

El portafolio reflexivo: metodología didáctica en el EEES

M^a BEGOÑA ALFAGEME GONZÁLEZ
Universidad de Murcia

Resumen:

La necesidad de conocer datos sobre cómo el estudiante trabaja es cada vez mayor con el Espacio Europeo de Educación Superior, tanto para planificar su docencia como para atender a los propios alumnos. Planteamos los resultados obtenidos en una experiencia en la que se utiliza el portafolio reflexivo del alumno con una doble finalidad. Por un lado como medio para mejorar la planificación docente y por otro como herramienta de autoevaluación del alumnado, de este modo se ayuda al alumno a que compruebe los aprendizajes adquiridos y a afianzar sus saberes de cara a su desarrollo profesional.

Palabras clave:

Espacio Europeo de Educación Superior, portafolio reflexivo, autoevaluación, planificación.

Abstract:

Teachers need to know information on how the student works inside the European Higher Education Area, this way they to plan the work and they closed their learning to the students. We raise the results obtained in an experience in which the reflexive portfolio of the pupil is in use with a double purpose. On the one hand as way to improve the educational planning and for other one as tool of selfevaluation, thus one helps the pupil to whom they verifies the acquired learning and to guarantee they knowledge with a view to they professional development.

Key words:

European Higher Education Area, reflexive portfolio, selfevaluation, planning.

Resumé

La nécessité de connaître des données sur comment l'étudiant travaille est chaque fois plus grande avec l'Espace Européen d'Education Supérieure, tant pour planifier son enseignement comme pour accueillir les propres élèves. Nous projetons les résultats obtenus dans une expérience dans laquelle le portefeuille réflexive de l'élève est utilisé avec un double but. D'un côté comme milieu, pour améliorer la planification enseignante, et par l'autre comme outil d'autoévaluation de l'ensemble des élèves, de cette façon on aide l'élève à qui il vérifie les apprentissages acquis et à garantir ses connaissances pour son postérieur développement professionnel.

Des Mots clés :

'Espace Européen d'Education Supérieure, portefeuille réflexive, autoévaluation, planification.

Fecha de recepción: 26-03-07

Fecha de aceptación: 27-04-07

1. Introducción

Los cambios en la Educación Superior en Europa han llegado. Su reforma es ya patente y ello ha producido un gran movimiento innovador en la concepción del sistema educativo universitario dentro de la Comunidad Europea, dando lugar al '*Espacio Único Europeo de Educación Superior*', cuyo proceso de construcción comenzó con la Declaración de la Sorbona en 1998 y se consolidó en la Declaración de Bolonia en 1999, que insta a los Estados miembros de la Unión Europea a adoptar un sistema de titulaciones comprensible y comparable que promueva oportunidades de trabajo para los estudiantes y una mayor competitividad internacional del sistema educativo europeo.

En este nuevo espacio se defiende una nueva visión de la Universidad y de entender la cultura universitaria, ya reflejada en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en 1998 donde se avanzaba el modelo de enseñanza superior que debe perseguirse en el siglo XXI, subrayando la necesidad de hacer hincapié en tres aspectos (UNESCO, 1998): por un lado, se requiere tener una mayor capacidad para vivir en medio de la incertidumbre, transformarse y provocar el cambio, atender las necesidades sociales y fomentar la solidaridad y la igualdad; por otro, para alcanzar y mantener un nivel indispensable de calidad, hay que "*Preservar y ejercer el rigor y la originalidad científicos con espíritu imparcial*"; y por último, aunque no por ello menos importante, se necesita comenzar a preocuparse sobre todo de los estudiantes y de una educación durante toda la vida para que se integren en la sociedad mundial del conocimiento.

Siguiendo estas y otras pautas, las Universidades han ido abordando, paulatinamente, diversos cambios e innovaciones que quieren garantizar la movilidad de los estudiantes por Europa y la validez de su historial académico. Por ello, uno de los principales cambios asumidos ha sido el acuerdo de una nueva estructura de los estudios de la Educación Superior distribuidos en tres niveles o títulos universitarios, más acordes con otros sistemas universitarios internacionales: Licenciatura o Bachelor, Master y Doctorado. Así se da respuesta a uno de los objetivos planteados en la Declaración de Bolonia, conseguir el equilibrio entre la formación creativa orientada al mercado laboral, la especialización concreta y la formación de investigadores. Y para ello estos niveles de estudio se deben caracterizar por ser: el "*Bachelor*" un nivel poco especializado que

fomente el aprendizaje y la creatividad; el “*master*” un nivel flexible y modificable según las demandas del mercado; y el “*doctorado*”, estará destinado a la formación de investigadores, enfocado a la mejora de la capacidad creativa y a la producción de conocimientos.

Otro de los grandes acuerdos alcanzados es la utilización de una nueva medida para cuantificar los estudios: el crédito europeo (ECTS: *European Credits Transfer System*) que supone una duración de 60 y un máximo de 120 créditos anuales, así como tener en cuenta la valoración de: las enseñanzas teóricas, las enseñanzas prácticas, otras actividades académicas dirigidas, el volumen de trabajo generado por la totalidad del currículo y el trabajo realizado durante los períodos de exámenes.

El sistema europeo ECTS cuantifica en 60 créditos el volumen de trabajo total de un estudiante a tiempo completo durante un curso académico, por ello suponiendo una actividad académica de 40 semanas por año, se propone una carga de trabajo de entre 25 y 30 horas a la semana de trabajo de un estudiante a tiempo completo en un curso académico (1500-1800 horas de trabajo del estudiante al año). Esto como podemos suponer es un cambio considerable con respecto al trabajo que en la actualidad realizan nuestros estudiantes.

Se defiende un modelo de enseñanza superior, centrado en el estudiante, que exige reformas políticas en profundidad y una renovación, fundamentalmente, de los elementos didácticos de la enseñanza universitaria (contenidos, métodos, prácticas pedagógicas, medios de transmisión del saber, etc.). A la vez que se pide a las instituciones de educación superior que formen estudiantes que se conviertan en “*ciudadanos bien informados y profundamente motivados, provistos de un sentido crítico y capaces de analizar los problemas de la sociedad, buscar soluciones para los que se planteen a la sociedad, aplicar éstas y asumir responsabilidades sociales*”(UNESCO, 1998).

Se trata de ir más allá del dominio cognoscitivo de las disciplinas, fomentando en el profesorado universitario el uso de nuevos planteamientos pedagógicos y didácticos que faciliten la adquisición de técnicas, competencias y capacidades de comunicación, creatividad y análisis crítico, pensamiento independiente y trabajo en equipo en contextos multiculturales, donde se necesita aplicar altos grados de creatividad para combinar el saber y los conocimientos locales y tradicionales con la ciencia y las tecnologías avanzadas (Agüera, Alfageme y Calderón, 2003).

Nos encontramos entonces con un sistema universitario distinto que va a necesitar de una planificación transparente, previsible, no arbitraria, equiparable, compartida, realizada en colaboración (entre todos los profesores de Facultad, Departamento, Universidad), y consensuada entre todos los países miembros. Ya en el Informe Técnico sobre el crédito europeo y el sistema educativo español (septiembre de 2002), se expone que las universidades europeas deberán tener “*métodos de trabajo comunes*”.

Impartimos nuestras clases de un modo aislado, haciendo y deshaciendo aquello que consideramos es lo adecuado para que nuestros alumnos aprendan, pero esto parece que ya no vale. En el Espacio Único Europeo toda la labor docente y discente (horas de clases presenciales, tutorías, trabajo autónomo de estudio del alumno, trabajo dirigido, horas de evaluación, etc.), debe aparecer reflejada en lo que se denomina “guía docente” o “guía de la asignatura” (descripción comprensible de los contenidos, objetivos y destrezas a obtener en cada asignatura del plan de estudios, pero también todo aquello que el alumno tiene que realizar durante el curso). Vamos a tener que realizar una planificación ‘*a priori*’ en la que debe primar la racionalidad y los acuerdos docentes para que ninguna asignatura reste tiempo a las demás y para que se adapten a los créditos de los estudiantes y al tiempo disponible los trabajos intelectuales que los docentes exigen a sus alumnos en cada asignatura durante el curso.

Este es uno de los retos que según Fernández (2004) hay que asumir en el proceso de adaptación de la Educación Superior al Espacio Europeo: la correcta utilización del concepto de crédito, en el que hay que incluir la carga total de trabajo del estudiante y que nos va a condicionar la elaboración de los planes de estudio, a la vez que nos va a ‘forzar’ a una mayor cooperación entre los profesores implicados. Pero hay otro igual de importante para esta autora: la importancia que cobra la evaluación tanto de los resultados de aprendizaje como de enseñanza. “*No es posible hablar de innovar el proceso de enseñanza-aprendizaje sin una innovación paralela de la actividad evaluativa*” (p.7), entre otras cosas los estudiantes no van a modificar su forma de aprender si siguen siendo evaluados igual y los profesores no mejorarán su enseñanza si no se les evalúa, de modo que orienten su mejora e incluso reconozcan la calidad docente.

En efecto, en nuestra opinión, pasar a una enseñanza centrada en el

alumno va a suponer un cambio sustancial en las modalidades de evaluación donde hay que valorar no sólo la profundización en el conocimiento sino también el trabajo del estudiante. Pero a su vez, la forma de enseñar implica la necesidad de tener más herramientas que nos ayuden a controlar el tiempo escolar, la capacitación profesional, el esfuerzo y trabajo del alumno, etc.

En este sentido el docente comienza a necesitar indicadores de cómo ha funcionado su enseñanza, y no vale con la "típica" evaluación docente mediante encuesta realizada en la mayoría de las Universidades españolas donde los alumnos sólo califican la docencia impartida con unos parámetros dados. Necesitamos de los alumnos otro tipo de valoraciones más cualitativas (opiniones, reflexiones, sentimientos...), sobre todo para mejorar la planificación de nuestra docencia, pero también para sentirnos respaldados como docentes en la labor que realizamos, quién mejor que los alumnos para decirnos si nos equivocamos o no al impartir nuestra docencia.

Como ya dijimos *"Los modos de hacer "tradicionales" en muchas de nuestras aulas, van a tener que ser modificados y para ello va a ser necesario grandes dosis de creatividad sin olvidarse de la capacitación profesional del alumno y la profundización disciplinar e interdisciplinar, lo que necesariamente nos lleva a tener que estimular y valorar en el estudiante la creatividad, el espíritu crítico y la cultura del 'razonar y reflexionar'."* (Agüera, Alfageme y Calderón, 2003)

2. Nuestra herramienta: el portafolio reflexivo

En este contexto de reformas situamos nuestra experiencia. Desde el principio pensamos, de acuerdo con Coolahan (2002), que el profesorado del siglo XXI necesita un tipo de formación que le facilite (p. 12): un profundo conocimiento de sí mismos y de la naturaleza de su trabajo; un amplio rango de habilidades relacionadas con su profesión: sociales, de planificación, presentación de información, evaluación; gran flexibilidad; renovación y aprendizaje durante toda la vida; competencia en un área científica; y preparación para cooperar como miembros de un equipo.

No olvidemos, en palabras de Giroux (2002) que los educadores en la educación superior deben transformarse en proveedores y compartir el

poder con los estudiantes para que así éstos se transformen por un lado en agentes de su proceso de aprendizaje y por otro, para que provean las bases para el aprendizaje colectivo, la acción cívica y la responsabilidad ética.

Por ello, nuestros alumnos, futuros docentes de primaria, tienen que adquirir todas estas competencias para desarrollar bien su trabajo.

Como bien señala Fernández (2004, p. 130), una de las características que definen a un buen profesional docente es la capacidad de reflexionar sobre la propia enseñanza, así a la hora de formar a este tipo de profesionales es necesario introducir estrategias que permitan su desarrollo. De todos es sabido que en el ámbito de la educación no sólo sirve con adquirir conceptos teóricos, se necesita aprender también de la experiencia, para poder acercarnos más a la práctica. Desarrollar la competencia de la reflexión *“requiere considerar al profesor como un profesional autónomo y responsable, capaz de participar activamente en la evaluación de su propia función docente y del conjunto de componentes y elementos que configuran su actuación y, como consecuencia de todo ello, participar en la mejora de la calidad educativa.”* (Ídem, p.130)

A ello nos puede ayudar el uso del portafolio, tanto a los que ahora somos profesores como a los que van a serlo en un futuro próximo, es decir, a los alumnos de magisterio que encaminan su carrera hacia la docencia. Con esta intención decidimos utilizar una herramienta como el portafolio que nos ayudara en nuestro propósito, sobre todo por la variedad de cometidos que puede cumplir. Sin duda, muchos son los conceptos de portafolios de los que habla la literatura consultada (Lyons, 1999; Shulman, 1999; Corominas, 2000; Agra, Gewerc y Montero, 2003; Barrett, 2004; Fernández, 2004; Shores y Grace, 2004; Barragán, 2005; Klenowski, 2005).

Para Shulman (1999) *“Un portafolio didáctico es la historia documental estructurada de un conjunto (cuidadosamente seleccionado) de desempeños que han recibido preparación o tutoría, y adoptan la forma de muestras de trabajo de un estudiante que sólo alcanzan realización plena en la escritura reflexiva, la deliberación y la conversación”*

Por lo tanto el portafolio es una recopilación de evidencias, consideradas de interés por los significados construidos con ellas y es un modo de entender el proceso de enseñanza, a la vez que puede ser un reflejo genuino de un proceso de aprendizaje y por lo tanto una nueva manera de evaluar. El portafolio fundamentalmente refleja la evolución de un pro-

ceso de aprendizaje; el diálogo con los problemas, los logros, los temas..., los momentos claves del proceso; y el punto de vista de los protagonistas. Pero también estimula la experimentación, la reflexión y la investigación.

En este sentido, Klenowski (2005, pp. 22-38) nos habla de la existencia de diferentes tipos de portafolios usados para distintos propósitos: aprendizaje, enseñanza, evaluación, promoción y desarrollo profesional. También considera que un trabajo de portafolios puede cumplir todos los propósitos evaluativos: *“evaluación sumativa, certificación, selección, promoción, valoración, evaluación formativa, así como rendir cuenta de lo que se ha hecho para reforzar los procesos de enseñanza y aprendizaje.”* (ídem, p.22), aunque cada uno de estos objetivos nos va a exigir un tipo diferente de portafolios y de recogida y selección de pruebas. Explica de este modo el uso del portafolio en la evaluación sumativa, como base para la certificación de competencias y la selección de candidatos, con fines valorativos y de promoción, como apoyo para la enseñanza y el aprendizaje, y su uso en el desarrollo profesional, aunque todos los portafolios contienen *“elementos de evidencia de aprendizaje significativo”* (ídem, p.38)

En nuestra experiencia nos interesaba sobre todo el uso del portafolio como apoyo para la enseñanza y el aprendizaje, puesto que ayuda a los estudiantes a desarrollar y profundizar en su aprendizaje, realizando una evaluación formativa, a la vez que ayuda en la mejora de la docencia. El trabajo del estudiante se ve reflejado en una serie de recopilaciones y reflexiones que nos indican su progreso y su comprensión de los temas trabajados, pero también las competencias adquiridas por el alumno en habilidades clave, transformándose en el principal responsable de lo que va a ser evaluado.

Pero si algo aporta el portafolio a la evaluación es potenciar la habilidad de autoevaluación, la conversación, así como el pensamiento reflexivo con la práctica de quién lo realiza. Como bien recoge Klenowski (2005) *“El desarrollo de un portafolios requiere seleccionar, de un conjunto de trabajos, aquél que demuestre la competencia lograda respecto a un estándar particular, lo cual requiere que los estudiantes reflexionen de forma crítica sobre su aprendizaje y su rendimiento”* (p.41).

En este sentido el autor señala que hay seis principios que sustentan el uso de los portafolios: *“promueve una nueva perspectiva sobre el aprendizaje, es un proceso en desarrollo, incorpora el análisis de los logros y el*

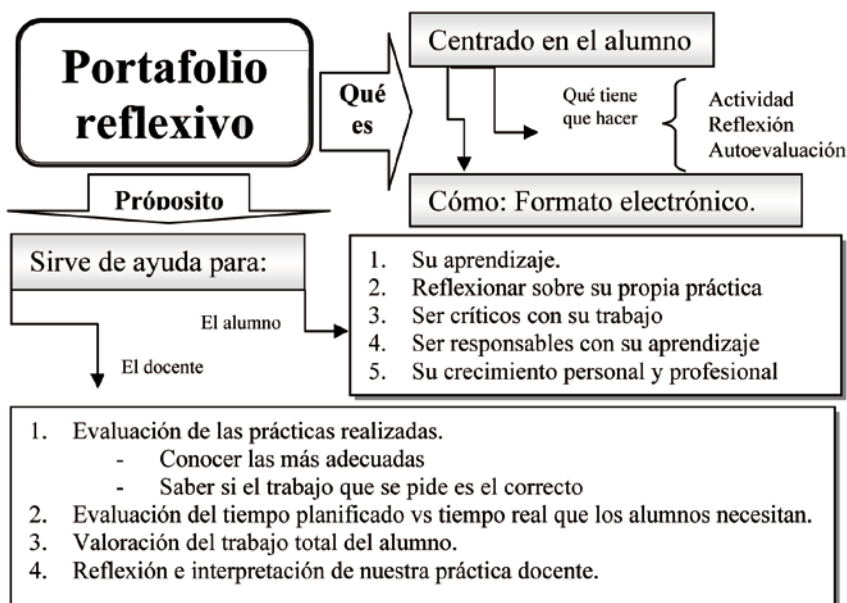
aprendizaje, requiere autoevaluación, motiva la elección del estudiante y su reflexión sobre el trabajo, y por último implica a los profesores o a los tutores como facilitadores del aprendizaje.” (Ídem, p.144)

Para nosotros el portafolio reflexivo es una herramienta, no sólo de evaluación, sino también de ayuda a alumnos y profesores para observar y conocer por sí mismos las competencias adquiridas y el aprendizaje realizado.

Utilizamos en nuestro caso un portafolio en formato electrónico, y no un sistema de evaluación electrónico, en base a la diferenciación que de ambos realiza Barrett (2004). En concreto nuestro portafolio reflexivo se caracterizó por estar: centrado en el alumno (en su actividad y su reflexión); realizado por él (como autocrítica o autoevaluación); presentado en un formato de un procesador de textos y enviado en formato electrónico al docente. Por ello tenía un doble propósito, el aprendizaje de los alumnos y la evaluación de sus prácticas, que requería de un análisis de datos cualitativo.

Decidimos poner en marcha la experiencia para aportar a los alumnos una herramienta más de evaluación que les ayudara en su crecimiento personal y profesional, como ya han demostrado autores como Agra, Gewerc y Montero (2003) en su trabajo.

En resumen éste ha sido nuestro principal incentivo: queríamos introducir en nuestros alumnos la necesidad de aprender a reflexionar sobre su propia práctica, de autoevaluarse y aprender a criticar la elaboración de sus propios trabajos y de ser responsables de su propio aprendizaje. Pero también queríamos conocer otros dos propósitos que afectaban más a nuestra propia docencia, por una parte, cuál de estas prácticas eran más adecuadas para ellos y, por otra, valorar el trabajo que tenían que hacer en cada uno de los trabajos pedidos a los alumnos, lo cual nos llevaría a poder realizar una evaluación más acertada sobre el tiempo que nosotros planificábamos y el que los alumnos necesitaban, acercándonos a la valoración del trabajo total del estudiante y por lo tanto a una mejor interpretación de nuestra práctica respecto al crédito europeo al que irremediamente nos acercamos en la enseñanza superior. Reflejamos nuestras intenciones en el gráfico que adjuntamos a continuación.



3. Datos y conclusiones

Centrando nuestro trabajo, realizamos una experiencia con los alumnos de primer curso de dos especialidades de los títulos de Maestro que elaboraron un portafolio reflexivo sobre la parte práctica de la asignatura "Didáctica General". Estamos hablando de una asignatura anual que consta de créditos teóricos y prácticos, cursada por todos los alumnos que acceden a estos estudios al tratarse de una asignatura troncal y que permanecerá en los nuevos planes de estudios que se aprueben de acuerdo a la nueva normativa del Espacio Europeo Universitario.

La existencia de créditos teóricos y prácticos constituye en muchos casos diferencias con los alumnos, no sólo porque hay profesores que utilizan las clases prácticas para seguir impartiendo más teoría, sino porque en muchos casos no ven la conexión entre unas actividades y otras. Esto nos preocupaba y queríamos conocer la opinión de los estudiantes a este respecto.

Se planificaron las prácticas de la asignatura de acuerdo con los temas propuestos en la parte teórica y, aunque en ocasiones durante el curso se realizaron otras prácticas de menor entidad, fundamentalmente

se decidió centrar la docencia anual de la asignatura en siete grandes prácticas:

1. Búsqueda, estudio y análisis de los principios educativos en las leyes educativas más relevantes de nuestro contexto: Ley de Calidad de la Educación y Decreto Curricular Base de nuestra región.
2. Análisis de documentos relacionados con el tema tratado.
3. Visionado de alguna película de vídeo.
4. Realización de una Unidad Didáctica.
5. Exposiciones sobre documentos y metodologías de educación.
6. Evaluación por pares de las Unidades Didácticas.
7. Juego cooperativo.

Al principio del curso, se explicó a los alumnos qué era un portafolio y que es lo que se pretendía que hicieran al terminar cada una de estas siete prácticas, dándoles las instrucciones básicas que resumimos en cuadro 1.

Cuadro 1. INSTRUCCIONES BÁSICAS: Cómo vamos a hacer nuestro portafolio

Recopilando distintas valoraciones y reflexiones sobre cada una de las prácticas en dos momentos del curso:

1. Después de realizar cada una de las prácticas:
 - Dificultad de realización de la práctica y valoración del tiempo utilizado para su realización.
 - Pasos seguidos en la elaboración de la práctica.
 - Valoración de cómo se ha hecho la práctica, tanto individual como en grupo, cómo se ha trabajado y cuál ha sido tu aportación o autoevaluación de tu práctica.
2. Al finalizar el curso, antes de su entrega a la profesora.
 - Qué habrías mejorado de cada práctica
 - Valora cada una de las prácticas según su utilidad para la asignatura.
 - Cuál te ha gustado más y cuál te ha gustado menos.

No se pretendía que los alumnos presentaran una carpeta de todos los trabajos que habían realizado durante el curso, puesto que en muchos casos estos se corregían durante el mismo, sino que reflexionaran sobre

lo que habían hecho. Se les pedía una pequeña reflexión al finalizar cada una de las prácticas y una revisión al finalizar el curso, todo ello sin restar demasiado tiempo a su estudio, se podía hacer en un tiempo mínimo que calculábamos no les ocuparía más allá de 15 minutos. De esta forma los alumnos tenían que presentar al finalizar el curso un pequeño documento en ordenador que enviarían al profesor. Sin embargo este pequeño documento nos ha aportado datos significativos que en algunos casos esperábamos y en otros no, pero que sin duda nos ayudarán a mejorar nuestra docencia en cursos posteriores.

La decisión de utilizar el portafolio como una actividad de autorreflexión y autoevaluación del alumno, y no como una interacción entre alumno y profesor, la tomamos ante la elevada ratio de alumnos a nuestro cargo, concretamente un total de 330 alumnos para un solo docente.

En el estudio se han un total de 214 portafolios en las dos especialidades de los títulos de Maestro que impartíamos, de los 330 matriculados, lo cual constituye la opinión del 65% de los alumnos, que hemos analizado utilizando la técnica de análisis de contenido.

Así, en respuesta a las indicaciones hechas a los alumnos, se pueden destacar diferentes aportaciones:

1. En cuanto a la dificultad de realización de las prácticas, la mayoría de los alumnos opinan que la más difícil es aquella en la que se analizan los principios didácticos de las leyes educativas, seguida por la elaboración de la Unidad Didáctica y la preparación de la exposición en clase. Este es un dato esperado y natural puesto que estas son las tres prácticas más “fuertes” del curso.
2. Si nos atenemos a la valoración del tiempo utilizado en cada una de las prácticas, casi todos los alumnos consideran que el tiempo previsto por el docente es el adecuado, aunque en alguna de las respuestas se especifica que es “escaso pero suficiente”. El único dato discordante a este respecto es la coincidencia de dos prácticas en el mismo tiempo de preparación (la Unidad Didáctica y las exposiciones en clase) por motivos de ajuste temporal dentro del curso académico que ha disgustado sobre todo a los grupos que exponían al final de curso, sobre todo porque no han sabido dar prioridad a una u otra práctica y se han encontrado sin tiempo para finalizar una de ellas.
3. Como era de prever, al tratarse de autoevaluación prácticamente ningún alumno ha valorado su trabajo individual y grupal por de-

bajo de una puntuación 5, en una escala de 0 a 10. De hecho la puntuación media se sitúa en torno a 7 puntos.

4. Es interesante la información autocrítica de los alumnos recogida en el apartado sobre qué habrían mejorado en cada una de las prácticas. Tienden a considerar que las hicieron lo mejor que sabían en el momento de su realización, sin embargo, más del 40% de los alumnos señalan la necesidad de mejorar las prácticas realizadas, lo cual nos indica que son conscientes de carencias en las que presentaron. Concretamente se argumentan fundamentalmente la necesidad de mejoras en tres campos:

- La cohesión y el trabajo grupal.
- La dedicación de más tiempo para su realización.
- La equivocación en los pasos seguidos en su elaboración que les impidió seguir el ritmo de sus compañeros y les dificultó más la realización de la práctica.

5. La valoración de la utilidad que cada una de las prácticas tiene para la asignatura que cursan es alta en casi la totalidad de los casos. La realización de la Unidad Didáctica se considera la que más ayuda a su formación como maestros. Un alumno argumenta así su opinión al hablar de la práctica que él considera más útil: *“Es la elaboración de la Unidad Didáctica, puesto que no sabía cuánto me quedaba por aprender, hasta que no tratamos de elaborarla”*. A continuación, se reconoce la utilidad de la práctica realizada con el manejo de la legislación educativa, a pesar de que suelen considerarla como la más difícil como ya hemos visto. Un alumno al valorar ésta práctica al final del curso señala: *“Al principio pensé que no servía de mucho y que no tenía mucho sentido en la asignatura de Didáctica, pero poco a poco vas viendo que sí tiene sentido y es más aún cuando haces el Prácticum”*.

En tercer lugar se sitúa el juego cooperativo con los contenidos teóricos del curso, sobre todo por el entretenimiento y porque les ayudó a comenzar a estudiar los temas del curso.

6. En relación con la práctica que más ha gustado, la mayoría de las opiniones dicen preferir la práctica del juego cooperativo, aunque también se recogen opiniones muy favorables en las prácticas de la realización de la Unidad Didáctica y de la película. Nos gustó saber que incluso algunos alumnos pusieron en práctica la Unidad Didáctica desarrollada en clase con

los alumnos que tuvieron en los centros escolares al realizar el “Prácticum I”.

Entre la práctica que menos ha gustado destaca, como no podía ser de otro modo, la realizada con las leyes educativas, sobre todo por su dificultad y la cantidad de tiempo que requiere. También se han recogido respuestas negativas en la práctica donde se pedía a los alumnos que evaluaran las Unidades Didácticas de sus compañeros, aunque en este caso las críticas no se referían a la realización de la práctica sino a la dificultad de realizar propiamente la evaluación, es decir, ser justos y ecuanímenes con los demás. Hay que tener en cuenta que la mayor parte de los alumnos se enfrentaban por primera vez al hecho de ser ellos quienes calificaban y no quienes recibían la nota.

Como podemos ver la práctica que más amor / odio ha despertado es la primera que trataba de que los alumnos se acercaran a las leyes educativas, hay opiniones generalmente encontradas en la valoración y en la realización. Es explicativa la opinión de un alumno a este respecto: *“La actividad en sí no me gusto por un lado por lo complicado que era a la hora de hacer el mapa conceptual, buscar principios..., pero por otro lado me pareció interesante, ya que estudiamos algo que luego para las oposiciones es importante...”*

En concreto pensamos que el portafolio reflexivo ha aportado a los alumnos un valor añadido con respecto a la asignatura cursada, así les ha servido para:

- Aprender a reflexionar sobre lo que han hecho durante las clases prácticas de la asignatura y cómo podrían mejorarlo
- Son conscientes de sí en el momento de realizar la práctica tenían conocimientos suficientes o no.
- Valoran la utilización de las prácticas para su futura formación de maestros.
- Ven la asignatura relacionada con el resto de las disciplinas del curso y no de un modo aislado. Por ejemplo alguno de los documentos analizados lo consideran clave para comprender y aclarar conceptos impartidos en la asignatura de “Organización Escolar” o en el “Prácticum”.
- Dejan de ver las prácticas en abstracto y entienden bien en el momento o después porque se realiza cada una de ellas. Un alumno opina que *“Todas ellas iban relacionadas con el tema que estába-*

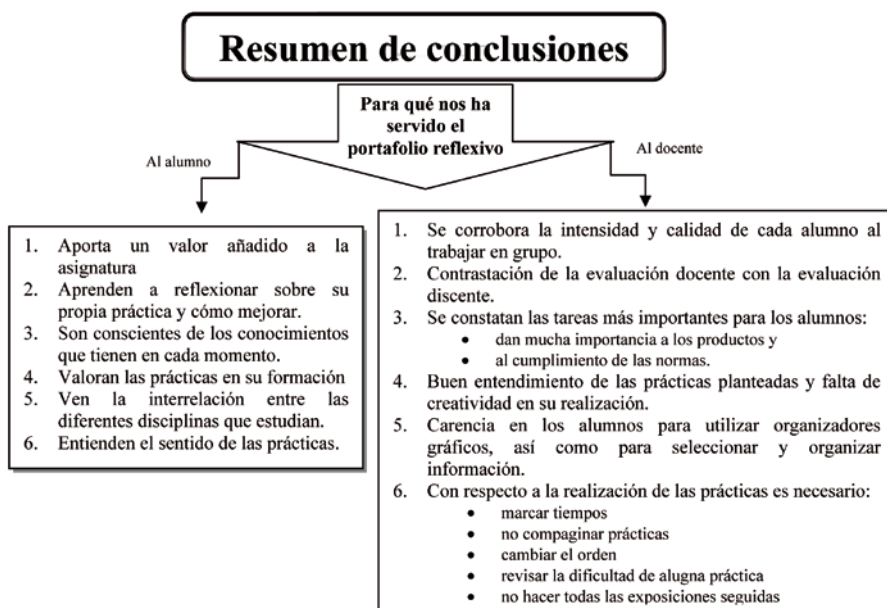
mos dando en la asignatura de Didáctica, con lo cual nos servía como anexo aclaratorio. Lo mejor ha sido sin duda la experiencia de trabajar en grupo.”

Además hemos observado, tras el análisis de los datos, otros aspectos que nos gustaría destacar:

- El portafolio reflexivo ayuda al profesor a ver qué alumnos trabajaron a gusto en grupo y quiénes sólo cumplieron al mínimo el trabajo encomendado para salir del paso.
- Asimismo, corroboramos un hecho ya constatado al realizar la práctica de la evaluación de las Unidades Didácticas. Con la reflexión individual vimos que se evaluaban seriamente las exposiciones realizadas en grupo, tanto en su propio grupo como en los grupos de sus compañeros, llegando a ser incluso más exigentes que las del propio profesor. Suelen ser bien analizadas y puntuadas, valorando mucho aquellas en las que han entendido mejor el contenido explicado y siendo muy honestos a la hora de señalar los problemas y fallos de los grupos que no han realizado bien su exposición, tanto si es su propia exposición como si es la de otro grupo. Además, suelen coincidir bastante con las valoraciones que el profesor realizaba de cada una de las exposiciones. Muchos docentes tienen recelo a considerar evaluaciones por pares de los alumnos, sin embargo en nuestro caso se ajustaban bastante a la realidad.
- Los alumnos dan demasiada importancia a la especificación de los días de entrega de cada una de las prácticas, siempre están valorando cuándo tienen que entregar el producto del trabajo y suelen estar obsesionados por cumplir con las “normas” dictadas por el profesor, de hecho se sienten muy confusos cuando se les da libertad para ser creativos o para cambiar la realización de las prácticas.
- En general, la mayor parte de los alumnos dicen no tener ninguna o poca dificultad para realizar las prácticas encomendadas, siempre y cuando se sigan las indicaciones dadas por el docente y se tome interés en su realización.

También hemos recogido algunas indicaciones sobre problemas que surgieron a la hora de llevar a cabo las prácticas durante el curso y que es necesario mejorar en cursos próximos:

1. Se veía claramente las carencias de algunos alumnos a la hora de realizar mapas conceptuales y/o seleccionar y organizar la información, lo cual nos indicó la necesidad de hacer más hincapié sobre este tipo de estrategias didácticas en próximos cursos
2. No es bueno compaginar las prácticas de la elaboración de la Unidad Didáctica y las exposiciones de grupos, sobre todo porque el grupo suele dar más importancia a una de ellas, casi siempre aquella que tiene que entregar primero, y abandona la realización de la otra.
3. El orden de las prácticas no es bueno. Los alumnos consideran que la película tiene más relación con los primeros temas del curso, pudiendo ser mejor verla como segunda práctica. También parece claro que para los alumnos la práctica del análisis de las leyes educativas es demasiado larga y se realiza demasiado pronto, cuando todavía los alumnos no se han adaptado a la realización de las clases prácticas ni a sus compañeros, por eso suele considerarse demasiado dura.
4. Todas las exposiciones seguidas llegan a cansar, sería mejor distribuirlas durante el curso.



En el gráfico que nos precede, resumimos todas las conclusiones de esta experiencia docente, dónde como podemos ver, predomina las evidencias que aportan datos para una mejor planificación de la asignatura por parte del docente, sobre aquellas aportaciones que mejoran el aprendizaje de los alumnos, sin ser éstas menos importantes que las primeras.

Los resultados y opiniones aportados por los alumnos avalan una experiencia satisfactoria con el portafolio como técnica didáctica y de evaluación. Así, un alumno argumenta en uno de los portafolios: *“No es que diga que el portafolio es una herramienta de evaluación y de gran utilidad para reunir los datos de nuestro trabajo y crecimiento profesional, sino que a través del proceso de realización del mismo, ha sido el portafolio quién me lo ha demostrado a mí. A partir de su realización me ha demostrado todos los saberes que he aprendido y los fallos que he tenido, y eso es muy productivo para nuestro desarrollo personal”*. Además, estamos satisfechos de que esta innovación haya servido para que se entienda mejor la asignatura por parte de los alumnos y se vea de un modo más interdisciplinar dentro de los estudios que realizan, en el sentido de Lenoir (2004).

En todo caso, a pesar de que la nueva perspectiva del Espacio Único Europeo centra el énfasis en el trabajo del alumno, la labor del docente también es importante. Estamos de acuerdo con Barragán (2005) cuando afirma *“... el trabajo del docente no pasa a estar en un segundo plano, todo lo contrario, la planificación y conocimientos metodológicos así como el dominio pedagógico de una serie de pautas didácticas por parte del profesor son más exigentes dentro de esta nueva perspectiva, es por ello que el profesor debe estar preparado y formado pedagógicamente, puesto que es un punto esencial para que el cambio se produzca con éxito”*.

Todos los datos aquí recogidos son indicadores que nosotros como docentes vamos a poder utilizar en nuestro propio portafolio, indicadores que han servido ya para modificar la planificación docente del próximo curso y que han ayudado a calcular mejor el trabajo que los alumnos hacen en las prácticas que se les plantean, uno de los requisitos necesarios con el crédito europeo. La experiencia supone un análisis exhaustivo que ha necesitado tiempo de reflexión docente, pero que ha tenido sus compensaciones en los datos recogidos. Este puede ser uno de los cometidos a los que tendremos que acostumbrarnos si queremos

realmente centrarnos en lo que el estudiante tiene que aprender: conocer qué piensan para saber como responderles.

4. Referencias Bibliográficas

- Agra, M. J.; Gewerc, A. y Montero, M. L. (2003). "El portafolios como herramienta de análisis en experiencias de formación on-line y presenciales". *Enseñanza: Anuario Interuniversitario de Didáctica*, 21, pp. 101-114.
- Agüera Ordax, E.; Alfageme González, M.B. y Calderón Méndez, M.D. (2003). "Innovación y creatividad en el marco europeo". *Congreso Internacional de Creatividad. IV Encuentro de Profesores e Investigadores del campo de la Creatividad y la Innovación*. La Manga del Mar Menor (Murcia), septiembre.
- Barragán Sánchez, R. (2005). "El Portafolios, metodología de evaluación y aprendizaje de cara al nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. Un experiencia práctica en la Universidad de Sevilla". *XIII Jornadas Universitarias de Tecnología Educativa- JUTE 2005*, Cádiz. URL: <<http://www.uca.es/congreso/jute05/comunicaciones.htm>> [consultado agosto 2005]
- Barrett, H. C. (2004). "Differentiating Electronic Portfolios and Online Assessment Management Systems". *SITE 2004*. URL: <<http://electronicportfolios.com/portfolios/SITE-2004paper.pdf>> [consultado agosto 2005]
- Coolahan, J. (2002). *Teacher education and the teaching career in an era of lifelong learning*, OECD. Paper.
- Corominas, E. (2000). "¿Entramos en la era portafolios?" *Bordón*, 52 (4), pp. 509-521.
- Fernández March, A. (2004). "El portafolio docente como estrategia formativa y de desarrollo profesional". *Educar*, 33, pp. 127-142.
- Giroux, H.A. (2002). "Intelectuales públicos y la política educacional". *Revista Praxis*, 1, pp. 12-18. Traducción realizada por Alejandra Torrealba Klarcke. URL:<<http://www.revistapraxis.cl>> [consultado agosto 2005]
- GRUPO DE TRABAJO SOBRE EEES DE LA CRUE (2002). *Informe Técnico. El crédito europeo y el sistema educativo español*. URL:<http://www.crue.org/espaeuro/encuentros/credito-vigo2002_pdf> [consultado agosto 2005]
- Klenowski, V. (2005). *Desarrollo del Portafolios para el aprendizaje y la evaluación. Procesos y principios*. Madrid: Narcea.
- Lenoir, Y. (2004). "La interdisciplinariedad en la escuela. ¿Un fantasma, una realidad, una utopía?". *Revista Praxis*, 5, pp. 85-101. URL:<http://www.revistapraxis.cl/ediciones/numero5/lenoir_praxis5.pdf> [consultado agosto 2005]
- Lyons, N. (Comp.) (1999). *El uso del portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Shores, E.F. y Grace, C. (2004). *El portafolio paso a paso: infantil y primaria*. Barcelona: Graó.
- Shulman, L. (1999). "Portafolios del docente: una actividad teórica". En Lyons, N. (Comp.) *El uso del portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente*. Buenos Aires: Amorrortu, 45-62.

UNESCO (1998). "Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción." *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior*. París. URL:<<http://www.unesco.cl/pdf/actyeven/ppe/boletin/artesp/47-6.pdf>> [consultado septiembre 2003]