

La autonomía y orientación en el Espacio Europeo de Educación Superior mediante el portafolio y la tutoría

Autonomy and Orientation in the European Higher Education Area by Means of the Portfolio and Tutoring

CIPRIANO ROMERO
CEREZO

Universidad de Granada
cromero@ugr.es

FÉLIX ZURITA
ORTEGA

Universidad Almería
felixzo@ual.es

FÉLIX ZURITA
MOLINA

Universidad de Granada
fzurita@ugr.es

Resumen: En el nuevo rol del profesor y del estudiante universitario, según el cual el primero asume funciones de guía, orientador, asesor y facilitador de recursos para el aprendizaje activo del segundo, se le da más importancia al aprendizaje que a la enseñanza. En este trabajo mostramos la percepción que tienen 290 estudiantes de distintas especialidades de Magisterio y Fisioterapia sobre el uso del portafolios y de la tutoría como elementos de interés para los procesos de innovación docente (Espacio Europeo de Educación Superior). Para tal fin se ha pasado un cuestionario, efectuándose un análisis descriptivo y comparativo, obteniendo evidencias de interés.

Palabras clave: Espacio Europeo de Educación Superior (EEES); metodología; portafolios; tutoría.

Abstract: In the new role of teacher and university student, more importance is given to learning than to the teaching, where the first assumes functions of guide, counselor, adviser and facilitator of resources for the active learning of the second. In this contribution we show the perceptions that 290 students of different specialties of Primary Teaching and Physiotherapy hold on the use of the portfolios and of tutoring as elements of interest for the processes of educational innovation (European Higher Education Area). For this purpose a questionnaire was applied, then carrying out a descriptive and comparative analysis, obtaining interesting results.

Keywords: European Higher Education Area (EHEA); methodology; portfolio; tutoring.

CIPRIANO ROMERO CERESO / FÉLIX ZURITA ORTEGA / FÉLIX ZURITA MOLINA

INTRODUCCIÓN

Desde los planteamientos metodológicos del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) mediante el crédito ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System) y como parte de un proyecto de Innovación Docente de la Universidad de Granada¹, hemos indagado sobre las opiniones que los estudiantes tienen sobre diversas estrategias metodológicas que ayudan a aumentar la autonomía del alumno y su participación activa en el aprendizaje. En este trabajo, nos hemos centrado en conocer qué consideran los propios destinatarios sobre el portafolios y la tutoría, al tratarse de opciones metodológicas que promueven actividades y tiempos para el trabajo personal del estudiante con la debida tutela y orientación del docente para que no se encuentre desasistido con el aprovechamiento del estudio (Rodríguez Espinar, 2004), contribuyendo a la formación humana y científica que le acompaña en sus procesos de aprendizaje (Lázaro, 2003).

La renovación metodológica que se desprende del EEES, implica un nuevo enfoque didáctico, dándole mayor importancia al aprendizaje que a la enseñanza, subrayando la necesidad de pasar del profesor que enseña al alumno que aprende. La sociedad del conocimiento demanda una alta capacitación de los estudiantes para “aprender a aprender” y, en consecuencia, un modelo de enseñanza más centrado en el mismo proceso de aprendizaje (Chocarro, González-Torres y Sobrino, 2007). El MEC (2006), a través del Consejo de Coordinación Universitaria, insta hacia un nuevo estilo de trabajo del profesorado donde se busque un mayor protagonismo del estudiante en su formación, organizando la enseñanza en función de las competencias a lograr, potenciar la adquisición de herramientas de aprendizaje autónomo y permanente. Centrarse en el desarrollo de competencias ayuda a que el estudiante se pueda situar durante su proceso formativo en relación con sus necesidades de aprendizaje y de su propio desarrollo personal y de orientación profesional (Romero, 2004 y De Miguel, 2006). Con los nuevos enfoques metodológicos mediante el crédito ECTS, entendido éste como la cantidad de trabajo que el estudiante desarrolla a través de la participación e implicación en las actividades presenciales y no presenciales, se pretende alcanzar los objetivos formativos propios de cada una de las materias y de la carrera. Por ello, habrá que propiciar itinerarios de aprendizaje y las condiciones adecuadas para que éstos se desarrollen.

Zabalza (2003), refiriéndose a las metodologías docentes centradas en el apren-

¹ Proyecto de Innovación Docente de la Universidad de Granada (07-01-20): *Una experiencia formativa empleando estrategias metodológicas que potencien la dimensión práctica y las competencias profesionales de los futuros maestros en Educación Física*

LA AUTONOMÍA Y ORIENTACIÓN EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

dizaje de los estudiantes, argumenta que éstas son complejas y requieren de una exhaustiva planificación para capacitarlos para el aprendizaje autónomo y dotarles de herramientas para el estudio. El fin del profesor universitario es orientar, guiar y sostener la actividad constructiva de los estudiantes proporcionándoles las ayudas educativas necesarias. Así, “el docente ha dejado de ser fuente del conocimiento para desarrollar funciones de guía, orientador, asesor y facilitador de recursos y herramientas de aprendizaje” (García, Asensio, Carballo, García y Guardia, 2005, p. 10). Supone un trabajo más activo del estudiante, en donde tendrá que asumir su responsabilidad, diseñar y gestionar su propio proceso de aprendizaje para el tiempo no presencial: “el profesor ha de dejar de ser la principal fuente del conocimiento y consulta, aunque por supuesto acompañará al alumno a lo largo de su proceso de aprendizaje” (Álvarez, 2005, p. 108).

Ante estos nuevos enfoques, el estudiante demandará: “el apoyo para un aprendizaje que, en gran parte, ha de ser autónomo, y que sin la debida orientación, por parte del profesorado, puede llevar al desaprovechamiento o falta de optimización del tiempo de estudio” (García, 2008, p. 29). Por ello, es relevante hacer un estudio sobre el portafolios, como trabajo autónomo del estudiante, y de la tutoría, como el soporte, la orientación y la guía que necesita para desarrollar su aprendizaje.

El *portafolios*, como recurso docente de innovación y evaluación, es una herramienta relevante para recogida de materiales y evidencias de aprendizaje (Rué, 2007). Colén, Giné e Imbernón (2006, pp. 36-37) lo consideran como “un espacio de reflexión en el que el estudiante puede registrar sus percepciones, reflexiones, problemas encontrados, interrogantes que se plantea y el contenido que consolida”. Históricamente esta estrategia metodológica proviene de términos anglosajones, conociéndose como *portfolio* (Shores, 1998), empleándose como sistema de evaluación del aprendizaje (Shulman, 1999), o con una función formativa que permita mostrar ejemplificaciones y una reflexión autoevaluativa del trabajo realizado (Lyons, 1999). En nuestro contexto encontramos algunos antecedentes en Barrios (1998), Barberá (1998), Castelló y Monereo (2002), Cano e Imbernon (2003) y, en el específico de la formación de docentes en Educación Física, López (2006) y Romero (2008).

El portafolios aumenta la autonomía del alumno en su aprendizaje y participación activa, contribuyendo a que asuma responsabilidades, la capacidad de autorregularse y de tomar decisiones sobre sus aprendizajes, adquiriendo competencias de aprender a aprender de un modo significativo y estructurado (Romero, 2008). Se busca conexiones entre la construcción personal, las teorías estudiadas y la aplicación al campo profesional (Gaviri, 2007). Su empleo cotidiano permite un seguimiento y construcción personal del desarrollo de la asignatura y de reflexión sobre

los aprendizajes y su desarrollo (Shulman, 1999), ayudando a tomar conciencia de los puntos débiles y de sus avances, acostumbrando a manejar herramientas y materiales, a meditar sobre la propia experiencia, a efectuar propuestas propias y creativas (Martínez, 2007).

La *tutoría* constituye un elemento clave en cualquier modelo educativo centrado en el aprendizaje del estudiante, siendo un medio de gran interés para estimular, guiar, apoyar y evaluar el aprendizaje y el desarrollo integral del estudiante (Rodríguez Espinar, 2004). Es una necesidad y en un elemento clave de calidad en la enseñanza universitaria como una parte de la responsabilidad docente, en la que se establece una interacción más personalizada entre el profesor y el estudiante, con el objetivo de guiar el aprendizaje de éste, adaptándolo a sus condiciones individuales y a su estilo de aprender, de modo que cada estudiante alcance el mayor nivel de dominio posible (García et al, 2005). Hay que diferenciar la tutoría con una dimensión más académica y otra más personal y de orientación profesional, que ayuda durante la carrera y hacia la inserción laboral (Lázaro, 2003).

La tutoría es de interés por la preocupación por dar respuesta a las nuevas necesidades de la universidad y de los estudiantes que acceden a ella. La transformación que se está dando en la universidad sobre la masificación, la heterogeneidad y complejidad en la organización y estructuras de funcionamiento, el fracaso universitario debido al nivel de absentismo en los estudios y la falta de motivación (García y Álvarez, 2007), las opciones en los itinerarios formativos y en los procesos de aprendizaje y las propias características de los jóvenes universitarios. Además, las actuales cotas de calidad en la universidad y la nueva concepción de crédito europeo (ECTS) originan nuevas perspectivas de formación, con nuevos impulsos y acciones de atención a los estudiantes, con seguimientos más personalizados que tienden a extenderse a lo largo de su proceso de formación (Michavila y García 2003).

La acción tutorial debe entenderse como una función inherente a la tarea docente (Bricall, 2000). Esto no es una función nueva en la Universidad española (Raga, 2003), a partir de los años setenta hay una disponibilidad de horario del profesorado para atención al alumnado. A pesar de ello, no ha existido una tradición en la Universidad como las americanas y las británicas que han tenido una mayor preocupación por el desarrollo integral del estudiante, abarcando no sólo lo académico, además se adentraban en cuestiones personales y profesionales. Suele existir una gran disparidad en su desarrollo y aprovechamiento, que junto a las divergencias existentes entre la ordenación teórica de las tutorías (horarios, espacios, nivel de cumplimiento, atención individualizada, etcétera) y la realidad de la acción tutorial desarrollada por el profesorado, existen diferencias de enfoque y de práctica entre centros y docentes (Romero et al., 2004).

La tutoría es una acción personalizada formativa y orientadora entre el profesor y el estudiante (Álvarez, 2002), en donde el profesor facilita ayuda sobre las dudas y problemas que el estudiante encuentra en su itinerario formativo (Zabalza, 2003) y seguimiento académico (Rodríguez, 2004), como guía en el trabajo autónomo (Gairín, Feixas, Guillamon y Quinquer, 2004), logrando competencias que le permitan autodirigir su proceso de aprendizaje a lo largo de la carrera (cómo estudiar, elaborar trabajos, consultar bibliografías y ampliar algunos contenidos, etc.) y de orientación para el desarrollo profesional (García et al., 2005).

Delimitación contextual del problema y los objetivos de investigación

De acuerdo con el Informe de Evaluación de la Titulación de Maestro en Educación Física, Facultad de Educación de la Universidad de Granada (Romero et al., 2004), entre otros aspectos, los estudiantes reclaman asumir más protagonismo en sus aprendizajes y que el profesorado debería emplear metodologías más activas y participativas y aquellas otras que ayuden al trabajo autónomo. Se alude también a la falta de cultura sobre las tutorías, al contenido de las mismas y a la coincidencia del horario de las tutorías con el horario de clase. Aunque el profesorado suele cumplir con el horario de las tutorías, no asisten mucho los estudiantes, sino tan sólo cuando tienen dudas y se aproximan los exámenes.

En el Informe de la Comisión para la Innovación de la Docencia en las Universidades Andaluzas (CIDUA, 2005), destaca la valoración de forma insatisfactoria, la actitud pasiva del alumnado en su propio aprendizaje, su bajo nivel de participación en las clases y el poco uso de las tutorías.

Dadas las ventajas que ofrece el uso del portafolios, como procedimiento de aprendizaje y evaluación (Barragán, 2005), al igual que el uso de las tutorías para la orientación y seguimiento del trabajo autónomo de los estudiantes (Zabalza, 2003), se ha diseñado un Proyecto de Innovación Docente con los estudiantes de Magisterio en Educación Física, usando éstas estrategias, entre otras. Como un primer paso, hemos desarrollado un estudio exploratorio con diversas titulaciones para conocer qué aspectos deberíamos tener en cuenta a la hora de implementar tanto el uso del portafolios como el de la tutoría.

Ante lo expuesto nos planteamos: ¿Podríamos establecer cuáles son los posicionamientos que tienen los estudiantes de magisterio y de fisioterapia sobre su trabajo autónomo mediante el empleo del portafolios y sobre la orientación desarrollada en la tutoría para el logro de sus aprendizajes?

Objetivos

Determinar las percepciones que tienen los estudiantes de magisterio y fisioterapia sobre el trabajo autónomo mediante el uso del portafolios y el valor que le otorgan a la tutoría en sus aprendizajes.

Establecer las diferencias existentes entre las diversas titulaciones de magisterio y fisioterapia sobre las percepciones del portafolios y la tutoría.

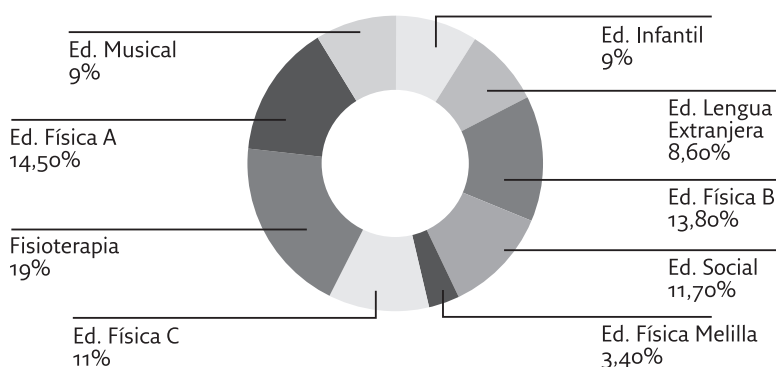
Una vez conseguidos estos objetivos, nos permitirán trazar una innovación docente con un mayor conocimiento sobre los procedimientos a seguir en la titulación con la que vamos a experimentar.

MATERIAL Y MÉTODO

Esta investigación cuenta con un diseño no experimental de carácter descriptivo y exploratorio de corte transversal. La recogida de información sobre los estudiantes universitarios acerca del portafolios y la tutoría, ha sido mediante la técnica de encuesta.

La muestra es la composición natural de los grupos, que responden al 100% de los estudiantes que se encontraban en clase en el momento de pasar el cuestionario. Son un total de 290 sujetos de primer curso de las diplomaturas de Magisterio (distintas titulaciones) de la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada y de Melilla, además de estudiantes de Fisioterapia de Almería (figura 1). Respecto al género, hay una proporción de 44,50% (n=129) de hombres y un 55,5% (n=161) de mujeres. La mayor parte de los sujetos tenían un rango de edad entre los 17-19 años (47,9%), disminuyendo el porcentaje conforme aumenta la edad cronológica, hasta llegar a los 20 sujetos (6,9%) mayores de 26 años.

Figura 1. Distribución de la población de estudio por especialidad



LA AUTONOMÍA Y ORIENTACIÓN EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

La técnica utilizada para la recogida de información fue una encuesta y el muestreo por conglomerados (grupos de individuos), empleando un cuestionario de respuestas cerradas según la escala Likert. Con el objeto de conocer, entender las variables a estudiar, obtener puntuaciones de cada uno de los ítems y poder comparar las valoraciones de diferentes estudiantes, nos hemos asegurado que el instrumento sea válido y fiable. Para la validez, nos hemos apoyado en una revisión teórica y documental para cubrir adecuadamente los distintos aspectos que pueden ser de interés para el portafolios y la tutoría en el ámbito de la enseñanza universitaria, estableciendo diferentes ítems que, de esta manera, nos aseguren la validez del constructo. Además, mediante la técnica Delphi, se les pidió a ocho expertos que analizaran las preguntas, valorasen su redacción, adecuación y relevancia del contenido.

Los ítems se construyeron agrupándose en dos dimensiones sobre las estrategias empleadas durante el desarrollo de la docencia: portafolios y tutoría (tabla 1). Al pretender valorar los posicionamientos de los estudiantes, nos valemos de una escala con una gradación de respuesta tipo Likert de cuatro opciones: (1) Nada, (2) Poco, (3) Bastante, (4) Mucho, donde una valoración positiva-favorable viene determinada por una mayor puntuación.

Tabla 1. Modelo de cuestionario de estrategias metodológicas: portafolios y tutoría

I.	El portafolios
I.1.	Organización, estructuración y presentación de la información.
I.2.	La construcción como preocupación por la calidad del trabajo y por hacer las cosas bien.
I.3.	Destrezas y habilidades de documentación a través de una búsqueda y recopilación de información y materiales de apoyo.
I.4.	Proporciona habilidad para trabajar de manera autónoma y tomar decisiones selectivas, a partir de la planificación de actividades y del tiempo de estudio.
I.5.	Ayuda a responsabilizar al estudiante en la implicación y participación con la asignatura de manera cotidiana.
I.6.	Posibilita la autoevaluación a través de las reflexiones personales, de la propia contribución, el grado de aprendizaje y dominio de los contenidos de la asignatura.
I.7.	Ayuda al profesor a conocer y a tener una idea más real y personal de los logros del aprendizaje del alumno y de las actividades desarrolladas en la asignatura (evaluación).
I.8.	Requiere una dedicación y un tiempo para su elaboración.
I.9.	La construcción del portafolios debe apoyarse en la programación o guía de la asignatura.
I.10.	Contempla los aspectos destacados de las clases teóricas.
I.11.	Contempla los aspectos destacados de las clases prácticas.
I.12.	Se debe aludir al trabajo individual y al trabajo grupal.

CIPRIANO ROMERO CERESO / FÉLIX ZURITA ORTEGA / FÉLIX ZURITA MOLINA

-
- II. La tutoría
-
- II.1. La tutoría debe estar integrada en la acción docente y en el itinerario formativo del estudiante.
-
- II.2. La tutoría es útil para resolver dudas sobre algún contenido de la asignatura o acerca del examen.
-
- II.3. La tutoría proporciona ayuda ante las dificultades que encuentra el estudiante con la asignatura, motivándolo y ayudándolo a centrar sus esfuerzos y posibles logros.
-
- II.4. La asistencia a la tutoría en el horario establecido por el profesor restaría tiempo para atender a otras asignaturas.
-
- II.5. El horario de la tutoría no debe coincidir con el horario de clase.
-
- II.6. La tutoría puede ser un elemento clave para el aprendizaje.
-
- II.7. La tutoría es de interés para complementar las sesiones teórico-prácticas y para orientar el estudio personal como estudiante.
-
- II.8. Puede ser de gran ayuda para el itinerario formativo del estudiante.
-

Previamente al análisis de fiabilidad, hemos comprobado si los ítems discriminan adecuadamente (Morales, Urosa y Blanco, 2003), calculándose la correlación del ítem-total con todos los demás. Las correlaciones obtenidas en general son positivas y altamente significativas en la mayoría de los ítems (oscilando entre 0,36 del ítem I.8 y 0,53 del I.6). El ítem II.5 tiene una correlación de 0,25 con alta significación ($p = 0,003$). Tan sólo los ítems II.2 y II.4 tienen correlaciones bajas y no son significativas, aunque dado el interés que tienen, los hemos considerado para este estudio.

Para la fiabilidad o consistencia interna de las preguntas hemos empleado el coeficiente alfa de Cronbach (Bisquerra, 1987). En nuestro estudio, los estadísticos de fiabilidad mediante dicho coeficiente para las dos dimensiones y los 20 ítems ha sido de $= 0,77$, lo que nos indica que este cuestionario no sólo discrimina los ítems en la población estudiada, además tiene una alta fiabilidad, permitiéndonos emplearlo y hacer un análisis adecuado de los datos.

En el análisis estadístico hemos utilizado el SPSS 15.0 para obtener los descriptivos básicos (media y desviación típica, distribución de frecuencias) y la comparación de los estudiantes a través de los valores chi-cuadrado con un intervalo de confianza al 95%.

RESULTADOS

En el análisis concerniente a las dos estrategias metodológicas: portafolios y tutoría, nos hemos centrado en las medias y la distribución de frecuencias de cada uno de los ítems. Para finalizar este estudio, hemos establecido las relaciones en función del sexo, edad y grupo (especialidad).

LA AUTONOMÍA Y ORIENTACIÓN EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

En el portafolios (tabla 2) se destaca que lo más valorado por los estudiantes es el ítem I.8, “Como trabajo autónomo requiere una dedicación y un tiempo para su elaboración” ($M= 3,24$). Le sigue el I.12, “Se debe aludir al trabajo individual y al trabajo grupal” ($M= 3,09$) y el I.11, “Contempla los aspectos destacados de las clases prácticas” ($M= 3,06$). El resto de los ítems presentan medias entre 2,83 del ítem I.1 y 3,06 del ítem I.5, lo que nos indica que no existen grandes diferencias entre las medias de estos ítems.

Tabla 2. Distribución media de los ítems del portafolios

Ítems Portafolios	I.1	I.2	I.3	I.4	I.5	I.6	I.7	I.8	I.9	I.10	I.11	I.12
Media	2,83	2,98	2,92	2,97	3,03	2,89	2,97	3,24	2,89	2,98	3,06	3,09
Desv. típ.	,711	,725	,716	,722	,727	,770	,690	,643	,707	,681	,678	,800

Las valoraciones de la tutoría (tabla 3), el ítem II.5, “El horario de la tutoría no debe coincidir con el horario de clase”, es el que mayor media presenta ($M=3,32$), luego el II.3, “La tutoría proporciona ayuda ante las dificultades que encuentra el estudiante con la asignatura, motivándolo y ayudándolo a centrar sus esfuerzos y posibles logros” ($M = 3,26$) y el II.1, “La tutoría debe estar integrada en la acción docente y en el itinerario formativo del estudiante” ($M = 3,25$). Los otros ítems oscilan entre 2,34 del II.4 y el 3,26 del II.3, existiendo una cierta diferenciación ente ellos

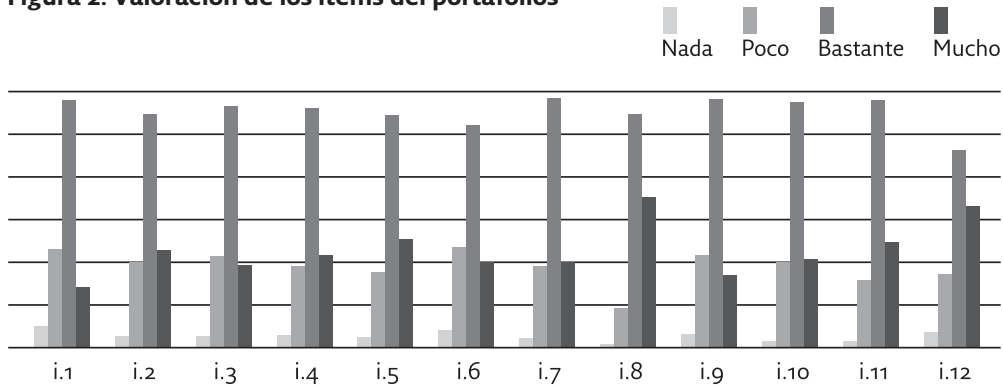
Tabla 3. Distribución media de los ítems de la tutoría

Ítems tutoría	II.1	II.2	II.3	II.4	II.5	II.6	II.7	II.8
Media	3,25	2,58	3,26	2,34	3,32	3,14	3,05	3,14
Desv. típ.	,707	,989	,733	,986	,907	,736	,731	,709

Al valorar el *portafolios*, los estudiantes universitarios (figura 2) escogen en más del 50% de los casos la alternativa “Bastante” según escala Likert en los diversos enunciados. La valoración “Nada”, no supera el 4% en ninguno de los ítems.

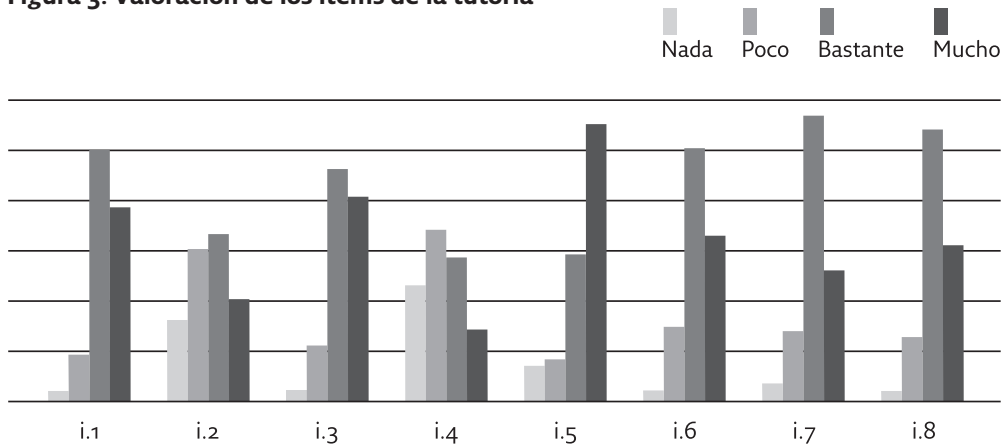
CIPRIANO ROMERO CEREZO / FÉLIX ZURITA ORTEGA / FÉLIX ZURITA MOLINA

Figura 2. Valoración de los ítems del portafolios



Centrándonos en la *tutoría* (figura 3) los valores referentes a “Nada” se elevan ligeramente con respecto al portafolio. Destacan los valores “Bastante” y “Mucho” en los ítems II.1, II.3, II.5, II.6, II.7 y II.8, a diferencia del ítem II.4 y el II.2 que podríamos considerar con una ponderación media. Hay una excepción en el ítem II.5, donde la valoración que más se da es “Mucho”, escogida por el 55,2% de los individuos analizados.

Figura 3. Valoración de los ítems de la tutoría



En la *distribución por titulaciones de las valoraciones sobre el portafolios* destaca que los doce ítems obtuvieron resultados similares en cuanto a la valoración de la escala Likert, y que en todos ellos los valores inferiores correspondían a los extremos “Nada” y “Mucho”, concentrándose los mayores porcentajes en los valores “Poco” y “Bastante”.

LA AUTONOMÍA Y ORIENTACIÓN EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Tabla 4. Distribución porcentual de los ítems del portafolios en función de las distintas especialidades

Ítem	Escala Likert	Grupos de Diplomatura								
		Ed. Infantil	Ed. Social	FTP	Ed. L. Extr	E.F. Melilla	EF A Granada	EF B Granada	EF C Granada	Ed. Musical
I.1	Nada	7,7	8,8	0,0	4,0	0,0	0,0	10,0	3,1	0,0
	Poco	11,5	29,4	14,5	28,0	10,0	19,0	40,0	18,8	34,6
	Bastante	57,7	50,0	72,7	52,0	90,0	64,3	40,0	65,6	42,3
	Mucho	23,1	11,8	12,7	16,0	0,0	16,7	10,0	12,5	23,1
I.2	Nada	0,0	0,0	1,8	0,0	0,0	4,8	7,5	3,1	0,0
	Poco	15,4	26,5	25,5	28,0	0,0	11,9	27,5	9,4	0,0
	Bastante	50,0	52,9	52,7	56,0	60,0	59,5	52,5	65,6	0,0
	Mucho	34,6	20,6	20,0	16,0	40,0	23,8	12,5	21,9	0,0
I.3	Nada	3,8	5,9	0,0	4,0	10,0	0,0	5,0	0,0	3,8
	Poco	15,4	11,8	14,5	24,0	10,0	26,2	30,0	21,9	34,6
	Bastante	57,7	64,7	69,1	52,0	60,0	50,0	55,0	59,4	30,8
	Mucho	23,1	17,6	16,4	20,0	20,0	23,8	10,0	18,8	30,8
I.4	Nada	3,8	5,9	3,6	4,0	0,0	0,0	2,5	0,0	3,8
	Poco	7,7	11,8	10,9	24,0	20,0	28,6	20,0	34,4	19,2
	Bastante	57,7	64,7	58,2	60,0	50,0	57,1	65,0	43,8	38,5
	Mucho	30,8	17,6	27,3	12,0	30,0	14,3	12,5	21,9	38,5
I.5	Nada	3,8	0,0	1,8	0,0	0,0	0,0	10,0	0,0	3,8
	Poco	0,0	20,6	20,0	20,0	10,0	7,1	25,0	31,3	15,4
	Bastante	65,4	52,9	56,4	52,0	30,0	71,4	42,5	46,9	53,8
	Mucho	30,8	26,5	21,8	28,0	60,0	21,4	22,5	21,9	26,9
I.6	Nada	3,8	2,9	1,8	0,0	0,0	2,4	7,5	6,3	11,5
	Poco	0,0	20,6	20,0	44,0	20,0	23,8	35,0	28,1	15,4
	Bastante	69,2	47,1	63,6	40,0	40,0	59,5	32,5	53,1	50,0
	Mucho	26,9	29,4	14,5	16,0	40,0	14,3	25,0	12,5	23,1
I.7	Nada	0,0	2,9	5,5	0,0	0,0	2,4	2,5	0,0	0,0
	Poco	3,8	17,6	21,8	24,0	0,0	16,7	30,0	21,9	19,2
	Bastante	53,8	61,8	63,6	56,0	70,0	59,5	45,0	65,6	57,7
	Mucho	42,3	17,6	9,1	20,0	30,0	21,4	22,5	12,5	23,1

CIPRIANO ROMERO CERESO / FÉLIX ZURITA ORTEGA / FÉLIX ZURITA MOLINA

I.8	Nada	0,0	2,9	0,0	0,0	0,0	0,0	2,5	0,0	0,0
	Poco	3,8	0,0	18,2	8,0	10,0	4,8	15,0	6,3	11,5
	Bastante	38,5	61,8	56,4	56,0	80,0	64,3	55,0	53,1	34,6
	Mucho	57,7	35,3	25,5	36,0	10,0	31,0	27,5	40,6	53,8
I.9	Nada	0,0	8,8	3,6	0,0	0,0	2,4	7,5	0,0	0,0
	Poco	3,8	23,5	16,4	20,0	20,0	19,0	25,0	37,5	30,8
	Bastante	50,0	44,1	65,5	60,0	80,0	64,3	62,5	53,1	50,0
	Mucho	46,2	23,5	14,5	20,0	0,0	14,3	5,0	9,4	19,2
I.10	Nada	0,0	0,0	0,0	4,0	10,0	2,4	2,5	0,0	0,0
	Poco	7,7	23,5	12,7	16,0	20,0	31,0	20,0	28,1	19,2
	Bastante	57,7	55,9	67,3	68,0	60,0	52,4	55,0	56,3	46,2
	Mucho	34,6	20,6	20,0	12,0	10,0	14,3	22,5	15,6	34,6
I.11	Nada	7,7	8,8	0,0	4,0	0,0	0,0	10,0	3,1	0,0
	Poco	11,5	29,4	14,5	28,0	10,0	19,0	40,0	18,8	34,6
	Bastante	57,7	50,0	72,7	52,0	90,0	64,3	40,0	65,6	42,3
	Mucho	23,1	11,8	12,7	16,0	0,0	16,7	10,0	12,5	23,1
I.12	Nada	3,8	5,9	1,8	,0	0,0	2,4	7,5	6,3	0,0
	Poco	3,8	23,5	21,8	24,0	0,0	14,3	17,5	21,9	15,4
	Bastante	50,0	50,0	45,5	40,0	80,0	54,8	37,5	37,5	38,5
	Mucho	42,3	20,6	30,9	36,0	20,0	28,6	37,5	34,4	46,2

En la distribución de de datos por grupos hemos encontrado diferencias estadísticamente significativas en los ítems I.1 ($p=0,03$), I.5 ($p=0,04$), I.6 ($p=0,04$) y I.9 ($p=0,00$), no encontrándose ninguna diferencia en el resto de cuestiones. En el ítem I.1, la falta de asociación viene establecida por el grupo de Melilla que concentra el 90% en el valor “Bastante” frente al 40% de Educación Musical y E.F grupo B, este último presenta un 40% en el valor “Poco” frente a los valores en torno al 15% del resto de especialidades. De tal manera que en los ítems I.5 y I.6 con significatividad ($p=0,04$), las diferencias vienen determinadas por el valor “Poco” de Educación Infantil con el resto de especialidades.

En el ítem I.9, se da mayor disparidad entre los diversos grupos ($p=0,00$). El 46% de “Mucho” en Educación Infantil frente al 0% de Melilla; El 80% de “Bastante” de Melilla contra el 44% de Ed. Social; el 37,5% de “Poco” de E.F.C de Granada frente al 3,8% de Educación Infantil.

La *distribución por grupos de las valoraciones sobre la tutoría*, las podemos apreciar en la tabla 5.

LA AUTONOMÍA Y ORIENTACIÓN EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Tabla 5. Distribución porcentual de los ítems de la tutoría según los grupos

Ítem	Escala Likert	Grupos de Diplomatura								
		Ed. Infantil	Ed. Social	FTP	Ed. L. Extr	E.F. Melilla	EF A Granada	EF B Granada	EF C Granada	Ed. Musical
II.1	Nada	0,0	2,9	1,8	0,0	0,0	2,4	2,5	3,1	3,8
	Poco	0,0	14,7	16,4	0,0	10,0	7,1	10,0	9,4	7,7
	Bastante	57,7	50,0	36,4	64,0	40,0	57,1	47,5	56,3	46,2
	Mucho	42,3	32,4	45,5	36,0	50,0	33,3	40,0	31,3	42,3
II.2	Nada	11,5	26,5	7,3	16,0	0,0	23,8	17,5	9,4	26,9
	Poco	26,9	23,5	20,0	36,0	60,0	40,5	22,5	43,8	26,9
	Bastante	23,1	38,2	47,3	28,0	20,0	21,4	40,0	34,4	23,1
	Mucho	38,5	11,8	25,5	20,0	20,0	14,3	20,0	12,5	23,1
II.3	Nada	0,0	2,9	0,0	4,0	0,0	0,0	2,5	6,3	3,8
	Poco	15,4	8,8	10,9	8,0	0,0	11,9	17,5	12,5	3,8
	Bastante	30,8	44,1	41,8	48,0	60,0	50,0	42,5	50,0	61,5
	Mucho	53,8	44,1	47,3	40,0	40,0	38,1	37,5	31,3	30,8
II.4	Nada	23,1	14,7	25,5	16,0	60,0	28,6	27,5	15,6	15,4
	Poco	46,2	32,4	25,5	40,0	10,0	42,9	25,0	40,6	38,5
	Bastante	15,4	32,4	38,2	36,0	10,0	19,0	27,5	28,1	34,6
	Mucho	15,4	20,6	10,9	8,0	20,0	9,5	20,0	15,6	11,5
II.5	Nada	7,7	8,8	5,5	4,0	10,0	4,8	10,0	12,5	3,8
	Poco	0,0	8,8	10,9	12,0	0,0	7,1	5,0	12,5	11,5
	Bastante	15,4	35,3	40,0	36,0	30,0	26,2	20,0	34,4	19,2
	Mucho	76,9	47,1	43,6	48,0	60,0	61,9	65,0	40,6	65,4
II.6	Nada	0,0	0,0	3,6	0,0	0,0	4,8	2,5	0,0	3,8
	Poco	19,2	17,6	9,1	0,0	0,0	11,9	12,5	40,6	15,4
	Bastante	30,8	52,9	47,3	80,0	50,0	50,0	55,0	43,8	46,2
	Mucho	50,0	29,4	40,0	20,0	50,0	33,3	30,0	15,6	34,6
II.7	Nada	3,8	0,0	1,8	0,0	0,0	2,4	7,5	9,4	3,8
	Poco	7,7	14,7	16,4	16,0	0,0	11,9	7,5	28,1	11,5
	Bastante	53,8	61,8	52,7	60,0	50,0	59,5	60,0	53,1	57,7
	Mucho	34,6	23,5	29,1	24,0	50,0	26,2	25,0	9,4	26,9

CIPRIANO ROMERO CERESO / FÉLIX ZURITA ORTEGA / FÉLIX ZURITA MOLINA

II.8	Nada	0,0	2,9	0,0	4,0	0,0	2,4	0,0	6,3	3,8
	Poco	3,8	23,5	12,7	12,0	0,0	11,9	20,0	12,5	3,8
	Bastante	65,4	32,4	52,7	56,0	50,0	47,6	52,5	71,9	65,4
	Mucho	30,8	41,2	34,5	28,0	50,0	38,1	27,5	9,4	26,9

No hemos encontrado diferencias significativas en la mayor parte de los 8 ítems, exceptuando el II.2 ($p=0,04$) y el II.6 ($p=0,01$). Así en el primero de ellos, las diferencias provienen del apartado “Poco” de un 60 % del grupo de Melilla frente al 20% de la mayoría de grupos.

En el ítem II.6, el 40,6 % de los estudiantes de Educación Física C otorgan un valor “Poco” frente al 0% de Lengua Extranjera y Melilla; el 80% de los estudiantes de Lengua extranjera con “Bastante” frente al 30% de Educación Infantil; y en el apartado “Mucho (4)” destaca el 50% de Ed. Infantil y Melilla frente al 15,6% de E.F.C de Granada.

En la tabla 6 mostramos una comparativa por sexo de las valoraciones de las dos estrategias metodológicas.

Tabla 6. Distribución media de los ítems portafolio y tutoría en función del sexo

Ítems	Portafolios			Tutoría		
	Género	Media	Desv. típ.	Ítems	Media	Desv. típ.
I.1	HOMBRE	2,76	,726	II.1	3,24	,682
	MUJER	2,89	,695		3,26	,729
I.2	HOMBRE	2,97	,739	II.2	2,48	,961
	MUJER	2,99	,716		2,65	1,008
I.3	HOMBRE	2,81	,737	II.3	3,15	,686
	MUJER	3,01	,689		3,34	,759
I.4	HOMBRE	2,84	,690	II.4	2,29	,987
	MUJER	3,07	,734		2,37	,986
I.5	HOMBRE	2,92	,746	II.5	3,40	,852
	MUJER	3,12	,702		3,27	,947
I.6	HOMBRE	2,75	,791	II.6	3,05	,727
	MUJER	2,99	,737		3,21	,737
I.7	HOMBRE	2,90	,648	II.7	3,02	,780
	MUJER	3,02	,720		3,08	,689

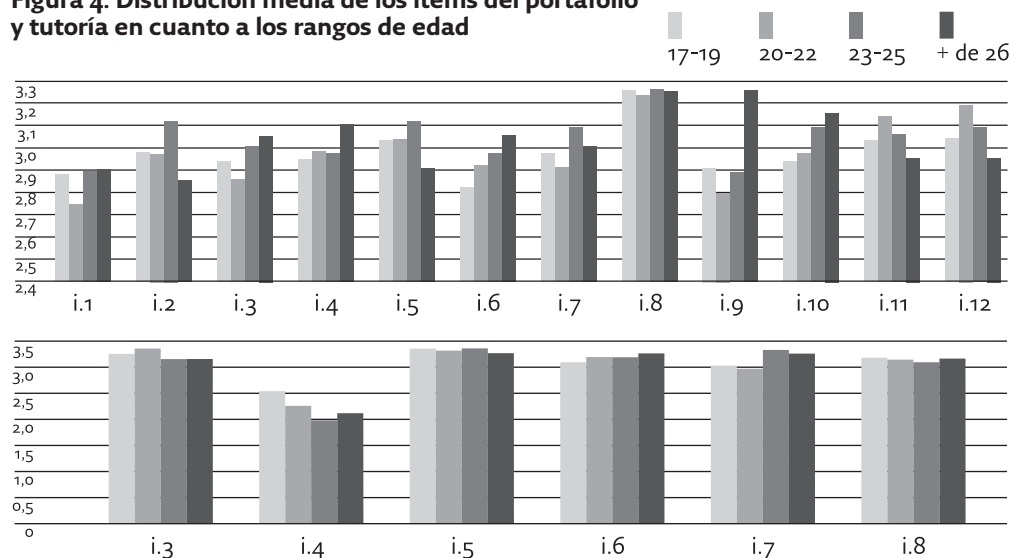
LA AUTONOMÍA Y ORIENTACIÓN EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

I.8	HOMBRE	3,18	,655	II.8	3,13	,689
	MUJER	3,30	,631		3,15	,726
I.9	HOMBRE	2,78	,661			
	MUJER	2,98	,733			
I.10	HOMBRE	2,86	,747			
	MUJER	3,07	,608			
I.11	HOMBRE	3,02	,667			
	MUJER	3,09	,687			
I.12	HOMBRE	3,10	,828			
	MUJER	3,07	,779			

No se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en la valoración del portafolios en función del sexo. En cambio, en la tutoría hemos hallado diferencias en el ítem II.4 ($p=0,02$), donde las mujeres valoran más (2,65) que los hombres (2,48) la posibilidad de usar la tutoría para aclarar dudas.

Igualmente, apreciamos en la figura 4 que las medias son muy similares en todos los ítems, no estableciéndose diferencias significativas en ninguno de los cuatro grupos de edad en relación a los ítems del portafolios y la tutoría.

Figura 4. Distribución media de los ítems del portafolio y tutoría en cuanto a los rangos de edad



DISCUSIÓN

Percepciones de los estudiantes universitarios

En nuestro estudio exploratorio, para determinar aquellos aspectos de interés para la innovación docente, existe una tendencia general de los estudiantes a otorgar puntuaciones altas a cada una de las ideas que se contemplaban en los ítems del portafolios y de la tutoría. De tal manera que se ha podido verificar:

- a) Con respecto al *portafolios*, los universitarios consideran que en su trabajo autónomo hay que dedicarle tiempo para su elaboración, lo que coincide con el estudio de Dema, Álvarez, García y González (2006) con estudiantes de Gestión y Administración Pública. También deben contemplar los trabajos individuales y grupales, incluyendo documentos y reflexiones destacadas de las clases prácticas. Gaviri (2007) y Romero (2008), lo entienden de esta misma manera al desarrollar destrezas de documentación, investigación, búsqueda de conocimientos y desarrollo de competencias en las evidencias prácticas apoyándose en el tiempo necesario. Martínez (2007), estima al portafolios como un contenedor de diferentes clases de documentos (personales, de experiencias de clase, reflexiones, etc.) que proporciona evidencias de conocimiento que se han ido construyendo y que han servido para aprender y seguir aprendiendo
- b) En *la tutoría* los estudiantes valoran que no debe coincidir con el horario de clase, ya que con ello se daría un solapamiento y no se podría asistir o en su defecto dejar de ir a clase de otra asignatura. Romero et al (2004), pusieron de manifiesto que el profesorado suele poner el horario de tutoría en los huecos de sus horas de clase, lo que puede suponer una cierta dificultad para el alumnado para asistir, porque de hacerlo debe faltar a clase. Por tal motivo, García (2008), refiriéndose a la nueva organización docente en el proceso de convergencia europea, la tutoría debe ocupar un lugar destacado. A nivel institucional (la universidad, como la facultad, la titulación y el departamento), debería establecer los mecanismos para gestionar los recursos de la tutoría a nivel de calendario, horario, uso de los espacios, etc. (Gairín et al., 2004).

También consideran los estudiantes que la tutoría debe ayudar ante las dificultades en el desarrollo de las asignaturas, facilitándoles focalizar su atención en aspectos de interés para los logros académicos y personales. En este caso, hay una coincidencia con Rodríguez (2004), pues el tutor es un profesor que realiza una enseñanza más

LA AUTONOMÍA Y ORIENTACIÓN EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

personalizada. García et al (2005), en una investigación sobre el profesorado universitario, encontraron que cuando éste asume sus responsabilidades académicas y profesionales, la tutoría es una herramienta docente que agiliza mucho las tareas docentes, convirtiéndose en guía en el aprendizaje fuera de clase, pero no deja de tener un enfoque tradicional al estar centrada en orientar a la materia.

Los estudiantes valoran altamente que la tutoría esté integrada en la acción docente y en el itinerario formativo. Para Zabalza (2003) es un componente básico de la función docente y del seguimiento y asesoramiento del alumnado. Igualmente, Álvarez (2002), Lázaro (2003), Rodríguez Espinar (2004) y García (2008), encuentran reclaman que la tutoría no sólo aporte al contenido científico de la materia, sino que además ayude al desarrollo personal durante el itinerario formativo y de orientación profesional. En el estudio de García et al. (2005), este tipo de tutoría dirigido a la asesoría personal y profesional, es el menos valorado a pesar de la importancia que pueda tener en el EEES.

Diferencias existentes entre las diversas titulaciones

Analizando los posicionamientos de los nueve grupos objeto de estudio y considerando aquellas cuestiones que son claramente significativas, apreciamos las diferencias entre cuatro ítems sobre el portafolios:

- A los estudiantes melillenses les preocupa mucho la organización, estructuración y presentación del portafolios, frente al resto que suelen darle una alta importancia, a excepción del grupo de Educación Física B y de Educación Musical, que le otorga un valor menor.
- En general, se valora que el portafolios ayuda a responsabilizar al estudiante con su implicación y participación en la asignatura, aunque algunos estudiantes de Educación Infantil le dan poco valor a diferencia de los otros grupos. Ocurre lo mismo cuando se alude a que el portafolios posibilita la autoevaluación mediante las reflexiones individuales, adhiriéndose a ello los grupos de Educación Física B y C y el grupo de Educación Musical.
- Las discrepancias sobre si hay que apoyarse en la programación para construir el portafolios, se dan entre la mitad de los estudiantes de Educación Infantil, al otorgar estos el máximo valor, y los melillenses, que no se lo conceden en tanta medida. En cambio éstos últimos escogen la alternativa “Bastante” frente a los de Educación Social.

En la *tutoría*, se han encontrado pocas diferencias entre las diversas titulaciones:

CIPRIANO ROMERO CERESO / FÉLIX ZURITA ORTEGA / FÉLIX ZURITA MOLINA

- Se entiende que puede ser útil para resolver dudas sobre la asignatura. Aún así, más de la mitad de los estudiantes melillenses le dan poco valor frente al resto de las titulaciones.
- La tutoría como elemento clave para el aprendizaje del estudiante tiene poca consideración para más de un tercio de los estudiantes de Educación Física C pero no para los de Melilla y de Lengua Extranjera. Buena parte de estos últimos estudiantes valoran bastante las posibilidades que ofrece la tutoría y algo menos los estudiantes de Educación Infantil. En cambio, para la mitad de los estudiantes de Educación Infantil y de Melilla tiene mucha importancia a diferencia de lo que sucede con los de Educación Física C.

En función del sexo, en el caso del portafolios no hay ninguna diferencia entre los diversos ítems. En la tutoría se dan unas circunstancias muy parecidas a excepción del mayor valor que otorgan las mujeres a que el horario establecido por el profesor no debe restar tiempo para poder atender a otras asignaturas. Por otro lado, los posicionamientos de los estudiantes universitarios no varían según la edad, pues existe homogeneidad en todos los rangos de edad en relación con ambas metodologías.

No se observa ninguna falta de asociación en el comportamiento de los diversos grupos, existiendo una cierta similitud en lo referente a ambas metodologías. El portafolios y la tutoría son estrategias de interés para los estudiantes, ya que les posibilitan el aprovechamiento del trabajo autónomo y de la orientación, y les ayudan en la planificación y desarrollo de sus actividades.

CONCLUSIONES Y PROSPECTIVAS

Con la pretensión de implantar una innovación docente con los estudiantes de Magisterio en Educación Física, los objetivos y los procedimientos seguidos en este estudio exploratorio, nos ha permitido conocer que:

Hay una tendencia generalizada de los estudiantes a otorgar un valor importante al uso del portafolios y la tutoría, considerándose estas estrategias metodológicas como interesantes para la experiencia del crédito ECTS.

El uso del portafolios se valora como un medio de desarrollo de la autonomía y construcción de aprendizajes, así como invertir tiempo en su elaboración y en el proceso de búsqueda de conocimientos y de experiencias prácticas. Además, constituye un medio de autoevaluación de las propias destrezas, habilidades y actitudes mediante el análisis y la reflexión. En este sentido, a la hora de poder utilizar esta estrategia se debe insistir en la importancia de la asistencia y participación en clase,

LA AUTONOMÍA Y ORIENTACIÓN EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

para asumir el reto del trabajo autónomo sobre los diferentes contenidos de las asignaturas, documentándose, controlando y evaluando sus aprendizajes.

La tutoría tiene un gran valor para los estudiantes como un proceso orientador que favorece sus itinerarios formativos. Para ello, debería planificarse para que no coincidiera con el horario de clase de las asignaturas, de tal manera que se puedan consultar las dudas y las dificultades académicas con una atención más personalizada, de seguimiento y asesoramiento durante la carrera.

Los estudiantes muestran una cierta homogeneidad a la hora de valorar el portafolios y de la tutoría. Se ha apreciado la falta de asociación en algunos grupos o especialidades en cuanto a la organización, la implicación y participación, la autoevaluación y el apoyo que ofrece el portafolios, no ocurriendo lo mismo en el resto de cuestiones. En la tutoría, el hecho de acudir a ella solamente cuando se tengan dudas y de ser un elemento de enseñanza-aprendizaje crea cierta disparidad entre las especialidades, por lo que deberían establecerse actividades que expliquen la conveniencia de las tutorías e introducirlas dentro del itinerario del trabajo autónomo del estudiante.

Por último, las evidencias obtenidas nos van a permitir clarificar distintos aspectos de interés a la hora de desarrollar la experiencia de innovación docente. De tal manera que el trabajo autónomo del estudiante requiere de un plan bien estructurado, con una orientación y apoyo mediante un seguimiento y la disponibilidad de tutorías que facilite el desarrollo y una adaptación personal a sus necesidades e inquietudes.

Fecha de recepción del original: 10 de junio de 2009

Fecha de recepción de la versión definitiva: 26 de abril de 2010

REFERENCIAS

- Álvarez, P. (2002). *La función tutorial en la Universidad*. Madrid: EOS.
- Álvarez, M.B. (2005). Adaptación del método docente al Espacio Europeo de Educación Superior: La motivación de los alumnos como instrumento clave. *Estudios Sobre Educación*, 9, 107-126.
- Barberá, E. (1998). *Portafolios para evaluar en la escuela. Evaluación*. Pamplona: Ikastolen Elkartea.
- Barragán, R. (2005). El portafolio, metodología de evaluación y aprendizaje de cara

CIPRIANO ROMERO CERESO / FÉLIX ZURITA ORTEGA / FÉLIX ZURITA MOLINA

- al nuevo EEES. Una experiencia práctica en la Universidad de Sevilla. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 4(1), 121-139.
- Barrios, O. (1998). *Uso del portafolio del alumno*. Santiago: Umce.
- Bisquerra, R. (1987). *Introducción a la estadística aplicada a la investigación educativa. Un enfoque informático con los paquetes BHDP y SPSSX*. Barcelona: PPU.
- Bricall, J. (coord.) (2000). *Informe Universidad 2000*. Madrid: Patronato de la Conferencia de Rectores.
- Cano, E. e Imbernon, F. (2003). La carpeta docente como instrumento de desarrollo profesional del profesorado universitario. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 43- 51.
- Castelló, M. y Monereo, C. (2002). *La evaluación por carpetas en el prácticum de psicopedagogía*. Barcelona: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- CIDUA (2005). *Informe sobre Innovación en la Docencia en las Universidades Andaluzas*. Sevilla: Dirección General de Universidades, Secretaria de Universidades, Investigación y Tecnología.
- Chocarro, E. González-Torres, M.C. y Sobrino, A. (2007). Nuevas orientaciones en la formación del profesorado para una enseñanza centrada en la promoción del aprendizaje autorregulado de los alumnos. *Estudios Sobre Educación*, 12, 81-98.
- Colén, MT, Giné, N, Imbernon, F. (2006). *La carpeta de aprendizaje del alumnado universitario*. Barcelona: Octaedro.
- Dema, S., Álvarez, M.B., García, N. y González, M. (2006). El portafolio como método alternativo de evaluación y aprendizaje en el área de Marketing. *Aula Abierta*, 87, 105-122.
- De Miguel, M. (2006). Metodologías para organizar el aprendizaje. Segundo objetivo del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 71-91.
- Gairín, J, Feixas, M., Guillamon, C., Quinquer, D. (2004). La tutoría académica en el escenario europeo de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 61-77.
- García, N., Asensio, I., Carballo, R. García, M. y Guardia, S. (2005). *Guía para la labor tutorial en la universidad en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Universidad Complutense. Extraído el 10 de febrero de 2009 de <http://www.ucm.es/info/mide/docs/informe.htm>
- García, N. (2008). La función tutorial de la Universidad en el actual contexto de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 21-48.
- García, N. y Álvarez, M. B. (2007). La motivación del alumnado a través de la sa-

LA AUTONOMÍA Y ORIENTACIÓN EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

- tisfacción con la asignatura. Efecto sobre el rendimiento. *Estudios Sobre Educación*, 13, 89-112.
- Gaviri, E. (2007). El portafolios: un instrumento para la evaluación del alumno en la sociedad del conocimiento. En Gaviri, E. (coord.). *Estrategias para la intervención educativa. Prácticum* (p. 121-137). Madrid: Ramón Areces.
- Lázaro, A. (2003). Competencias tutoriales en la Universidad. En F. Michavila y J. García. *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la Universidad* (p. 107-128). Madrid: Cátedra UNESCO.
- López, V.M. (2006). *La evaluación en Educación Física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamientos de una alternativa: la evaluación formativa y compartida*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Lyons, N. (comp.) (1999). *El uso de portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Martínez, S. (2007). Una experiencia de innovación del portafolio del alumno, en la diplomatura de educación social, desde el marco de la educación superior en Europa. *Educatio Siglo XXI*, 25, 125-144.
- MEC (2006). *Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la universidad*. Madrid: Secretaria General Técnica. Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Michavila, F. y García, J. (Eds.) (2003). *La Tutoría y los Nuevos Modos de Aprendizaje en la Universidad*. Universidad Politécnica de Madrid.
- Morales, P., Urosa, B. y Blanco, A. (2003). *Construcción de escalas de actitudes tipo Likert*. Madrid: La Muralla.
- Raga, J. T. (2003). La Tutoría, Reto de una Universidad Formativa. En F. Michavila y J. García (Eds.), *La Tutoría y los Nuevos Modos de Aprendizaje en la Universidad* (p. 33-53). Madrid: Universidad Politécnica de Madrid.
- Rodríguez Espinar, S. (2004). *Manual de tutoría universitaria*. Barcelona: Octaedro.
- Romero, C. (2004). Argumentos sobre la formación inicial de los docentes en educación física. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 8(1). Extraído el 20 de octubre 2008 de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev81ART5.pdf>
- Romero, C. et al. (2004). *Evaluación de la Titulación: Maestro Especialista en Educación Física*. Granada: Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación Docente. Universidad.
- Romero, C. (2008). El portafolios y el trabajo de grupo: una experiencia del crédito ECTS en la formación del magisterio especialista en Educación Física. *Revista Interuniversitaria del Formación del Profesorado*, 9(2). Extraído el 20 de enero de 2009, de <http://www.aufop.com/aufop/revistas/arta/digital/93/446>

CIPRIANO ROMERO CEREZO / FÉLIX ZURITA ORTEGA / FÉLIX ZURITA MOLINA

- Rué, J. (2007). *Enseñar en la Universidad. El EEES como reto para la Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Shores, E.F. (1998). *The portfolio book: A step-by-step guide for teachers*. Beltsville: Gryphon House.
- Shulman, L.S. (1999). Portafolios del docente: una actividad teórica. En Lyons, N. (comp.). *El uso del portafolios. Propuestas para un Nuevo profesionalismo docente* (pp. 45-62). Buenos Aires: Amorroutu.
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad del desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.