



Opción

ISSN: 1012-1587

opcion@apolo.ciens.luz.ve

Universidad del Zulia

Venezuela

Sobrados León, Maritza

El trabajo docente en grupos numerosos. Experiencias en el uso del portafolio

Opción, vol. 32, núm. 10, 2016, pp. 773-788

Universidad del Zulia

Maracaibo, Venezuela

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31048901043>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

El trabajo docente en grupos numerosos. Experiencias en el uso del portafolio

Maritza Sobrados León

*Universidad de Sevilla, España
sobrados@us.es*

Resumen

Uno de los problemas de la universidad española es la masificación en las aulas. Ante esta realidad, las exigencias de calidad del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) pone en una disyuntiva al profesor a la hora de elegir metodologías adecuadas. En este artículo exponemos la experiencia de la realización del portafolio por un número limitado de alumnos de dos clases numerosas. Nuestro objetivo es señalar las ventajas del portafolio para satisfacer las demandas del EEES, a la vez que abordar la necesidad de combinar métodos activos y tradicionales para responder a la problemática de los grupos grandes.

Palabras clave: Portafolio, Espacio Europeo de Educación Superior, grupos numerosos, combinación de metodologías.

Teaching Work in Large Groups. Experiences in the Use of Portfolio

Abstract

One of the problems of university education is overcrowding in classrooms. Given this reality, the quality requirements of the European Higher Education Area (EHEA) puts the teacher in a dilemma when choosing the appropriate active learning methodologies. In this article

we describe the experience of the realization of the portfolio for a limited number of students from two large classes. Our purpose is to point out the advantages of the portfolio to meet the demands of the EHEA, at the same time that addressed the need to combine active and traditional methods to response the problem of large groups.

Keywords: Portfolio, European Higher Education Area, large groups of students, combination of methodologies.

1. INTRODUCCIÓN

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha supuesto un cambio de paradigma en la aplicación de metodologías docentes universitarias. Trasladada la atención de la enseñanza del profesor al aprendizaje autónomo del alumno, ambos -profesorado y alumnado- ejercen nuevos roles y deben enfrentarse a diversos obstáculos en este proceso. Uno de ellos es el tamaño de los grupos, lo que muchas veces lleva al profesor a desarrollar la docencia de forma tradicional, es decir la clase magistral. Pero, ¿cómo aplicar metodologías activas cuando el número de alumnos supera los 50?

Otros obstáculos para el docente son su desconocimiento e inesperienza en la aplicación de nuevas metodologías y el propio alumnado que, acostumbrado a un papel secundario en el proceso de aprendizaje, pone resistencia a asumir mayor responsabilidad y autonomía. Como afirman Angurel y otros (2009) son muchos los estudiantes que siguen prefiriendo una metodología basada en las clases magistrales y una evaluación final y manifiestan un rechazo inicial cuando se les plantea desarrollar metodologías activas de aprendizaje que les requieren un trabajo continuado a lo largo del curso.

La asignatura Periodismo Especializado del Grado de Periodismo de la Universidad de Sevilla tiene cuatro grupos de al menos 70 alumnos cada uno. Nos planteamos combinar métodos de enseñanza aprendizaje, por un lado, la clase magistral y, por otro, el portafolio realizado por pequeños grupos de la clase, con un máximo de 4 por cada una. El resto de los estudiantes realizó un trabajo en grupo tutorizado. Esta experiencia se ha realizado en el curso 2014-2015 con dos grupos de docencia.

Evaluamos a través de un cuestionario el grado de satisfacción del aprendizaje y las competencias adquiridas por los estudiantes que desarro-

llaron el portafolio. Los resultados son favorables al método; los alumnos valoraron de forma especialmente positiva la autonomía adquirida en la búsqueda de información, la comprensión de los conocimientos, la labor del profesor como guía de su aprendizaje y la soltura adquirida en la exposición de los resultados de sus trabajos ante el resto de la clase.

2. NUEVOS ROLES, NUEVAS METODOLOGÍAS EN EL EEES

Desde la declaración de Bolonia del año 1999, que marcó el inicio del proceso de convergencia hacia un Espacio Europeo de Educación Superior, las universidades españolas se han visto inmersas en una transformación que no solo afecta a la duración y estructura de las titulaciones o a los contenidos de las asignaturas, sino también al proceso de enseñanza-aprendizaje. Hay una redefinición de roles donde el alumno pasa a ser un sujeto activo en su aprendizaje mientras el docente se acopla a su nuevo papel de guía en el proceso.

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) impone modelos de aprendizaje, la clase magistral pierde protagonismo en favor de métodos que favorezcan el trabajo personal del alumno encaminado a la adquisición de competencias tanto genéricas como específicas de la titulación que cursa. “El término “competencias” en el ámbito universitario europeo está ligado al proceso de armonización transparente de títulos y vincula de manera directa la formación universitaria con el mundo profesional y con la libre circulación de estudiantes” (Riesco, 2008). El Ministerio de Educación y Ciencia (2006, citado por Riesco, 2008) define las competencias como “una combinación de conocimientos, habilidades (intelectuales, manuales, sociales, etc.), actitudes y valores que capacitarán a un titulado para afrontar con garantías la resolución de problemas o la intervención en un asunto en un contexto académico, profesional o social determinado”.

La adquisición de competencias supone para el docente adentrarse en nuevas metodologías de enseñanza y para el estudiante asumir un cambio de actitud en su forma de adquirir conocimientos. De Miguel (2006) destaca el hecho de que una vez establecidas las competencias, es necesario diseñar las actividades y experiencias que debe realizar el alumno en su proceso de aprendizaje.

Así pues, este proceso exige precisar tres cuestiones claves:

1. Qué pretendemos que aprendan los alumnos (competencias establecidas).
2. Cuáles son las modalidades y metodologías más adecuadas para que el alumno pueda adquirir estos aprendizajes.
3. Con qué criterios y procedimientos vamos a comprobar si el alumno los ha adquirido finalmente (De Miguel, 2006:13).

La evaluación de los logros alcanzados por el estudiante significa valorar las competencias adquiridas, por eso los criterios de evaluación deben estar claramente definidos en función de las competencias que se han establecido en el proyecto docente de una asignatura. Para De la Mano y Moro (2009) hay “una reorientación del concepto y del proceso de evaluación tradicionalmente utilizado en la educación superior” y tiene que ser así desde el momento en el objetivo de la enseñanza ya no se centra únicamente en el aprendizaje de los contenidos de una materia “sino que debe valorar en qué grado el estudiante posee y domina una determinada competencia”.

Como ya hemos señalado, los nuevos planes de estudios apuntan a un cambio de paradigma en el proceso de enseñanza aprendizaje, de modo que las metodologías clásicas centradas en la actividad del profesor en el aula dan paso a la una enseñanza orientada hacia la actividad autónoma del alumno. Rodríguez (2011) citando a la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas, CRUE (2010), puntualiza, que no se trata de que el profesorado pierda protagonismo, sino que aumente el del alumno. Para ello, se pide al docente que realice un esfuerzo para adaptarse a la nueva metodología, que cambie la forma de realizar su labor formativa, que facilite el aprendizaje permanente del alumno y que emplee diferentes metodologías docentes.

Rué (2009:14) pone el acento en esta cuestión cuando dice que “no se reclama el cambio porque se trabaje mal. (...) El cambio se reclama porque el contexto social, productivo, de valores, la cultura juvenil, etc. se está transformando a ojos vista”. Esto supone, según el autor, que es necesario repensar la función del docente en la educación superior.

2.1. La clase magistral y el portafolio

Si bien de Miguel (2006) considera que “el término ‘lección magistral’ se suele utilizar para denominar un tipo específico de lección impartida por un profesor en ocasiones especiales”, se suele calificar de lección o clase magistral a la explicación sobre los contenidos de una mate-

ria impartidos por el profesor en el aula. Para Pujol y Fons (1981) la clase magistral “es un tiempo de enseñanza ocupado entera o principalmente por la exposición continua de un conferenciante. Los estudiantes pueden tener la oportunidad de preguntar o participar en una pequeña discusión pero, por lo general, no hacen otra cosa que escuchar y tomar nota”. Basada en la exposición verbal por parte del profesor, una de sus principales críticas a este método se centra en la unilateralidad de la comunicación y el papel pasivo del estudiante.

El principal argumento que justifica la utilización de este método es la “autoridad científica del profesor”. Se considera que el dominio de la materia por parte del profesor y sus habilidades para la comunicación didáctica permiten, sobre todo, la comprensión del tema y, en ocasiones, un enfoque en profundidad del mismo (...). Así pues, la eficacia de esta metodología depende de los propósitos y conductas que realiza el profesor para transmitir la información a sus alumnos y de la recepción y respuesta que éstos elaboran ante los mensajes recibidos (De Miguel, 2006:84).

La clase magistral tradicional sigue siendo el método más usado para transmitir información en la enseñanza universitaria, aunque son muchos sus detractores también tiene defensores. Rodríguez (2011:87) resume las críticas a este método:

- Reducción de las fuentes de información a las procedentes del profesor, con el consecuente empobrecimiento del conocimiento al que accede al alumno.
- Reducción de las funciones docentes a una sola, la exposición comunicativa del propio conocimiento.
- Fomento de la pasividad intelectual del alumno.
- Sobrevaloración de la enseñanza, así entendida, sobre el aprendizaje del alumno, que es abandonado a sus propios medios, dando por hecho que su estancia en la universidad consiste en salvar obstáculos con el único objetivo de aprobar asignaturas y conseguir un título. Según este planteamiento, los que lo consigan serán obviamente los mejores.
- Escaso o nulo seguimiento del aprendizaje.
- Empleo abusivo o exclusivo del método.

- Incapacidad del método para alcanzar determinados objetivos de aprendizaje.
- Sobrevaloración del docente, convertido así en una autoridad indiscutible e indiscutida en su disciplina al constituirse en la única fuente de conocimiento válido para sus alumnos.

El citado autor, sin embargo, considera que la clase magistral “lejos de desaparecer, ha de mejorarse” y señala que no es un problema del método sino de que éste se aplica mal.

Se ha de decir que, en primer lugar, la clase magistral no ha de limitarse a exponer los conocimientos acumulados sobre una disciplina, sino mostrar los caminos que la investigación científica ha seguido para llegar hasta ellos, lo que implica ofrecer a los estudiantes un enfoque crítico de la materia y no constituirse en una simple enumeración descriptiva de los hechos específicos. Esta es una función esencial de la docencia universitaria que a través de la metodología magistral puede llevarse a efecto y, en ocasiones, de manera más eficaz, directa y económica en tiempo y recursos que a través de otras metodologías (Rodríguez, 2011:88).

Las ventajas y utilidad de la clase magistral quedan recogidas por Rodríguez (2011:88) en los siguientes puntos:

- Proporcionar en un tiempo breve información relevante, actualizada y organizada procedente de fuentes diversas y de difícil acceso para los alumnos.
- Facilitar la comprensión de conceptos complejos que, de otra forma, llevaría demasiado tiempo asimilar por los alumnos.
- Facilitar la aplicación de procedimientos.
- Fomentar actitudes de acercamiento de los estudiantes hacia la disciplina.
- Estimular la motivación hacia la materia a través de la actuación del profesor.
- Proporcionar a los alumnos las claves de comprensión de los fundamentos sobre los que se asienta una disciplina

En el contexto de cambios que propugna el EEES, el portafolio surge como una herramienta apropiada para dichos cambios porque favorece el desarrollo del nuevo rol del estudiante, permitiendo la gestión del

conocimiento y la reflexión autónoma del alumno, quien llega a discernir claramente qué ha aprendido. El portafolio es un método de enseñanza, aprendizaje y evaluación que consiste en la aportación de evidencias de diferente índole por parte del estudiante que describen o documentan sus logros en una materia de estudio. Esta recopilación organizada de evidencias refleja el rendimiento del alumno en relación con unos objetivos de aprendizaje y unos criterios de evaluación preestablecidos y tiene un alto componente autorregulativo.

Aunque el proceso es monitorizado por el profesor de forma que puedan introducirse cambios y mejoras durante el mismo, una de las grandes ventajas que tiene el portafolio es que propicia la responsabilidad individual del alumno, de su trabajo depende el éxito o el fracaso del grupo, lo cual genera una interdependencia positiva, en cada miembro del grupo recae la misma responsabilidad.

El concepto de aprendizaje autónomo alude al grado de intervención del estudiante en su propio proceso de aprendizaje, estableciendo sus objetivos, procedimientos y la utilización de los recursos necesarios, es decir el alumno autorregula su aprendizaje. Crispín y otros (2011: 49) señalan que “la autorregulación implica tener conciencia del propio pensamiento, es el conocimiento acerca de cómo se aprende (...) Además de observar, el sujeto vigila y controla sus comportamientos para obtener un aprendizaje más efectivo”.

En este sentido, el portafolio es una herramienta valiosa porque es mucho más que un método de evaluación para el docente y de recopilación de información, datos o teorías por parte del alumno; el portafolio favorece la autorregulación y establece una nueva forma de relación docente-estudiante en el proceso enseñanza aprendizaje.

En relación con el desarrollo del portafolio se pueden distinguir cuatro fases: la primera es la recogida de evidencias, determinada por los objetivos del portafolio; la segunda corresponde a la selección de evidencias, es decir la elección de los mejores trabajos que serán presentados al profesor y al resto de la clase; la tercera es la reflexión sobre las evidencias, sin un proceso reflexivo el aprendizaje no puede considerarse completo; y la fase final es la presentación del portafolio. Con respecto a esta última conviene señalar que puede ser impresa o digital, en este último caso se denomina portafolio digital, electrónico o e-portafolio. El e-portafolio se diferencia del tradicional por la cantidad de recursos que

permite la tecnología para realizar un producto que rompa con la linealidad del portafolio impreso, un claro ejemplo son los enlaces a páginas web, documentos, entrevistas, blogs, vídeos, etc. Además, los alumnos de hoy, habituales usuarios de las modernas tecnologías, se sienten motivados cuando utilizan este tipo de recursos.

La presentación del portafolio en cuanto a contenidos es muy versátil, a pesar de ello Barberá (2005) establece los siguientes apartados fundamentales:

1. Una guía o un índice de contenidos del portafolio que determinará el tipo de trabajo y dinámica didáctica que se llevará a cabo y que puede estar totalmente determinada por el profesor o puede ser de tipo más abierto con una mayor participación del alumno.
2. Un apartado introductorio al portafolio que busca identificar y presentar intenciones, creencias, intereses e, incluso, exponer el punto de partida inicial en un tema o área determinada, apartado que toma una especial relevancia en el caso de instrumentos de índice más abierto.
3. Unos temas centrales que conforman el cuerpo del portafolio y que contienen la documentación seleccionada que muestra la destreza de los alumnos en cada uno de los temas seleccionados. Cada una de las muestras de trabajo es introducida por una hoja explicativa que incluye diferentes aspectos como por ejemplo: la fecha de la captura; el valor, la pertinencia y la razón de la selección, la autorreflexión que se hace del tema mostrando pensamiento crítico, la referencia a los criterios de evaluación compartidos con anterioridad.
4. Un apartado de clausura (closing statement) que resulta ser una especie de síntesis del aprendizaje efectuado con relación a los contenidos impartidos. Este apartado se puede contrastar con el segundo de esta misma sección y que se refiere a las expectativas e intereses que en este último punto tiene por objetivo valorarlos y proponer vías alternativas.

Si bien es cierto que las ventajas del uso del portafolio son muchas, el docente debe enfrentarse a varias dificultades para su implantación como método de enseñanza aprendizaje. En primer lugar, hay que destacar que a los alumnos les cuesta entender qué es el portafolio y cómo deben proceder, acostumbrados a un papel pasivo no es fácil tomar iniciativas en la búsqueda de evidencias, especialmente al principio. Aquí el pa-

pel del docente como guía del proceso es fundamental, éste debe proporcionar directrices claras. Otra cuestión, igualmente importante, es el número de alumnos, el portafolio está diseñado para grupos pequeños, de otra manera no sería posible abordar con eficacia y seriedad la labor de tutorización por parte del docente.

Precisamente, la mayoría de las críticas al EEES se refieren a la falta de financiación para implantar los cambios requeridos. Las universidades españolas tienen sus aulas masificadas y no disponen de docentes, estructuras ni medios suficientes para cubrir plenamente las necesidades de enseñanza con metodologías activas que se encuadran en grupos de clase pequeños.

2.2. La gestión de la enseñanza en grupos numerosos

En grupos numerosos el profesor tiene que realizar un esfuerzo por mantener la disciplina y la atención, sino de la totalidad, al menos de la mayoría del grupo. Con este problema de partida, la enseñanza en grupos grandes no puede limitarse a la utilización de métodos tradicionales expositivos exclusivamente, el reto para el docente es programar una serie de metodologías y recursos docentes que se complementen para conseguir el desarrollo de competencias, a la vez que le ayuden a captar el interés y motivar al alumnado.

Primo Yúfera (1995, citado por Escribano, 1995:92) señala que uno de los problemas actuales más graves de la universidad es “la ‘masificación’ y su consecuencia en la baja calidad de la enseñanza y el bajo tono científico. La masificación lleva a la mediocridad”. Escribano, destaca también una encuesta realizada en 1990 a 39 profesores de diferentes especialidades de la Universidad de Córdoba sobre el desarrollo y las carencias de su labor docente. “En primer lugar, se señala la masificación de estudiantes como un serio obstáculo para la mejora de la acción docente, otras dificultades son la escasez de estrategias metodológicas, programaciones inadecuadas y escasez de medios, respectivamente”.

Para llevar a cabo la aplicación de nuevas metodologías, lo óptimo sería limitar el número de alumnos por clase para la mayoría de las actividades en una cifra no superior a 40 alumnos – el plan Bolonia marcaba un límite de 65 personas por aula en grupos grandes y de 25 en los pequeños, orientados al trabajo práctico-. Esta circunstancia no es habitual en el Grado de Periodismo de la Universidad de Sevilla; con excepción de

algunas asignaturas optativas, en las asignaturas obligatorias se supera ampliamente esta cifra. Consideramos, sin embargo, que esta realidad que tenemos no debe ser impedimento para empezar a aplicar metodologías en la línea de los objetivos del EEES, lo que defendemos en este artículo es la necesidad de combinar metodologías, la lección expositiva para toda la clase con una activa como el portafolio, limitada a un número restringido de alumnos del grupo pero de cuyos resultados se beneficiaban el resto de estudiantes.

Rodríguez señala al Portafolio como una metodología que puede complementarse con la clase magistral “dos metodologías que destacan por su tradición y eficacia reconocidas: la lección magistral como metodología expositiva y el portafolio, como método que fomenta la construcción del propio conocimiento (...)” (2011:87).

3. METODOLOGÍA

Las propuestas para aplicar nuevos métodos de enseñanza aprendizaje se ajustan normalmente a grupos reducidos; sin embargo, nuestra asignatura Periodismo Especializado, materia obligatoria el segundo curso del Grado de Periodismo, tiene cuatro grupos de teoría con una media de 75 alumnos matriculados cada uno. En el curso 2014-2015 aplicamos a dos grupos –les denominaremos 1 y 2- una combinación de métodos docentes; la clase magistral o lección expositiva para la explicación de los conceptos principales de la materia para todos los alumnos, combinada con actividades prácticas para complementar los contenidos desarrollados de forma teórica. Por otro, propusimos al alumnado la realización de un portafolio en grupos de hasta 4 alumnos, con un máximo de 4 grupos por cada clase. Para el resto de los estudiantes programamos un trabajo en grupo –de hasta 5 alumnos– tutorizado en cada una de sus fases de desarrollo.

De esta manera todos los alumnos, los que hicieron el trabajo grupal y los que optaron por el portafolio, pudieron beneficiarse del tratamiento personalizado de la tutoría. Consideramos que es posible despertar el interés del alumno a través de la tutoría, ya que su cometido es dar orientación a estudiante a lo largo del proceso formativo, en este caso el desarrollo del trabajo en grupo o el portafolio.

La elección del portafolio fue voluntaria; en el grupo 1 fue necesario determinar los participantes por sorteo ya que prácticamente toda la clase se mostró interesada por esta opción, mientras que en el grupo 2

ocurrió todo lo contrario, solo un grupo de 3 alumnos quiso intervenir en la experiencia. El total de participantes fue de 15 alumnos. Hay que decir que los perfiles de los grupos 1 y 2 son muy diferentes, el 1 estaba compuesto en su mayoría por alumnos más participativos y con mayor interés por la asignatura; el 2, con algunas excepciones, tenía un papel más pasivo, con poca participación en los ejercicios prácticos y en los debates en clase, además de una menor asistencia.

Para llevar a cabo este estudio preparamos una encuesta para los alumnos que realizaron el portafolio con el fin de que valoraran el método con respecto a lo que se esperaba de él y con las experiencias de aprendizaje tradicionales a las que están acostumbrados. El cuestionario tiene dos partes, la primera con valoraciones numéricas del 1 al 5, y la segunda compuesta por preguntas abiertas. A continuación el cuestionario que utilizamos:

CUESTIONARIO PARA LA EVALUACIÓN DEL PORTAFOLIO

I. Valora del 1 al 5 el grado de satisfacción sobre el portafolio en los siguientes apartados:

1. Trabajo en grupo (competencias en organización, coordinación, gestión personal y responsabilidad con el grupo)
2. Competencias sociales (exposiciones en clase y capacidad para generar debate)
3. Tutorías
4. En general, ¿estás satisfecho con el método del portafolio?

II. Responde a las siguientes preguntas:

1. ¿Crees que el tiempo dedicado a la asignatura ha sido mayor que el de tus compañeros de la clase?
2. ¿Crees que tu adquisición de conocimientos relacionados con la asignatura ha sido mayor y mejor que la del resto de tus compañeros?
3. ¿Repetirías el método? ¿Por qué?
4. ¿Qué competencias, valores y/o habilidades crees has desarrollado gracias al portafolio? ¿Qué aspecto destacarías especialmente de esta experiencia?

4. RESULTADOS DE LAS ENCUESTAS

A continuación presentamos las medias obtenidas de las respuestas de la primera parte del cuestionario:

1. Trabajo en grupo: 4,5
2. Competencias sociales: 3,9
3. Tutorías: 4
4. En general ¿estás satisfecho con el método del portafolio?: 4

La segunda parte del cuestionario está compuesta por cuatro preguntas abiertas lo que daba la posibilidad a los alumnos de añadir comentarios de tipo cualitativo sobre la experiencia del portafolio. Todos los alumnos respondieron que sí a la pregunta 1 ¿Crees que el tiempo dedicado a la asignatura ha sido mayor que el de tus compañeros de la clase?, destacamos algunas respuestas: “nos ha obligado a indagar en los temas que recoge el proyecto docente, buscar temas de actualidad, buscar fuentes, algo novedoso...”, “con otro tipo de trabajos, los alumnos se limitan a buscar información y plasmarla”, “es una tarea amena y dinámica, por lo que el tiempo no ha sido una carga excesiva”.

A la segunda pregunta ¿Crees que tu adquisición de conocimientos relacionados con la asignatura ha sido mayor y mejor que la del resto de tus compañeros?, a excepción de uno, que no consideró que hubiese adquirido mayor conocimiento en general pero sí más específico sobre los temas desarrollados en su portafolio, los demás respondieron afirmativamente y añadieron: “este método es muy eficaz para profundizar en todos los contenidos que se trata en la asignatura”, “es un método que nos ayuda a desarrollar mejor la asignatura y sobre todo nos ha ayudado a interesarnos por temas que antes quizás no eran de nuestro interés”, “sobre todo porque favorece la investigación por cuenta propia y facilita la adquisición de conocimientos complementarios a los que da el profesor en el aula”.

¿Repetirías el método? ¿Por qué?, es la tercera pregunta del cuestionario a la que uno respondió “Quizás sí, el problema es que se necesita mucho tiempo para una sola asignatura”, los restantes 14 respondieron que sí, porque: “aunque al principio parezca mucho trabajo y haya que esforzarse más, merece la pena”, “gracias al portafolio no me quedo solo en la superficie de la información, sino que he adquirido la capacidad de profundizar y ver más allá”, “me ha parecido un trabajo mucho más enriquecedor que el realizado por el resto de los compañeros, además he adquirido un hábito

más constante de estudio”, “ lo que hace al portafolio especial es que explicas un tema del que tú eres el que tiene que saber más y estar preparado para las posibles preguntas que te puedan realizar”.

A la última pregunta ¿Qué competencias, valores y/o habilidades crees has desarrollado gracias al portafolio? ¿Destacarías especialmente algún aspecto de esta experiencia?, la mayoría de los encuestados (9) valoraron en primer lugar el haber aprendido a buscar y seleccionar la información relevante de la superficial, otros aspectos destacados fueron el trabajo en equipo (8 alumnos) y la labor de guía del profesor (8 alumnos), finalmente para 5 de los encuestados también fue importante la desenvoltura adquirida en las exposiciones. Con respecto a este aspecto, hay que decir que no todos los componentes de los grupos de portafolio expusieron sus trabajos, incidimos en que interesaba que los resultados del grupo logaran comunicarse eficazmente al resto de la clase, por lo que normalmente fueron uno o dos alumnos de cada grupo los que se encargaban de las exposiciones. Dos alumnos también expresaron su satisfacción por la creatividad e independencia con la que realizaron sus trabajos.

Recogemos algunas de las apreciaciones positivas: “El portafolio amplia información sobre el aprendizaje, la cooperación entre estudiante y profesor, son trabajos personalizados que se exponen a tus compañeros y sientes motivación porque se enteren e interesen en ello”, “se obtiene un conocimiento más especializado de cualquier tema investigando y relacionando, a tener más soltura en las exposiciones en clase”, “con las exposiciones nos hemos soltado más, y poco a poco vamos cogiendo confianza en nosotras mismas”, “lo que más me ha gustado es trabajar en grupo y las tutorías que te guían si vas bien o mal encaminado”, “hemos aprendido mucho con la selección de informaciones coherentes e importantes, pero sobre todo la ayuda que hemos obtenido en las tutorías para elegir las fuentes adecuadas”, “en mi opinión, lo verdaderamente interesante es la libertad de propuestas que permite”, “es una manera alternativa de adquirir y transmitir conocimientos de forma agradable y distraída pero sin abandonar la rigurosidad que aporta principalmente el seguimiento en las tutorías”, “el trato con el profesor en su labor orientativa nos ha servido de mucha ayuda para nuestro trabajo diario”.

A los participantes, en general, les costó entender la dinámica del portafolio, como recoger las evidencias y seleccionarlas, lo que, en la mayoría de los casos, se solucionó a partir de la tercera tutoría. Se hicieron en total una media de 8 tutorías con cada grupo, 4 obligatorias -las

primeras- y otras 4 optativas según el desenvolvimiento del grupo. Para uno de los encuestados “las instrucciones recibidas en tutoría nos obligaban a esforzarnos más y a orientarnos adecuadamente ya que al comienzo no sabíamos qué hacer, cómo enfocarlo ni dónde buscar”; otra alumna expresó que “sinceramente han sido muchas las veces que hemos querido dejar el trabajo, sobre todo en las primeras tutorías, debido a que realizábamos unas búsquedas muy sencillas y nos limitábamos a copiar y pegar. Salíamos muy desilusionadas y en muchos casos desesperadas, pero poco a poco no fuimos dando cuenta de la verdadera dinámica del trabajo. Y cuando hacíamos el trabajo bien y usted nos halagaba por ello, tanto en las entradas del blog como en las exposiciones, era muy gratificante y ha hecho que merezca la pena todos los malos ratos iniciales”.

Uno de los encuestados apuntó dos aspectos mejorables, en concreto, incentivar todavía más su creatividad y que “no dependa tanto de la opinión de la profesora” y que “se fomente más la participación por parte de la clase, la asistencia y el debate”. Otro alumno del mismo grupo de portafolio también incidió en la falta de una mayor implicación y participación por parte del resto de los alumnos y consideró que esto debía ser transmitido por la profesora, aunque destacó que “la mera posibilidad de abrir el debate ya me parece un paso notable”. Ambos alumnos pertenecen al grupo 2, que como ya hemos señalado no destacó por su interés ni participación.

4. CONCLUSIONES

El alumno pasivo en el marco de la EEES tiene que desaparecer para dar entrada a una figura participativa, generadora de conocimientos desde la orientación que le ofrece el profesor en cada caso (García y Deltell, 2012), sin embargo, la masificación en las aulas universitarias dificulta en gran medida cumplir este precepto. En grupos reducidos se pueden desarrollar nuevas metodologías sin ningún problema, el profesor podrá tener una relación personalizada con los alumnos y éstos estarán más dispuestos al seguimiento docente. Pero en aquellas asignaturas con grupos numerosos el profesor se ve impotente para desarrollar un modelo tutorial, los alumnos tienden a pensar que su aprendizaje es responsabilidad única del profesor y limitan sus obligaciones a asistir a las clases, tomar notas, estudiar los apuntes de la plataforma digital para el examen y realizar un trabajo. No asumen que sus obligaciones incluyen también participar de forma más activa y comprometida en su propio aprendizaje.

En la experiencia de la aplicación del portafolio que realizamos en dos grupos de docencia de la asignatura Periodismo Especializado, tuvimos que organizar el desarrollo del método, reduciendo las horas de clase magistral y proponiendo al alumnado participante más responsabilidad, autonomía y compromiso. Nos encontramos con varias dificultades en el proceso, en primer lugar la falta de cultura del esfuerzo y de trabajo autónomo por parte del alumno, y por nuestra parte la incertidumbre sobre los resultados.

Otro problema que afrontamos fue la receptividad del resto de la clase con el trabajo de sus compañeros; en uno de los grupos esa receptividad fue mayor, la participación fue buena, mientras en el otro grupo de docencia la desmotivación a interactuar con los grupos cuando exponían sus resultados era notoria, si bien es cierto que manifestaban su valoración positiva al trabajo de sus compañeros. El gasto excesivo de tiempo para profesor y alumnos fue una dificultad añadida, para nosotros porque impartimos tres de los cuatro grupos que tiene la asignatura, además de compaginar la tutorización de portafolios con la tutorización de los trabajos del resto del alumnado; para los alumnos porque les obliga a invertir mucho tiempo cuando tienen varias asignaturas más de evaluación continua.

Las encuestas a los 15 participantes arrojaron un resultado muy positivo al método. Los aspectos más destacados fueron el trabajo en equipo, el aprendizaje obtenido en la búsqueda y selección de la información importante, la labor orientadora en las tutorías y la adquisición de competencias sociales.

Nos planteamos que para experiencias futuras, sería de gran interés incorporar la valoración del resto de la clase sobre la incidencia en su aprendizaje de los resultados de los trabajos de sus compañeros participantes en la experiencia.

Referencias Bibliográficas

- ANGUREL, Luis Alberto; CASTRO, Miguel; MORA, Mario y ROJO, José. 2009. "Adaptar nuestra metodología de enseñanza al EEES: Un trabajo en equipo". **ReVisión**. Vol. 2. N° 2. Disponible en <http://www.aenui.net/ojs/index.php?journal=revision&page=article&op=view&path%5B%5D=26&path%5B%5D=72>. Consultado el 24.07.2015.
- BARBERÁ, ELENA. 2005. "La evaluación de competencias complejas: la práctica del portafolio". **Educere. Revista Venezolana de Educación**.

- Vol.9. N° 31: 497-503. Disponible en <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/20005/2/articulo4.pdf>. Consultado el 24.07.2015.
- CRISPÍN, María Luisa; CAUDILLO, Lourdes; DORIA, Carmen y ESQUIVEL, Melisa. 2011. “Aprendizaje autónomo” en CRISPÍN, M.L. (coord.) **Aprendizaje autónomo. Orientaciones para la docencia**. pp. 50-65. Universidad Iberoamericana. México D.F. (México). Disponible en <http://www.uia.mx/web/files/publicaciones/aprendizaje-autonomo.pdf>. Consultado el 02.09.2015.
- DE LA MANO, Marta y MORO, Manuela. 2009. “La evaluación por competencias: propuesta de un sistema de medida para el grado en Información y Documentación”. **Bid: textos universitarios de bibliotecología y documentación**. Universidad de Salamanca. Disponible en <http://bid.ub.edu/23/delamano2.htm>. Consultado el 28.08.2015.
- DE MIGUEL, Mario (dir.). 2006. **Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior**. Universidad de Oviedo. Asturias (España). Disponible en http://www.uvic.es/sites/default/files/Ensenanza_para_competencias.PDF. Consultado el 27.08.2015.
- ESCRIBANO, Alicia. 1995. “Aprendizaje cooperativo y autónomo en la enseñanza universitaria”. **Enseñanza**. N° 13: pp. 89-102. Ediciones Universidad de Salamanca (España). Disponible en <http://myslide.es/documents/aprendizaje-autonomo-558bfd592159.html>. Consultado el 02.09.2015.
- GARCÍA, Emilio y DELTELL, Luis. 2012. “Cómo entender el nuevo modelo de educación universitaria por parte de profesores y alumnos” en SALGADO, Carmen (Coord.) **Sistemas docentes en el EEES**. Pp. 225-248. Visión libros. Madrid (España).
- PUJOL BALCELLS, Jaume y FONS MARTIN, José Luis. 1981. **Los Métodos en la Enseñanza Universitaria**. EUNSA. Pamplona (España).
- RIESCO, Manuel. 2008. “El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje”. **Tendencias Pedagógicas**. N° 13: pp. 79-105. Disponible en http://www.industriales.upct.es/pdfs/competencias_riesco.pdf. Consultado el 27.08.2015.
- RODRÍGUEZ, Manuel. 2011. “Metodologías docentes en el EEES: de la clase magistral al portafolio”. **Tendencias Pedagógicas**. N° 17: pp.83-103. Disponible en http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2011_17_09.pdf. Consultado el 29.08.2015.
- RUÉ, Joan. 2009. **Aprendizaje autónomo en Educación superior**. Narcea ediciones. Madrid (España).