

Una experiencia de innovación del portafolio del alumno, en la diplomatura de educación social, desde el marco de la educación superior en Europa

SILVIA MARTÍNEZ DE MIGUEL LÓPEZ
Universidad de Murcia

Resumen:

Los acontecimientos a los que estamos asistiendo en el marco de la Educación Superior en Europa requieren un importante cambio de mentalidad por parte de los docentes en relación con los modos de actuación tradicionales, buscando una amplitud y diversidad mayores en los procedimientos metodológicos y evaluadores. En este cambio se centra nuestra experiencia del portafolio del alumno, en la Diplomatura de Educación Social de la Universidad de Murcia, como una nueva estrategia que va a facilitar a los docentes una mayor comprensión de los procesos de aprendizaje de los alumnos, así como una oportunidad para éstos de efectuar un aprendizaje más reflexivo, autónomo y participativo.

Palabras clave:

Universidad, Educación Superior, Evaluación Formativa, Aprender a aprender, Portafolio, Educación Social.

Abstract:

Many important actions are happening in Superior Education in Europe, which need a great change in the mind of teachers and in their traditional practices getting all a kind of methods for working in the classes and the evaluation. Around this change we want to offer our experience, in Social Education Degree, University of Murcia, about the portfolio as a new model that give to the teachers a lot of tools to evaluate and let students to learn in a active, reflexive and independent way.

Key Words:

University, Superior Education, Continue and Global Evaluation, Learn to learn, Portfolio, Social Education.

Résumé:

Les événements auxquels nous assistons dans le cadre de l'Éducation Supérieure en Europe requièrent un changement important de mentalité de la part des enseignants par rapport aux manières traditionnelles de comportement, en cherchant une plus grande amplitude et diversité dans les procédés méthodologiques et d'évaluation. C'est sur cet échange que se concentre notre expérience du portefeuille, en Education Social, Université de Murcia, de l'élève comme une nouvelle stratégie qui va faciliter aux enseignants

Una experiencia de innovación del portafolio del alumno, en la diplomatura de educación social, desde el marco de la educación superior en Europa.

SILVIA MARTÍNEZ DE MIGUEL LÓPEZ

une plus grande compréhension des processus d'apprentissage des élèves, ainsi qu'une opportunité pour ceux-ci d'effectuer un apprentissage plus réfléchissant, autonome et participatif.

Mots clés:

Université, Education supérieure, Évaluation formative, Apprendre à apprendre, Portefeuille, Education Social.

Fecha de recepción: 07-03-07

Fecha de aceptación: 13-04-07

1. Contextualización: nuevos tiempos para la docencia universitaria

Desde hace unas décadas, asistimos paulatinamente a la construcción de una Europa unida que pretende cohesionar las diversas dimensiones que configuran cada país europeo, con el fin de establecer un nexo de unión en los modos de ser y actuar en cada uno, en materia de competencia política y gubernamental. Comenzaron con gran importancia en el terreno económico (como no podía ser de otra manera), y poco a poco, se ha ido aterrizando en las diversas cuestiones que afectan a las necesidades primarias y secundarias de los ciudadanos europeos planteándose la necesidad de un espacio educativo común. Así llegamos a 1998, cuando en La Sorbona se lleva a cabo una Declaración conjunta de cuatro ministros europeos de Educación (Francia, Alemania, Italia y Reino Unido) para la armonización del diseño del sistema de Educación Superior Europeo. Con esta Declaración comienza a ponerse de manifiesto la aproximación de un tiempo de cambio que afectará al ámbito educativo y laboral, en la que surge la necesidad de una Europa abierta a la Educación Superior con gran riqueza de proyectos que respeten la diversidad cultural pero, al mismo tiempo trabaje para la eliminación de fronteras en un marco europeo de enseñanza y aprendizaje. Dicha Declaración marco, tuvo sus repercusiones en sucesivas declaraciones de los ministros europeos como la de Bolonia (1999) (en ella se produce el inicio real del proceso de cambio), la reunión de Salamanca formada por organismos representativos de instituciones de Educación Superior, las Declaraciones de Praga (2001), Berlín (2003), Noruega (2005), apostando por una revolución de los modelos de educación superior conformados por un sistema de créditos como el de ECTS, y semestres que permitan la movilidad estudiantil, modificando el tradicional procedi-

miento de calificación. Además han apostado por el establecimiento de dos niveles de enseñanza: Grado y Postgrado. La titulación de Grado haría referencia al ciclo inicial de enseñanza universitaria y la de Postgrado a una formación superior especializada lo que conlleva a la transformación de los estudios de tercer ciclo actuales. Tanto en un nivel como otro la titulación de Educación Social, en la que está ubicada la asignatura de Educación Social y Tercera Edad en la que basamos nuestra experiencia de innovación en la Universidad de Murcia, está siendo objeto de reflexiones, actuaciones y proyectos de innovación docente en todas las Universidades Españolas. Además, estos planteamientos, que apuestan como fecha de implantación el año 2010 (aunque con seguridad se dilatarán algunos años más) están exigiendo del profesorado una gran labor de reflexión para realizar un replanteamiento de los proyectos docentes (en cuanto a objetivos, contenidos, metodologías, estrategias, modos de evaluación, etc., de sus disciplinas de cara a que tenga lugar ese marco europeo común como se proclamaba ya en el Proyecto Tunning debatido en Bruselas en mayo de 2002. En síntesis, desde estas declaraciones institucionales comienzan a surgir orientaciones en torno a la necesidad de formar individuos críticos, que sepan trabajar en equipo y dispongan de la capacidad de analizar problemas y ofrecer soluciones a las sociedades futuras, teniendo a su alcance una amplia variedad de caminos, oportunidades y técnicas flexibles de aprendizaje donde la enseñanza universitaria se centre en ser un proceso de aprendizaje a lo largo de la vida (Rodríguez Pulido, 2004).

En este nuevo Espacio de Educación Superior subyace la idea de la necesidad de un cambio profundo de todo el andamiaje educativo universitario; un cambio de concepciones importantes que den respuestas a las necesidades actuales de los estudiantes universitarios y del mundo laboral. Se pretende crear un nuevo sistema de enseñanza-aprendizaje basado en el aprendizaje por competencias y no en el tradicional aprendizaje de contenidos. Este nuevo planteamiento del modelo educativo requiere, en ese sentido, todo una transformación de los múltiples elementos que lo conforman, comenzando por un cambio de mentalidad en todos los sentidos:

- Del planteamiento de unos objetivos de enseñanza cambiamos a la necesidad del establecimiento de unos objetivos de aprendizaje.
- De la adquisición de contenidos a la adquisición de competencias.
- De un modelo educativo centrado en el profesor como protago-

nista a un modelo que contempla al profesor como mediador del proceso de enseñanza–aprendizaje.

- De la concepción de un alumno pasivo, receptor del saber del profesor, a un alumno activo, constructor de su propio proceso de aprendizaje.
- De una planteamiento de Evaluación Sumativa, a una Evaluación Formativa.
- De una concepción individualista de la organización de la Enseñanza Universitaria a la visión de la necesidad de un equipo docente de trabajo
- Etc.

Estos nuevos planteamientos, no es que podamos decir que sean algo innovador, algo que acaba de surgir, o que se han creado de la nada. Desde hace muchas de décadas, en el ámbito social y pedagógico, se viene teorizando y trabajando desde esta perspectiva que reivindica el protagonismo, real y activo, del individuo al que se dirige la acción. Aunque, en estos últimos años, se haya visto la necesidad de incorporarlo al ámbito universitario. Desde hace mucho tiempo, en el ámbito social hemos podido conocer planteamientos interpretativos, hermenéuticos que ponían de manifiesto una concepción de la educación que va más allá de las concepciones tradicionales, esas que consideran que lo importante es el saber del profesor que debe depositar ese saber en alumnos pasivos y almacenadores del mismo, sin tener la oportunidad de problematizarlo porque se da como verdadero y absoluto. Desde estos nuevos postulados, se dilucida una concepción de la educación como un proceso de comunicación en el que las personas que participan se involucran con la interacción, intentando dar sentido a lo aprendido. Desde esta concepción, la tarea de educar exige el dominio de habilidades y destrezas comunicativas para buscar la interacción, lograr el encuentro, el debate, la discusión, mediante los cuales alcanzar la profunda comprensión de lo que se plantea (Escarbajal, 1998). E, incluso, planteamientos educativos sociocríticos (con gran importancia de la Investigación-Acción) en los que se reclamaba la necesidad de no olvidar la naturaleza política de la educación, ya que no hay experiencia o problema que deba abordarse sin enmarcar política, social, cultural y económicamente; el conocimiento, no es algo natural y externo susceptible de cuantificar, pero tampoco subjetivo, sino dialéctico. Por supuesto, parte de la subjetividad, pero debe caminar hacia la intersubjetividad

consensuada para, desde allí, y aquí está el matiz, cuestionar los límites de esa intersubjetividad y consenso.

Del mismo modo, hace tiempo que están formuladas teorías de enseñanza basadas en un cambio en la concepción de la metodología docente, como muestran Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (2002) con algunos ejemplos:

- a) Teoría Cognitivista.- En ella, la principal base de comprensión y realización no es la potencialidad de los estímulos externos a la acción de la enseñanza sino la incidencia y la personalidad pensante e interviniente de los profesores, como coprotagonistas de la acción de la enseñanza, dado que los docentes y los alumnos son los mediadores de la interacción educativa. La enseñanza, desde esta perspectiva teórica, genera una metodología para la práctica docente basada en modelos de descubrimiento constructivistas de la acción didáctica desde un enfoque cualitativo.
- b) Teoría Artística.- Desde esta perspectiva teórica, y teniendo en cuenta como marco de referencia el Interaccionismo Simbólico, la enseñanza es percibida como una actividad reflexivo-creadora, que coloca al docente como constructor de conocimiento y de valores que profundizan en los auténticos significados y enfoques interculturales de los que parte, promoviendo estilos de enseñanza más adecuados a cada persona y su comunidad (Woods, 1996).
- c) Teoría Comprensiva.- Asistimos a un nuevo modo de entender el discurso del proceso formativo y la necesidad de dar amplitud y flexibilidad en el enfoque de la tarea docente y la autonomía del alumnado.
- d) Teoría Sociocomunicativa.- Para Rodríguez Diéguez (2000), desde esta perspectiva de la enseñanza se pretende comprender y desarrollar la práctica docente con una actividad comunicativo-contextualizada que sea coherente con las finalidades formativas y abierta a la interpretación ecológica de las múltiples interacciones que tienen lugar en el aula y la comunidad educativa, con la finalidad de conseguir que tanto docentes como alumnos lleven a cabo un aprendizaje profesional óptimo y un proyecto personal instructivo, autónomo y colaborativo configurando un clima de aula más empático y cooperativo que propicie un intercambio interactivo y formativo entre profesor y alumnos.

Las perspectivas teóricas acerca de la enseñanza suelen ser la base

de los modelos en que los profesores se basan para llevar a cabo su acción docente, son los postulados que le orientan, le guían a la hora de la toma de decisiones, y establecer su metodología de trabajo con sus alumnos. Por ello, siguiendo a Medina (2001, p. 158) podríamos definir a la metodología como *el conjunto integrado de decisiones que toma el profesorado para comunicar su saber y configurar las situaciones de enseñanza más adecuadas a cada estudiante y ambiente de clase*. El sistema metodológico del docente sería la síntesis interactiva del conjunto de métodos que el profesor conoce y que aplica en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y que tienen como base la teoría y modelos de enseñanza de los que el profesor parte y cree. Los nuevos planteamientos teóricos postulan la necesidad de un cambio en la concepción tanto de los modos de enseñanza, como en el de la figura del profesor. Indican la necesidad de ampliar las opciones metodológicas (talleres, seminarios, tutorías...), desde un enfoque participativo en el que sin renunciar a la clásica lección magistral, estemos dispuestos a aplicar la creatividad a nuestros métodos, a nuestras estrategias, dando lugar a la creación y organización de actividades innovadoras, flexibles y motivadoras que tomen en consideración la experiencia, la colaboración así como la implicación de los alumnos. No hemos de olvidar que desde la filosofía que subyace en esta gran reforma universitaria en Europa, enseñar no es sólo transmitir nuevos conocimientos cuanto conseguir que los alumnos aprendan. El profesor universitario, más que ningún otro debe transmitir un modo de ser y hacer creativos, asumir que su función no se limita a enseñar o transmitir determinados contenidos, sino que ha de generar actitudes abiertas, flexibles, críticas, autoevaluadoras, etc. En definitiva, de formar profesionales creadores de cultura y no reproductores de la misma. Pues bien, desde estas consideraciones, los profesores universitarios además de someter a un gran ejercicio de reflexión el uso de sus estrategias docentes, tendrán que reconsiderar, en coherencia con el planteamiento teórico y metodológico, sus modos de evaluación.

Se insiste en afirmar que el verdadero aprendizaje sólo tiene lugar cuando hay una comunicación efectiva entre alumno y profesor; pero este tipo de comunicación sólo es posible cuando el alumno no queda reducido a la simple condición de número, sujeto anónimo del que tenemos como única referencia su "rendimiento" a través de las pruebas evaluativas de corte clásico. Por ello, en las páginas que siguen, queremos plantear el marco en el que abordamos nuestra experiencia de

innovación como instrumento de evaluación, rompiendo con las concepciones clásicas y tradicionales acerca de este importante elemento de la enseñanza universitaria.

2. Reformulando la evaluación en la enseñanza universitaria. El Portafolio del alumno, un nuevo modo de evaluación

Hemos de ser conscientes de que la evaluación es una de las fases del proceso de enseñanza-aprendizaje más relevante, ya que el feedback que incorpora, es un elemento indispensable tanto para el profesor como para el alumno. Además, Zabalza (2001, pp. 265-268) nos indica que la evaluación de los escenarios universitarios contempla una doble dimensión: formativa y acreditativa; desde el aspecto formativo, la evaluación constituye el prisma a través del cual obtenemos información actualizada para ir analizando el desarrollo del proceso formativo que hemos iniciado y la calidad de los aprendizajes efectivos del alumnado; de otro lado, con respecto a la dimensión acreditativa, el proceso de evaluación sirve para constatar si el alumnado ha adquirido las competencias básicas para el posterior ejercicio de la profesión que ejercerán en el futuro. Lo que sí parece estar claro desde el escenario europeo es que la evaluación en el ámbito universitario ha de ser continua, global e integradora y al mismo tiempo constituir un instrumento pedagógico que contribuya a la mejora de todo el proceso educativo de los alumnos. Teniendo como base a las teorías cognitivas y constructivistas del aprendizaje, el enfoque de esta evaluación se dirige no sólo a comprobar si el alumno ha asimilado unos determinados contenidos, sino, sobre todo a valorar si esos contenidos facilitan el desarrollo de competencias, destrezas, habilidades, etc., que hagan posible la adquisición de una capacidad en particular, o la capacidad general de aprender a aprender (Blázquez y Lucero, 2003).

La evaluación deber ser un proceso sistemático de obtención de información cuyo fin debe ser tomar decisiones en orden a mejorar el elemento evaluado, contemplando la evaluación inicial, la final o sancionadora (aunque estableciéndola en sentido formativo como proceso de mejora) y la dimensión procesual que la contempla, como un proceso continuo e ininterrumpido, en definitiva lo que se denomina una evaluación formativa. Ahora bien, no quiere decir como muy bien indi-

ca Zabalza (2001, pp. 273-274) realizar varios exámenes a lo largo del curso, sino que se hace necesario la búsqueda de un sistema integrado de evaluación en el que cada parte de ese proceso juegue un papel, de forma que al final, dispongamos de una visión completa (sincrónica y diacrónica) del proceso de aprendizaje seguido por los alumnos. Sancho y Hernández (1998) creen que estas nuevas propuestas requieren llevar a cabo una evaluación del aprendizaje que pudiera dar cuenta y estar en consonancia con la filosofía europea y las grandes finalidades educativas. En este sentido, será necesario realizar un replanteamiento de la práctica que centraba toda la tensión y sentido del aprendizaje en la actuación de los estudiantes frente a una prueba o examen, parcial o final, y remarcar la necesidad de no confundir la evaluación con la calificación y la acreditación. Bajo estos presupuestos ha surgido con gran fuerza la necesidad de incorporar como instrumento evaluador de los aprendizajes de nuestros alumnos universitarios al portafolio como alternativa o complemento a las diversas modalidades de exámenes convencionales.

Oscar Barrios (1998) considera que el uso de este instrumento va a posibilitar al profesor llevar a cabo una evaluación formativa como un proceso interactivo (alumno-portafolio-profesor), cuya interacción y comunicación se basa en los materiales elaborados por los alumnos. Materiales, que van servir al profesor para detectar o inferir los logros alcanzados por los alumnos, a corto, medio o a largo plazo con relación a los objetivos educativos propuestos. Como decimos, el uso del portafolio como recurso evaluativo ofrece tanto a los alumnos como al profesorado una ocasión para reflexionar sobre el progreso de los alumnos en su comprensión de la realidad, al mismo tiempo que posibilita introducir cambios durante el desarrollo de la materia. Se convierte en un instrumento facilitador de reconstrucción y reelaboración de su proceso de aprendizaje a lo largo de un período de enseñanza. Barrios (1998, p. 112) nos dice que el portafolio consiste en *un archivador que incluye todo lo que hace el alumno como: apuntes o notas de clase, trabajo de investigación, guías de trabajo y su desarrollo, comentario de notas, resúmenes, pruebas escritas, autoevaluaciones, tareas desarrolladas, comentarios del progreso del alumno realizado por el profesor, los cuales son ordenados según determinados criterios o características de las actividades de aprendizaje*. Sancho y Hernández (1998: p. 186) por su parte, lo define como *“un contenedor de diferentes clases de documentos*

(notas personales, experiencias de clase, trabajos puntuales, controles de aprendizaje, conexiones con otros temas fuera del aula, representaciones visuales...) que proporciona evidencias del conocimiento que se ha ido construyendo, las estrategias utilizadas para aprender y la disposición para seguir aprendiendo de quien lo elabora". En síntesis, destacan que lo que realmente caracteriza a este instrumento de evaluación es el proceso constante de reflexión, de comparación entre los objetivos educativos y las actividades realizadas para su consecución, para poder explicar el propio proceso de aprendizaje y los momentos clave en los que el alumno ha superado o localizado un problema. En definitiva, la evaluación llevada a cabo a través del portafolio supone hacer explícita la capacidad de aprendizaje de los estudiantes en el marco de una disciplina por medio de la presentación de muestras, trabajos seleccionados sobre los que demuestran su capacidad de decidir y comunicar, al mismo tiempo que reflexionan sobre la pertinencia del contenido y sobre la propia manera de aprender.

Amparo Fernández March (2005) sintetiza las ventajas que proporciona el uso de esta herramienta tanto para el profesor como para los estudiantes:

a) Ventajas para el profesor:

- Le ofrece el trabajo creativo del alumno con explicaciones relacionadas con los contenidos y objetivos del curso.
- Le permite evaluar las destrezas del alumno al conectar su trabajo creativo con los contenidos del curso.
- Le ayuda a evaluar cómo el estudiante aplica aquellos contenidos que ha aprendido.

b) Ventajas para el alumno:

- El portafolio muestra los principios y contenidos aprendidos en diferentes situaciones de aprendizaje.
- Le fuerza a reflexionar sobre su propia experiencia de aprendizaje
- Le permite desarrollar habilidades para pensar creativamente.
- Le ayuda a utilizar herramientas o materiales de la asignatura.

En definitiva, este recurso didáctico promueve una evaluación formativa, permite al alumno demostrar la profundidad de su aprendizaje, brinda la oportunidad de ver y poseer los resultados de su aprendizaje, proporciona oportunidades para reflexionar, aumenta su motivación por aprender, aprenden a aprender y a asumir mayor responsabilidad de su

proceso de aprendizaje y proporciona una oportunidad de evaluar la enseñanza.

De otro lado, a la hora de tener en cuenta los elementos y pasos necesarios para elaborar un portafolio, aunque no podemos hablar de un modelo único, siguiendo diversos ejemplos (Barbera, 1999; Fernández March, 2005; Sancho y Hernández, 1998.) podríamos establecer, al menos, unos componentes básicos a tener en cuenta y en los que suele haber una coincidencia en la mayor parte de experiencias de portafolio del alumno analizadas:

El primer elemento que habría que tener en cuenta a la hora de motivar y explicar a los alumnos acerca de la importancia de la puesta en práctica de este nuevo recurso evaluador, al igual que cuando confeccionamos los programas de nuestras asignaturas, es la realización de una pequeña introducción que explique de manera sintética en qué consiste nuestro planteamiento. En este caso, en lugar de en qué consiste nuestra asignatura, sería a qué nos referimos cuando hablamos de evaluar a través de un portafolio, en qué consiste y cuáles son los objetivos que pretendemos que alcancen con su utilización. De acuerdo con Barrios (1998), el profesor universitario no debe olvidar que la utilización de este instrumento orienta la evaluación del proceso de adquisición del aprendizaje, por ello han de estar muy claros y explícitos tanto los objetivos que los alumnos deben dirigirse para la realización de su trabajo en su proceso de aprendizaje así como, posteriormente abordaremos, el modo de organizar el portafolio. De hecho, no hemos de olvidar que el establecimiento inicial de estos objetivos no tiene que darse por capítulo cerrado al inicio del curso, se convierten en un marco, en un espejo que guía y orienta el camino de proceso de aprendizaje del alumno, pero de hecho, puede verse modificado por él mismo incorporando nuevos objetivos que ha ido descubriendo, readaptando los existentes con las debidas argumentaciones, con la finalidad última de hacer de su proceso de aprendizaje una experiencia única, parecida a la de sus compañeros, pero al mismo tiempo diferente de todos ellos, debido a su impronta personal.

En segundo lugar, como decíamos, el estudiante universitario tiene que tener muy claro (sobre todo en experiencias iniciales, que requieren un mayor esfuerzo de comprensión al no estar familiarizados con este tipo de recurso evaluador) cuáles han de ser los elementos que han de configurar su portafolio docente. Es decir, será importante presentarles

un índice de los contenidos a integrar en la presentación de su trabajo, que propicien un hilo conductor. Podríamos hablar de un índice de contenidos en el que establezcamos una serie de secciones que marquen la estructura del trabajo a realizar por el alumno, índice que ha de tener en cuenta tanto los objetivos y contenidos propuestos en la asignatura, como los objetivos establecidos al inicio de la presentación del portafolio. En tercer lugar estarían los documentos, materiales, elaboraciones, etc., a presentar. Juana M^a Sancho y Fernando Hernández (1998) recogen la clasificación que Collins realizaba en 1991, en lo que él denomina evidencias, porque sirven para hacer evidente el progreso de aprendizaje en los alumnos. Para este autor existen cuatro tipos de evidencias: artefactos, reproducciones, testimonios y producciones.

- a) Artefactos: referidos a las actividades y trabajos realizados durante el transcurso de la asignatura en el aula, llevados a cabo por iniciativa propia o por sugerencia del profesor.
- b) Reproducciones: referidas a trabajos realizados durante el transcurso de la asignatura pero que no tienen lugar en el espacio formal, (como entrevistas a profesionales, notas de alguna visita realizada, película o reportaje relacionado con algún contenido de la asignatura, etc.).
- c) Atestados: referidos a documentos acerca del trabajo realizado por el alumno elaborados por otras personas, como comentarios de los profesores, tutores de prácticas, etc.
- d) Producciones: referidas a documentos, materiales preparados exclusivamente para dar forma y sentido al portafolio y que incluyen la explicación de sus propias metas, recogiendo las establecidas por el profesor inicialmente, que den sentido a las actividades que va realizando, reflexiones realizadas mientras se va construyendo y revisando el portafolio y los encabezamientos que hacen referencia a informes que van justificando qué es cada evidencia, por qué y de qué es evidencia.

Teniendo en cuenta estos elementos, podemos observar que, con la incorporación de estas muestras de trabajo (diarios, reflexión de documentos, elaboración de materiales, creación de instrumentos, etc.), el profesor podrá tener en su mano un material amplio, rico, y diverso que le permita comprender de una manera más profunda si el alumno está realizando un adecuado proceso de aprendizaje, en lugar de contar con una única prueba como se planteaba desde los clásicos modos de evaluación.

En cuarto lugar, uno de los aspectos esenciales a dejar claro desde el inicio por parte del profesor, serían los criterios de evaluación. Al igual que en los programas docentes, los alumnos tienen que disponer de manera explícita de los criterios de cómo y en función de qué van a ser evaluados, ya que de acuerdo con Elena Barbera (1999, p.330) es algo fundamental, porque les servirán además a los alumnos como marco orientador de su propio proceso de estudio, trabajo y aprendizaje. Además, como la autora indica *al tratarse de una evaluación abierta, los estudiantes tienen la posibilidad de hacer más evidente la presencia de material que evidencie el cumplimiento de estos criterios en el tratamiento de las actividades de evaluación que presentan al profesor*. Por último, no podemos olvidar que estamos planteando esta estrategia bajo el marco de un modelo de evaluación formativa, por lo que otro aspecto a tener en cuenta es el establecimiento de un proceso de revisión y diálogo. Es decir será necesario especificar un calendario de entregas del portafolio al profesor para que pueda haber ese diálogo que le ayude al alumno a comprobar cómo va desarrollando su trabajo, qué está bien, en qué puede mejorar, que lagunas debe cubrir, etc., para lograr un adecuado proceso de aprendizaje.

Para sintetizar, el esquema de componentes básicos en los que vamos a basar nuestra experiencia de innovación docente serían:

- a) Contextualización y objetivos
- b) Índice de contenidos
- c) Relación de muestras de trabajo
- d) Criterios de evaluación
- e) Proceso de revisión y diálogo

3. Nuestra experiencia de innovación

La experiencia de innovación que presentamos a continuación va a llevarse a cabo en la asignatura de Educación Social y Tercera Edad de la Titulación de Educación Social de la Universidad de Murcia. Esta asignatura se encuentra ubicada en el segundo año de la Diplomatura, es de carácter obligatorio y se imparte en el segundo cuatrimestre.

Las finalidades y objetivos que se pretenden con el desarrollo de la misma son un importante elemento a tener en cuenta para establecer, con posterioridad los objetivos que nos planteamos alcanzar con el uso de la herramienta del portafolio. No hemos de olvidar que la formula-

ción de fines y objetivos deben responder a los compromisos y responsabilidades de los docentes y discentes con la labor de aprendizaje, por lo que han de ser flexibles y tener en cuenta los conocimientos previos del alumnado. De manera general las finalidades y objetivos que explicita la asignatura de Educación Social y Tercera Edad son:

Finalidades:

- Favorecer en el alumnado el desarrollo de un pensamiento autónomo, emancipador que le permita comprender los determinantes sociales, psicológicos e ideológicos de la educación de personas mayores y posibiliten el autoaprendizaje y la formación.
- Promover la participación entre todos los miembros que interactúan (profesor y alumnos) para hacer posible un conocimiento didáctico compartido.
- Capacitar para ser un profesional humanista, cooperativo, investigador y reflexivo,
- Iniciar en el conocimiento y estudio de métodos y técnicas de investigación educativa en Educación Social.
- Comprender y explicar la educación como conjunto de elementos interdependientes que la configuran como proceso.
- Estimular actitudes de apertura de apertura hacia otros campos disciplinares que contribuyan a una comprensión integral de la realidad.
- Promover actitudes positivas hacia el trabajo de equipo

Objetivos:

- Adquirir los supuestos y fundamentos teóricos en el ámbito de la Educación Social y las personas mayores.
- Valorar la aportación de la Educación Social en el ámbito de las personas mayores.
- Conocer las políticas sociales que sustentan la intervención socioeducativa con personas mayores.
- Valorar el papel que tiene la asignatura en la formación pedagógica.
- Desarrollar un espíritu crítico en la comprensión del fenómeno educativo.
- Estudiar las corrientes teórico prácticas más importantes en la intervención socioeducativa con las personas mayores.
- Proyectar lo aprendido en análisis de textos y estrategias cualitativas sobre la intervención socioeducativa en el ámbito de las personas mayores.

- Adquirir habilidades para el desarrollo de la comunicación, la empatía, el respeto, la solidaridad y de confianza hacia las personas mayores.

Estos planteamientos han de guiar varios de los objetivos que han de verse reflejados en nuestra experiencia concreta, y aún reconociendo que aquellos son mucho más amplios (atienden a una dimensión mayor) de los que vamos a incorporar en el portafolio y no se puede establecer una identificación, sin embargo nos pueden ayudar para no perder la coherencia en nuestro quehacer docente.

Una vez aclarado, formularíamos nuestro primer componente de trabajo:

a) Contextualización y objetivos

En este apartado comenzaríamos explicando siguiendo la literatura científica, como hicimos en páginas anteriores, qué es esto que llamamos portafolios, bajo qué marco teórico-metodológico surge, en qué consiste y una vez realizada la argumentación procederíamos a establecer los objetivos que pretendemos lograr con la puesta en práctica del portafolio en la asignatura de Educación Social y Tercera Edad.

Objetivos:

- Conocer el progreso y proceso seguido en el aprendizaje.
- Implicar a los estudiantes en su aprendizaje a través de su propia autoevaluación.
- Demostrar el nivel de destreza y grado de profundización en los contenidos de la disciplina en la medida en que cada uno de los alumnos esté dispuesto a asumir.
- Conocer el grado de adquisición de habilidades de análisis, reflexión, diseño y planificación
- Proporcionar un material de aprendizaje y evaluación más diversificado para facilitar la confianza en la corrección y la propia orientación posterior.
- Conocer la capacidad de relación de los trabajos realizados con las finalidades y objetivos generales de la disciplina.
- Incrementar la capacidad de aprender de manera autónoma.
- Incentivar el aprendizaje reflexivo y razonado

b) Índice de contenidos

Al ser una primera experiencia puesta en práctica, tanto por nuestra

parte como por nuestros alumnos, hemos establecido una secuencia de contenidos mínimos exigidos muy detallada para no dar lugar a confusiones en la elaboración del trabajo, aunque sabemos que con el tiempo y la experiencia la elaboración del portafolio será algo más creativa y personal. Vamos a estructurarlo en esta ocasión por bloques temáticos de acuerdo con el programa de la asignatura y en cada uno de ellos les pediremos que incorporen una serie de muestras de trabajo. No obstante, el índice general que les plantearemos sería:

1. Recopilación de los objetivos propuestos y establecimiento de sus propósitos iniciales y valoraciones posteriores.
2. Actividades de clase.
3. Documentos especificados.
4. Actividades específicas.
5. Actividades adicionales
6. Reflexiones y valoraciones de aprendizaje
7. Valoración Final

c) Relación de muestras de trabajo

De manera más concreta, vamos a abordar en el siguiente cuadro los requisitos exigidos en cada bloque de contenido que expondríamos también en la presentación de la asignatura, aunque en el transcurso del curso académico iríamos indicando, de manera más concreta, y con relación a las actividades desarrolladas en el aula, las sucesivas muestras de trabajo a realizar.

Una experiencia de innovación del portafolio del alumno, en la diplomatura de educación social, desde el marco de la educación superior en Europa.

SILVIA MARTÍNEZ DE MIGUEL LÓPEZ

| PORTAFOLIO DE LA ASIGNATURA "EDUCACIÓN SOCIAL Y TERCERA EDAD". 2º CURSO DIPLOMATURA DE EDUCACIÓN SOCIAL | |
|---|---|
| CONTENIDOS | MUESTRAS DE TRABAJO |
| <p>BLOQUE A: Justificación de la asignatura en la Diplomatura de Educación Social: perfil del educador y contextualización de las personas mayores.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Síntesis de las actividades de clase, individuales y grupales. - Identificación de actuaciones que conozca desde el perfil del educador social en nuestra Comunidad Autónoma. - Recogida de definiciones de personas mayores de edades diferentes y análisis de las mismas en relación a imágenes, estereotipos, aspectos sociales, ... - Especificación del proceso a seguir en el planteamiento de un programa de preparación para la jubilación - Selección del modo de afrontar uno de los documentos especificados - Otras muestras de aprendizaje adicionales - Valoración de aspectos fundamentales de aprendizaje: <ul style="list-style-type: none"> • Qué he aprendido de los documentos • Cómo lo relaciono con el resto de muestras y actividades • Qué lagunas presento con respecto al bloque temático. |

| | |
|--|---|
| <p>BLOQUE B: Políticas Sociales: Planes, Instituciones, Servicios...</p> | <ul style="list-style-type: none">- Síntesis de las actividades de clase, individuales y grupales.- Identificación de espacios y posibilidades de intervención desde la educación social en planes, instituciones y servicios.- Selección del modo de afrontar uno de los documentos especificados- Otras muestras de aprendizaje adicionales- Valoración de aspectos fundamentales de aprendizaje:<ul style="list-style-type: none">• Qué he aprendido de los documentos• Cómo lo relaciono con el resto de muestras y actividades• Qué lagunas presento con respecto al bloque temático. |
| <p>BLOQUE C: Intervención Socio-educativa con personas mayores: presupuestos teóricos, metodológicos, ámbitos de actuación e instrumentos de trabajo</p> | <ul style="list-style-type: none">- Síntesis de las actividades de clase, individuales y grupales.- Selección del modo de afrontar uno de los documentos especificados.- Elaboración de un instrumento de recogida de información- Síntesis de las temáticas elaboradas y presentadas por los grupos de trabajo. Posibilidades, dificultades y propuestas de mejora.- Otras muestras de aprendizaje adicionales- Valoración de aspectos fundamentales de aprendizaje:<ul style="list-style-type: none">• Qué he aprendido de los documentos• Cómo lo relaciono con el resto de muestras y actividades• Qué lagunas presento con respecto al bloque temático. |

Una experiencia de innovación del portafolio del alumno, en la diplomatura de educación social, desde el marco de la educación superior en Europa.

SILVIA MARTÍNEZ DE MIGUEL LÓPEZ

| | |
|----------------|---|
| SÍNTESIS FINAL | <ul style="list-style-type: none">- Mapa Conceptual de la Asignatura.- Otros trabajos personales relacionados con el tema de mayores, procedentes de otras asignaturas o de la práctica.- Valoraciones finales y evaluación del Proceso |
|----------------|---|

d) Criterios de evaluación

A la hora de elaborar este apartado debemos hacer unas consideraciones iniciales. En primer lugar, hemos de tener en cuenta que el alumno que opte por este modo de evaluación debe hacerlo de manera voluntaria, porque con la legislación educativa actual tenemos que seguir ofreciendo el clásico modo de evaluación. No obstante, como docentes que creemos que puede ser más adecuado como instrumento de evaluación el uso del portafolio en el alumno, debemos animar a nuestros alumnos a que decidan apostar por esta opción porque será una experiencia beneficiosa para su proceso de aprendizaje y muy coherente con la metodología que se desarrolla en el aula.

Una vez realizada esta aclaración, también estableceremos los porcentajes correspondientes a cada apartado de su nota final:

- El 70% de la nota final le va a corresponder al propio portafolio.
- El 30% restante lo podrán obtener de su asistencia y participación en clase, elaboración de un taller de animación sociocultural y elaboración de un proyecto de intervención socioeducativa con el colectivo de mayores, realizados estos últimos de manera colectiva.

En cuanto a los criterios de evaluación que vamos a tener en cuenta a la hora de enjuiciar los portafolios presentados, podríamos especificar los siguientes:

- a) Organización, clasificación y presentación de las muestras de trabajo.
- b) Justificación adecuada de las muestras de trabajo incorporadas.
- c) Relación de las muestras de trabajo con los objetivos.
- d) Grado de conocimiento, dominio de competencias tanto del saber como del saber hacer y establecimiento de relaciones.
- e) Utilización de los elementos del portafolio.

f) Corrección de comentarios anteriores.

De manera más concreta, y con relación a los propios objetivos de aprendizaje que se marcaran nuestros alumnos estableceríamos las siguientes calificaciones:

De 5 hasta 6,99 puntos: Cubre los objetivos, incluye argumentaciones y/o fundamentación teórica, elaboración y reflexión propia.

De 7 hasta 8, 99 puntos: Cubre los objetivos, incluye argumentación teórica amplia, elaboración y reflexión propia en profundidad, es capaz de encontrar relaciones entre los diferentes conceptos y contenidos que se van trabajando tanto de cada uno de los bloques temáticos separados como desde una visión integrada.

De 9 hasta 9,99 puntos: Además de lo anterior se añade imaginación, creatividad en la elaboración y en el modo en que se lleva a cabo el estudio, la reflexión y la consecución de objetivos.

La matrícula de honor vendría dada por su excepcionalidad en el conjunto de la evaluación.

e) Proceso de revisión y diálogo

No hemos de olvidar, que trabajamos bajo la óptica de un modelo de evaluación formativo que analiza todo el proceso que va realizando el alumno en el transcurso de su aprendizaje de la materia, por lo que una faceta indispensable es el feedback, el proceso de retroalimentación que puede obtener para la mejora de su proceso de aprendizaje a través del intercambio con el profesor. Por ello, creemos que será adecuado realizar una primera entrega del portafolio al finalizar el primer bloque de contenidos para que permita al alumno aclarar, modificar y perfeccionar aquellos aspectos que como docentes precisemos que nuestros alumnos deban realizar en beneficio de su proceso de aprender a aprender. Además servirá para calibrar quién definitivamente continúa con esta opción evaluativa, o quién ha decidido optar por la tradicional prueba de examen.

Nuestra intención es que esta experiencia innovadora sea el inicio de un nuevo modo de proceder, que conecta profundamente con nuestra filosofía y metodología de trabajo en el aula, y esperamos que en sucesivas publicaciones o espacios de encuentro podamos compartir los beneficios de la misma, bajo nuestra propia experiencia.

Una experiencia de innovación del portafolio del alumno, en la diplomatura de educación social, desde el marco de la educación superior en Europa.

SILVIA MARTÍNEZ DE MIGUEL LÓPEZ

4. Referencias Bibliográficas

- Barberá, E. (1999). Enfoques evaluativos en matemáticas: la evaluación del portafolio. En C. Monereo y J.I. Pozo, (Coord.), *El aprendizaje estratégico: enseñar a aprender desde el currículo*. Madrid: Santillana.
- Barrios, O. (1998). *Uso del portafolio del alumno*. Santiago: Umce.
- Blázquez, F. y Lucero, M. (2003). La evaluación. Principios, modelos y ámbitos. En A. Medina, y F. Salvador, (Coord.), *Didáctica General*. Madrid: Prentice Hall.
- Escarbajal, A. (1998). Fomentando la reflexión crítica en las personas mayores. En J. Sáez y A. Escarbajal (Coord.), *La educación de personas adultas: en defensa de la reflexividad crítica* (pp.143-168). Salamanca: Amarú.
- Fernández March, A. (2005). *Evaluación y mejora de los aprendizajes de los estudiantes: el portafolio del alumno (Material de apoyo)*. Murcia: ICE
- Gimeno Sacristán, J. Y Pérez Gómez, A. (2002). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Medina, A. (2001). Los métodos en la enseñanza universitaria. En A. García Valcárcel, (Coord.), *Didáctica universitaria* (pp. 25-35.). Madrid: La Muralla.
- Rodríguez Diéguez, J.I. (2000). *La Jerga de las Reformas*. Barcelona: Ariel.
- Rodríguez Pulido, J. (2004). *La carpeta como herramienta de evaluación de la enseñanza superior*. Comunicación presentada al III Symposium iberoamericano de docencia universitaria.
- Sancho, J.M. Y Hernández, F. (1998). *El portafolio: la evaluación como reconstrucción del proceso de aprendizaje*. Manual de orientación y tutoría.
- Wood, P. (1996). *Researching the art f teaching, ethnography for educational use*. London-New York: Roudtledge.
- Zabalza, M. (2001). Evaluación de los aprendizajes en la Universidad. En A. García Valcárcel, (Coord.) (pp. 43-57.). *Didáctica universitaria*, Madrid: La Muralla.