

PORTAFOLIOS EVALUATIVOS EN EL NIVEL UNIVERSITARIO Y LA EDUCACIÓN EN VALORES¹

M. Graciela ADAMOLI²
Araceli H. FERNÁNDEZ³

RESUMEN

Coincidimos con Gloria Ladson-Billings (1999) en que las dimensiones morales y éticas de la enseñanza constituyen "la entrada faltante" en los portafolios educativos. No obstante, años de experiencia en la implementación de este instrumento alternativo de evaluación procesual, formativa y continua en la asignatura Lengua Inglesa II del Profesorado de Inglés hicieron que este aspecto no estuviera ausente de nuestras indagaciones. Desde una postura humanista, epistemológica y ética ante la enseñanza y la evaluación –a las cuales sometemos a permanente escrutinio siguiendo el paradigma de la Investigación-Acción participativa– la educación en valores constituye un componente sin el cual nuestra labor carecería de sentido y perspectiva. Pero, mejores clases e instrumentos evaluativos no son suficientes para un mejoramiento del sujeto educativo integral. El presente trabajo muestra cómo, trabajando con portafolios en un contexto propicio, los estudiantes asumen parte del poder evaluador, en una verdadera redistribución y democratización de su ejercicio, y desarrollan actitudes de responsabilidad, reflexión, autocrítica, cooperación, compromiso, solidaridad, tolerancia y de aceptación e integración de las diferencias. Sostenemos que esto constituye una genuina educación en valores, que contribuye a la formación de recursos humanos profesional y éticamente preparados para impulsar el cambio educativo, social y moral.

Palabras Claves: Portafolios evaluativos - Dimensión ética y moral - Educación en valores - Cambio educativo, social y moral

Using Educational Portfolios at University and Educating in Values

ABSTRACT

We agree with Gloria Ladson-Billings (1999) that the moral and ethical dimensions of teaching constitute "the missing entry" in educational portfolios. Nevertheless, years of experience in the implementation of such an instrument of alternative assessment –continuous, formative and process-centred– in the subject English Language II at the University of La Pampa's English Teacher Training College caused our inquiries to be focused on the above dimensions. From an outlook on teaching and evaluation as humanistic, epistemological and ethical, in which our teaching and assessment practices are subjected to permanent scrutiny following the paradigm of participatory Action-Research, educating in values constitutes a component without which our work would lack sense and perspective. But, improved classes and assessment instruments are not enough for the betterment of students as integral educational subjects. The present work shows how, working with portfolios in a propitious context, students become assessors, redistributing and democratizing the exercising of such a role, and develop attitudes of responsibility, reflection, self-criticism, cooperation, commitment, solidarity, tolerance and acceptance and integration of differences. We hold this genuinely means educating in values and contribute to the training of human resources professionally and ethically prepared to foster educational, social and moral change.

Key Words: Educational portfolios - Ethical and moral dimensions - Educating in values - Educational, social and moral change

² Profesora de Nivel Medio y Superior en Inglés. Especialista en Evaluación. Profesora Titular en Literatura Inglesa del siglo XIX, Literatura Norteamericana del siglo XIX Literatura Norteamericana del siglo XX de la Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam.
Dirección: French N° 347. (6300) Santa Rosa. La Pampa.
E-mail: darma@ar.inter.net

³ Profesora de Nivel Medio y Superior en Inglés. Pos grado Especialista en Evaluación. Profesora Titular de Fonética y Fonología Inglesa I, Lengua Inglesa II. Inglés 2° nivel (carrera de Periodismo). Miembro del Servicio de Traducción de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam.
Depto. de Lenguas Extranjeras Facultad de Ciencias Humanas Universidad Nacional de La Pampa Gil 353
2° piso (6300) Santa Rosa, La Pampa.
E-mail: aracelifp@infovia.com.ar

El presente trabajo forma parte de una de las instancias de autoevaluación que docentes-investigadores del Departamento de Lenguas Extranjeras de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam efectuamos la constante revisión de nuestras prácticas en las diversas asignaturas en las que nos desempeñamos. En el caso que nos ocupa, se trata de la asignatura Lengua Inglesa II de segundo año de la carrera Profesorado en Inglés, en la que se les solicita a los estudiantes la elaboración de portafolios por

¹ Artículo presentado en el XIII Encuentro del Estado de la Investigación Educativa: "La educación Argentina y la educación en valores". Red Nacional Reduc-Cordoba 2002 e incorporado a su Base de Datos."

medio de los cuales efectúan la evaluación de su propio proceso de aprendizaje en la disciplina. El equipo de cátedra –constituido por docente, auxiliar docente, alumnos adscriptos y colaboradores graduados – luego de un pormenorizado análisis de los contenidos de esos portafolios, utiliza a su vez los datos relevantes para llevar a cabo procesos de autoevaluación orientados a mejorar el desarrollo de la asignatura. Los comentarios de los estudiantes oficián de disparadores para el análisis de la propia práctica por parte del equipo, quienes detectamos problemas a solucionar, reflexionamos sobre los posibles cambios o reajustes a efectuar, tomamos las pertinentes decisiones, las ejecutamos, para volver luego a evaluar los resultados de los cambios implementados, todo ello con el objeto de acrecentar la calidad de la enseñanza.

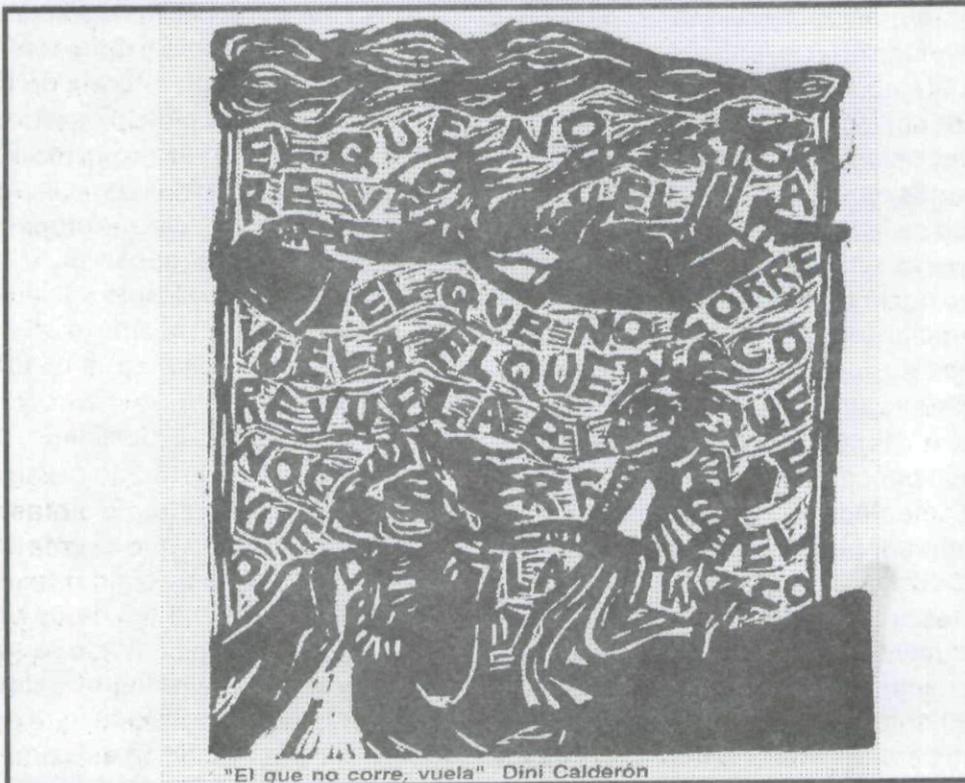
A tal efecto, seguimos el paradigma investigativo conocido como Investigación-Acción -en adelante I-A-, la que ha sido definida por Contreras Domingo (1994: 8-9) como "una forma de indagación autorreflexiva" cuyo propósito es mejorar la propia práctica convertida en objeto de investigación. Los portafolios evaluativos – como puesta a prueba de nuevas ideas en la práctica, o – al decir de Nunan (1994: 148) "ideas en acción" - conforman una unidad de análisis que aporta variedad de datos útiles a nuestros propósitos. Dentro de este marco constituyen una prueba fehaciente de cómo aplicar un instrumen-

to de evaluación no tradicional, procesual, formativa, continua e interactiva (Fernández, A. y G. Pascual, 1999: 52-54) que, en buena medida, responde al enfoque constructivista de la cognición (Richardson, 1997: 3-12). Usados asimismo como testimonios válidos en la revisión curricular del Plan de Estudios de nuestro profesorado, los portafolios son valiosos instrumentos de cambio educativo como también de cambio social y moral.

Ahora bien, en cuanto al concepto de portafolio, diversos autores se han ocupado de definirlo en general (Carlson, 1996: 12; McLaughlin, M. y M. Vogt, 1996: 19). Lo que debe tenerse en cuenta es que su naturaleza depende de la disciplina y del contexto de que se trate. En nuestro caso, los portafolios que los estudiantes confeccionan reúnen aquellos documentos que a su criterio mejor evidencian el desarrollo de su propio proceso de aprendizaje. Cada documento o conjunto de documentos seleccionado está acompañado con la fundamentación que justifica su inclusión y la autoevaluación correspondiente, al igual que toda ponderación que el estudiante considere pertinente efectuar.

En Lengua Inglesa II, los estudiantes suelen incluir en sus portafolios tanto producciones acabadas como trabajos en proceso –planes, bosquejos, sucesivos borradores– que ilustran el progreso en las distintas habilidades lingüísticas. La tarea es lo suficientemente desestructurada

como para que los estudiantes vuelquen aspectos de su aprendizaje que van mucho más allá de lo meramente lingüístico. Así es que la cátedra se nutre con aportes que le permiten efectuar readecuaciones de diverso tenor (contenidos, metodología, relaciones vinculares, formas de evaluar, formas de recuperación del error, etc.) tendientes a la mejora. Habiendo advertido lo ventajoso de este último aspecto, la cátedra requiere de los estudiantes dos presentaciones, una a mitad y otra definitiva a fin de año de modo



"El que no corre, vuela" Dini Calderón

tal que se puedan implementar las modificaciones pertinentes sobre la marcha. Opera en el equipo el convencimiento de que el portafolio es una de las alternativas a la evaluación tradicional que más satisfactoriamente integra a la enseñanza y el aprendizaje con la evaluación.

El portafolio evaluativo está siendo cada vez más usado, además de en las aulas de los distintos niveles de la enseñanza, en la formación de formadores, en la evaluación del desempeño de docentes y directivos, y en el continuo perfeccionamiento y profesionalización docentes. Es Estados Unidos —aunque aún dista de ser una práctica generalizada— uno de los países que más experiencia y producción científica posee al respecto (Martin-Kniep, 2001: 13-35).

Como lo enunciáramos más arriba, el portafolio admite diferentes formatos según los criterios seguidos. Hay autores que, adoptando criterios eminentemente técnicos, se inclinan por regular en demasía cada uno de los elementos que habrán de constituir los portafolios. Otros —dentro de los cuales nos enrolamos— en cambio, otorgan una libertad más amplia en lo que se refiere a su contenido. Quizás, sea la amplitud de nuestros portafolios lo que nos permite bucear en fructíferas perspectivas de análisis. En el marco de esta presentación, cada una de nosotras cumple un rol diferente, la una como observadora participante y la otra como observadora externa. De las narrativas extraídas de los distintos portafolios, derivamos la información necesaria para ser sometida a una evaluación cualitativa y etnográfica, a partir de la cual elaborar categorías abiertas de análisis que por lo general se reformulan tras cada nueva implementación, según necesidades y resultados, y en un todo de acuerdo con los postulados de la I-A. No menos importante —aunque previa— es la labor llevada a cabo por el resto del equipo docente, quien tiene a su cargo la lectura y evaluación formativa de los portafolios *per se*, y de donde surgen las primeras apreciaciones, los señalamientos más importantes o evidentes y la calificación de cada portafolio según pautas de evaluación por criterios.

Especialistas experimentados en la evaluación de portafolios, como por ejemplo Gloria Ladson-Billings (1999: 313-321), luego de haber examinado "con interés y fascinación" los distintos elementos que se incluyen en todo tipo de portafolios, comienza "a buscar ejemplos" de lo que ella considera "los elementos esenciales de una buena tarea pedagógica: las dimensiones

éticas y morales". Encuentra que ésa es precisamente "la entrada faltante". Evidentemente, el foco se centra en aspectos técnicos de la actividad docente, por lo que sugiere que la ausencia de la dimensión ética y moral, hace que los portafolios corran el riesgo de convertirse en instrumentos evaluativos vacíos de sentido.

Ello nos impulsó a cuestionarnos hasta qué punto dicha dimensión estaba ausente en nuestra tarea. De allí que volviéramos a revisar trabajos anteriores para finalmente comprobar que los aspectos éticos y morales nunca habían faltado, ni en la corrección de los textos de los estudiantes, ni en las devoluciones que les hicieramos, ni en nuestra actitud ante la lectura de las diversas producciones. Tampoco se habían omitido en las categorías y unidades semánticas elaboradas para nuestros análisis. En realidad, en la tarea de divulgación de nuestras investigaciones no nos habíamos detenido suficientemente en estos aspectos. Pero esto tiene su explicación: lo que nos habíamos propuesto era la efectiva práctica de los valores en el aula, en actividades concretas, en lugar de escindirlos en una catequización meramente teórica. No obstante, consideramos que en estos tiempos, en que nuestra Nación y sus valores se encuentran tan vapuleados, más que nunca se torna imperativo desarrollar la "entrada faltante" tanto desde el punto de vista teórico como práctico.

Esta nueva mirada nos retrotrae a la prédica de John Dewey en su obra *Democracia y Educación* —1916— que representó y representa uno de los pilares de la moderna reforma de la teoría y práctica educativas. Los principios en los que se apoya proponen el aprendizaje por medio de actividades más que de contenidos curriculares establecidos. Propugna una escuela que prepare para la vida en democracia, en oposición a lo institucional burocratizado. Este filósofo advierte en la educación, el permanente dualismo existente entre espíritu y actividad externa. Ya señalaba —en un siglo XX todavía incipiente— que la mayor parte del tiempo escolar estaba destinado al desarrollo de la inteligencia y a la impartición de contenidos curriculares prescriptos. El peligro, para Dewey, radica entonces en que el énfasis sobre estos fines en sí mismos conduzca al ejercicio de una actividad externa teñida de un utilitarismo puro o extremo, cuyo corolario no es más que resultados y logros. Tales logros están reñidos con el fin último de la educación, que es el desarrollo interno para la formación del carác-

ter. Dewey ve con claridad el relegamiento de los valores que hacen a la formación del carácter a un mero ejercicio declamatorio, lo que él denomina "instrucción catequística" sobre valores o "lecciones sobre la moral" (Dewey, 1995: 295).

Así como decimos que los portafolios sin una dimensión ética-moral se convierten en meros instrumentos técnicos, también dicha práctica carece de sentido si no se halla enmarcada en una postura ante los procesos de enseñanza y de aprendizaje tomados como un todo integral. Decimos esto porque la autoevaluación que implica el portafolio está inextricablemente ligada a una visión de la enseñanza, y por ende de la evaluación, concebida como procesual, formativa, continua, reflexiva y crítica.

El profesor cede buena parte del poder de la evaluación, lo democratiza, y esa democratización no se declama, se practica. Se desarrolla en el aula por medio de actividades que —además de apuntar al desarrollo de la inteligencia y de los conocimientos en una determinada disciplina— comprometen a los estudiantes con el ejercicio de valores morales: responsabilidad, cooperación, reflexión, crítica constructiva, generosidad, entre otros. A continuación presentamos algunos extractos de los protocolos que testimonian lo antedicho:

"Hay algunos errores [...] que me preocupan un poco. Pero creo que en su mayoría son el resultado de una distracción de mi parte..." (Protocolo 2, 2001)

"El criterio que me llevó a seleccionar esos textos [de lectura comprensiva] es uno muy simple: deseaba utilizar los que me significaron nuevas dificultades, un mayor desafío a mis aptitudes, ya sea porque requerían un análisis más profundo, o porque representaban algún punto de vista novedoso sobre los tópicos que se abordan en la materia. En cuanto al análisis de cuentos, creo que el ejemplo que elegí representa claramente el esfuerzo e interés dedicado a lo que —en mi opinión— más nos enseña del lenguaje real". (Protocolo 1, 2001)

De estos testimonios se desprende el logro de uno de nuestros principales objetivos que es lograr la autonomía por parte de los estudiantes. Tratamos de que primero se comprometan, lue-

go sean autocríticos. Si se autoevalúan aprenderán a conocerse y por consiguiente a saber cuáles son sus debilidades y fortalezas. Y a mayor conocimiento, mayor amplitud de criterios.

Los siguientes extractos se refieren al trabajo en grupo, que uno de los estudiantes titula como 'aprendizaje y pensamiento cooperativo':

"El trabajo en grupo me permite evaluar mis habilidades por comparación y enriquecer no sólo [el texto] sino también mi perspectiva a través de compartir ideas y de cooperar en las tareas. También estimula la adopción de una actitud más abierta y flexible". (Protocolo 1, 1999)

"En verdad lo disfruté muchísimo porque cada miembro del grupo sugirió su idea y cuando finalmente hicimos la puesta en común el trabajo final resultó muy satisfactorio, trabajo que yo sola no habría podido llevar a cabo". (Protocolo 7, 1999)

Se advierte en estos comentarios el ejercicio de valores tales como el saber escuchar, el respeto mutuo, la amplitud de criterios, el cuestionar con respeto, la colaboración y la cooperación recíprocas. También queda de manifiesto el camino hacia la integración de las diferencias.

Otros protocolos expresan:

Lo primero que quiero destacar es la manera original de corregir nuestros errores en las descripciones. Cuando veo mis errores subrayados tengo que buscar palabras en el diccionario además de consultar al profesor. Esto es muy importante porque después uno debe chequear lo que ha escrito y esto es aprender de los propios errores: la mejor manera de aprender". (Protocolo 9, 1999)

"Estoy verdaderamente a favor de la libertad que nos otorgan porque podemos hacer sugerencias y expresar nuestras opiniones acerca de los diferentes aspectos de la asignatura con los que acordamos o discrepamos. [...] Lo positivo del portafolio es que todos como estudiantes tenemos la posibilidad de ser críticos acerca de las fortalezas y

debilidades de la asignatura y de nuestro propio trabajo". (Protocolo 2, 1999)

"Hay una observación final que me gustaría mencionar: la inclusión de comentarios 'positivos o estimulantes' junto con los errores (cuya superación produce un 'uso constructivo del error') en las correcciones. Tal acción por parte del profesor es muy importante para mí porque es de gran ayuda para no sentirse descorazonado cuando las cosas no salen tan bien". (Protocolo 10, 1999)

En general los estudiantes ponderan el sistema de evaluación implementado, los comentarios estimulantes, y el hecho de que en las devoluciones se señalen aciertos y errores en forma balanceada. En cuanto a la perspectiva del docente, lo que se intenta es vencer el individualismo por medio de la generosidad en la dedicación a los alumnos y en la contracción al trabajo. Más aún, lejos de utilizar el conocimiento y la evaluación como herramientas de poder, se los canaliza en la formación de recursos humanos en valores.

Respecto de esta última perspectiva hemos seleccionado algunos protocolos que dan cuenta de nuestra actividad en el aula:

"[...] Me agrada comprobar cómo la asignatura se ha perfeccionado desde principio de año hasta ahora, debido a la todavía mayor dedicación de los docentes a mejorar nuestro aprendizaje". (Protocolo 8, 2001)

"... hicieron [las docentes] lo que tienen que hacer, pero siempre pensando en los estudiantes y su progreso en el aprendizaje. En realidad hicieron lo que un buen docente tiene que hacer, pero en un tiempo y lugar en que estas cosas no se ven muy a menudo". (Protocolo 4, 2001)

Un detalle más que no debe pasar inadvertido es el que señala Schulman (1999: 44) acerca de que el portafolio, con su cúmulo de reflexiones, autocríticas y sugerencias se erige en un verdadero acto teórico. A esto podríamos agregarle que es, además, un acto teórico socialmente construido ya que tanto en su elaboración como en la retroalimentación que proporcionan las sucesivas devoluciones se produce el inter-

cambio dialógico entre los distintos interlocutores: alumno-alumno, alumno-docente y docente-alumno. Lo que se extrae de los portafolios invita a la reflexión y a la construcción de nuevas narrativas que permiten bucear desde lo más profundo en nuestras propias prácticas docentes y en las invenciones más creativas y atinadas de los estudiantes.

Por otra parte se puede advertir la necesidad de los estudiantes más inseguros, menos asertivos, de que ayudemos a elevar en lo posible su autoestima y confianza en sí mismos. Consideramos que la confección de un portafolio, como acto reflexivo de retro-introspección, contribuye al fortalecimiento de la personalidad. Vayan, entonces, los siguientes testimonios ilustrativos como evidencia:

"Yo lo había preparado [al informe oral individual] con gran entusiasmo y a fin de lograr el progreso deseado. Y verdaderamente me sentí más segura de mí misma y más gratificada". (Protocolo 8, 2001)

"Me gustó mucho esta composición (errores aparte) porque cuando la escribí acababa de salir de un práctico de Gramática, y pensé que sería incapaz de escribir nada. Pero finalmente lo hice, e imaginé una buena historia". (Protocolo 4, 2001)

"La discusión dentro de un grupo reducido resultó—al menos para mí—beneficiosa, en el sentido de que la relación entre los estudiantes se hizo más directa y ayudó a [hacer hablar] a los más retraídos..." (Protocolo 3, 2001)

"... Sé que este tipo de actividades [informes orales individuales] requiere mucho tiempo, pero me gustaría incitar a los profesores a proporcionar muchas más instancias de discusión oral en clase, especialmente para aquellos que son tímidos y les cuesta hablar. [...] Siento que debo agradecer a los docentes que nos hayan dejado estar al frente de la clase, sobreponemos a las vacilaciones y hacemos desempeñar el rol de docentes, aunque más no sea por unos minutos. [...] Hoy en día me tengo más confianza cuando hay que escribir una composición. [...] ... nos han hecho compren-

der que en verdad se aprende de los propios errores. Aunque sigo cometiendo errores (algunos muy tontos), siento que puedo escribir con desenvoltura aun en situación de examen". (Protocolo 1, 2001)

"La cátedra cubrió todas las unidades programadas y vale mencionar que se les dio a los estudiantes la oportunidad no sólo de participar, sino también de hacer reclamos ante algunas decisiones de los docentes. Aprecio mucho su preocupación por nuestro bienestar y nuestro aprendizaje. [...] nos han ayudado a conseguir las herramientas para aprender y desde un costado humano". (Protocolo 2, 2001)

No obstante, de lo no dicho, lo implícito, en los portafolios se desprende aún cierta resistencia ante la posibilidad de aprender en forma autónoma. La figura del profesor como el que imparte la enseñanza, todavía se nota algo arraigada en ellos, lo que hace que algunos sean docente-dependientes. Esto nos lleva a reflexionar sobre la necesidad de continuar promoviendo el modelo de autoaprendizaje diseñado, indispensable en los tiempos que corren de autoperfeccionamiento y aprendizaje continuos. El estar alerta a lo que a simple vista no se ve no se diferencia demasiado de lo que propone Steve Seidel (1999: 103) cuando expresa:

"La premisa fundamental (...) es que ver —es decir, percibir algo por el sentido de la vista y examinarlo con atención— no es un mero resultado de la mirada. Más bien, ver es el resultado de un trabajo deliberado: advertir, considerar, comparar y preguntarse. Es una seria actividad cognitiva que exige plena atención y compromiso total."

Los estudiantes no son ajenos a este mismo proceso cuando elaboran sus propios portafolios. Paralelamente, en pro del desarrollo de actitudes constructivas en los estudiantes, los incitamos a la superación y crecimiento personales, al mayor desarrollo de las propias habilidades y no a la rivalidad entre pares. La idea es que el alumno compita consigo mismo, no que se compare con sus compañeros —como se ha visto en otros ámbitos de contienda y especulación. Esto implica un cambio de focalización: no

se trata de competir sino de ser competente. Calidad ésta última tan desmerecida en el mundo actual de globalización despersonalizada, deshumanizada y, por ende, carente de valores.

Consideraciones finales

Coincidimos con Schulman (1999: 44) en que "lo que vale la pena documentar, considerar para la reflexión, lo que se cree útil para el portafolios, precisamente eso es un acto teórico". Tomado individualmente, como singular acto de introspección del futuro docente, el portafolio abre un amplio espectro de posibilidades en el camino de la profesionalización. Pero, por otra parte, tomados colectivamente, los portafolios constituyen una puesta en común de diversos actos teóricos, que nos habilita a construir nueva teoría a partir de la mutua retroalimentación. También nos habilita a emprender acciones impregnadas del saber-hacer y el deber-ser propios de la dimensión ética profesional (Lyons, 1999: 155-156). Asimismo, creemos que la utilización de portafolios como fuente de datos en procesos de I-A es una propuesta novedosa que vale la pena poner a consideración de los investigadores en este campo.

Finalmente, resulta evidente que los portafolios abren importantes espacios de participación, cooperación y diálogo entre docentes y estudiantes, por lo que se erigen en valiosos instrumentos de democratización de las relaciones de poder en el aula y tienden a un proceso de cambio tanto educativo como social y moral. Y, por último —aunque no menos importante— contribuyen al tan anhelado mejoramiento en la calidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Si a ello le sumamos —desde un enfoque ético y moral— el efectivo ejercicio de la cooperación, la práctica dialógica, la aceptación de las diferencias, la menos asimétrica distribución de roles en el aula, la autorreflexión y la autonomía, entre otros valores que son vehiculizados por los portafolios, entonces, la formación de docentes profesionales altamente calificados en favor de una sociedad más justa, más humana y más democrática deja de ser una utopía.

BIBLIOGRAFÍA

- CONTRERAS DOMINGO, J. (1994). "La investigación en la acción". En *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 224, Barcelona.
- CARLSON, S. (1996). "What is Portfolio Assessment?" en *ELT News & Views*. Supplement 3.3, Buenos Aires.
- DEWEY, J. (1995). *Democracia y Educación*. 2ª Edición (1ª Edición en MacMillan, 1916). Madrid, Morata.
- FERNÁNDEZ, A. y G. PASCUAL (1999). "Descubriendo el potencial formativo de nuestras evaluaciones" en *Praxis Educativa*, Año IV, Nº 4. Santa Rosa.
- LADSON-BILLINGS, G. (1999). "El caso de la entrada faltante en un portafolio: las dimensiones morales y éticas de la enseñanza" en LYONS, N. (Comp.) *El uso de portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente*. Buenos Aires, Amorrortu.
- LYONS, N. (Comp.) (1999). "Construir narrativas para la comprensión: entrevistas sobre el portafolio como andamios para la reflexión docente" en LYONS, N. (Comp.) *El uso de portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente*. Buenos Aires, Amorrortu.
- McLAUGHLIN, M. y M. VOGT (1996). *Portfolios in Teacher Education*. Newark, DE (USA), International Reading Association.
- MARTIN-KNIEP, G.O. (2001). *Portfolios del desempeño de maestros, profesores y directivos. La sabiduría de la práctica*. Buenos Aires, Paidós.
- NUNAN, D. (1994). *The Learner-Centred Curriculum*. Cambridge (UK), Cambridge University Press.
- RICHARDSON, V. (1997). "Constructivist Teaching and Teacher education: Theory and Practice" en RICHARDSON, V. (Ed.) *Constructivist Teacher Education. Building a World of New Understandings*. Londres y Washington, The Falmer Press.
- SCHULMAN, L. (1999). "Portafolios del docente: una actividad teórica" en LYONS, N. (Comp.) *El uso de portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente*. Buenos Aires, Amorrortu.
- SEIDEL, S. (1999). "Aprender de la observación" en LYONS, N. (Comp.) *El uso de portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente*. Buenos Aires, Amorrortu.

Fecha de recepción: 28-09-2002
 Fecha primera evaluación: 30-10-2002
 Fecha segunda evaluación: 09-12-2002