad “puede ser un logro que trasciende a las profesiones, y es medio para construir una sociedad más justa y humana” (Carvajal, 2010, p.157), y que “los equipos interdisciplinarios pueden aportar muy poco, si contribuyen únicamente con una visión técnica, sin integrar su conocimiento con

las demás disciplinas” (Carvajal, 2010, p. 158). Hemos sido y somos un equipo docente que maneja conceptos pedagógicos como pensamiento crítico, formación integral, o aprendizaje significativo sobre los que se ha debatido y dialogado, y ello ha facilitado el entendimiento entre nosotros de las prácticas educativas. Es cierto que para llegar a este objetivo ha sido necesario elaborar cuestionamientos que nos llevaran a reflexionar para poder, desde ahí, avanzar como equipo; porque somos conscientes de que sólo así se pueden conseguir los cambios profundos necesarios para ser mejores docentes y formar a mejores estudiantes. Un planteamiento en la línea de Barret (2005), Rekalde et al. (2011), Rousseau et al. (2006), Van der Linde (2007) y Zárte (2007).

En este sentido, el equipo Minorkult se ha venido preguntando sobre algunos de los objetivos de su quehacer como: ¿Cuáles serán los resultados de aprendizaje de este módulo? ¿Existen objetivos específicos para el aprendizaje de una disciplina? ¿Hasta qué punto cada disciplina está representada en los objetivos? ¿Existen resultados asociados con el aprendizaje interdisciplinario? Sobre el contenido: ¿Cómo decidir los contenidos modulares que se debe incluir en el módulo? ¿Cómo y con qué plantear tareas motivadoras y que promuevan un aprendizaje profundo en el alumnado? ¿Cómo articular un sistema de evaluación coherente con el espíritu del módulo? ¿Qué instrumentos de seguimiento y evaluación de los aprendizajes son pertinentes? ¿Cómo recoger permanentemente la voz del alumnado? ¿Cómo gestionarla? ¿Cuál voz deberá ser oída? Y sobre la evaluación: ¿Cuáles son los mejores métodos de evaluación? ¿Cómo diseñamos métodos de evaluación que permitan a los alumnos y las alumnas demostrar la interconexión realizada entre varias unidades de conocimiento?

Como respuesta a las preguntas anteriores, se le induce al alumnado a utilizar el portafolios, planteado desde los supuestos de que es un instrumento que promueve la reflexión (Barberá et al., 2009; Barret, 2005; Fernández March, 2005) y, porque:

- El alumnado es el principal protagonista de su portafolio, por ello, es quien de manera autónoma debe decidir el sentido que tiene, cómo lo organiza y los diferentes elementos que incluye.
- Cada portafolios es una creación única; el alumnado decide qué tareas de su proceso de aprendizaje evidencia.
- El portafolios es un material de base para relatar el proceso de aprendizaje y evitar el olvido en el tiempo de los hitos significativos.
- El alumnado tiene una visión panorámica del sentido y propósito del portafolios gracias a las herramientas facilitadas por el equipo docente.

Uno de los acuerdos a los que llegó el equipo docente con el alumnado fue que los portafolios estuvieran estructurados en dos grandes bloques: uno compuesto por aquellas actividades y tareas obligatorias guía que son comunes para todo el alumnado, asegurándose de que el estudiantado cumpliera con un mínimo de exigencia en sus trabajos, y un segundo bloque, donde

el alumnado gozara de autonomía plena para realizar actividades optativas complementarias y de profundización que evidenciaran el proceso de construcción de los aprendizajes.

En síntesis, desde el equipo docente el portafolios se utiliza para desarrollar y valorar el desempeño profesional y, fomentar el desarrollo de prácticas y actitudes reflexivas y de autoevaluación (Rodríguez 2011). Es por eso que en esta experiencia el portafolios se considera, siguiendo a Barrett (2005), como “una historia de aprendiz y que, por tanto, ha de ser el alumnado quien estructure y muestre su propia voz” (p.13). Son, por tanto, las voces de los aprendices las que rescatamos para que su comprensión dé luz a las prácticas del equipo docente del Minorkult.

## **Participantes**

En esta experiencia los participantes son, por una parte, el equipo minorkult de la edición 2015/2016 que consta de 9 profesores, de ellos 5 hombres y 4 mujeres, y por otra, de 30 estudiantes, 9 hombres y 21 mujeres, agrupados en 8 equipos de trabajo (14 estudiantes pertenecientes al Grado de Educación Infantil y 16 estudiantes al Grado en Educación Primaria).

## **Instrumentos de información**

La herramienta objeto de estudio y estrategia principal de generación de datos ha sido el portafolios del alumnado y se han tenido en cuenta la totalidad de los 30 portafolios elaborados durante el curso 2015/16 al objeto de realizar un análisis pormenorizado de ellos.

## **Procedimiento**

Respecto al análisis de los portafolios, el procedimiento analítico ha consistido en un proceso dinámico y sistemático que ha requerido identificar, seleccionar, categorizar, comparar e interpretar el contenido de los datos obtenidos (Coffey & Atkinson, 2003), procediendo con ellos a un análisis de contenido temático (Mucchielli, 2001).

En cuanto al tratamiento de las cuestiones éticas señalemos que para preservar la confidencialidad y el anonimato se ha utilizado la siguiente nomenclatura que identifica y codifica las voces extraídas de los portafolios del alumnado. Por ejemplo: *8 port -GB*, siendo 8 el número del portafolio y GB las iniciales del alumnado.

## **Análisis de datos**

El sistema categorial utilizado para el análisis de los portafolios se articula en 3 grandes núcleos: el equipo docente, los aprendizajes del alumnado y el desarrollo del perfil profesional de los futuros docentes (ver tabla 1).

**Tabla 1**  
Sistema categorial para el análisis de portafolios

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS 1
<b>El equipo docente del minorkult:</b> (todas las actuaciones que realiza el equipo docente para generar contextos potenciadores de aprendizaje y que el alumnado recoge en su portafolios)	Clima de aula
	Relación del equipo docente y con el alumnado
	Actividades extracurriculares
	Coordinación entre asignaturas
	Utilización del aula como detonante de reflexión
<b>Aprendizajes del alumnado:</b> Impacto del proceso formativo en el alumnado del Minorkult	Principios y contenidos aprendidos desde la perspectiva del grado
	Principios y contenidos aprendidos desde la perspectiva del minor
	Cambio de mirada
<b>Perfil profesional:</b> Elementos subrayados en la construcción del perfil profesional del futuro profesorado de educación infantil y primaria.	Claves para el desempeño profesional

## RESULTADOS

Los resultados de esta experiencia se han articulado en base a tres grandes categorías: 1) El equipo docente del minor de interculturalidad (minorkult) como generador de contextos potenciadores de aprendizaje; 2) los aprendizajes desarrollados por el alumnado a lo largo del proceso formativo del alumnado y, por último, 3) los elementos significativos subrayados por el alumnado del Minorkult en la construcción del perfil profesional del futuro profesorado de educación infantil y primaria.

### ***El equipo docente del minor de interculturalidad***

Dentro de esta categoría podemos definir todas las actuaciones que realiza en equipo docente para generar contextos potenciadores de aprendizaje y que el alumnado recoge en su portafolio. Así, podemos encontrar como el alumnado reflexiona sobre el *clima del aula* en varios momentos del curso. Hay que decir, que el minor consta de tres momentos bien diferenciados: el inicio de curso, en donde el alumnado comienza a conocer en qué consistirá el minorkult;

el período de prácticas, donde el alumnado desarrolla sus prácticas en centros escolares; y, la vuelta al minor, donde el alumnado se vuelve a reincorporar de pleno al centro universitario. Las transiciones entre estos tres períodos son tratados de manera especialmente cuidadosa por el equipo que conforma el minorkult aunque, como dice una alumna/o en ocasiones hay otras variables, como los trabajos enviados por el profesorado, que pueden cambiar el clima del aula:

*“Después de vacaciones de navidad, la situación cambió bastante. El ambiente no era como antes, en vez de aprender desde las inquietudes, trabajábamos desde las obligaciones, y sin iniciativa para poner en cuestión ni deconstruir la realidad, en mi opinión se habían acabado las ganas de dirigirnos hacia la utopía. ¿La razón? A decir verdad, no lo sé; puede ser por la distancia que entre nosotros surgió al haber estado en las prácticas o porque cambió nuestra relación con el profesorado por el trabajo que teníamos que hacer. Lo que estaba claro es que entre nosotros la relación era diferente y eso supuso que el clima de cercanía y confianza se había enfriado” (8 port –GB 3.8).*

El idioma es también otro factor condicionante del clima del aula. Tenemos que tener en cuenta que en este minor confluyen alumnos y alumnas de dos modelos lingüísticos diferentes y que eso en ocasiones causa algún conflicto. El equipo docente, en este caso, se encuentra con la necesidad de respetar el idioma de matriculación y, en ocasiones, no pudiendo contentar a todo el alumnado, mediar en los conflictos. En este sentido una alumna apunta:

*“Pero yo creo que si la educación y la formación que se recibe es de gran aportación y calidad (como era el caso) no importa tanto en qué idioma recibirla, sino poder comunicarla. Ésta ha sido la razón por la que, en algunas ocasiones, no me he sentido del todo cómoda y bien. Es una situación difícil que hemos gestionado entre todos como hemos podido” (1 port -AP ).*

De los portafolios del alumnado se desprende que la *relación con el profesorado*, en general, es buena, siendo coherentes con los aprendizajes que quieren transmitir:

*“En cuanto a las clases, pensaba que serían algo más teóricas, que habría una relación diferenciada entre alumnado y profesorado (como siempre ha ocurrido)... pero no. Todas estas ideas se transformaron en positivas, viendo que la mejor elección para tratar los temas de interculturalidad era la comunicación y la igualdad entre las personas. Estos dos aspectos son básicos para utilizar en la vida cotidiana pero muchas veces se nos olvidan y jugamos con el daño a las personas. Por esto es por lo que en el mundo se crea la desigualdad ya que no estamos dando oportunidades de comunicación porque lo más fácil es la ignorancia o el no escuchar. En este minor hemos tenido la suerte de ver este cambio positivo en un aula, pero desgraciadamente esto se acaba y solo ha sido un año”. (4 port -SV).*

Además el profesorado trata de plantearlo así desde el comienzo de curso presentándose como un verdadero equipo de trabajo frente al alumnado:

*“Este último curso, el cuarto, sin lugar a dudas ha sido muy especial. Desde el principio, el profesorado nos dijo que nosotros íbamos a construir el minor. Nos dijeron, que íbamos a abandonar las diferencias del roles profesor-alumno que hasta ahora habíamos vivido en el sistema educativo y que íbamos a trabajar desde la paridad y la igualdad con ellos. Todo el profesorado tenía la misma idea, los mismos objetivos y los mismos sueños y eso nos lo transmitieron al alumnado de alguna manera. Había un ambiente de trabajo en equipo, de aprender y superar las dificultades juntos; me sentí muy feliz de formar parte de ese equipo (el portafolios lo he realizado con ganas y sin esfuerzo, en mi opinión, he hecho textos bonitos)”. (1 port -AP)*

Además, el alumnado pone de manifiesto la importancia de la coordinación del equipo docente para hacer posible el trabajo de un mismo caso desde diferentes perspectivas:

*“Todo esto es posible ya que las asignaturas están muy unidas entre si y da la oportunidad de poder tratar el mismo tema desde diferentes puntos de vista: de la lengua, de la sociedad, de la política... Asimismo, también hay que respetar y valorar las lenguas y culturas que vienen de otros lugares para que de esta manera puedan hacer ellos lo mismo con la nuestra”. (4 port -SV).*

Otras de las acciones que realiza el equipo docente para generar contextos potenciadores de aprendizaje para el alumnado son las *jornadas de educación intercultural* que se organizan desde la asignatura de *Gestión de proyectos específicos* y que causan gran impacto en el alumnado. Estas jornadas tienen una semana de duración y en ellas se presentan diferentes asociaciones que trabajan proyectos de interculturalidad, se invita a alumnas que han hecho prácticas de cooperación al desarrollo y se realizan talleres prácticos. De hecho en los portafolios tienen un peso muy importante las reflexiones respecto a dichas jornadas:

*“Otro aspecto muy relevante para mí son las charlas que recibimos ya que si los videos me impresionan la gente que viene a hablarnos de su vida en otro país y cómo ha sido su integración en nuestra sociedad me parece lo más interesante. En mi opinión es una forma de ver el mundo real, cambiando las opiniones que los medios de comunicación nos crean”. (4 port -SV)*

*“Conocer las experiencias nos ha hecho ver que hay muchas formas de entender el mundo y nos ha ayudado a abrir la mirada para saber que hay algo más allá de nuestro ombligo”. (6port -GN)*

*“Las jornadas fueron muy enriquecedoras porque se rompieron las cuatro paredes del aula y porque tuvimos la oportunidad de vivir el día a día de la diversidad cultural, y tuvimos la oportunidad de sentir cómo se trabajaba la interculturalidad en nuestro entorno (la calle vino a clase)”. (22 port -MF )*

Sin embargo, de toda la información analizada en los diferentes portafolios del alumnado, la acción del equipo docente que genera más reflexión en el alumnado es, sin

duda, la generación de debates en torno a diferentes temáticas que, en muchas ocasiones, traspasan las paredes del aula:

*“Educados para no pensar”, “somos una sociedad muy conformista, no promovemos nada nuevo” este tipo de frases hemos oído en las clases de Juanjo, con la cabeza asiento, y si empiezo a pensar me digo a mi mismo que tiene razón. Pero, ¿puedo hacer yo algo para cambiar eso? No. ¿Y por qué no? “Educados para no pensar”, “somos una sociedad muy conformistas, no promovemos nada nuevo”. (19 port -GF).*

Otras alumnas, al respecto, hablan de cómo el aula es el contexto detonante de la reflexión, en este caso de temas vinculados a la interculturalidad, y sobre todo a su quehacer respecto al mismo, cuando afirman:

*“Muchas veces regresando a casa y después de repasar lo que hemos visto en clase, me pregunto si todo esto tiene sentido o no. Al principio no sabía cómo canalizar lo que nos proponían los profesores, pero después empecé a entender. El camino de la interculturalidad no es algo que alguien nos pueda marcar sino que es algo que cada uno tiene que descubrir por sí mismo y a su ritmo. Es un camino largo y complejo, con muchas barreras y que para avanzar hay que realizar un gran trabajo, pero darnos cuenta de eso y poder responder a todas estas cuestiones es trabajo de cada uno”. (17 port -AM)*

*“El pasado martes después de clase, cuando llegué a casa sentí la necesidad de escribir en torno al debate que habíamos tenido en el aula. Después, he leído lo que escribí y me he dado cuenta de que en aquel momento tenía un sentimiento bastante negativo, que el profesorado y el alumnado a nivel individual no podíamos hacer nada, mientras no cambiara el poder todos los pequeños cambios no servirían de nada”. (10 port – AV)*

### **Los procesos de aprendizaje del alumnado del Minorkult**

El portafolios, además de recoger aspectos que tienen que ver con el aula y el equipo docente, permite al alumnado reflexionar sobre lo aprendido en varios planos: a nivel general, pudiendo valorar su trayectoria a lo largo del grado; a nivel particular, recogiendo reflexiones y aprendizajes concretos, valorar su itinerario formativo en torno a la temática del minor de interculturalidad; y, por último, permite valorar la transformación que el minor ha inducido sobre ellos y ellas, es decir, el cambio de mirada que el alumnado experimenta por el hecho de haber cursado este minor.

En lo relativo a la perspectiva general que en el cuarto curso percibe el alumnado de lo que ha supuesto el aprendizaje a lo largo del grado, un alumno afirma lo siguiente:

*“En estos cuatro años he aprendido mucho; algunas cosas nuevas y otras ya conocía; he tenido buenos profesores y no tan buenos; pero, la experiencia en general me ha servido para hacer el camino”. (1 port- AP).*

En cuanto a los aprendizajes específicos y en referencia a los principios pedagógicos y

contenidos aprendidos hay muchos aspectos recogidos en los diferentes portafolios. Se puede apreciar que durante el transcurso del minor van profundizando y evolucionando en el uso que hacen de los diferentes conceptos:

*“También es interesante saber la diferenciación entre la educación centrada en el profesor y la centrada en el alumnado. En el primero el profesor simplemente se encarga de dar información teórica, que el alumnado escuche y tome apuntes, y que no se involucre en la clase, sin embargo, en la que es centrada en el alumnado no es tan autoritaria y el aprendizaje se basa en el error. Es por ello que considero que se debería educar en las aulas de esa manera, que el profesorado eduque en progreso del alumnado y no en satisfacer sus propias necesidades y de la manera más sencilla, ya que la educación a mi modo de ver no es fácil y siempre se tienen nuevos retos a superar”.* (20 port –MI)

Pero, sobre todo, lo que el alumnado afirma en todos los portafolios analizados es que lo que ha hecho el minor es conseguir cambiar su mirada respecto al fenómeno de la interculturalidad y que ello, sin duda alguna, ha generado un cambio interno en su manera de pensar y de abordar la acción educativa:

*“Estas dos semanas de clase me han servido para ir abriendo un poco la mente en cuanto a este tema, aun sabiendo que me queda mucho por aprender. Poco a poco me voy fijando en comentarios que hacen en la televisión, en la calle... e incluso a no ver a los que tengan otro color de piel con malos ojos. Yo creo que no soy una persona racista ya que tengo relaciones con otras culturas diferentes a la mía pero después de escuchar algunos comentarios en clase, es verdad que en ocasiones sí que se me escapa algún pensamiento discriminatorio”.* (4 port- SV).

*“No podré hacer grandes cambios en el mundo pero, si no empezamos por cambiar nuestros estereotipos, prejuicios, rumores... que tenemos ante otras personas, no podremos avanzar correctamente. Esto es un paso muy difícil pero que se puede lograr como yo lo estoy haciendo gracias a este minor”.* (14 port-OH)

### **Las reflexiones en referencia al perfil profesional**

El Minor de interculturalidad cobra sentido dentro de los Grados de Educación infantil y Primaria como parte de la formación de los futuros maestros en el momento en el que proporciona claves profesionales transferibles a las aulas de los centros escolares. Algunas de estas claves profesionales como la gestión del clima del aula, las relaciones familia-escuela, las rutinas, el trabajo cooperativo, la inclusión educativa, el respeto al otro, a su cultura, etc., promoviendo la igualdad de oportunidades y dotando a los diferentes grupos culturales de los recursos necesarios para ser competentes e insertarse en una sociedad compleja y diversa. Todo ello, queda plasmado en los portafolios de los y las estudiantes en esta experiencia:

*“Se dicen muchas cosas para saber cuál es el rol del profesorado en el aula. En este texto*

*sabemos que hay que tener en cuenta una relación importante, la relación entre la formación personal y las identidades". (1 port -EU).*

El escribir el portafolios ha hecho que se viertan reflexiones profundas del pasado pero también respecto al futuro, y esos pasajes cuando son releídos ayudan a percibir el cambio; una evolución en la forma de pensar y actuar como futuro profesional de la educación.

*"Para finalizar, he de comentar que me ha sido productivo ya que me ha ofrecido estrategias interesantes del que me puedo beneficiar en mi futura función docente, y a la vez conocer más aspectos de esta profesión que como ella dice es la mejor del mundo". (15 port -AM).*

## DISCUSIÓN

Coincidimos con Bozu e Imbernón (2012) en que el portafolio es una estrategia que permite al docente conocer, a través del análisis realizado sobre la propia práctica docente, cuáles son los puntos fuertes y los puntos débiles que hay que mejorar a corto plazo acerca de los contenidos que en el aula se trabajan, de la metodología utilizada, los recursos didácticos, etc. Podemos, por tanto, afirmar que el portafolios, al igual que otros instrumentos reflexivos hace que se desarrolle la competencia profesional docente (Brockbank & McGill, 2002; Postman & Weingartner, 1973; Rekalde, 2009) al rescatar las cuestiones, que el alumnado vierte en los portafolios como elementos significativos y claves en su proceso educativo para impulsar la reflexión y la mejora de la práctica docente (Biggs, 2005), así como el crecimiento del propio equipo docente (Arbizu et al., 2012; López Ruiz, 2009). En esta experiencia ha sido significativa, por ejemplo, la necesidad de cuidar las transiciones entre los períodos en los que se desarrolla el minor, y la coordinación que conlleva el ser parte de un equipo docente, todo esto es síntoma del trabajo colaborativo interdisciplinar que se debe desplegar (Zabalza, 2003; Zárate, 2007).

Esta experiencia, además, no se limita a la mejora de las prácticas docentes individuales sino a aquellas que corresponden al equipo docente. Entendiendo éste como el componente humano de la estructura modular del Grado, que permite abordar la docencia de manera más práctica, activa, participativa y colaborativa (Rekalde et al., 2012) y revisarla de manera permanente (Martínez y Viander, 2008; Rekalde et al., 2011). Esto se refleja en los portafolios cuando el alumnado expresa la relación de cercanía con el equipo docente, la organización de actividades, el clima que se genera en el aula... Porque, como recoge la literatura, los centros que funcionan con una estructura modular necesitan de un seguimiento más pormenorizado del proceso de enseñanza-aprendizaje (Terhart, 2006) y del desarrollo de competencias (Sánchez Pozo, 2008) que, según los resultados, el uso del portafolios lo facilita.

Es con este sentido con el que el equipo docente utiliza el portafolios; para dar protagonismo al alumnado (CRUE, 2010; EUA, 2005), para impulsar y valorar el desarrollo de

prácticas y actitudes reflexivas, y de autoevaluación del alumnado (Rodríguez, 2011) y, para autovalorar sus propias prácticas como equipo docente (Arandia y Rekalde, 2014; Bolarín et al., 2013; Rekalde et al., 2011). Se ha hecho evidente en el ejercicio realizado por el alumnado, el impacto que el proceso formativo recibido en el Minorkult ha generado en ellos y ellas al reflexionar en torno a la trayectoria seguida a lo largo del Grado y el itinerario formativo desarrollado durante el minor. Todo ello, ha servido, por tanto, para que el alumnado se haga consciente de sus progresos (Palomares, 2011), asuma una mayor responsabilidad en su proceso de aprendizaje (Martínez de Miguel, 2007), y reflexione de manera sistemática a lo largo del tiempo (Hernández, 2008). Pero, además, siguiendo a Biggs (2005) el alumnado ha sido capaz de devolver a través de sus portafolios cómo debiera ser la realidad (en esta experiencia respecto a la práctica de la interculturalidad) acompañada de sentimientos generados a través de la confrontación y reconstrucción de la acción reflexiva (Smyth, 1991).

Al apostar por el portafolios el equipo docente ha potenciado la voz y visibilidad del alumnado (Barrett, 2005; Palomares, 2011) y su autonomía en el proceso de aprendizaje (Armengol et al., 2009) como lo evidencian los resultados. No obstante, el equipo docente a través del uso por el alumnado del portafolios ha incidido, también, en ir construyendo un recurso para la vida o aprendizajes para el futuro, en la línea que apuntan Klenowski (2004) y Agra et al. (2003), al haber reflexionado en torno a las claves de su futuro profesional como docentes de educación infantil y primaria.

## CONCLUSIONES

A modo de conclusión podemos resumir lo siguiente:

- El portafolios entroncado en una estructura modular provoca en el alumnado universitario:
  - La reflexión pausada sobre conflictos suscitados en el aula; gestión y resolución de los mismos.
  - La sintonía entre los principios teóricos de actuación en temas educativos (en nuestra experiencia de interculturalidad), y su reflejo en el aula.
  - La motivación para el aprendizaje y la satisfacción con el instrumento, un producto único y personal, construido como un relato reflexivo en clave de aprendizaje.
  - La proyección del alumnado sobre la vivencia de la coordinación del equipo docente a otros ámbitos de su vida.
  - La transformación inducida en su pensamiento que se refleja en su acción.
  - Los sentimientos de pesimismo e impotencia que genera la confrontación reflexiva, así como de optimismo y poder que suscita la reconstrucción respecto a lo que el alumnado es capaz de hacer y promover acciones ahora que es consciente de su situación.

- La mirada atrás para verter valoraciones en clave formativa.
- El portafolios ofrece al equipo docente de módulo lecciones de aprendizaje para mejorar sus prácticas docentes al:
  - Tener que reparar en los ritmos de trabajo, clima de aula, relación de cercanía y confianza... a lo largo de las fases por las que se desarrolla el Minorkult.
  - Continuar con actividades altamente significativas que hagan realidad el vivir y experimentar la interculturalidad en nuestra sociedad.
  - Ser conscientes de los sentimientos que el hecho de reflexionar por escrito (confrontación y reconstrucción) provoca en el alumnado.

Esta investigación ha ayudado a analizar la práctica del equipo docente, y así, poder proyectar un recorrido interesante para seguir investigando en el futuro y mejorar las prácticas docentes utilizando la herramienta del portafolios del alumnado de manera reflexiva y dialogada. Además, este estudio ha ayudado a que se puedan proyectar cambios en las prácticas docentes a corto plazo, bien con el alumnado y bien con el profesorado y, aunque no veamos los resultados de manera inmediata, la virtud del estudio iniciado no radica únicamente en el propio estudio sino en la oportunidad de poder llegar a generar procesos reflexivos sistemáticos en el seno del equipo docente del minor de interculturalidad con el objetivo de mejorar el quehacer de los profesionales universitarios.

## REFERENCIAS

- Agra, M. J, Gewerc, A. & Montero, M.L. (2003). El portafolios como herramienta de análisis en experiencias de formación on-line y presenciales. *Enseñanza and Teaching*, 21, 101-114. Recuperado de [https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/70752/1/El\\_portafolios\\_como\\_herramienta\\_de\\_anali.pdf](https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/70752/1/El_portafolios_como_herramienta_de_anali.pdf)
- Arandia, M. & Fernández, I. (2012). ¿Es posible un curriculum más allá de las asignaturas? Diseño y práctica del grado de Educación Social en la Universidad del País Vasco. *REDU. Revista de Docencia Universitaria.*, 10(3), 99-123. doi: <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6016>
- Arandia, M. & Rekalde-Rodríguez, I. (2014). La formación de equipos de coordinación para el desarrollo curricular de los grados: el programa ehundu de la UPV/EHU. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 12(4), 91-114. doi: <https://doi.org/10.4995/redu.2014.5616>
- Arbizu, F., Bilbao, J., Cámara, A., Fernández, L., Martínez, I. & Monasterio, M. (2012). Modelo de Guía para Grados Universitarios con Estructura Modular. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 10 (1), 313 341. doi: <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6134>

- Armengol, J., Mora, J., Rubio, J., Sánchez, J. J. & Valero, M. (2009). Experiencias sobre el uso del portafolio del estudiante en la UPC. *RED, Revista de Educación a Distancia. Número monográfico VIII*. Número especial dedicado a Portafolios electrónicos y educación superior. Recuperado de <http://www.um.es/ead/red/M8/upc.pdf>
- Barberá, E., Gewerc, A. & Rodríguez, J. L. (2009). Portafolios electrónicos y educación superior en España: Situación y tendencias. *RED, número especial, 8*, 1-13. Recuperado de <https://www.um.es/ead/red/M8/intro.pdf>
- Barrett, H. C. (2005). *White paper. Researching Portfolios and Learner Engagement*. The Reflect initiative. Recuperado de <http://www.electronicportfolios.org/reflect/whitepaper.pdf>
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Bodgan, R. C. & Biklen, S. K. (1982). *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. Londres: Allyn and Bacon.
- Bolarín, M. J., Moreno, M. A. & Porto, M. (2013). Coordinación docente e interdisciplinariedad: análisis de su contribución a la adquisición de competencias docentes y discentes. *REDU. Revista de Docencia Universitaria. 11(2)*, 443-462. doi: <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5584>
- Bonals, J. (1996). *El trabajo en equipo del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Bozu, Z. & Imbernón, F. (2012). El portafolio docente como estrategia formativa innovadora del profesorado novel universitario. Un estudio de casos. *Revista de Educación, 358*, 238-257. doi: <http://doi.org/10-4438/1988-592X-RE-2010-358-077>
- Brockbank, A. & McGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.
- Carvajal, Y. (2011). Interdisciplinariedad: desafío para la educación superior y la investigación. *Luna azul, 31*, 156-169. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/luaz/n31/n31a11.pdf>
- Coffey, A. & Atkinson, P. (2003). *Encontrar sentido a los datos cualitativos*. Medellín: Contus.
- Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas. (2010). *Metodología docente en el EEES*. Recuperado de [http://www.crue.org/espacioeuropeo/FAQs/metodologia\\_docente.html](http://www.crue.org/espacioeuropeo/FAQs/metodologia_docente.html)
- Collins, A., Hawkins, J. & Fredriksen, J.R. (1991). *Three different views of students: The role of technology in assessing student performance* (Technical Report No.12). New York: Bank Street College of Education.
- EUA (2005). *Trends IV: European Universities Implementing Bologna*. Recuperado de [http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/TrendsIV\\_FINAL.1117012084971.pdf](http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/TrendsIV_FINAL.1117012084971.pdf)
- EUA (2010). *Trends V: Universities shaping the European Higher Education Area*. <https://eua.eu/resources/publications/389:trends-2007-universities-shaping-the-european-higher-education-area.html>
- Fernández March, A. (2005). *Evaluación y mejora de los aprendizajes de los estudiantes: el portafolio del alumno*. Murcia: ICE.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Grundy, S. (1991). *Producto y praxis del currículum*. Madrid: Morata.
- Hernández, F. (2008). El portafolio electrónico y el aprendizaje para la comprensión en secundaria. *Revista de Investigación en la Escuela, 64*, 59-71. Recuperado de [https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/60876/R64\\_5.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/60876/R64_5.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Ion, G. & Cano, E. (2011). El proceso de implementación de la evaluación por competencias en la Educación Superior. Un estudio sobre el rol de los cargos académicos. *Revista de Investigación en Educación, 9*, 246-258. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4731866>
- Klenowski, V. (2004). *Desarrollo del portafolios para el aprendizaje y la evaluación: procesos y principios*. Madrid: Narcea.
- López Ruiz, J. I. (2009). Un giro copernicano en la enseñanza universitaria: formación por competencias. *Revista de Educación, 356*, 279-301. doi: <https://doi.org/10-4438/1988-592X-RE-2010-356-040>
- Martínez, M. & Payà, M. (2007). La formación de la ciudadanía en el Espacio Europeo de Educación Superior. En J. L. García (Ed.). *Formar ciudadanos europeos*. Madrid: Academia Europea de Ciencias y Artes.
- Martínez, M. & Viader, M. (2008). Reflexiones sobre aprendizaje y docencia en el actual contexto universitario. La promoción de equipos docentes. *Revista de Educación, número extraordinario*, 213-234. Recuperado de:

[http://www.revistaeducacion.mec.es/re2008/re2008\\_09.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re2008/re2008_09.pdf)

- Martínez de Miguel, S. (2007). Una experiencia de innovación del portafolio del alumno, en la diplomatura de educación social, desde el marco de la educación superior en Europa. *Educatio Siglo XXI*, 25, 125-144. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/viewFile/44068/25810>
- Mucchielli, A. (2001). *Diccionario de métodos cualitativos en ciencias humanas y sociales*. Madrid: Síntesis.
- Ojeda, E. (2007). Interdisciplinariedad académica: en busca del nodo perdido. *Cuadernos de pedagogía Universitaria*, 4(8), 13-18. Recuperado de <http://cuaderno.pucmm.edu.do/index.php/cuadernodepedagogia/article/view/69>
- Palomares, A. (2011). El modelo docente universitario y el uso de nuevas metodologías en la enseñanza, aprendizaje y evaluación. *Revista de Educación*, 355, 591-604. doi: <http://doi.org/10-4438/1988-592X-RE-2011-355-038>
- Panera, F. (2008). Taxonomía de los equipos de mejora impulsados en la UPV/EHU. *Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa*, 14(1), 213-228. doi: [http://doi.org/10.1016/S1135-2523\(12\)60020-3](http://doi.org/10.1016/S1135-2523(12)60020-3)
- Postman, N. & Weingartner, C. (1973). *The school book for people who want to know what all the hollering is about*. Nueva York: Delacorte Press.
- Rekalde-Rodríguez, I. (2009). ¿Cómo podemos aprender a mejorar nuestras prácticas docentes? Los diarios del alumnado universitario: herramienta de formación permanente del profesorado. *Bordón* 61(4), 109-122. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/28817/15372>
- Rekalde-Rodríguez, I. (2011a). ¿Cómo afrontar el trabajo fin de grado? Un problema o una oportunidad para culminar con el desarrollo de las competencias. *Revista Complutense de Educación*, 22(2), 179-193. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/38488/37226>
- Rekalde-Rodríguez, I. (2011b). La universidad ante el desafío de la enseñanza por competencias y el aprendizaje cooperativo. En Gaze (Ed.), *Competencias, sentido de la iniciativa y emprendizaje en la educación superior* (pp. 47-60). Bilbao: Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Rekalde-Rodríguez, I., Martínez, B. & Marko, J.I. (2012). Los proyectos interdisciplinares de módulo: Una experiencia innovadora en el Grado de Educación Social. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(3), 209-237. doi: <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6021>
- Rekalde-Rodríguez, I., Alonso, M<sup>a</sup> J., Cruz, E., Elejalde, M<sup>a</sup> J., Esquisabel, A., Ibañez, I., Jauregi, P., Jauregizar, J., Lobato, C., Martínez, I., Palomares, T. & Ruiz de Gauna, M<sup>a</sup> P. (2011). Formación de coordinadores para consolidar el cambio curricular en los Grados de la UPV/EHU. En P. Membiela, N. Casado & M. Cebreiros (Eds.). *El Espacio Europeo de Educación Superior y la educación por competencias*. Ourense: Educación editora.
- Rodríguez, M. (2011). Metodologías docentes en el EEES: de la clase magistral al portafolio. *Tendencias pedagógicas*, 17, 83-193. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3653734>
- Rousseau, V., Aube, C. & Savoie, A. (2006). Teamwork behaviors: A review and an integration of frameworks. *Small Group Research*, 37(5), 540-570. doi: <http://doi.org/10.1177/1046496406293125>
- San Fabián, J. L. (2006). La coordinación docente: condiciones organizativas y compromiso profesional. *Revista participación educativa*, 3, 6-11. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/234891>
- Sánchez Pozo, A. (2008). Elementos clave en el diseño de módulos y titulaciones EEES. *Revista de Investigación en Educación*, 5, 41-48. Recuperado de <http://reined.webs.uvigo.es/index.php/reined/article/view/43>
- Shulman, L (1999). Taking Learning Seriously, *Change*, 31(4), 10-17. doi: <http://doi.org/10.1080/00091389909602695>
- Smyth, J. (1999). Una pedagogía crítica de la práctica en el aula. *Revista de Educación*, 294, 275-300. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=18846>
- Stake, R.E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Terhart, E. (2006). El aprendizaje en la era de la modularización. Consecuencias del proceso de Bolonia para la enseñanza superior. *Revista Española de Educación Comparada*, 12, 285-308. Recuperado de <http://www.sc.ehu.es/sfwseec/reec/reec12/reec1210.pdf>
- Tjosvold, D. (1991). *Team Organization: An Enduring Competitive Advantage*. Chichester: Wiley.

- Valcárcel, A. (2004). La preparación del profesorado universitario para la convergencia europea en educación superior. *Educatio*, 23, 209-213. Recuperado de [http://www.univ.mecd.es/univ/html/informes/estudios\\_analisis/resultados\\_2003/EA203\\_0040/informe\\_final.pdf](http://www.univ.mecd.es/univ/html/informes/estudios_analisis/resultados_2003/EA203_0040/informe_final.pdf)
- Van der Linde, G. (2007) ¿Por qué es importante la interdisciplinariedad en la educación superior? *Cuadernos de Pedagogía Universitaria*, 4(8), 11-12. doi: <https://doi.org/10.29197/cpu.n8.v4.2007.68>
- Vázquez, R. & Angulo, F. (2003). *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Málaga: Aljibe.
- Zabalza, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.w
- Zárate, C. (2007). El reto de la interdisciplinariedad: desde su concepción hacia la práctica pedagógica. *Cuadernos de Pedagogía Universitaria*. 4(8), 9-10. Recuperado de <http://hdl.handle.net/20.500.12060/469>
- Zelaieta, E., Aristizabal, P., Ortiz de Barrón, I.C. & Goñi, E. (2012). La experiencia interdisciplinar en la E.U. de Magisterio de Vitoria-Gasteiz: el módulo de profesión docente. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 10(3), 239-262. doi: <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6022>