



**Facultad de Educación**

**MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN  
SECUNDARIA**

**EL PROCESO DE EVALUACIÓN EN LA FORMACIÓN  
PROFESIONAL. ESTUDIO DE LA SITUACIÓN ACTUAL E  
IMPLANTACIÓN DE NUEVOS MODELOS. EL PORTAFOLIO.**

**THE PROCESS OF EVALUATION IN PROFESSIONAL  
TRAINING. STUDY OF THE CURRENT SITUATION AND  
IMPLEMENTATION OF NEW MODELOS.THE PORTFOLIO.**

**Alumno/a:** M<sup>a</sup> Dolores Sainz Bosch

**Especialidad:** Economía, Administración y Gestión y Fol

**Director/a:** Jaime Linares Fernández

**Curso académico:** 2014/15

**Fecha:** Julio 2015

<b>1. INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>4</b>
<b>2. LA EVALUACIÓN.....</b>	<b>6</b>
2.1 Introducción.....	6
2.2 Modelos de evaluación.....	7
2.2.1 Desde una perspectiva histórica.....	7
2.2.2 Desde el aspecto que destaca la evaluación.....	10
2.3 Concepto de evaluación.....	10
2.4 Carácter multidimensional de la evaluación.....	11
2.4.1 Objeto de la evaluación.....	11
2.4.2 Finalidad.....	11
2.4.3 Momento.....	12
2.4.4 Evaluador.....	13
2.4.5 Modelo.....	13
2.4.6 Técnicas de evaluación.....	14
<b>3. El proceso de evaluación en la FP.....</b>	<b>15</b>
3.1 Formación basada en competencias y su evaluación.....	15
3.2 Aplicación práctica de la evaluación en la FP.....	21
<b>4. Instrumentos de evaluación alternativos.....</b>	<b>25</b>
4.1 Instrumentos basados en la observación.....	25
4.2 Instrumentos de evaluación del desempeño.....	27
<b>5. Portafolio. Herramienta alternativa para aplicar a la evaluación en la FP.....</b>	<b>30</b>
5.1 Introducción y concepto.....	30
5.2 Tipos de portafolios.....	32

5.3 Elaboración del portafolio.....	33
5.4 Estructura del portafolio.....	35
5.5 Evaluación del portafolio.....	35
5.6 Ejemplo de portafolio.....	37
<b>6. Conclusiones.....</b>	<b>40</b>
<b>7. Bibliografía.....</b>	<b>43</b>

## 1. INTRODUCCIÓN

Con la reforma producida en la educación en España a través de la Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo de España (en adelante, LOGSE) se introducen los postulados de las teorías constructivistas en la enseñanza. Ello supone que abandonamos un sistema que no difería mucho del que habían conocido nuestros padres y abuelos para introducirnos en una metodología activa que busca la formación basada en competencias. Pasamos de un modelo basado en la enseñanza, en la que el profesor es el único emisor de conocimiento y el papel del alumno se limita al de receptor de información, a un modelo basado en el aprendizaje, en el que el alumno toma parte activa del proceso de enseñanza y de evaluación, construyendo su propio aprendizaje.

En este modelo de enseñanza la labor del profesor pasa por bajarse de la tarima magistral para, junto con el alumno, dirigir ese proceso de aprendizaje y guiarle para que pueda adquirir las competencias básicas que le permitan seguir aprendiendo a lo largo de la vida, esto se ha denominado “aprender a aprender”, y es que, en los tiempos de la globalización y la sociedad del conocimiento, los requerimientos del mercado laboral poco tienen que ver con los de la sociedad industrial del siglo XX. Las profesiones y oficios ya no están tan definidos como antes y sufren continuos cambios parejos a la velocidad en la que evoluciona la sociedad.

Lo anterior provoca la necesidad de que el trabajador haya de ser flexible y se encuentre con una permanente necesidad de aprender, pero la presencia del profesor no es algo de lo que vaya a disponer siempre, de ahí la necesidad de aprender a aprender, de ser capaz de realizar un aprendizaje independiente, de adquirir conocimientos instrumentales y actitudinales, además de los teóricos, que lo facilite.

En los estudios de Formación Profesional (en adelante, FP) es donde más se ha explicitado este cambio debido al objetivo mismo de las enseñanzas que se imparten, y es que no hay que olvidar que la función de la FP es formar trabajadores que respondan a los requerimientos técnicos del mercado laboral

adaptándose a este. Si no puede facilitar la incorporación al mercado de trabajo, la FP pierde su sentido, es una formación instrumental y finalista.

Este cambio que va del conocimiento a las competencias provoca también un cambio en la metodología pedagógica, pero la observación nos lleva a sostener como primera premisa objeto de estudio en este trabajo la idea de que esa nueva metodología no lleva aparejada un sistema de evaluación que responda a sus necesidades, y por tanto, tampoco responde eficazmente al objetivo de la misma, que es formativo, para coadyuvar a la consecución de los objetivos de la FP.

Y, si bien es cierto que la FP es un tipo de enseñanza orientado a resultados, no lo es menos que la evaluación condiciona de tal forma el proceso de enseñanza-aprendizaje dedicado a su consecución, que se podría sostener que lo único que interesa al alumno es la promoción y “pasar el examen”. Pero esto, al fin y al cabo, es el objetivo del alumno, que quiere trabajar cuanto antes, el problema realmente radica en los instrumentos de evaluación de los que se vale el docente que parecen, tanto por la observación como por la práctica, excesivamente centrados en el examen con lo que ello conlleva de limitador a la hora de evaluar competencias complejas.

Lo antedicho me permite inferir la segunda premisa que pretendo estudiar en este trabajo, que el peso de los exámenes es excesivo en un sistema de evaluación continua y formativa.

Tanto si estas dos cuestiones se ven confirmadas como si no, abordaré los instrumentos de evaluación alternativos aplicables a la FP cuya utilización considero que proporcionarían una visión más profunda y extensa de los conocimientos evaluables así como de la efectiva consecución de las competencias profesionales.

## **2. LA EVALUACIÓN.**

### **2.1 INTRODUCCIÓN**

La evaluación es un concepto que está presente a lo largo de nuestras vidas, desde el inicio. Consciente o inconscientemente, la toma de decisiones que realizamos está supeditada a la consideración que hacemos de los elementos que la conforman, antes, durante y después de su adopción.

En lo relativo a la educación hemos de tener presente que el proceso de enseñanza-aprendizaje siempre se ha evaluado, pero el sentido y concepto mismo de esta evaluación ha ido cambiando a lo largo de las distintas etapas.

Tal y como expresa Zaragoza Raduá (2003),

La evaluación se ha desarrollado a lo largo del s. XX, yendo desde un acto puramente sancionador hasta convertirse en un acto educativo, que deviene un proceso de más amplitud y complejidad que el de medir. No es solamente una interpretación de una medida en relación con la norma estadística ya establecida o en relación con la consecución de unos objetivos o patrones de conducta, también es poder emitir juicios sobre descripciones cualitativas.  
(pag.109)

Este devenir evolutivo que voy a reseñar nos permite comprobar el carácter dinámico de la evaluación y cómo ha sido influida por las distintas posiciones de los modelos educativos. La visión que nos proporcionan dichos modelos nos guiará hacia el actual concepto de evaluación, y una vez establecido éste y los elementos que la conforman podremos pasar a analizar sus múltiples dimensiones.

## 2.2 MODELOS DE EVALUACIÓN

### 2.2.1- Desde una perspectiva histórica

Tradicionalmente se habla de generaciones evaluativas, y cada una de ellas se corresponde con un modelo de evaluación.

- Primera generación: Generación de la Medida (finales del s. XIX-1.940).

Se trata de una época en la que la evaluación es netamente cuantitativa, se equipara medir el rendimiento académico y evaluar, y también se establece una cierta similitud entre los procesos industriales y la enseñanza. Por ello se equipara la calidad al rendimiento de los alumnos, y cuanto mayor es este, mayor es aquella.

Para medir ésta se establecen métodos científicos y se generalizan los tests y las pruebas psicotécnicas que permiten establecer los rasgos del individuo tales como la inteligencia, las aptitudes y el aprendizaje, todo ello con el objetivo de acreditar los conocimientos de los alumnos y seleccionarlos según los mismos. Los alumnos se evalúan individualmente y se comparan con la medida que da el grupo. Los medios que se utilizan son únicamente cuantitativos y no aportan ninguna medida cualitativa. Esta tendencia se impuso en Estado Unidos y rápidamente se extendió por Europa.

En última instancia la evaluación se concebía de forma estática, como la cuantificación de los conocimientos de los alumnos destinados a la satisfacción de las necesidades industriales, dejando en un plano secundario la educación de los mismos.

- Segunda generación: Generación de la evaluación descriptiva (1.930-1.967)

Claramente influida por la definición que hace Tyler de la evaluación como “el proceso que tiene por finalidad determinar hasta qué punto se han logrado unos objetivos previamente establecidos”. (Sanromá Garrido, 2012, pág. 12).

Según este autor se han de establecer previamente unos objetivos de forma mensurable y así poder compararlos con los resultados obtenidos, lo que nos

permitiría conocer su grado de consecución. Estos objetivos se establecen en el programa curricular, por ello se dota a la evaluación de un carácter más dinámico que en la primera generación, ya que influye en el diseño curricular y defiende la evaluación formativa frente a la mera selección que se producía hasta el momento.

Las principales críticas que recibió esta conceptualización de la evaluación fueron las desarrolladas en el sentido de que dicha evaluación se producía al final del proceso de enseñanza, y el único criterio que se seguía era la consecución de los objetivos previamente fijados, sin tener en cuenta el proceso de aprendizaje.

Para resolver estas críticas Cronbach (1.963), citado por Sanromá Garrido (2012, pag.12), plantea la evaluación como una “recogida y uso de información para tomar decisiones sobre un programa educativo”. Lo que hace necesario, no sólo haber establecido unos objetivos previos, sino también que estos sean adecuados a la finalidad perseguida con el aprendizaje, si no lo son no tienen sentido conocer su grado de consecución.

- Tercera generación: Generación de juicio valorativo (1967-1987)

Es el gran momento de la evaluación cualitativa, aunque persiste la evaluación cuantitativa. Diversos autores, entre los que destaca Stake, reflexionan sobre el hecho de que evaluar implica juzgar, y para ello no sólo recibe datos, sino que los interpreta para emitir juicios de valor que no siempre responden a los objetivos previamente establecidos.

Con la aparición de los modelos cualitativos en las ciencias sociales en los años 70, que también se traslada a la investigación educativa, se pasa a valorar la calidad basándose no en el cuanto sino en el cómo, y el propio Stake evoluciona desde sus iniciales planteamientos cuantitativos hasta lo que se denomina evaluación respondiente (Zaragoza Raduá, 2003), en la que centra la misma en el sujeto objeto de la evaluación, para responder a las necesidades reales que surgen en el desarrollo de un proceso educativo.



Pero la irrupción de las teorías cualitativas sobre la evaluación y la investigación educativa no desplazó las perspectivas cuantitativas sino que los evaluadores optaron por una u otra rígidamente, entrando en una discusión frontal entre defensores de una u otra técnica y en la que los cualitativistas se mostraron más activos para poder así socavar las bases cuantitativistas muy arraigadas hasta ese momento.

- Cuarta generación: Generación de la evaluación constructivista (desde 1.987-actualidad)

Surge de los intentos por superar la confrontación que se produce entre los evaluadores adscritos bien al modelo cualitativo, bien al cuantitativo y trata de compatibilizar ambos, sobre todo en su aplicación práctica, pues resulta lógico complementarse e intentar obtener la mayor información posible a través de las ventajas que ambos tienen.

Se la denomina evaluación constructivista y se caracteriza por la negociación entre las partes involucradas en el proceso de aprendizaje. Con ella el alumno, guiado por el profesor, es parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, así la evaluación es continua y se retroalimenta promoviendo una mejora de los aprendizajes construidos. El alumno no sólo se auto evalúa, sino que también evalúa a sus compañeros y al propio proceso de aprendizaje.

Tras este repaso no exhaustivo de los distintos modelos de evaluación deducimos el carácter dinámico de la misma. Se ha evolucionado desde un modelo claramente cuantitativo, cuyo objetivo era medir exclusivamente cuánto conocimiento había adquirido el alumno, hasta un modelo constructivista, que sitúa al mismo nivel el método cualitativo, centrado en la integridad de la formación y no sólo en los resultados.

Por todo ello el modelo de evaluación más completo es el que combina el método cuantitativo necesario para determinar si el producto final del proceso de aprendizaje es favorable y calificarlo, con el método cualitativo, que permite recoger datos del proceso a lo largo del mismo para mejorarlo.

### **2.2.2.- Desde el aspecto que destaca la evaluación**

Zaragoza Raduá, (2003,pag.123-125) recoge la clasificación que realiza Tejada (1997):

- La evaluación centrada en la consecución de los objetivos

Tiene una finalidad sumativa, pues se trata únicamente de comprobar si se han conseguido lograr los objetivos previstos.

- La evaluación centrada en la precisión del mérito o valor

Una vez comprobado el logro de los objetivos se emite un juicio de valor para medir su grado de consecución.

- La evaluación centrada en el acopio de información para la toma de decisiones

Se centra en los distintos hechos evaluables y en los distintos momentos y finalidades de la evaluación.

- La evaluación como sintetizadora e integradora de las anteriores

### **2.3 CONCEPTO DE EVALUACIÓN**

Del recorrido histórico anterior junto con la clasificación de Tejada, podemos ver como la doctrina mayoritaria identifica la evaluación con la recogida sistemática de datos en las distintas fases del proceso de enseñanza-aprendizaje, y que se valora para facilitar la toma de decisiones.

Esta idea, a mi juicio, queda perfectamente recogida en la definición que proporciona Casanova (1955) de evaluación:

Recogida de información rigurosa y sistemática para obtener datos válidos y fiables acerca de una situación con objeto de formar y emitir un juicio de valor con respecto a ella. Estas valoraciones permitirán tomar las decisiones consecuentes en orden a corregir o mejorar la situación evaluada. (Zaragoza Raduá, 2003, pág. 125)

Y como es sistemática se desarrolla en una serie de fases, así en una primera fase se recogen datos sobre el alumno y se comparan con unos estándares preestablecidos para emitir un juicio de valor. En una segunda fase se adoptan decisiones, basándose en el juicio de valor previamente emitido, cuyo objetivo es la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje y en una tercera fase el evaluador examina los resultados obtenidos para ajustar el proceso donde sea necesario y el alumno rectifica errores y aprende de ellos. Esta idea de mejora del proceso se corresponde con la evaluación formativa o continua.

De todo lo anteriormente expuesto se colige que la evaluación también ha de ser tenida en cuenta como una herramienta más del proceso de enseñanza aprendizaje, e ir orientada a la mejora continua del mismo, favoreciendo el aprendizaje y autonomía de los alumnos y que estos no la vean como un mero acto de calificación, ya que esa corrección que se produce en la evaluación continua produce una retroalimentación que guía al profesor.

## **2.4 CARÁCTER MULTIDIMENSIONAL DE LA EVALUACIÓN**

### **2.4.1 Objeto de la evaluación**

Cuando hablamos de los distintos modelos o conceptos de evaluación, con carácter general, el objeto de la evaluación es el alumno. No obstante en lo relativo a la Formación Profesional, cuyo proceso de evaluación es objeto de revisión por este trabajo y en el que ahondaremos más adelante, cuando hablamos de objeto de la evaluación debemos evaluar las competencias adquiridas por el alumno de acuerdo con cada uno de los títulos.

### **2.4.2 Finalidad**

El fin último de la evaluación viene determinado por los distintos tipos de evaluación que, según Zaragoza Raduá ( 2003, pag.129), enunció Scriven (1967):

- Evaluación inicial o diagnóstica

Cuyo objetivo es detectar el nivel de conocimientos y habilidades previos del alumno y sus carencias, para que el proceso de enseñanza aprendizaje se oriente a sus necesidades. Dentro de ella Zaragoza Raduá (2003) distingue entre diagnóstico y prognosis, según se refiera a un único alumno o a un grupo.

- Evaluación formativa

Su objetivo es detectar las dificultades que puedan surgir a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, si se aprecia que no se están cumpliendo los objetivos o que estos no se alcanzan en la medida de lo esperado inmediatamente se han de realizar los cambios oportunos en el proceso para corregirlo, se reajusta. Para que esta evaluación sea eficaz se ha de realizar a lo largo de todo el curso lectivo y antes de que este finalice, ha de ser continuada y estar al servicio del alumno para facilitar su aprendizaje y mejora. Pero la evaluación formativa no sólo se caracteriza por ser continuada, sino que también es criterial, y por tanto se caracteriza por evaluar los logros del alumno individualmente, sin compararlo con el grupo (Heredia Manrique, 2009; Grau Company & Gómez Lucas, 2010).

- Evaluación sumativa

Es aquella que se realiza para comprobar la consecución de los objetivos previamente marcados, valorar los resultados y calificarlos. Tienen un carácter administrativo, pues en función de ella se establece la promoción o no del alumno y si titula o no. Su función primordial es de selección.

### **2.4.3 Momento**

Esta dimensión de la evaluación responde a la cuestión de cuándo evaluar y está estrechamente relacionada con finalidad de la misma. La evaluación ha de ser continuada y en cada momento que se realiza se corresponde con una de sus finalidades.

Así, la evaluación diagnóstica se produce en el momento inicial del proceso de enseñanza-aprendizaje, la evaluación formativa se produce a lo largo del

proceso, de forma continua y la evaluación sumativa se produce al final del mismo.

#### **2.4.4 Evaluador**

Este aspecto de la evaluación responde a la cuestión de quién evalúa. Tradicionalmente se consideraba que la evaluación provenía siempre de un agente externo como es el docente, pero en la actualidad intervienen distintos agentes en la misma y en función de quien tenga el papel preponderante podemos hablar de:

- Heteroevaluación: el agente evaluador es el docente.
- Autoevaluación: el principal agente evaluador es el alumno, se implica en la valoración de su aprendizaje y emite juicios de valor en función de unos parámetros previamente establecidos y, al reconocer sus limitaciones y fortalezas, tienen la posibilidad de participar críticamente en la construcción de su propio aprendizaje.
- Coevaluación: son los propios compañeros del sujeto del proceso de aprendizaje quienes evalúan, haciéndose así responsables del proceso propio de aprendizaje y del de sus iguales y valorándolo según unos criterios previamente consensuados. Se valoran tanto los logros individuales como los grupales y ello fomenta la participación crítica de los alumnos, su capacidad negociadora, la comunicación verbal o la justificación de decisiones.

#### **2.4.5 Modelo**

La opción por uno u otro modelo de evaluación responde a la pregunta de cómo evaluar. Las dos grandes líneas evaluativas son las que siguen los modelos cuantitativos y las que siguen los modelos cualitativos, ambos con sus matices y en los que no insistiré remitiéndome a lo recogido en el punto 2.2.

#### 2.4.6 Técnicas de evaluación

La cuestión de cómo se evalúa no tiene una única respuesta, pues la utilización de una u otra técnica depende de la finalidad perseguida con la evaluación y de la naturaleza de lo evaluable.

Tanto la técnica utilizada como los instrumentos a través de los cuales se vehicula esta influyen en el aprendizaje del alumno y no han de ser un fin en sí mismos (“pasar el examen”), sino un medio para obtener la información que buscamos y que nos permitan identificar las habilidades, saberes y competencias que va desarrollando y adquiriendo el alumno.

Podemos sistematizarlas según la siguiente clasificación:

- Técnicas escritas: la forma de expresar el conocimiento obtenido en el proceso de enseñanza-aprendizaje es la palabra escrita. Responde al clásico examen en todas sus formas o cualquier otro trabajo que el alumno desarrolle. Su principal ventaja es que permite un tiempo de reflexión al alumno antes de expresarse y permiten una revisión posterior.
- Técnicas orales: se basan en la expresión oral del alumno y pueden utilizarse tanto para valorar los conocimientos del alumno y el aprendizaje desarrollado como para valorar elementos actitudinales. Al contrario que las técnicas escritas, salvo que se graben, no permiten su revisión, y además pueden suponer una desventaja para aquellos alumnos con problemas para expresarse en público.
- Técnicas basadas en la ejecución práctica, o funcionales: permiten evaluar la competencia del alumno a través de la ejecución práctica de una actividad, ya sea en el aula o fuera de ella, como ocurre con el módulo de Formación en Centros de Trabajo de Formación Profesional (en adelante, FCT). Se ha de tener en cuenta tanto el resultado final como el proceso desarrollado para llegar a él y es extremadamente útil para evaluar el saber-hacer.

Pero, además de las técnicas anteriores relacionadas con el área cognitiva de la enseñanza, no debemos olvidar otras complementarias que nos permiten una mejor interpretación de los datos obtenidos:

- Técnicas basadas en la observación: consisten en observar el comportamiento de los alumnos durante la actividad habitual de enseñanza-aprendizaje, bien espontáneamente, bien de forma planificada. Van más allá del simple “mirar”, se busca identificar comportamientos significativos y se pueden ir adaptando en función de la información que deseemos obtener en cada momento del proceso.
- Técnicas basadas en la información proporcionada por el sujeto: mediante cuestionarios o entrevistas.

Optar por una u otra o combinarlas entre sí depende fundamentalmente de la finalidad de los datos que pretendamos obtener con la evaluación.

### **3. EL PROCESO DE EVALUACIÓN EN LA FP**

#### **3.1 Formación basada en competencias y su evaluación**

La Formación Profesional (en adelante FP) es heredera de las Escuelas de Artes y Oficios instauradas en España a finales del siglo XIX, que capacitaban para el aprendizaje de un oficio relacionado con las necesidades mercantiles del momento, y que, previo examen teórico-práctico, concedía un título habilitante de la Escuela Oficial de Artes y Oficios. La evaluación era estrictamente sumativa. La práctica en los posteriores Centros de FP seguía el mismo esquema (Sanromá Garrido, 2012).

Sin embargo, la reforma educativa realizada a través de la LOGSE introdujo la formación basada en competencias en la FP reglada y posteriormente se extendió a la formación ocupacional y a la formación continua.

El enfoque de la formación basada en competencias tiene su origen en Estados Unidos en los años 20 del siglo pasado, como respuesta a las necesidades del mercado laboral, que demandaba mayor cualificación frente al énfasis que ponía

la formación profesional en el conocimiento, modificando así el sentido de la enseñanza y enfocándola a dotar a los alumnos de las competencias necesarias para ejercer en el mercado laboral. Su extensión por los diversos países a lo largo de las décadas posteriores se debe a variadas causas, tanto educativas como laborales.

De todas las enseñanzas regladas la más proclive para la implantación de la formación basada en competencias es, sin duda, la formación profesional, pues no hay que perder de vista que su objetivo es responder a las necesidades del empleo, lo que nos lleva a reforzar el carácter instrumental de la formación basada en competencias. El objetivo de ésta no es la formación, sino la adquisición de las competencias profesionales requeridas por el mercado laboral. De hecho la Ley Orgánica 5/2002, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, establece en su art.3.1 que uno de los fines de la formación profesional es “capacitar para el ejercicio de actividades profesionales, de modo que se puedan satisfacer tanto las necesidades individuales como las de los sistemas productivos y del empleo.”

Lo anterior no significa que en la formación por competencias se desprecie el conocimiento (entendido este como la tradicional teoría) sino que, en la formación profesional, no sólo hay que tener conocimientos teóricos (saber), sino también adquirir conocimientos sobre procedimientos (saber hacer) y actitudes (saber estar), y adaptarse a situaciones diferentes resolviéndolas con esas competencias adquiridas. Así lo recoge la Ley Orgánica 5/2002, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional en su art. 7.3 cuando define la competencia profesional como “el conjunto de conocimientos y capacidades que permitan el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y el empleo”.

Como consecuencia de lo anteriormente explicado sobre la formación basada en competencias es lógico otorgarle una gran importancia a la evaluación, ya que la empleabilidad depende de si se han logrado, efectivamente o no, las competencias perseguidas y cómo se evidencia esto. La evaluación no se concibe como la medida de cuánto sabe (conocimiento) sino como la



confirmación de la adquisición de las competencias profesionales, por eso desde el primer momento el alumno sabe qué se va a evaluar y con qué criterios (rasgos de la evaluación formativa).

Así pues como rasgos definitorios de la evaluación de la formación basada en competencias podemos reseñar los siguientes (Aritio, 2007)

- su objeto principal son los resultados.
- las pruebas y los criterios de evaluación son públicos y conocidos previamente.
- es una evaluación criterial.
- es más cualitativa que cuantitativa.
- es individual.
- tiene un carácter acumulativo (más que global o comprensivo).
- aunque busca un resultado final permite la evaluación continua.
- busca reproducir situaciones reales que el alumno encontrará en el desempeño de sus competencias.

Hasta ahora parece que la formación basada en competencias únicamente se interesa por el resultado del proceso de enseñanza aprendizaje orientándose hacia una evaluación sumativa, pero ello no significa en absoluto que desdeñe el proceso de enseñanza-aprendizaje. En realidad el cambio de metodología adoptado para poder conseguir los resultados incide directamente en el proceso, abandonándose los roles tradicionales de maestro como emisor de conocimientos y alumno como receptor y pasándose a una didáctica activa en la que el profesor asume una función de guía y creador de las condiciones de aprendizaje, lo que hace que el alumno adopte una participación mucho más activa en la construcción de su propio aprendizaje, favoreciéndose así un aprendizaje significativo (teorías constructivistas).

La adopción de un proceso de enseñanza activa en la FP supone, según Aritio, (2007) que

Es al propio alumnado al que corresponde buscar y seleccionar la información adecuada para la solución de un problema, así como ir elaborando su propio aprendizaje y construyendo sus propios conocimientos mediante el ensayo de diferentes soluciones posibles a los problemas planteados y la identificación de aquéllas que resulten más apropiadas (las cuales serán procesadas como saber hacer adquirido o construido).

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la FP basada en la formación por competencias hace suya la máxima de que “la mejor forma de aprender es aprender haciendo” (Aritio, 2007).

Como ya he dicho, en la formación basada en competencias lo relevante son los resultados obtenidos, lo que nos llevaría a pensar que la evaluación ha de ser una evaluación final y sumativa, una única evaluación realizada al finalizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Pero esta postura evaluativa nos hace obviar el hecho de que ni todos los objetivos se alcanzan al final del proceso (por eso la evaluación en competencias ha de ser acumulativa), ni todos los alumnos lo logran en el mismo momento (por eso es una evaluación individualizada). Por eso no sólo es recomendable, sino necesaria, la evaluación continua, que permita evaluar la adquisición de las competencias (objetivo último de la FP) en el momento es que esta se produce según su ritmo de aprendizaje.

La evaluación continua se caracteriza por ser flexible, ya que utiliza y combina distintas técnicas e instrumentos de evaluación, y por ser sistemática, puesto que el seguimiento que se realiza al alumno se hace según un planteamiento previamente establecido (y conocido, es público ya que está recogido en la programación de aula). Como vemos, dos de las características de la evaluación formativa, que busca evaluar para mejorar los procesos de aprendizaje y facilitar la consecución de los resultados, en este caso, la adquisición de competencias profesionales.

Es en los ciclos de FP donde la importancia de la evaluación continua adquiere relevancia, pues además de valorar los resultados finales ha de valorarse la actuación de los alumnos en la parte práctica que conforman dichos ciclos, no

sólo en su desempeño en el aula sino especialmente en la Formación en Centros de Trabajo (FCT). Además ha de valorarse en aprendizaje no sólo módulo a módulo, sino de forma conjunta en cuanto a valorar la interrelación entre ellos, que producen una formación integral y completa que permite la adquisición de conocimientos, habilidades profesionales y actitudes característicos de la formación basada en competencias y que son las necesarias para el correcto desempeño de un puesto de trabajo.

Tan relevante es el sentido de la evaluación en la FP que el legislador no ha querido dejarlo a la voluntad de los docentes y ya en la ORDEN de 14 de noviembre de 1994 por la que se regula el proceso de evaluación y acreditación académica del alumnado que curse la formación profesional específica establecida en la LOGSE, aún vigente, recoge en su disposición segunda cómo ha de ser el proceso de evaluación:

1. El proceso de evaluación de la Formación Profesional específica implica, al menos, tres tipos de actuaciones:

-Evaluación de cada módulo profesional.

-Antes de iniciar la formación en centros de trabajo, evaluación de todos los módulos profesionales realizados en el centro educativo.

-Al finalizar la formación en centros de trabajo, evaluación final del ciclo formativo completo.

2. Por su parte, la evaluación propiamente dicha de cada módulo profesional requiere la evaluación continua que se realiza a lo largo de todo el proceso de aprendizaje. Esta evaluación continua es la que permitirá la evaluación final de los resultados conseguidos por el alumno al término de dicho proceso.

El Decreto 4/2010, de 28 de enero, por el que se regula la ordenación general de la Formación Profesional en el sistema educativo de la Comunidad Autónoma de Cantabria no sólo reconoce como uno de sus objetivos el “responder a las necesidades formativas y profesionales de los diferentes sectores productivos

de Cantabria” sino que establece en su art. 3 los principios del modelo de la Formación profesional en Cantabria:

De conformidad con el artículo 39 de Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, el modelo de la Formación profesional de Cantabria se basa en los siguientes principios:

a) Adecuación a la realidad socioeconómica de Cantabria y a las previsiones futuras de desarrollo en el mercado europeo. Tanto la oferta educativa como los currículos de los títulos de Formación profesional se establecerán teniendo en cuenta la realidad socioeconómica y las necesidades de desarrollo económico, social y de recursos humanos de la estructura productiva de Cantabria y Europa, la necesaria adaptación al entorno socioeconómico de los centros educativos que impartan Formación profesional.

Cuestiones estas que hemos visto como definitorias de la FP, cuyo principal objetivo, no debemos olvidarlo, es la inserción en el mercado laboral de los alumnos respondiendo a las necesidades que éste establece. Las discrepancias que puedan surgir entre los resultados de la formación y las necesidades del mercado laboral tan sólo tienen lógica solución reformando las enseñanzas que se imparten, no se puede adecuar la realidad a la formación sino al revés.

Pero, el Decreto 4/2010, además de reconocer la razón de ser de la FP reproduce, como un elemento fundamental de la misma, el modelo de evaluación previsto en la ORDEN de 14 de noviembre de 1994:

Artículo 32.- Carácter de la evaluación.

1. La evaluación será continua, con las excepciones que se establezcan en la normativa correspondiente, y se realizará tomando como referencia los objetivos generales del ciclo, y los criterios de evaluación, objetivos y resultados de aprendizaje de cada uno de los módulos profesionales. Además, en la evaluación se tendrán en cuenta la adquisición de las competencias profesionales definidas en cada título, la autonomía de trabajo

adquirida y la madurez personal y profesional alcanzada por el alumnado.

2. La evaluación tendrá un carácter formador para el alumnado, ya que el conocimiento y la comprensión de los procesos de evaluación permiten desarrollar estrategias que potencian el autoaprendizaje y la autoevaluación. Asimismo, permiten transferir las estrategias adquiridas en otros contextos y situaciones.

Y es que, si la evaluación no es continua y formativa, los datos que se obtienen para la sanción de la consecución de resultados aparecen desvirtuados.

Tan relevante es la evaluación de la FP que incluso se contempla para la formación semipresencial o a distancia “La evaluación de módulos profesionales impartidos en los regímenes semipresencial y distancia incluirá al menos una prueba presencial, sin perjuicio de los procesos de evaluación continua que se desarrollen en estos regímenes” (art.33.4), pues no hay que olvidar que para la evaluación continua y formativa se han de combinar distintas herramientas y métodos y no todos requieren la supervisión presencial del profesor.

Es cierto que esta evaluación es compleja, pero cada módulo profesional cuenta con la descripción de los Resultados de Aprendizaje (RA) y con sus correspondientes Criterios de Evaluación (CE) que establecen las capacidades complejas y simples que han de adquirir los alumnos y también los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que las acompañan, lo cual es el elemento de apoyo del profesor para planificar la evaluación u garantizar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

### **3.2 Aplicación práctica de la evaluación en la FP**

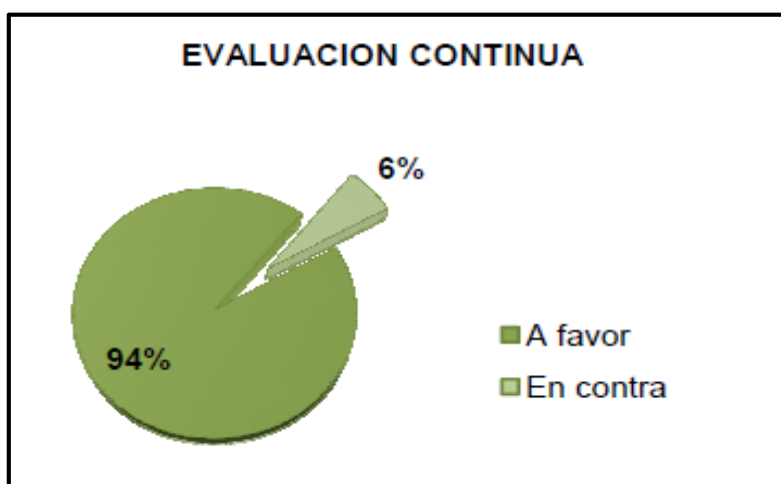
Tal como he indicado en la introducción, en el planteamiento de las hipótesis, la impresión que el común de los ciudadanos tenemos cuando nos enfrentamos al proceso de evaluación es la de que lo único importante es la evaluación final y que ésta se centra en un examen.

De hecho durante las prácticas realizadas en el IES Cantabria los alumnos a los que impartí clase parecían únicamente interesados por el tipo de examen que se les iba a hacer, su nivel de dificultad y su contenido.

Para intentar una aproximación a la realidad práctica de las teorías sobre la evaluación en la FP, utilizaré los datos obtenidos por Sanromá Garrido (2012) en el estudio que realizó sobre la influencia de la edad de los docentes en la utilización de distintas herramientas de evaluación en la FP, los datos se recabaron mediante un cuestionario realizado a 96 profesores de FP de centros educativos de Santander (IES Santa Clara, IES Cantabria y Centro Integrado de Formación Profesional Número Uno de Peñacastillo), de Guarnizo (IES Nuestra Señora de los Remedios) y Torrelavega (IES Miguel Herrero Pereda). Considero estos datos aún válidos por centrarse en IES representativos de nuestra Comunidad Autónoma y porque, en los tres años que median entre el estudio citado y la fecha de realización de este trabajo, la Oferta de Empleo Público no ha permitido una incorporación de docentes que pudiera suponer un cambio significativo.

Usaré esos datos para ofrecer una panorámica sobre la aplicación práctica de la evaluación continua, del peso del examen como herramienta de evaluación y de la utilización de instrumentos alternativos de evaluación.

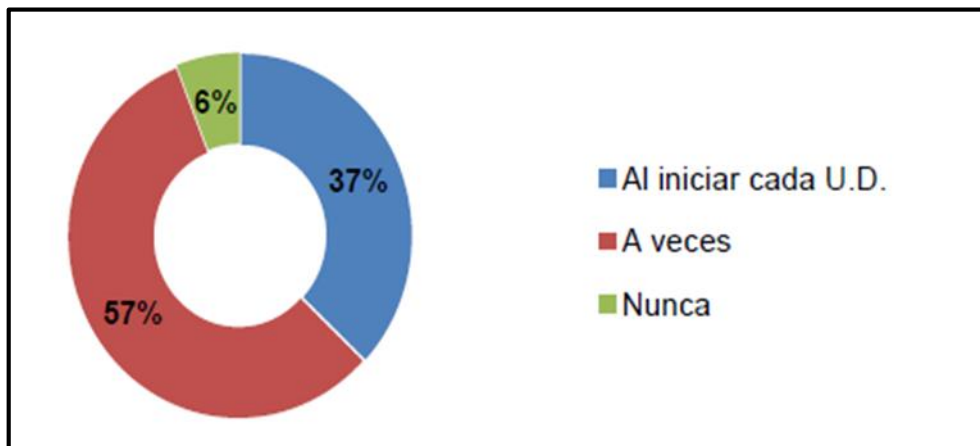
Sobre la evaluación continua podemos ver como la inmensa mayoría de los encuestados la valora positivamente e intenta actuar conforme a dicha opción



(Sanromá Garrido, 2012)

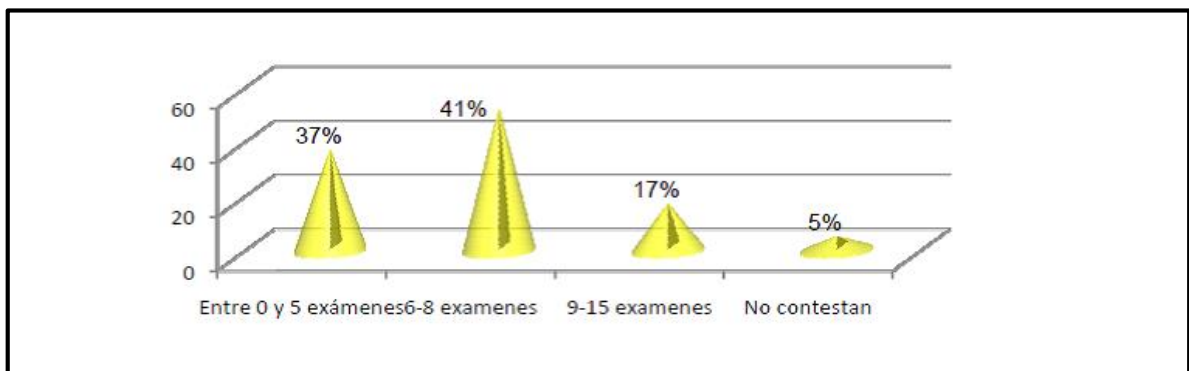
Según estos datos un 94% de los profesores de FP valoraba positivamente la evaluación continua como elemento determinante de la formación basada en competencias.

Además casi en la misma proporción (un 94%) realizan evaluación diagnóstica y valoran su utilidad para la orientación del proceso de enseñanza-aprendizaje.



(Sanromá Garrido, 2012)

Como instrumento más utilizado para evaluar siguen utilizando el examen y además de detecta un peso excesivo del examen sobre el total de la calificación final ya que 2/3 de los profesores le otorgan más de un 50% del nota final.



(Sanromá Garrido, 2012)



(Sanromá Garrido, 2012)

De los datos anteriores podemos colegir varias cuestiones:

La primera de ella es que en la enseñanza de la FP se ha producido efectivamente un cambio de modelo de la evaluación pasándose de la evaluación sumativa final a una evaluación formativa propia de un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en competencias.

La segunda es que a pesar de conocer, y valorar de forma desigual, las herramientas alternativas de evaluación, que por su naturaleza se adaptarían mejor a determinados ciclos más prácticos, la inmensa mayoría reconoce que es el examen el instrumento de evaluación que utiliza para implementar la evaluación continua.

La tercera es que, en lógica con la premisa anterior, el peso del examen en la nota final es quizá excesivo pues esta herramienta no permite valorar en su justa medida la consecución de habilidades actitudinales y procedimentales propias de la formación basada en competencias y se concede poca relevancia a otros instrumentos, además de utilizarse poco.



## **4. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN ALTERNATIVOS**

A través de un repaso histórico hemos visto la evolución de los métodos evaluativos adaptándose a los requerimientos de la formación basada en competencias, fruto de la necesidad de adaptar el proceso de enseñanza a las necesidades del mercado laboral pero también hemos visto que el tradicional examen resulta, en ocasiones, poco útil para llevarla a cabo porque los datos que facilitan resultan insuficientes.

Por otro lado la doctrina coincide en señalar como uno de los rasgos de la evaluación continua y formativa su flexibilidad, lo cual permite, y hace aconsejable, la inclusión de nuevos instrumentos de evaluación, que bien por sí solos, combinados entre sí o combinados con los exámenes de distinto tipo, proporcionan al docente elementos de juicio más variados y precisos a la hora de realizar la evaluación final y certificar los resultados obtenidos.

No está de más recordar que evaluación y calificación son conceptos que están relacionados pero no son iguales, a pesar de cierta tendencia a equipararlos o confundirlos. La calificación tiene un componente administrativo ya que responde a la necesidad de medir la evaluación previamente realizada para corregir el proceso de enseñanza-aprendizaje y para comprobar la adquisición de las competencias básicas.

Entre todos los instrumentos alternativos de evaluación que plantea la doctrina como adecuados para una correcta evaluación en la formación por competencias destaco los siguientes.

### **4.1 Instrumentos basados en la observación**

- Cuestionarios KPSI o informes personales

KPSI son las siglas de Knowledge and Prior Study Inventory (inventario del conocimiento y de los estudios previos). Resulta especialmente útil para realizar una evaluación diagnóstica. Su objetivo es que los alumnos informen al profesor sobre los conocimientos que creen que tienen acerca de unos conceptos, bien teóricos, bien procedimentales, previamente determinados por el docente al considerarlos relevantes para la materia cuya enseñanza va a iniciar. Los

alumnos además de expresar su conocimiento o no sobre dichos conceptos, también han de reflexionar sobre ellos para establecer cuan profundo es su grado de conocimiento.

Los datos obtenidos se transfieren a una tabla de doble entrada (las respuestas y los alumnos) que permite, según el sentido en que se lea realizar una diagnosis o una prognosis. Por otro lado los datos proporcionan al alumno una eficaz herramienta de autoevaluación para fomentar el autoaprendizaje.

- Cuestionario-entrevista personal

Proporcionan al docente información socio-familiar del alumno. Para que los datos obtenidos sean relevantes debe haber habido una preparación previa en la que se establezcan los objetivos que se pretenden alcanzar y las cuestiones pertinentes.

- Observación

Mediante este instrumento el docente verifica la evolución del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno a través de la información que recoge acerca de sus motivaciones o dificultades durante el mismo. Mediante esta observación gradúa el nivel del aspecto observado.

- Ficha personal, Registro de Rasgos, Registro de sucesos o Anecdotario

Son documentos individualizados por alumno, en el que el docente anota aquellas observaciones que considera relevantes tales como anécdotas con alguna relevancia pedagógica, características personales etc. Es un instrumento que permite matizar los datos obtenidos mediante otras herramientas de evaluación.

- Lista de cotejo

Es una lista de los aspectos que el docente considera indicadores de la adquisición de las competencias que está evaluando. Tan sólo recoge si ese aspecto concreto está o no presente en el aprendizaje analizado.

Si quisiéramos graduarlo nos encontraríamos ante lo que se denominan listas de rango o de calificación o rúbrica.

## **4.2 Instrumentos de evaluación del desempeño**

- Mapa conceptual

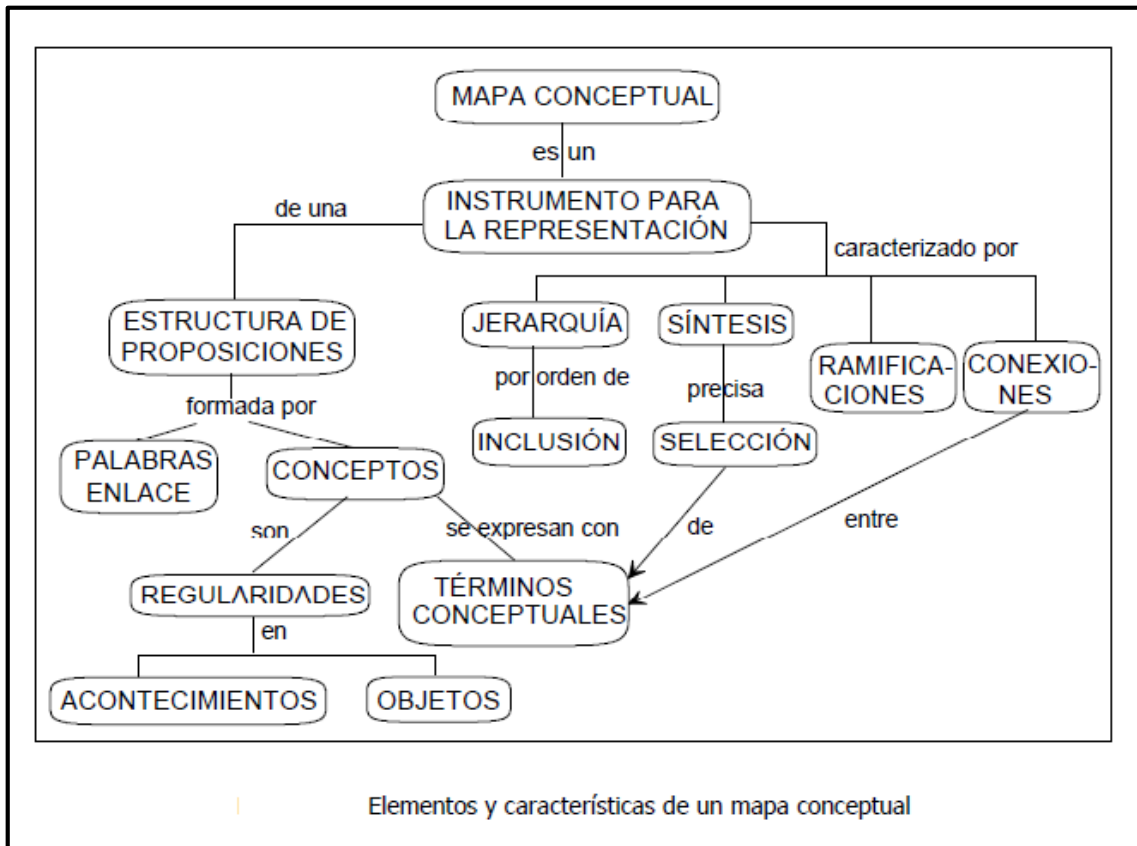
Creados por Novak en 1981 permiten averiguar lo que el alumno ya sabe y exteriorizarlo. Responden a las teorías constructivistas para la inducción de aprendizajes significativos mediante la vinculación de conocimientos que el alumno ya posee con los nuevos conocimientos que adquiere, modificándolos y creando nuevos enlaces entre ellos. Todo ello a través de una representación jerárquica de conocimientos en la que los conceptos generales están en la parte superior y los más específicos en la inferior.

Según la definición que aporta el propio Novak, recogida por Zaragoza Raduá, (2003, pág. 139):

Los mapas conceptuales tienen por objeto representar relaciones significativas entre conceptos en forma de proposiciones. Una proposición consta de dos o más términos conceptuales unidos por palabras para formar una unidad semántica. En su forma más simple, un mapa conceptual constaría tan sólo de dos conceptos unidos por una palabra de enlace para formar una proposición

Esta herramienta tiene como efecto que los nuevos conceptos se asienten mejor en el aprendizaje del alumno y contribuye a facilitar la creación de esquemas cognitivos que faciliten la resolución de problemas.

Bordas & Cabrera (2001) sostienen que es un instrumento especialmente útil para la evaluación diagnóstica pues permite, tanto al alumno como al profesor, conocer el punto de partida de un aprendizaje.



(Zaragoza Raduá, 2003)

- Diario reflexivo

Consiste en el que el alumno reflexione y escriba sobre el propio proceso de aprendizaje.

El diario prevé la oportunidad de involucrarnos en una experiencia de autoanálisis con tres preguntas básicas: ¿qué he aprendido de nuevo con esta tarea o después de esta sesión de clase?, ¿cómo lo he aprendido? y ¿qué sentimientos me ha despertado el proceso de aprendizaje? Es un diálogo con nosotros mismos en el que aprendemos de nuestros propios procesos mentales (Bordas & Cabrera, 2001, pág. 17)

El diario reflexivo es una herramienta potenciadora de las capacidades metacognitivas de los alumnos, pues en ese momento de autoanálisis el alumno relaciona los conceptos nuevos con los ya aprendidos reforzando su aprendizaje (aprender a aprender).

No obstante, y a pesar de esta ventaja, sólo es efectivo si se realiza periódicamente, de forma que la autoevaluación se realice más o menos sistemáticamente.

- .Cuaderno de clase

Es un instrumento muy apropiado para la formación continua y formativa ya que no sólo permite al docente realizar un seguimiento periódico (diario, semanal, mensual....) del proceso de aprendizaje del alumno, sino que entra en el fondo del mismo, pues al analizar el cuaderno no sólo comprueba cómo toma los apuntes, y por tanto, su grado de comprensión de las materias enseñadas, sino que también permite analizar otros aspectos como ortografía gramática, actitudes como la dedicación o si amplía o no información y con qué fuentes etc... Esta herramienta evaluativa permite además transmitir información personalizada al alumno sobre su proceso de enseñanza-aprendizaje ajustándolo a sus necesidades.

- Resolución de problemas

Mediante esta técnica se le presentan situaciones al alumno que son un desafío o un problema y que debe resolver mediante la aplicación de las competencias adquiridas. Favorece la adquisición de competencias actitudinales y procedimentales.

Requiere que el estudiante identifique el problema, analice la información de la que dispone y, tras sopesar las distintas opciones que tiene, optar por la que considera correcta y justificarla.

- Portafolio

Acerca de esta herramienta me limitaré a reseñarla entre las herramientas de evaluación del desempeño puesto que va a ser objeto de ulterior desarrollo como instrumento de evaluación en la FP.

Me limitaré tan sólo a la más elemental de las definiciones indicando que es una recopilación de materiales elaboradas por el estudiante para mostrar sus logros.

## **5. Portafolio. Herramienta alternativa para aplicar a la evaluación en la FP**

### **5.1 Introducción y concepto**

Como he señalado anteriormente, de entre todos los instrumentos alternativos de evaluación reseñados como aplicables a la FP, he optado por el portafolio para realizar un desarrollo más profundo acerca de su idoneidad como medio para facilitar la función sumativa de la evaluación en aras a la consecución de competencias.

Los motivos que me han llevado a preferir este instrumento sobre otros son:

- Permite la evaluación tanto del proceso como del resultado.
- El alumno participa en el proceso de evaluación, obligándose así a reflexionar sobre su propio aprendizaje.
- Ayuda a desarrollar la capacidad para resolver problemas.
- Permite ordenar las tareas de aprendizaje estableciendo partes obligatorias y partes optativas.
- Proporciona a los profesores datos que permiten la corrección y ajuste del proceso de enseñanza-aprendizaje de forma individualizada para cada estudiante.

Recordemos que la adquisición de competencias en la FP tiene una triple dimensión que no siempre puede ser apreciada a través de la realización de exámenes:

- a) Los contenidos conceptuales: de carácter más bien teórico, y relacionados con las partes fundamentales del módulo (saber).
- b) los contenidos procedimentales: en la realización de las actividades, conectados con la puesta en práctica de conocimientos teóricos, empleando para ello las técnicas propias de cada una de las materias (saber hacer).
- c) los contenidos actitudinales o de comportamiento: relacionados con las habilidades personales y sociales adecuadas en cada una de las competencias (saber ser).

Pero además la formación continua necesita de instrumentos que garanticen la evaluación del aprendizaje a lo largo del proceso, no sólo al final, de forma tal que permita adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje y corregirlo para que el alumno realice un aprendizaje significativo, que permanezca en el tiempo y le ayude en la tarea de aprender a aprender facilitando así la consecución de los resultados previstos.

El concepto de portafolio surge en otros ámbitos, fundamentalmente artístico y arquitectónico, y de ellos da el salto a la educación, podría definirse como

una colección de trabajos o evidencias en el que se incluyen los materiales utilizados, y donde se cuenta la historia de un proceso de enseñanza-aprendizaje, mediante la expresa mención de los esfuerzos, los logros y las dificultades encontradas, así como los instrumentos o medios de solución utilizados para superar estos obstáculos. (Gómez-Millán Herencia, Mazuelos Flores, & Gómez Gordillo, 2012, pág. 22)

La realización de un portafolio se adapta a la información que deseamos obtener y valorar, y así podemos hablar de distintos tipos de portafolio según su contenido: portafolio de aprendizaje (del alumno), portafolio del enseñanza (del profesor), profesional etc.

El portafolio puede referirse a un periodo de tiempo o a una o varias competencias concretas, por ejemplo, evaluar el proceso de aprendizaje en su conjunto durante un periodo de 6 meses o evaluar la consecución de una competencia expresada en los resultados de aprendizaje que conforman un módulo, por ejemplo: en el módulo profesional ofertas gastronómicas (Ciclo formativo de grado medio de cocina y hostelería) la competencia aparece enunciada así en el currículo del título: “Interpreta propiedades dietéticas y nutricionales básicas de los alimentos, relacionándolas con las posibilidades de ofertas” (Orden EDU/84/2008, de 17 de septiembre).

De la propia definición del portafolio se deduce su finalidad:

a) finalidad formativa: porque permite la transmisión de conocimientos y la adquisición de competencias mediante el seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje.

b) finalidad evaluativa: puesto que recoge las evidencias del proceso de enseñanza-aprendizaje que se utilizarán para la evaluación de las competencias básicas adquiridas.

Entre sus características cabe destacar:

- Es una herramienta abierta y flexible.
- permite crear un marco de aprendizaje personalizado e individualizado según las necesidades del alumno.
- recoge competencias conceptuales y procedimentales.
- la información se recoge de forma ordenada y sistemática.
- es dinámico, puesto que las evidencias del proceso formativo guardadas en el portafolio se revisan constantemente, y en esa revisión participan tanto los alumnos como los profesores produciéndose una retroalimentación, no es un simple almacenamiento de datos.
- es una herramienta de reflexión del propio alumno sobre su aprendizaje.

## **5.2 Tipos de portafolios**

La primera clasificación que se debe realizar acerca de los portafolios es aquella que distingue entre el portafolio como sustantivo o formativo, según sea una simple recopilación de evidencias o tenga una función evaluadora. En este trabajo nos vamos a referir siempre a la función evaluadora o formativa del mismo.

Dentro del portafolio formativo hay que distinguir entre:

- Portafolio del profesor: tienen su origen en las universidades americanas como una forma de evaluación formativa de los docentes, ya que les obliga a reflexionar sobre la materia que imparte para detectar sus carencias y fortalezas y resolver los problemas que se les plantan en el ejercicio de la docencia.
- Portafolio del alumno: puede ser individual o grupal:
  - Portafolio individual: en él se recogen los trabajos que el alumno realice únicamente con la ayuda del profesor. Refleja el trabajo realizado por el



estudiante, la información que ha utilizado, los resultados conseguidos y las dificultades que ha tenido que superar.

- Portafolio colectivo o grupal: se utiliza para las actividades colectivas y pretende que todos los integrantes del grupo incluyan durante el proceso de enseñanza-aprendizaje los trabajos realizados conjuntamente y la documentación relevante durante el mismo.
- Portafolio mixto: es el que integra tanto las aportaciones de los alumnos, de forma individual o colectiva, como las aportaciones del profesor.

### **5.3 Elaboración del portafolio**

Como ya hemos visto el portafolio es la combinación organizada del proceso de enseñanza-aprendizaje y del producto del mismo, sus resultados.

Previa a la elaboración del mismo es fundamental que el estudiante conozca su propósito y los criterios que ha de utilizar para la selección de los trabajos que ha de incluir, también los criterios de evaluación que se van a utilizar.

Barboza Peña, Peña González, & Ball Vargas (2005, pág. 604), siguiendo a Danielson y Abrutyn (2002) establecen cuatro fases básicas en la elaboración de un portafolio: recolección, selección, reflexión y proyección.

#### **1. Recolección**

Consiste en la compilación por parte de alumno de los distintos elementos del trabajo que realiza. En esta fase inicial de elaboración del portafolio es necesaria la guía del profesor para evidenciar qué se puede aprender por el mero hecho de guardar y revisar los trabajos realizados. Es necesario que el alumno conozca de antemano la finalidad del trabajo y los objetivos educativos, así como los criterios de evaluación que se van a seguir.

La recolección se interrumpirá cuando haya suficientes elementos que permitan mostrar los logros y evolución del estudiante durante el periodo previsto o para la evaluación de la competencia concreta.

Puede interrumpirse cuando haya suficientes elementos que ilustren y documenten los logros de los estudiantes en los propósitos establecidos durante

el lapso, semestre o año, para el cual se esté elaborando (el resultado de aprendizaje que se pretende evaluar en ese periodo).

## 2. Selección

Con la guía del profesor los estudiantes examinan lo recolectado y escogen lo que consideran sus trabajos más relevantes para ser incluido en el portafolio. Con esta selección el profesor obtiene una visión de cuánto ha aprendido el alumno y cuánto le falta por aprender sobre una determinada materia para alcanzar la competencia básica que la define.

Respecto a cuánto de lo recolectado hay que seleccionar, debemos tener presente que, si bien en la recolección es recomendable la abundancia para tener más en donde escoger, en la selección no buscamos el “peso” de los trabajos sino su significancia para mostrar los logros conseguidos, e incluso para mostrar los obstáculos que el alumno se está encontrando para llegar a los objetivos. No es mejor un portafolio por ser muy extenso, lo que revela su calidad es lo significativo de su contenido.

## 3. Reflexión

Los alumnos por escrito contextualizan la elaboración y selección del trabajo incluido en el portafolio. Con estas reflexiones se pretende que el estudiante tome conciencia de su propio proceso de aprendizaje y de cómo va adquiriendo competencias y el grado de consecución de estas. Además es recomendable que el portafolio incluya los comentarios del profesor sobre cómo se ajusta cada trabajo aportado al logro de los objetivos y en qué grado.

Tanto la reflexión del estudiante como la que aporta el profesor contribuyen al autoaprendizaje del alumno y lo refuerzan permitiendo correcciones en su desarrollo. En esta fase el alumno pasa a asumir conscientemente el proceso de autoevaluación, pues no sólo justifica lo realizado, sino que lo analiza y busca la forma de mejorarlo en aras a la consecución de la competencia establecida.

#### 4. Proyección

Esta última fase también podría llamarse revisión diferida, pues “es el momento de apreciar cuánto se ha aprendido, qué aspectos se deben repetir para mejorar en la comprensión de lo estudiado de acuerdo al desarrollo del programa de la o las asignaturas contempladas en el portafolio” (Barboza Peña, Peña González, & Ball Vargas, 2005, pág. 605).

En esta revisión podrán los alumnos podrán constatar sus fortalezas y debilidades en el aprendizaje, que aspectos del mismo requieren profundizar más o revisarse pues se comprueba que no se comprendieron correctamente. Es además el momento de revisar los aspectos formales del mismo.

#### **5.4 Estructura del portafolio**

Independientemente de que cada portafolio será diseñado conforme a los requerimientos que establezca el docente para la verificación de la consecución de competencias y para la evaluación del proceso, todos deberían estar estructurados en al menos dos grandes bloques:

-tareas obligatorias y comunes: con el objetivo de garantizar que todos los alumnos cumplen con los mínimos necesario para cumplir los objetivos y obtener los resultados buscados.

-tareas voluntarias u optativas: que permiten aumentar sus conocimientos y reforzar el autoaprendizaje del alumno.

El formato puede ser en papel o digital, este último permite, además reforzar el manejo de las TICs.

#### **5.5 Evaluación del portafolio**

En el momento en que el docente aborda la evaluación del portafolio es preciso que tenga presente que es un instrumento que permite la incorporación de diversas medidas de evaluación que nos ofrecen perspectivas de evaluación que van más allá de las meramente cuantitativas.

Esto hace que se trate de una herramienta más compleja que otras de uso habitual y que el diseño de la evaluación por parte del docente requiera mucho más esfuerzo desde el punto de vista de la planificación, la elección de indicadores y el seguimiento. “Evaluar un portafolio es un proceso complejo que conlleva mucho más que otorgar una nota a final de curso” (Barragán Sánchez, 2005, pág. 130).

Si nuestro sistema educativo se estructura en torno al concepto de formación basada en competencias (a pesar de algunas reformas educativas que han acabado sustituyendo competencias por un catálogo de contenidos), y el proceso de enseñanza-aprendizaje busca el empoderamiento del alumno para dotarle de los conocimientos suficientes como para que desarrolle su capacidad de autoaprendizaje (Bordas & Cabrera, 2001), parece lógico deducir que el alumno, además de parte activa en su aprendizaje debería ser también parte activa en la evaluación del mismo. Evaluación que, como la propia legislación plantea, no puede limitarse a su carácter finalista y cuantitativo sino que ha de ser formativa y continua.

Así pues, resumiendo la evaluación del portafolio:

- No se realiza al final del proceso sino a lo largo del mismo.
- Se produce una retroalimentación profesor-alumno que permite la mejora del portafolio para su evaluación final.
- Sólo al final del proceso se califica el portafolio, pues no hay que olvidar que la evaluación también tienen una vertiente administrativa en nuestro sistema.
- Ha de tener unos criterios de evaluación claros y conocidos previamente por el alumno (al igual que ocurre con los objetivos).

Una vez determinada cómo ha de ser la evaluación del portafolio y teniendo estos planteamientos como guía, podemos, como docentes, proceder a fijar cuales deberían ser los criterios e indicadores de evaluación del portafolio referidos a la organización, selección de contenidos, desarrollo de trabajos optativos etc. (Barragán Sánchez, 2005, págs. 131-132)

- Presentación del portafolio.
- Redacción clara y comprensiva.
- Inclusión de Información actual, diversa y seleccionada con criterio.
- Equilibrio entre la información aportada procedente de fuentes externas, del profesor y la propia, el alumno debería ser capaz de llegar a cierto nivel de creación propia.
- Organización e integración del portafolios, hace referencia a la capacidad del alumno de organizar el contenido, de forma que el profesor pueda ver el proceso de aprendizaje seguido por el alumno y de relacionar los contenidos, de forma tal que estos no sean documentación y trabajos aislados como en una carpeta, sino muestren coherencia unos con otros.
- Selección de actividades optativas.
- Aportación de contenidos, ideas y sugerencias, a través del lenguaje, el formato, la organización etc... de forma que cada portafolio sea personalizado.
- Implicación, participación y compromiso.

Con los criterios anteriores de evaluación y la estructura de tareas obligatorias y optativas el profesor puede establecer distintos niveles de exigencia que se traducirán en una nota numérica:

- a) Requisitos mínimos: las actividades que cumplen con todas las tareas obligatorias en su forma más elemental. Permitiría calificar como aprobado.
- b) Ampliación de la actividad: para aquellos que realizan tareas optativas que complementan las obligatorias establecidas como mínimas. Permite a los docentes evaluar también competencias actitudinales.
- c) Originalidad: aportaciones sobre las actividades o trabajos previstos de creación propia del alumno. Daría lugar a la calificación más alta.

### **5.6 Ejemplo de portafolio**

Como muestra de lo que podría aportar a un grado de FP la introducción de un elemento de evaluación como el portafolio, he diseñado un ejemplo centrándome

en ciclo formativo de Grado Medio correspondiente al título de Técnico en Cocina y Gastronomía en la Comunidad Autónoma de Cantabria (orden EDU/84/2008, de 17 de septiembre), concretamente en su módulo profesional: “Ofertas gastronómicas. Código: 0045.” Porque a priori parece que el portafolio es una herramienta más proclive a ser utilizada en ciclos teóricos exclusivamente, pero a través de este ejemplo intento demostrar cómo puede adaptarse a una enseñanza más práctica.

De entre los distintos resultados de aprendizaje recogidos en la norma he seleccionado el resultado de aprendizaje 2: “RA 2. Interpreta propiedades dietéticas y nutricionales básicas de los alimentos, relacionándolas con las posibilidades de ofertas.” Cuyos criterios de evaluación son los siguientes:

- a) Se han caracterizado los grupos de alimentos.
- b) Se han identificado los principios inmediatos y otros nutrientes.
- c) Se han reconocido las necesidades nutricionales del organismo humano.
- d) Se han descrito las dietas tipo.
- e) Se han reconocido los valores para la salud de la dieta mediterránea.
- f) Se han reconocido los valores para la salud de la dieta cantábrica.
- g) Se han caracterizado las dietas para posibles necesidades alimenticias específicas.

Para ello, y dado que estamos hablando de un ciclo medio, creo que lo más adecuado sería un modelo de portafolio cerrado en el que el profesor proponga una serie de actividades básicas obligatorias y una otras voluntarias u optativas, y de entre todas ellas el alumno seleccione las que considera más significativas para responder al criterio de evaluación establecido, con ayuda del profesor que realizará un seguimiento quincenal del portafolio con el objeto de seguir la evolución y aprendizaje del alumno y guiarle en las dificultades o carencias que se produzcan. Cada evidencia que se incorpore al portafolio final debe ir acompañada de una reflexión sobre lo que aprendió realizándola, las dificultades que encontró, si hubo, en su elaboración y cómo las resolvió y la documentación

que ha utilizado para ello además de una justificación de por qué escoge esa y no otra.

No entro a señalar requerimientos formales sino tan sólo a reseñar las actividades que pueden servir como evidencia de las competencias adquiridas.

Como actividades básicas

	Criterio de evaluación	Evidencia recogida en el portafolio
1	Se han caracterizado los grupos de alimentos.	Análisis de tu dieta semanal, estableciendo la clasificación de los grupos alimenticios que contiene. Señalar posibles deficiencias o excesos.
2	-Se han identificado los principios inmediatos y otros nutrientes. -Se han reconocido las necesidades nutricionales del organismo humano.	Revisar tu dieta semanal analizando sus nutrientes, su suficiencia y reflexionando sobre si está equilibrada o no. En caso de que nos resulte insuficiente, aportar propuestas de mejora.
3	-Se han descrito las dietas tipo. -Se han reconocido los valores para la salud de la dieta mediterránea. -Se han reconocido los valores para la salud de la dieta cantábrica	Cuadro comparativo entre los distintos tipos de dieta. Diseño de un menú escolar mensual según la dieta mediterránea. Diseño de un menú escolar mensual según la dieta cantábrica.
4	Se han caracterizado las dietas para posibles necesidades alimenticias específicas	Recopilación de recetas apropiadas para las dietas ante distintas necesidades alimenticias específicas, por ejemplo: celíacos o intolerantes a la lactosa.

Entre las actividades voluntarias propongo:

-que el diseño de los menús escolares según los distintos tipos de dietas se realice según el control de costes aprendido en este módulo y que recoge el resultado de aprendizaje 4:

“Calcula costes globales de la oferta analizando las diversas variables que los componen”. Los costes deben adaptarse a los límites económicos establecidos por el Gobierno de Cantabria para los menús escolares. De esta forma se produciría una obligatoria revisión de lo aprendido para adaptar lo inicialmente realizado a los nuevos conocimientos, produciéndose la retroalimentación pedagógica deseada.

-Diseño de un menú de coste bajo, medio y alto para los tipos básicos de oferta gastronómica (menús, cartas y buffet). Esta actividad permite combinar el conocimiento de las distintas dietas con el resultado de aprendizaje 3 de la citada orden: “Determina ofertas gastronómicas caracterizando sus especificidades”.

Como podemos ver las actividades básicas u obligatorias recogen las evidencias del aprendizaje de las competencias relacionadas con el módulo, pero a través de la realización de las actividades optativas (y su documentación) se permite una combinación de distintas competencias que facilitan la resolución de problemas y una aplicación práctica de los conocimientos adquiridos.

Por otro lado, la continua revisión del portafolio y su actualización en función de los nuevos conocimientos adquiridos, no sólo demuestran interés sino responsabilidad y autodisciplina.

La realización de las tareas optativas del portafolio profundiza en la consolidación y conexión de conocimientos impartidos en distintos temas y en distintos momentos del curso favoreciendo la consecución de un aprendizaje global, y no estanco, individualizado por materias. La forma de relacionar unos aprendizajes con otros muestra el grado de desarrollo que el alumno ha alcanzado en su capacidad de aprender a aprender.



## 6. Conclusiones

Las dos cuestiones que originaron este trabajo eran que los docentes, aunque valoran y aplican la evaluación continua, se centran excesivamente en los exámenes como instrumento de evaluación y que el peso de los exámenes es excesivo en un proceso de evaluación continua y formativo, se han visto confirmadas a través de los datos analizados.

Ese excesivo peso del examen en la calificación obtenida por los alumnos provoca que la función formativa de la evaluación se desvirtúe y que ésta no responda a lo que debería ser propio de una formación basada en competencias, es decir una evaluación que además de facilitar una calificación final permita la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, corrigiéndolo cuando se detectan sus carencias y adecuándolo a las necesidades del alumno.

Es por ello que, de entre todas las herramientas alternativas de evaluación que se pueden aplicar a la FP, sin olvidar el carácter instrumental y de resultados de este tipo de enseñanzas, he optado por profundizar en el portafolio, pues desde mi punto de vista, en combinación con otros instrumentos de evaluación (incluido el examen, que no hay que despreciar, sino mesurar su presencia y peso en la calificación final) cuenta con las siguientes ventajas:

- Fomento del autoaprendizaje del alumno, lo cual facilitará su posterior adaptación a un mercado laboral cada vez más exigente y cambiante.
- Es motivador, ya que empodera al alumno haciéndole parte activa no sólo del proceso de aprendizaje sino de evaluación.
- Permite desarrollar y evaluar competencias actitudinales tales como la responsabilidad, organización etc. que un examen no contempla. Sin obviar que además proporciona suficientes evidencias como para permitir la evaluación de competencias conceptuales.
- Permite la personalización del proceso porque la tutela del profesor es más constante e inmediata, facilitándose así la adquisición de competencias, puesto que las deficiencias se detectan y corrigen al producirse y no son arrastradas por el alumno hasta la evaluación final. Así pues, permite evaluar tanto el proceso como el producto del mismo.

- Obliga al alumno a reflexionar sobre el aprendizaje que realiza, ahondando en él, al tener que seleccionar sus trabajos y presentarlos de forma coherente como muestra de una evolución. Si detecta contradicciones o carencias al hacerlo puede corregirlo.

Pero a pesar de las ventajas que muestra el portafolio no puedo dejar de reseñar los inconvenientes que plantea:

- No parece suficiente como para eliminar otras herramientas de evaluación, en concreto el examen, lo que dificultaría el cambio de actitud de los alumnos ante la evaluación.
- Supone mucho tiempo de preparación previa y de seguimiento por parte del profesor, por lo que sólo será útil en aquellos casos en los que exista un fuerte compromiso del mismo por la innovación educativa, y además se traduzca en el convencimiento de que es necesario modificar la forma tradicional de evaluación para que ésta sea realmente continua y formativa. Hacer muchos exámenes, cada poco tiempo, no parece la forma más adecuada de realizarla, aunque parece que es la opción de un alto número de profesores.
- Desconocimiento por parte de los alumnos, tanto de la herramienta en sí misma como del concepto de autoevaluación y sus implicaciones. Podrían no ser capaces de distinguirlo de un simple cuaderno o carpeta de trabajos.
- Requiere mucha autodisciplina y constancia del alumno, que en muchas ocasiones, y debido al tipo de evaluación, tan sólo está acostumbrado a esfuerzos finales. No obstante, la superación de este obstáculo supone una gran ventaja para el alumno pues adquirirá unas actitudes muy valorables en el ámbito laboral.

Todas las ventajas y desventajas que he presentado, junto con el análisis de lo que supone la formación basada en competencias, que atañe a todas las enseñanzas, pero especialmente a la FP, me permiten, desde mi punto de vista cuestionarme no su idoneidad, sino su momento de implantación.

El profesor que quiera utilizarlo debería tener muy presentes las desventajas, pues estas se evidencian a muy corto plazo mientras que sus ventajas lo son a medio plazo a lo largo del proceso de aprendizaje. Requiere una ingente preparación, pues sus criterios de evaluación y objetivos han de ser muy claros para el alumno.

Por último me gustaría señalar que, aunque sí estimo altamente recomendable su utilización por las ventajas que señalé, no creo que pueda ser aplicado a todos los ciclos formativos y en algunos hay que buscar otro instrumento de evaluación o combinarlo.

En mi opinión, la combinación del portafolio con instrumentos como el examen, la resolución de problemas y los métodos de observación, es la forma adecuada de comenzar a introducirlo en la evaluación de la FP, pues combinados permiten captar mejor la adquisición de competencias como saber, saber hacer y saber ser. Pero para que la introducción y ponderación de métodos alternativos de evaluación se produzca efectivamente va a ser, probablemente, necesaria la incorporación de un número significativo de profesores formados pedagógicamente según las teorías constructivistas, que no sólo han estudiado sino experimentado personalmente.

## 7. Bibliografía

- Aritio, F. (2007). La formación profesional basada en competencias. *Avances en supervisión educativa. Revista de la Asociación de inspectores de Educación de España*( 7). Obtenido de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2472991>
- Barberá Gregori, E. (2005). La autoevaluación de competencias complejas: la práctica del portafolio. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, 9(31), 497-503. Obtenido de <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/20005>
- Barboza Peña, F. D., Peña González, J., & Ball Vargas, M. S. (2005). Una aproximación teórica al uso del portafolio en la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, 9(31), 599-607. Recuperado el 25 de enero de 2015, de <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/20004>
- Barragán Sánchez, R. (2005). El portafolio, metodología de evaluación y aprendizaje de cara al nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. Una experiencia práctica en la Universidad de Sevilla. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 4(1), 121-140. Obtenido de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1303745>
- Bolívar, A. (2006). El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 6(2), 1-23. Obtenido de <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/70>
- Bordas, M., & Cabrera, F. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes contrados en el proceso. *Revista Española de Pedagogía*(218), 25-48.
- Bravo Arteaga, A., & Fernández del Valle, J. (2000). La evaluación convencional frente a los nuevos modelos de evaluación auténtica. *Revista Psicothema*, 12(2), 95-99.
- Castillo Arredondo, S. (1999). Sentido educativo de la evaluación en la educación secundaria. *Educación XXI*, 2( 1). Obtenido de <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/373>
- Cisneros-Cohernour, E. J. (2008). El portafolio como instrumento de la evaluación docente: una experiencia en el Sureste de México". *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, volumen 1(nº 3), 154-162. Obtenido de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1303745>
- De la Orden Hoz, A. (2011). REflexiones en torno a las competencias como objeto de la evaluación de el ámbito educativo. *REDIE. Revista Electrónica De Investigación Educativa*, 13(2), 1-21. Obtenido de

[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1607-40412011000200001](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412011000200001)

Decreto 4/2010 de 28 de enero, por el que se regula la ordenación general de la Formación Orifesimal en el sistema educativo de la comunidad autónoma de Cantabria. (s.f.).

Dema Moreno, S., Álvarez Álvarez, B., García Rodríguez, N., & González Mieres, C. (2006). El portafolio como instrumento alternativo de evaluación y aprendizaje en el área de marketing. *Revista Aula Abierta*(87), 105-122.

García Delgado, A., Borge Bravo, R., García Albero, J., Oliver Cuello, R., & Salomón Sancho, L. (2004). *Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el espacio europeo de educación superior*. Madrid: Programa de Estudios y análisis de la Dirección General Dirección General de Universidades del Ministerio de Educación y Ciencia. Número de referencia EA2005-0054.

García Fernández, R. (2012). *Semejanzas y diferencias de la evaluación en la FP en distintas comunidades (Trabajo de Fin de Master)*. Universidad de Cantabria.

Gómez-Millán Herencia, M., Mazuelos Flores, M., & Gómez Gordillo, R. (2012). El portafolio como elemento clave en la evaluación docente: su aplicación a las asignaturas de Derecho del Trabajo, en el Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos. *Trabajo*( 25-26), 17-40. Obtenido de <http://www.uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/trabajo/article/view/2107>

Grau Company, S., & Gómez Lucas, C. (2010). La evaluación un proceso de cambio para el aprendizaje. En S. EvaluaciGrau Company, & C. Gómez Lucas, *Evaluación de los aprendizajes en el Espacio Europeo de Educación Superior* (págs. 17-32). Alcoy: Marfil. Obtenido de <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/14937>

Heredia Manrique, A. (2009). Dos formas diferenciadas de evaluación didáctica: Evaluación normativa para seleccionar a los alumnos y evaluación criterial para el dominio del conocimiento básico. *Bordón. Revista de pedagogía*, 61(4), 39-48.

Janó, M. (2005). Evaluación del aprendizaje: ¿problema o herramienta? *Revista de Estudios Sociales*( 20), 93-100. Obtenido de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0123-885X2005000100007](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-885X2005000100007)

Jiménez Ramírez, C. R., & Rico Pérez, C. (2005). Cómo desarrollar un portafolio digital: un ejemplo práctico basado en blogs. *La Competencia*

*Pragmática o la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera* (págs. 760-768). Oviedo: Centro Virtual Cervantes.

Ley Orgánica General del Sistema Educativo 1/1990 de 3 de Octubre. (4 de octubre de 1990). *BOE*.

Martinez Rizo, F. (2012). Investigación empírica sobre el impacto de la evaluación formativa: revisión de literatura. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14( 1), 1-15. Obtenido de <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v14n1/v14n1a1.pdf>

Ministerio de Educación de Guatemala. (2006). *Herramientas de evaluación en el aula* (3 ed.). Guatemala: MINEDUC.

Morales Calvo, S. (2010). El practicum en educación social: el portafolio como instrumento de seguimiento y evaluación del aprendizaje de los alumnos. *Revista Docencia e Investigación*, 35(20), 33-58.

Orden de 14 de noviembre de 1994 por la que se regula el proceso de evaluación y acreditación académica del alumnado que curse la formación profesional específica establecida en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Ed. (s.f.).

Orden EDU/ 84/2008, de 17 de septiembre. (s.f.).

Pallisera i Diaz, M., Fullana Noeli, J., Planas LLadó, A., & del Valle Gómez, A. (2010). La adaptación al espacio europeo de educación superior en España. Los cambios/retos que implica la enseñanza basada en competencia y orientaciones para responder a ellas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52( 4). Obtenido de <http://www.rieoei.org/deloslectores/3250Diaz.pdf>

Sanromá Garrido, M. (2012). *EL proceso de evaluación en la enseñanza. Investigación centrada en el ámbito de la FP (Trabajo de Fin de Master)*. Universidad de Cantabria.

Tobón, S. (2008). La formación basada en competencias en la educación superior.

Zaragoza Raduá, J. (2003). *Actitudes del profesorado de Secundaria Obligatoria hacia la evaluación de los aprendizajes de los alumnos (Tesis doctoral)*. Pedagogía aplicada. Universidad Autónoma de Barcelona. Obtenido de <http://www.tdx.cat/handle/10803/5023>