



ISSN: 1989-0397

EL PORTAFOLIOS DE EVALUACIÓN COMO ESTRATEGIA DE FORMACIÓN Y EVALUACIÓN DOCENTE

ASSESSMENT PORTFOLIOS AS A STRATEGY OF TEACHER TRAINING AND EVALUATION

AS CARTEIRAS DE AVALIAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO E AVALIAÇÃO DOCENTE

Yolanda E. Leyva

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2012 - Volumen 5, Número 1e

http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num1_e/art25.pdf

El presente seminario aborda el tema del portafolios docente como estrategia para la evaluación con fines de mejora continua e innovación educativa. El análisis inicia con una breve reflexión de los retos que enfrenta la educación superior para dar respuesta a los nuevos esquemas de formación profesional que tienen implicaciones directas en la práctica docente. Las tendencias actuales de formación profesional se orientan a promover la educación basada en competencias, enfoque que en la última década se ha venido generalizando en el ámbito de la educación superior a nivel internacional.

Presenta también algunas reflexiones acerca del potencial de la evaluación auténtica para la reflexión y mejora de las prácticas docentes, así como algunos elementos conceptuales y metodológicos apropiados para el desarrollo de modelos cualitativos de formación y evaluación de la docencia en el contexto actual, haciendo referencia al portafolios docente como una estrategia integradora de sustento a la autoevaluación y a la reflexión personal y colegiada de los profesores. Se recuperan experiencias que se han producido en el marco de la red iberoamericana de investigadores sobre la evaluación de la docencia y sus implicaciones para las prácticas actuales de la evaluación docente, así como las tendencias y retos que enfrentan las instituciones de educación superior en la actualidad en su tránsito hacia esquemas de formación docente que garanticen un desempeño profesional ético, responsable y eficaz.

En la reflexión se destaca la importancia de la incorporación de los profesores al trabajo colegiado para la reflexión de su práctica docente, condición necesaria para lograr una visión más clara y propositiva respecto a su propia formación como factor indispensable para lograr prácticas docentes que tengan un mayor impacto en la consecución de las metas institucionales.

1. INTRODUCCIÓN

En un contexto en constante cambio, las instituciones de educación superior han empezado a promover la reflexión de profesores y alumnos en torno a conceptos como el aprendizaje a lo largo de la vida y la evaluación auténtica los cuales se han ido identificando como elementos clave de ayuda para dinamizar la mejora y la innovación en cualquier etapa del proceso educativo asumiendo los cambios que se requieren de una forma más efectiva y responsable (Seda-Santana, 2002). Aunque los conceptos forman parte del discurso en muchos foros educativos nacionales e internacionales, no es usual que los profesores se identifiquen como agentes clave para producir algún cambio en la situación actual, muchos de ellos ni siquiera son conscientes de que es necesario un cambio en sus prácticas docentes.

Las políticas que se han ido adoptando en las instituciones de educación superior de países de América y Europa; se orientan a identificar elementos que permitan la convergencia, transferibilidad y transparencia, así como las orientaciones metodológico-didácticas dirigidas al desarrollo de competencias; lo cual implica énfasis diferentes no sólo en el diseño curricular, sino de manera más notable en las prácticas de la docencia de aquellas que habitualmente se venían utilizando en la educación superior (De Miguel, 2006; Delgado, 2006); lo cual tiene implicaciones directas en los programas de formación y evaluación de la docencia que se tienen que implementar en las Instituciones de Educación Superior, si se busca la calidad en la formación profesional.

En este tenor, la Red Iberoamericana de Investigadores de la Evaluación de la Docencia (RIIED, 2009) reconoce que la evaluación de la docencia entraña factores políticos, éticos, teóricos, metodológicos, de uso y de evaluación y que la docencia es uno de los componentes centrales del proceso educativo por lo que se debe considerar una evaluación de la práctica docente con un enfoque formativo y de

perfeccionamiento permanente. La evaluación de los profesores es clave, sólo si les permite la reflexión a nivel individual y colegiada en las academias para analizar todos los factores que intervienen en el cambio de enfoque que está sucediendo a nivel mundial, sin descuidar el entorno social, que a su vez supone variables contextuales que afectan e intervienen de manera importante en la pertinencia del servicio educativo que ofrecen, el cual a su vez depende de una reflexión profunda de las implicaciones de estos factores en su práctica docente.

A pesar de lo complejo que se torna el panorama de la formación y la evaluación docente, también hemos de considerar que los avances y las tendencias actuales en educación, resultado de procesos de investigación serios y sistemáticos constituyen una oportunidad para la reflexión y el cambio de estas prácticas tanto en el ámbito individual como en el del trabajo colegiado.

Es necesario aprovechar la oportunidad generada por el creciente interés de evaluar los sistemas educativos y en particular de valorar la actividad docente y su papel en el logro de cambios significativos en la calidad de la educación en cuanto a su pertinencia, relevancia y eficacia. En las últimas décadas, los sistemas educativos de la OCDE y algunos países de América Latina, han proporcionado este impulso a la evaluación con la instrumentación de nuevos mecanismos internacionales, la creación de diversos organismos, el desarrollo de planes sistemáticos y la elaboración de indicadores y estándares para la construcción de modelos de evaluación docente más efectivos y útiles.

Para este seminario revisaremos algunos resultados de experiencias que integran de manera novedosa teorías y métodos de investigación social en procesos de evaluación educativa, haciendo aportaciones valiosas para la evaluación docente; desde la definición de los modelos de partida, del propósito que se persigue, y principalmente de los usos que se han hecho de los resultados de la evaluación para producir mejoras significativas en la práctica de la docencia. De manera específica se aborda el tema del portafolio docente como una estrategia integradora que ha demostrado ser útil en diversos contextos para:

1. Fortalecer la reflexión en torno al papel de la docencia en procesos de innovación educativa y pedagógica para brindar una formación profesional acorde a las demandas actuales.
2. Promover el desarrollo profesional de los profesores, mediante el desarrollo y evaluación de competencias docentes en contextos de educación superior.
3. Generar estrategias de participación colegiada para involucrar a los profesores en la toma de decisiones en torno a la planeación y evaluación institucional.
4. Promover esquemas de evaluación que involucren a los profesores en prácticas reflexivas de autoevaluación y de discusión colegiada de lo que representa actualmente el trabajo docente.
5. Impulsar la producción de proyectos formativos inscritos en los ámbitos del desarrollo y evaluación de competencias académicas y profesionales.
6. Coadyuvar a la investigación sobre enfoques y esquemas de evaluación y formación continua para el desarrollo de competencias docentes acordes con las tendencias actuales.

2. DESARROLLO

2.1. Algunos conceptos útiles de metodología de la evaluación

Para abordar adecuadamente el tema de la evaluación docente, comenzamos por rescatar algunos conceptos en torno a la evaluación educativa, para lo cual retomamos la síntesis sobre el concepto de evaluación educativa del grupo de evaluación y medición (GEM) de la Universidad de Valencia, ya que refleja de forma adecuada tales tendencias: *“Un proceso sistemático de indagación y comprensión de la realidad educativa que pretende la emisión de un juicio de valor sobre la misma, orientado a la toma de decisiones y la mejora”* (Jornet, 2009).

De acuerdo con Jornet (2009) abordar el diseño de un sistema de evaluación en la actualidad, si bien es una tarea compleja, conlleva claros beneficios para el desarrollo de la docencia y la calidad de las decisiones que los profesores han de tomar acerca del proceso de aprendizaje de los estudiantes y de su papel como agentes sustanciales del proceso educativo. Los modelos para evaluar la docencia que se adopten, deben permitir una comprensión de la realidad educativa en la que se lleva a cabo, lo cual requiere fortalecer en paralelo las competencias de los profesores para la investigación. De acuerdo con Stake (2006), la evaluación cualitativa tiene rasgos comprensivos y participativos porque busca comprender la complejidad de los problemas cotidianos que se viven en las aulas a partir de un estudio empírico de la actividad humana, como por ejemplo las relacionadas con la enseñanza y con el aprendizaje. Una evaluación comprensiva debe ayudar a entender lo que un programa de estudios o una práctica educativa tienen de bueno y de malo, razón por la cual los mejores estudios son los que exponen tanto las bondades, como las fallas de lo que se encuentra. Con esta intención, se recomienda realizar una descripción detallada del objeto evaluado y una interpretación de su calidad.

Si queremos que los procesos evaluativos tengan un potencial de cambio, es preciso utilizar metodologías de recogida y análisis de información concertadas e integradas en un sistema o modelo de evaluación incluyente, para que proporcionen elementos de comprensión de la realidad educativa que viven, ya que en la mayoría de los sistemas actuales no se tiene un modelo de evaluación de la docencia, sólo algunos instrumentos y técnicas aisladas, la mayoría concebidas para evaluación sumativa y con fines de control, rendición de cuentas o programas de estímulos. Se requiere trascender esta visión de la evaluación, incorporando los desarrollos de la evaluación cualitativa más comprensiva y participativa.

Los docentes son actores clave como especialistas del objeto de evaluación, además de que pueden aportar información contextual derivada de su experiencia en el ejercicio de la docencia. Su incorporación voluntaria es imprescindible en la construcción de un modelo evaluativo que pretenda ser realmente útil. Como usuarios principales de los resultados de un proceso de evaluación docente, los estudios que han incorporado el uso del portafolios docente, han comenzado por sensibilizar a los profesores en relación con el sentido formativo de la evaluación y han promovido que participen en la construcción del modelo desde su concepción. Los estudios generalmente reportan esquemas de participación conducidas por un evaluador que a la vez que capacita a los profesores en los elementos teóricos y metodológicos necesarios de evaluación, los apoya en la toma de decisiones colegiada en las fases del proceso: planeación; diseño y desarrollo del portafolios docente; selección de técnicas de análisis e interpretación de las evidencias; y uso de los resultados para la reflexión y mejora continua de la docencia.

Sólo si los profesores se integran voluntariamente, será posible ganar credibilidad y con ello obtener información útil para mejorar la práctica docente y otros procesos que permitan mejorar su desempeño. Cualquier falla o falta de consenso en alguno de estos procesos, constituye un riesgo para la validez y por lo tanto la utilidad de los resultados de la evaluación, razón por la cual el rol del evaluador en los diversos comités y grupos de trabajo en todas las etapas del proceso, además de guiar los procesos técnicos debe ser capaz de comprender el contexto en el que se desarrolla la actividad docente, predecir posibles conflictos; y en caso de que sucedan, debe tener capacidad de negociación para el logro de consensos. Esto implica que el evaluador además de las competencias conceptuales y metodológicas, debe desarrollar competencias contextuales, comunicativas, adaptativas e integrativas (Leyva y Jornet, 2006).

2.2. Tipos de estudios acerca del portafolios docente

Respecto a los tipos de estudios acerca del portafolios docente, no se incluyen en el análisis aquellos que se utilizan con fines de certificación o de solicitud de empleo; sólo se analizaron perspectivas del portafolios que recogen las características del profesor como practicante reflexivo, con base en los criterios amplios de la reflexión, el aprendizaje, el desarrollo de competencias y de los momentos de evaluación de competencias docentes. Aunque dentro de esta categoría existen variantes en la metodología de los estudios que han incorporado el uso del portafolios en modelos de evaluación formativa de la docencia; existen elementos comunes o articuladores, principalmente en términos de la metodología cualitativa y en el propósito y uso de los resultados de la evaluación. En ese sentido, el portafolios se concibe como una estrategia de evaluación formativa conformada por dos aspectos básicos:

- a) Las producciones, conformadas por el conjunto de trabajos y documentos realizados durante el proceso formativo.
- b) Los procesos de autoevaluación y de práctica reflexiva desarrollados durante y sobre las acciones realizadas en torno a los procesos formativos y de evaluación vividos.

De forma articulada, se valoran los logros alcanzados y los desempeños o actuaciones de cada profesor permitiendo inferir el nivel de desarrollo o progresión de las competencias docentes durante el programa de formación-evaluación. La variedad de productos posibles que puede contener el portafolios de evidencias está determinada por el área profesional, el tipo de competencias de acuerdo a la ubicación curricular de los programas a su cargo, lo cual determina la opción de proyecto formativo que se haya seleccionado y los procesos son explicitados en la teoría que sustenta los momentos de práctica reflexiva.

En términos de las principales diferencias, en algunos de los estudios, la etapa de planeación se centra en la construcción de un marco o perfil de referencia, a partir del cual se trabaja en la definición de indicadores, criterios o estándares como dimensiones de calidad del desempeño docente, como un marco para el diseño y desarrollo del portafolios docente. También existen experiencias de modelos evaluativos que no parten de dimensiones de calidad de la actuación docente previamente acordadas. En algunos de estos casos la experiencia ha sido muy enriquecedora, principalmente porque ha permitido explorar las representaciones que los profesores tienen acerca de la docencia. Información útil para los procesos de reflexión colegiada que permitan mediante la socialización de las características de los productos del portafolios, de manera inductiva, descubrir las mejores prácticas docentes y relacionarlas con los contextos en los que se producen.

En el caso en el que se considere necesario y posible definir previamente un marco referencial con base en dimensiones de calidad de la docencia, o bien de competencias para ejercer la docencia, parte de la metodología se ha orientado a asegurar la congruencia de este marco con las demandas actuales de

formación y desarrollo de competencias de los sistemas educativos y las características del contexto en el que se opera. En estos estudios la finalidad se orienta a encontrar áreas de oportunidad, brechas y en general divergencias en torno al marco.

En este tipo de experiencias el objetivo del portafolios, se orienta a contrastar las evidencias del portafolios contra este marco de referencia, con la finalidad de que los profesores reflexionen si su práctica docente cumple con los objetivos y valores asociados con la misión y filosofía institucionales. Un ejemplo de construcción de un marco de referencia actual, basado en criterios de profesionalidad, se organizó en torno a la definición de las competencias del profesor (Saravia, 2008) y se fundamenta en evidencia teórica y empírica generada por profesores en ejercicio de 3 universidades públicas de Barcelona.

De acuerdo con el autor, el modelo es útil porque permite entender y orientar el desarrollo del profesor en universidades occidentales, acotando que aunque se trata de un modelo operativo, flexible y fácilmente aplicable, es necesario que las instituciones que deseen usarlo, desarrollen la contextualización de los indicadores según las características propias de la realidad en que se apliquen. Una de las críticas que se han hecho cuando un modelo parte de un perfil referencial y de algún modelo de formación docente, es que el tipo de reflexión es convergente y se centra en los criterios preestablecidos, con el riesgo de ignorar información que podría ser valiosa para el descubrimiento de prácticas innovadoras, por lo que se recomienda analizar a mayor profundidad las divergencias encontradas, para poder reconocer aspectos de innovación en prácticas no previstas en los marcos.

Ya sea que el diseño de portafolios sea totalmente abierto, o esté guiado por un marco referencial previamente acordado, es fundamental desde la planeación incluir elementos que permitan garantizar que las evidencias que se incorporan aporten información útil y relevante para los procesos de reflexión y de socialización en torno a la práctica docente. En modelos evaluativos que no parten de marcos previamente construidos, se diseñan portafolios más flexibles, ya que se sustentan en la idea de que la ejecución y la calidad del trabajo docente son multidimensionales y por ello el rango de rasgos de las competencias docentes es difícil de acotar a un conjunto de criterios. Muchos aspectos del trabajo del profesor que resultan valiosos tendrán características especiales, difíciles de capturar en un estándar o indicador.

Además este tipo de modelos pretende promover que cada profesor establezca criterios internos que le permitan reconocer sus expectativas y metas en torno al ejercicio de la docencia para expresarlos y compartirlos con otros profesores (Stake y Conzuelo, 2010). Se pretende que los conocimientos se construyan incorporando los múltiples significados que aportan al estudio los profesores participantes; la concepción de conocimiento es dinámica y está vinculada con la práctica (Arbesu y Argumedo, 2010), la investigación interpretativa busca recabar las opiniones de los participantes y de otros actores externos con la intención de mostrar la complejidad de un problema y su diseño cambia a medida de que progresa el estudio (Stake, 2006).

En ambas situaciones el diseño del portafolios requiere que los profesores informen brevemente de qué se trata cada evidencia integrada y el por qué de su incorporación. Los profesores tienen que reflexionar en cada una de las evidencias la relación que existe entre la evidencia y el aprendizaje adquirido. Esto ayuda a realizar una autoevaluación y además a regular su propio aprendizaje. Todo ello le da la oportunidad al docente de tomar conciencia de qué y cómo va aprendiendo y regular su proceso de

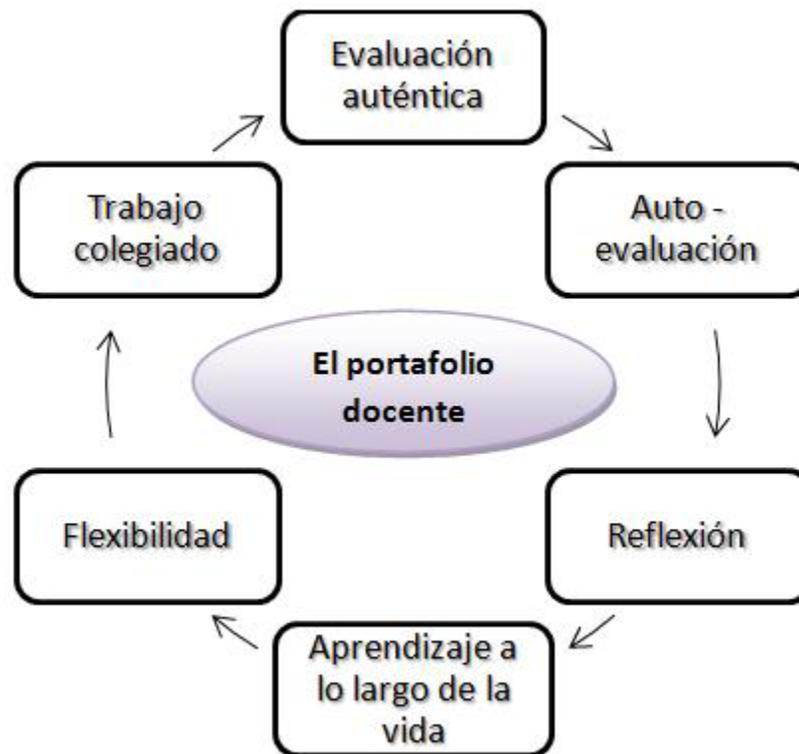
aprendizaje. Esta cualidad de reflexión constante y permanente sitúa al portafolios en el marco de un tipo de evaluación formativa (Barberá, 2005).

Los requerimientos de tiempo y la complejidad técnica que ha implicado incorporar el portafolios como estrategia de evaluación de la planta docente en una institución educativa, han permitido también reconocer elementos que facilitan su funcionalidad y favorecen la eficacia. A continuación sin pretender ser exhaustivos, Stake y Conzuelo (2010) presentaron algunos factores que podrían coadyuvar a la puesta en práctica de esta estrategia de evaluación formativa docente en instituciones de educación superior:

- Es indispensable incorporar espacios para el trabajo colaborativo entre docentes que les permitan compartir experiencias, discutir metas y valorar otros puntos de vista en el ejercicio docente.
- La incorporación del portafolios requiere de liderazgo, organización y trabajo continuo por parte de los profesores.
- Conviene incorporar evidencias de la capacidad de respuesta al entorno y la adaptación de la intervención a situaciones diversas y en una variedad de contextos y ambientes.
- Para que tenga un impacto positivo es necesario que los profesores participen de manera voluntaria e informada en el diseño del portafolios
- La ejecución y la calidad del trabajo docente son multidimensionales y por ello deben incluir un amplio rango de rasgos de las competencias docentes, incluyendo las de investigación.
- Es importante incluir evidencia de trabajo colaborativo como elemento de discusión y reflexión sobre el impacto de su práctica docente.
- En metodologías de corte inductivo, en donde no se parte de un marco de referencia preestablecido, es importante incluir material y técnicas que ayuden a cada profesor a conocer su propia representación de lo que es el trabajo docente.
- Las dimensiones de la práctica docente que se incluyan no deben ser compensatorias.
- Incorporar criterios externos a partir de un marco de referencia consensuado
- En estudios con marcos de referencia preestablecidos, propiciar también que cada profesor establezca criterios internos que le permitan reconocer sus expectativas y metas en torno al ejercicio de la docencia.
- Considerando que muchos aspectos del trabajo del profesor tendrán características especiales difíciles de capturar en un estándar o indicador y que resultan valiosas, es importante incorporar mecanismos que permitan explorar y profundizar en el sentido y significado de las prácticas divergentes.
- Si existe un marco de referencia, los profesores y el evaluador, como parte del diseño pueden desarrollar protocolos y rúbricas mediante el trabajo colegiado que coadyuven al análisis e interpretación de las evidencias del portafolios.

En el siguiente esquema se muestra una representación gráfica de los conceptos clave que hacen al portafolios docente una estrategia de evaluación formativa acorde a las tendencias actuales de un

proceso comprensivo de evaluación y formación continua en las competencias docentes para un ejercicio profesional congruente con las nuevas tendencias en educación superior.



3. CONCLUSIÓN: ALGUNAS CONSIDERACIONES PRODUCTO DEL DEBATE EN EL SEMINARIO

Respecto al desarrollo profesional docente, y por tanto a los procesos de evaluación que pretendan dar cuenta de ello, además de los retos ya mencionados, debemos tomar en cuenta que de todos los procesos evaluativos, el que intenta dar cuenta de las prácticas docentes, representa la mayor dificultad tanto política como técnica, ya que en algunos contextos ha resultado "difícil" el logro de consensos en torno a un perfil de docencia y a un modelo de formación docente congruentes con el enfoque de la educación basada en competencias. Aparentemente la falta de acuerdos en este tópico, puede dificultar las siguientes etapas del proceso evaluativo, tales como la elección del diseño metodológico más apropiado; no obstante los estudios que se han llevado a cabo en diversos contextos, sin un marco preestablecido, también han demostrado que pueden aportar información para comprender la realidad de las prácticas y cómo y qué hacer para mejorarlas.

Aunque para algunos autores la gran diversidad de concepciones asociadas al concepto de competencias representa un obstáculo para la operación de modelos de intervención y evaluación apropiados, Rueda (2009) menciona que a partir de adscribirse a una concepción se puede trabajar en el diseño y desarrollo de programas, así como en la propuesta de criterios de intervención y evaluación acordes o congruentes con tal adopción. Agrega que a la dificultad inicial de adoptar una definición consensuada de competencia, se agrega el hecho de que la docencia se identifica como una profesión compleja y polémica; compleja en cuanto a la construcción de diversos modelos sociales que intentan dar cuenta de ella, y polémica en cuanto a la definición de roles y funciones en los distintos contextos y entornos educativos (Rueda, 2009).

De acuerdo con estas reflexiones, y retomando algunas definiciones como punto de partida, es posible sugerir un conjunto de competencias docentes. Rueda (2009) concluye que aunque es difícil sostener que las competencias docentes sean las mismas para todos los niveles, modalidades e instituciones educativas; es importante contar con parámetros comparables como resultado de asumir un enfoque de competencias, entre otras razones, porque permiten la incorporación de un rango mayor de atributos en su descripción, destacan públicamente lo que deben hacer los profesionistas competentes y lo que se espera de ellos, y proporcionan metas claras para la formación y evaluación de la docencia. Con lo cual es posible determinar estándares, indicadores y procesos de evaluación que permitan el reconocimiento de brechas y desde luego, con un modelo evaluativo apropiado, las condiciones necesarias para ir acortando tales brechas.

En el seminario hubo coincidencia en señalar que la competencia docente es un conjunto de elementos combinados e integrados en constante cambio o evolución, lo que hace necesario el concepto de aprendizaje a lo largo de la vida. Las implicaciones a nivel institucional son que los modelos de docencia así como los modelos evaluativos han de ser flexibles y adaptarse también a tal evolución. De acuerdo con un análisis del tema, Navío (2005) apunta que la competencia profesional es a la vez realización individual y exigencia social, ya que forma parte de un atributo personal pero está relacionada con el contexto, lo cual supone asumir que es necesario un proceso de socialización del trabajo desarrollado, lo cual puede lograrse mediante acciones diversas tales como procesos reflexivos de formación promovidos a partir del trabajo en las academias, lo que refuerza el uso del portafolios docente como estrategia flexible y contextualizada al ejercicio profesional.

Se comentó que algunos de los proyectos de implementación del portafolios no han sido exitosos, cuando no hay un agente que retroalimente el desempeño, ni una consecuencia tangible o estímulo asociado al desempeño, como es el caso del portafolios de evaluación del alumno, en el que es el profesor el que promueve la reflexión mediante una retroalimentación de la ejecución del alumno a partir de la revisión de sus evidencias y otorga una calificación. Al respecto, las opiniones se orientaron a reforzar la idea del colegiado como la estrategia de socialización capaz de procurar tal retroalimentación necesaria para los procesos de reflexión acerca del desempeño y que la motivación se oriente al reconocimiento de lo aprendido, manifiesto en una evolución de su práctica docente.

La necesidad de actualización permanente requiere de implicación personal, de una actitud orientada a la formación y actualización continua, como parte indispensable de la competencia profesional, ya que el ser competente aquí y ahora, no necesariamente significa serlo en un futuro; o aún en el presente, frente a condiciones diferentes e inéditas, lo cual tiene implicaciones no solo como objeto de estudio de la formación y la evaluación de las competencias docentes, sino como tema de la formación del evaluador educativo, ya que las prácticas de evaluación de profesores que pueden ser útiles y pertinentes en un contexto o tiempo, no necesariamente lo serán en otros tiempos o contextos, lo cual implica una revisión periódica de tales prácticas.

Otra reflexión significativa que surgió fue la relativa al papel del investigador de la evaluación de la docencia, en el sentido de analizar y comprender la realidad de las prácticas docentes en un momento de cambios continuos tanto en paradigmas educativos, como en necesidades y demandas de la sociedad en torno a la solución de una gran diversidad de problemas. Concluyendo que ésta debe hacerse desde dos perspectivas: La primera a partir de los modelos que desde los diferentes paradigmas de investigación didáctica se han generado; y la otra desde las apreciaciones que los propios profesores hacen acerca de

experiencias de formación, lo cual permite además el rescate de las mejores prácticas y los contextos en que se dieron.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arbesú, M. I. y Argumedo, G. (2010). El uso del portafolio como recurso para evaluar la docencia universitaria. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, Volumen 3*, Número 1e. pp. 133-146.
- Barberá, E. (2005). La evaluación de competencias complejas. EDUCERE. Vol. 31.
- De Miguel, M. (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior*. Madrid: Alianza Editorial.
- Delgado, A. M. (Coord) (2006). *Evaluación de las competencias en el espacio europeo de educación superior*. Barcelona: J. M. Bosch Editor.
- Jornet, J. M. (2009). "La evaluación de los aprendizajes universitarios". Trabajo presentado en la III Jornada de intercambio de grupos de formación del profesorado en España, Publicaciones de la Universidad de Cádiz. (En prensa).
- Leyva, Y. E. y Jornet, J. M. (2006). "El perfil del evaluador educativo". Ponencia presentada en el Séptimo Foro de Nacional de Evaluación Educativa. CENEVAL, *Memorias del Séptimo Foro Nacional de Evaluación Educativa*, México. Consultado: <http://ceneval.edu.mx/ceneval-web/content.do?page=3235>.
- Navío, A. (2005). *Las competencias profesionales del formador: Una visión desde la formación continua*. España, Octaedro – EUB.
- Rueda, M. (2009). La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias. *Revista electrónica de Investigación Educativa, Vol. 11, No. 2*. Consultado en: <http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenido-rueda3.html>.
- RIIED (2008): Reflexiones sobre el diseño y puesta en marcha de programas de evaluación de la docencia. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, Vol. 1 no. 3*.
- Sarabia, M. A. (2008). Calidad del profesorado: Un modelo de competencias académicas. *Revista de investigación educativa, vol. 26, no. 1*.
- Seda-Santana, I. (2002). Evaluación por portafolios. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. pp. 1-34.
- Stake, Robert (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó.
- Stake, R. y Conzuelo-Serrato, S. (2010). Using personal portfolios for evaluating teaching in higher education. Ponencia presentada en el I Coloquio Iberoamericano "La evaluación de la docencia universitaria y no universitaria: retos y perspectivas" organizado por la RIIED y la Universidad de Buenos Aires. Ciudad de Buenos Aires del 9 al 11 de noviembre de 2009.