

METODOLOGÍAS DOCENTES EN EL EEES: DE LA CLASE MAGISTRAL AL PORTAFOLIO

Manuel Rodríguez Sánchez

Universidad Complutense de Madrid

Resumen

La incorporación de la universidad española al EEES y su exigencia de calidad lleva aparejada la renovación de las maneras de hacer de los docentes. Las recomendaciones hacen énfasis en los esfuerzos para centrar la atención sobre el alumno, lo que implica la puesta en práctica de metodologías docentes que aumenten su protagonismo. En este trabajo se hacen algunas consideraciones sobre la incorporación de métodos activos que fomenten la participación del alumno en el proceso de enseñanza – aprendizaje y la mejor aplicación de otras metodologías tradicionales que, por serlo, no habrán de ser abandonadas.

Palabras clave

Espacio Europeo de Educación Superior - innovación educativa - métodos de enseñanza - métodos activos - enseñanza magistral.

Abstract

The inclusion of Spanish universities in the EHEA and its demand for high quality standards entails upgrading the ways of preparing teachers. The recommendations emphasize the focus on the student, which involves the implementation of teaching methods to increase his role. This paper sets out some considerations on the use of active methods to encourage the student's involvement in the learning process - learning and the best implementation of other traditional methods which should not be abandoned just for being traditional.

Key words

European Space for Higher Education - educational innovation - teaching methods - active methods - master lectures.

Introducción

La construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) tiene como principal objetivo la mejora de la competitividad internacional de las universidades de la Unión Europea. Esta finalidad se ha encomendado a la comunidad universitaria instándola a impulsar el establecimiento de un conjunto de valores y buenas prácticas docentes capaces de garantizar la exigente calidad de la Educación Superior. Así, los protagonistas del proceso educativo universitario, alumnos, universidades y profesores, quedan obligados a realizar modificaciones encaminadas hacia ese fin, cada cual en el ámbito de responsabilidad y acción que le corresponde.

El proceso centra su atención en el alumno, es decir, en el proceso de aprendizaje, para lo cual los docentes deben a su vez realizar cambios profundos en las maneras de hacer y entender su actividad (De Miguel, 2005). El nuevo sistema de créditos (Sistema Europeo de Transferencia de Créditos, ECTS) supone la estimación previa de la carga de trabajo que deben realizar los alumnos para conseguir los objetivos establecidos, objetivos que han de basarse en los resultados del aprendizaje y las competencias que el alumno ha de adquirir, entendidas éstas últimas como la expresión de su habilidad para desarrollar eficazmente determinadas funciones. Ello implica la asunción por parte del estudiante de un papel activo y participativo en el proceso de su propia formación -construcción del conocimiento-, con el fin de llegar a la toma de conciencia de que su tránsito en la universidad es sólo una etapa de un proceso de aprendizaje que se extenderá a lo largo de toda la vida. En consecuencia, además de los necesarios aprendizajes fundamentales, se ha de estimular el desarrollo de una actitud de permanente superación de las dificultades mediante la adquisición de procedimientos de autoaprendizaje y valoración del trabajo organizado, sistemático y continuo; esfuerzo que debe desembocar en una mayor competitividad, entendida como plataforma para el beneficio personal del alumno singular, que mejorará así sus posibilidades de inserción profesional y como contribución al bienestar generalizado de la sociedad.

Por su parte, con el fin de conseguir una mejora continua de la calidad de la enseñanza superior, las universidades deben revisar y actualizar los programas de estudio y títulos que ofertan teniendo en cuenta las necesidades sociales y económicas, así como establecer vínculos enriquecedores entre las diversas instituciones de educación superior del ámbito europeo. Las universidades son también responsables de garantizar la más alta cualificación y competencia docente e investigadora del profesorado, nadie por encima de ellas mismas puede hacerlo, para lo que han de impulsar planes de formación del profesorado universitario mediante acciones formativas orientadas hacia la innovación en metodologías de enseñanza-aprendizaje y evaluación curricular (González Jiménez, Macías Gómez, Rodríguez Sánchez y Aguilera, 2009). Se

ha de considerar que nuevas maneras de hacer requieren nuevos entornos físicos de trabajo, diferentes de los que habitualmente se han dispuesto hasta ahora, que sean facilitadores de formas de trabajo cooperativo entre los estudiantes. Por ello las aulas universitarias, concebidas inicialmente para impartir clases - conferencia dirigidas a un gran número de alumnos, deberán reconvertirse en espacios de menores dimensiones y ser dotadas con medios materiales y tecnológicos adecuados en los que, por su disposición, la lección magistral no sea la única metodología posible en una relación unidireccional profesor – alumno sino que, por el contrario, sean lugares en los que las interacciones didácticas puedan ser mucho más complejas, ricas y variadas.

Derivado de lo anterior, el papel que el docente universitario ha de desempeñar ha de ser radicalmente distinto al habitual. Los cambios en los procedimientos sólo son posibles si paralelamente se producen también cambios en las actitudes desde el convencimiento de que nuevos planteamientos y objetivos sólo serán viables si se está dispuesto a poner en práctica nuevas estrategias de acción: nada cambia si se siguen utilizando los mismos métodos. A este respecto, la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas, CRUE (2010) explicita que no se trata de que el profesorado pierda protagonismo, sino que aumente el del estudiante. Para ello, se pide a los docentes investigadores universitarios que:

- Realicen el esfuerzo necesario para adaptarse a la nueva metodología docente: estudio de casos, realización de prácticas, seminarios, tutorías.
- Cambien la forma de desarrollar su labor, que pasa a ser la de enseñar a aprender. No han de limitarse sólo a transmitir conocimientos, sino que han de organizar las tareas, seminarios, evaluaciones continuas y exámenes con el fin de fomentar en el estudiante la adquisición de conocimientos, capacidades y destrezas que le permitan responder adecuadamente a las futuras demandas de su desempeño profesional y progresar humana y académicamente.
- Faciliten a los estudiantes los conocimientos y las estrategias necesarias para el aprendizaje permanente.
- Empleen diferentes metodologías docentes susceptibles de dar lugar a un conjunto de actividades formativas para el estudiante.

A lo que añadimos la necesidad de que todo profesor investigue desde su propia práctica docente como procedimiento para la generación de conocimiento valioso para la mejora constante de su competencia docente (Rodríguez Sánchez, Morales y Villalba, 2010). Enseñar mejor no es fruto de la casualidad ni de la simple experiencia -de hecho, se pueden pasar muchos años haciendo lo mismo y haciéndolo mal, pese a que el propio docente justifique sus malos resultados imputándolos a factores ajenos a su práctica-. A enseñar se aprende, puesto que es un conocimiento, y todo conocimiento

surge de la investigación, como no puede ser de otra manera. Ello requiere del docente investigador universitario el desarrollo de un conjunto de competencias en las que el conocimiento, selección, puesta en práctica y evaluación reflexiva de diferentes métodos, estrategias y técnicas metodológicas se constituyan en uno de los ejes de su trayectoria profesional docente.

Métodos tradicionales y métodos activos para la enseñanza universitaria.

Existen diversas clasificaciones de los métodos docentes (De Miguel, 2005, 2006; Fernández March, 2004, 2005b; Navaridas, 2004) que se han establecido siguiendo diferentes criterios taxonómicos y que, en cierto modo, introducen cierta confusión sobre el tema desde la propia definición de método didáctico, ya que idénticas metodologías son consideradas métodos para ciertos autores, estrategias para otros o técnicas para algunos. No es nuestra intención entrar en tal debate que, pese a su interés, consideramos ahora poco útil para nuestros fines. Abstraemos la clasificación más general referida al mayor o menor grado de participación del alumno en su proceso de construcción del conocimiento. Así podemos hablar de metodologías tradicionales o pasivas, centradas en los discursos docentes, y de metodologías innovadoras, activas y participativas centradas en el aprendizaje activo de los alumnos. Representante de las primeras es la clase magistral, con seguridad la metodología más empleada en la Universidad desde su fundación, del mismo modo que representantes de las metodologías activas de probada eficacia y empleo muy extendido son el método del caso, el aprendizaje basado en problemas (ABP), el trabajo en grupos colaborativos o el portafolio, por no mencionar otros métodos que aprovechan intensivamente las posibilidades que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). No se trata de discutir ventajas o inconvenientes de unos sobre otros; partimos de la asunción de que cualquier metodología puede ser adecuada si su selección se ajusta a las características de los aprendizajes y a la finalidad que se pretende en función de las competencias a desarrollar, si su uso es técnicamente correcto y si no se emplean como reacción de unas sobre otras. Tampoco es nuestra pretensión hacer en este breve espacio una descripción pormenorizada de los diferentes métodos al uso, lo que ya está hecho por varios autores. Pero sí pretendemos aportar algunas pautas que constituyan modos concretos y prácticos de actuación. Si hubiéramos de resumir las funciones fundamentales del docente en sólo dos nos quedaríamos indudablemente con su actuación en el aula y la evaluación de los efectos de la enseñanza - aprendizaje del alumno-, ya que contienen y evidencian todos los demás aspectos del currículo. Para ello centraremos nuestra atención en una metodología que, lejos de desaparecer, ha de mejorarse y otra que puede ser usada como complemento de gran valor de la anterior. Nos referimos a la lección magistral y el portafolio, 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 y que incluye aspectos metodológicos importantes para la evaluación.

La clase magistral.

Puede parecer sorprendente que en un trabajo dedicado a la innovación docente se considere oportuno incluir consideraciones sobre la tan denostada lección magistral, puesto que el objeto de tal innovación se supone que no es otro que sustituir tan “obsoleto” método por otro que resulte más eficaz, activo, innovador y “actual”. También puede parecer sorprendente dedicar algún tiempo a algo que todo el mundo conoce y practica. A esto último cabe añadir que la práctica no hace bueno al método, ya que en ocasiones el efecto es el de desvirtuarlo en lugar de mejorarlo. Sin embargo, y pese a sus al menos ocho siglos de existencia, no cabe duda de que a la clase magistral le queda mucha vida por delante aunque, eso sí, deberá perder parte de su protagonismo y monopolio didáctico y compartirlo con otras metodologías que habrán de emplearse cuando así se considere necesario.

Las críticas sobre los defectos e inconvenientes que la clase magistral ha acumulado son variadas y algunas de ellas las resumimos a continuación:

- 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 listado anterior es abrumador, pese a que no es exhaustivo. Si el análisis se detuviera aquí sobrarían motivos para la inmediata abolición de la clase magistral como metodología docente. Pero si miramos con más detalle observaremos que las deficiencias no son propias del método, sino de aquellos que lo emplean -mal emplean- sin reparar en ellas ni mucho menos en detenerse a subsanarlas. En realidad, ninguna de tales críticas expresa una incapacidad intrínseca del método, sino del uso que de él se hace. No son, decimos, fruto de sus defectos, sino del empleo extensivo e inadecuado del que ha sido objeto. González Jiménez, Macías, Rodríguez Sánchez, García Medina y Aguilera, (2010, p. 404) hacen algunas reflexiones sobre la clase magistral en ese sentido:

Resulta curioso que se arguya que la clase magistral debe ser suprimida (...) Una clase magistral en la que se pueden tomar notas, es un esfuerzo de reflexión mediante el cual el docente investigador expone una serie de conocimientos bien seleccionados y secuenciados; exposición plagada de cuestiones, explícitas o no, que lleva a una intensa meditación del alumno, pues suelen ser cuestiones de principio que, normalmente, permiten cuestionar los métodos y hasta los fundamentos anteriores de cuanto se expone.

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. En efecto, la clase magistral es útil para:

- 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.

De estas consideraciones se desprende que una clase magistral lo será de veras si el docente:

- Tiene siempre presentes los objetivos que se pretenden lograr y las competencias que se desean desarrollar y orienta su discurso hacia ellas.
- Parte de los conocimientos que sabe que poseen sus alumnos, lo que requiere inevitablemente una evaluación previa.
- Persigue la claridad expositiva, organizando bien la información y ofreciendo una síntesis final de lo expuesto.
- Fomenta la participación de los estudiantes. La clase magistral no es una conferencia, debe quedar abierta a la participación de los alumnos y enriquecerse con sus aportaciones.
- Emplea oportunamente diversas técnicas de grupo.
- Hace un uso adecuado de la interrogación didáctica.
- Procura, con su actuación, suscitar y mantener el interés hacia la exposición.
- La emplea para fomentar la creación del conflicto cognitivo.
- Apoya su exposición mediante el uso de otros medios tecnológicos distintos a la palabra: audiovisuales e informáticos.
- Selecciona cuidadosamente los materiales de trabajo.
- Plantea actividades motivadoras y relevantes para el aprendizaje.
- Retroalimenta su exposición a partir de las reacciones observadas en el auditorio.
- No la utiliza como único recurso didáctico sino como uno más de su repertorio, que combina y complementa con otros métodos.

Desde el punto de vista de la actuación del docente, Fernández March (2005b) apunta que una clase magistral debe ser bien preparada, bien estructurada, poseer claridad expositiva, buscar la implicación de la audiencia, ser llevada a cabo con interés y entusiasmo, hacer uso de las adecuadas habilidades comunicativas y de expresión corporal (con naturalidad, sin caer en histrionismos inútiles), todo ello para despertar en los alumnos la necesidad de aprender, fomentar la construcción del conocimiento, mejorar la comprensión, crear el adecuado clima de trabajo y favorecer la iniciativa y responsabilidad del alumno en su aprendizaje.

La clase magistral, además de estar bien preparada, planificada y estructurada, debe prestar especial atención al ritmo y a los tiempos de

exposición para ajustarlos a la curva de atención – cansancio del auditorio. Para ser eficaz, una clase magistral nunca debe ser aburrida para el auditorio y es responsabilidad del docente que no sea así.

Independientemente de la metodología empleada, una clase se estructura en tres tiempos bien definidos: Introducción, desarrollo y cierre. Los tres son importantes, pero cada una de ellas ha de cumplir con cometidos diferentes. La clase magistral puede, y en muchas ocasiones debe, ser la preparación previa al uso de otras metodologías más participativas en pequeño o gran grupo que transcurrirían antes del cierre de la sesión. Si se va a proceder de esta manera, a partir de la exposición ordenada y lógica, en los momentos últimos del desarrollo y previos al cierre se incluirá la participación activa de los alumnos por lo que el docente, además de preparar su exposición, ha de disponer cuestiones y actividades relevantes que presentará a los alumnos para que trabajen de manera individual o en grupos. Una clase se distribuye en tres etapas que describimos a continuación:

- I. **INTRODUCCIÓN.** En esta fase se ha de anunciar el tema a desarrollar, destacando su importancia en el seno de la disciplina y estableciendo conexiones con otros temas relacionados que ya son conocidos por los alumnos o como avance introductorio de temáticas nuevas. Es de gran importancia conseguir que las enseñanzas nuevas constituyan un verdadero aprendizaje significativo, de manera que los nuevos contenidos se relacionen cognitivamente con los que ya posee el alumno, que enriquezcan a éstos y se integren con ellos. También es de interés no abordar la temática sin presentar antes, breve y sintéticamente, la organización de la exposición que se piensa seguir de manera que el auditorio pueda hacerse una idea global de la estructura, pueda seguir sin dificultad el hilo del discurso y se facilite la comprensión de los aspectos interrelacionados. Para esta tarea el profesor ha de proporcionar un organizador previo que permita a los alumnos tener claro sobre qué perspectiva se va a abordar la clase, es decir, proporcionar el marco teórico superior a la propia estructura de los contenidos a desarrollar. El organizador previo tiene, por tanto, un nivel más alto de abstracción, generalidad e inclusión que el contenido que se pretende que el alumno aprenda. Moreira (2000), citado por Vega (2005), indica que “la principal función de un organizador previo es la de servir de puente entre lo que el aprendiz ya sabe y lo que precisa saber para que pueda aprender significativamente la tarea frente a la que se encuentra” (p.173).

Así mismo, en esta fase es de la mayor importancia estimular la motivación y el interés del auditorio, que luego habrán de ser mantenidos a lo largo de la sesión. Por último, hacemos notar que la duración de la introducción no ha de ser extensa, debiéndose establecer en torno al 10 - 15 % del tiempo total de exposición.

- II. DESARROLLO. Esta es la fase central y núcleo de la exposición. Desde el punto de vista del aprendizaje significativo, en esta fase se ha de conseguir que el alumno sea capaz de relacionar los conceptos esenciales del tema con los que ya poseía a través de procesos de diferenciación progresiva, a fin de que sea capaz de llegar a una reconciliación integradora (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983). Según estos autores, durante el proceso de asimilación las ideas previas existentes en la estructura cognitiva del alumno se modifican adquiriendo nuevos significados. La presencia sucesiva de este hecho produce una elaboración adicional jerárquica de los conceptos o proposiciones, dando lugar a una diferenciación progresiva. La reconciliación integradora supone que, si las ideas ya establecidas en la estructura cognitiva son reconocidas y relacionadas en el curso de un nuevo aprendizaje, se posibilita una nueva organización y la atribución de un significado nuevo.

Partiendo del nivel de conocimientos de los asistentes, los contenidos a desarrollar han de ser cuidadosamente seleccionados y secuenciados, evitando sumergirse en explicaciones densas y prolijas, que pueden ser aportadas a los alumnos en materiales aparte y que, en el mejor de los casos, dicen algo de los conocimientos extensos sobre la materia que posee el docente pero que aturden y agobian a los alumnos, incapaces de discriminar, en ese momento, lo esencial de lo accesorio, lo relevante de lo anecdótico, lo principal de lo secundario, ocupados afanosamente en tomar el máximo número de páginas de apuntes que resultarán necesariamente confusos y perdiendo así la línea argumental. Según Bain (2006), los mejores profesores se centran en lo esencial, dirigen su exposición hacia las ideas, hacia la comprensión de los elementos clave y de los aspectos fundamentales del tema induciendo maneras específicas de pensamiento. En otras palabras, centran su actuación en construir andamios sólidos, dejando que los alumnos coloquen después los ladrillos, eso sí, explicando cómo hacerlo y con qué. Se trata de generar aprendizaje, no de *producir* enseñanza. No existe evidencia empírica de que las exposiciones más detalladas, más extensas y necesariamente rápidas, produzcan mejores resultados en los aprendizajes, sino que, a tenor de la experiencia, ocurre más bien lo contrario; los mejores resultados se producen a partir de explicaciones claras, concisas y eminentemente conceptuales. Veamos a continuación algunos aspectos prácticos a tener en cuenta para un desarrollo eficaz de la exposición magistral.

- A. Selección y preparación de los materiales y uso de los apoyos audiovisuales. Actualmente no se concibe una clase en la que no se utilicen profusamente apoyos audiovisuales. Por lo general, todas las aulas universitarias se encuentran equipadas con herramientas informáticas y de proyección que sustituyen a la tradicional pizarra,

aunque la presencia y uso de estas últimas siga siendo recomendable en determinadas materias y ocasiones. El profesor que no emplee estos nuevos medios puede ser considerado como un espécimen en extinción; sin embargo, el uso generalizado no significa necesariamente que sea siempre el más adecuado. Es frecuente observar que, tal y como se usan, en muchas ocasiones más que un apoyo a la disertación constituyen un distractor para el alumno y un freno para su aprendizaje. Es preciso ser muy cuidadosos con los contenidos de las proyecciones, que deben ser sintéticos, concisos y fundamentales, rehuyendo el detalle accesorio. No deben emplearse para sustituir la palabra del profesor, pero tampoco el profesor debe ser un lector de sus proyecciones.

Los materiales visuales deben cumplir con algunos requisitos en su preparación partiendo, en primer lugar, de su diseño gráfico. Han de alojar el contenido de manera agradable y atractiva pero sin contener distractores visuales inútiles, cuidar que los tamaños de textos, imágenes, tablas o gráficos sean visibles desde cualquier lugar del aula. En segundo lugar, la información que contengan ha de ser orientadora de la disertación, no sustitutoria, por lo que ha de contener elementos clave breves, certeros y concisos, ideas y no detalles. El oyente no debe emplear su atención en desentrañar significados gráficos ni en la lectura de textos (para ello mejor el papel), sino centrar su atención en la palabra. En cuanto al número de diapositivas proyectadas, en consonancia con lo anterior, no puede ser elevado si no se desea que la atención del auditorio circule desde el orador hacia la pantalla para quedarse definitivamente allí. Como orientación no normativa, consideramos que un ritmo adecuado puede ser una diapositiva cada dos o tres minutos de exposición, variando, evidentemente, según sea la naturaleza y características de los contenidos expuestos.

- B. Conexión de los nuevos conocimientos con los ya existentes. Este es un aspecto de la mayor importancia, sobre todo cuando la temática tratada es novedosa para el alumno. Los contenidos, desde el punto de vista estructural, deben poseer significatividad lógica para el alumno así como significatividad psicológica, en el sentido de que han de poder ser relacionados con los esquemas de conocimiento ya poseídos. Para ello los materiales deben cumplir algunos requisitos (Sánchez Delgado y González Soto, 2005):
- i. Poseer una estructura clara y explícita.
 - ii. Estar dotados de una secuenciación lógica.
 - iii. Ir de lo general y simple hacia lo más complejo y diferenciado.

- iv. Ofrecer una visión global del tema para pasar después a un estudio detallado de las partes.
 - v. Promover el encuentro del sentido práctico del tema por parte del estudiante, ofreciendo núcleos temáticos propios de la realidad profesional o contextual del propio estudiante, de manera que éste pueda proyectar el conocimiento funcionalmente.
 - vi. Ejemplarizar mediante el uso de metáforas, propias del pensamiento adulto.
 - vii. Ofrecer vías alternas que permitan su adecuación a los diferentes estilos de aprendizaje.
 - viii. Incorporar actividades de autorregulación que permitan al estudiante incorporar los criterios de evaluación de su desempeño y habilidades de auto observación que le sirvan para la planificación de las actividades de estudio.
- C. Mantener el interés. El profesor debe ser consciente de que no es un mero transmisor de información, sino, en el más amplio sentido del término, un comunicador y, más allá de eso, un generador de conocimiento. Para ser consecuente con esa difícil función, una primera premisa es que la comunicación ha de ser presentada de forma amena e interesante. Aquí cabe detenerse en algunas consideraciones sobre la actuación del profesor. En primer lugar, el docente debe percibirse a sí mismo como experto que expone un tema, que domina las claves del conocimiento que expone, que ofrece seguridad sobre lo que dice y, además, lo hace con cierta dosis de entusiasmo. Si el profesor se aburre con lo que dice transmitirá irremediablemente su aburrimiento al auditorio.

La comunicación implica usar ciertas habilidades para dar y recibir información de forma asertiva, es decir, sin dañar la propia autoestima ni la del otro. La actitud asertiva favorece que el clima del aula se revista de seguridad, estabilidad y afectividad, creando el ambiente imprescindible para aprender. Es necesario conectar con el auditorio y para ello algunas recomendaciones relacionadas con la comunicación verbal y no verbal que el docente debe saber manejar con habilidad y dominio son las siguientes:

- i. Escuchar activa y respetuosamente.
- ii. Tener en cuenta las opiniones y sentimientos del alumno y saber expresar las propias con claridad.

- iii. Dar consideración a las preguntas formuladas y procurar la respuesta adecuada, ya sea de manera inmediata o diferida.
- iv. La articulación, el tono y el ritmo de la voz.
- v. La gestualidad y expresión corporal, que han de ser armoniosas con el contenido discursivo.
- vi. Procurar el contacto visual con el auditorio a fin de reforzar la cercanía necesaria, reforzar su atención y retroalimentar la propia actuación si se apreciaran efectos inadecuados.
- vii. Favorecer la participación. Es normal que el interés inicial vaya decayendo paulatinamente a medida que la clase se va desarrollando, con picos y valles en el transcurso pese a los esfuerzos del docente. Para evitar, o al menos paliar este efecto, es recomendable ceder parte del protagonismo al alumnado, fomentando su participación mediante técnicas didácticas previstas en el momento de preparación de la clase y dispuestas en los momentos en los que se considere necesario, recomendablemente cada 10-15 minutos de exposición, de acuerdo con la capacidad de atención media del alumnado, lo que no es otra cosa que un modelo de clase dialogada. En este sentido, se recomienda preparar previamente algunas cuestiones reflexivas o situaciones problemáticas que serán intercaladas en diversos momentos de la clase y que, en tiempos breves, deberán ser contestadas o resueltas por los alumnos de forma individual o grupal. Es recomendable contextualizar este tipo de actividades de manera que se relacionen de manera clara con lo expuesto anteriormente o que, por el contrario, sean anticipadoras de lo que vendrá a continuación.

En segundo lugar, el docente debe reflexionar sobre lo que piensa de sus alumnos, de las expectativas que tiene de ellos y de lo que quiere despertar en sus mentes. Debemos aceptar el hecho de que el alumno universitario acude a las clases con elevadas expectativas, situación que el docente ha de saber aprovechar, manejar y potenciar, pero que en ciertos casos, a través de su actuación, el efecto revierte en el sentido contrario. Es ese el momento en el que el alumno pierde el interés intrínseco hacia la materia y lo sustituye por el único afán de aprobar de la mejor manera posible y “quitarse” la asignatura de en medio. Esta situación es consecuencia, en gran parte, de lo que el propio profesor siente y espera de sus alumnos. La investigación sobre este asunto indica que si un profesor tiene expectativas de éxito sobre sus alumnos conseguirá mucho mejor rendimiento que si son de fracaso, ya que

dichas expectativas, en ambos casos, son condicionantes de su propia actuación.

- III. CIERRE. Esta fase comprende los últimos 5 ó 10 minutos de la exposición y han de dedicarse a realizar un resumen-síntesis de lo expuesto. Su función es la de comprobar que se ha conseguido la reconciliación integradora, ayudar a los alumnos a reconocer y valorar los conceptos fundamentales y abrir interrogantes que se proyecten hacia nuevos conocimientos. Lo normal es que un tema se desarrolle en varias sesiones, por lo que la fase de cierre adquiere un valor integrador y anticipador. En el caso de que la temática quede terminada es el mejor momento para destacar las conexiones del tema ya desarrollado con el próximo a desarrollar.

El portafolio.

El significado de la palabra portafolios dado por el DRAE es “cartera de mano para llevar libros, papeles, etc.”. Más allá de este significado, el uso habitual de la palabra portafolios en el ámbito educativo se relaciona con el término anglosajón, *Portfolio Assessment*, cuya traducción es “carpeta de evaluación” o *Portfolio Process* traducido como “carpeta de aprendizajes”.

Shulman (1999) se refiere al portafolio didáctico como una historia documentada en un conjunto seleccionado de realizaciones que han recibido tutoría, constituyendo muestras de trabajo del estudiante que alcanzan la realización plena en la escritura reflexiva, la deliberación y la conversación.

El portafolio es una metodología didáctica que integra la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación al permitir recoger una colección ordenada de evidencias sobre el trabajo del alumno, tanto en lo referente al resultado como al proceso, es decir, permite conocer no sólo lo que se ha aprendido sino también cómo se ha producido el aprendizaje a través de las producciones realizadas. El origen del método hay que buscarlo en el ámbito profesional; ha sido y es profusamente empleado por profesionales –creadores gráficos, fotógrafos, arquitectos, ingenieros, escritores, publicistas- para mostrar lo más representativo e importante de su producción profesional. En el ámbito académico el portafolio se utiliza para desarrollar y valorar el conocimiento sobre una materia y para fomentar el desarrollo de prácticas y actitudes reflexivas y de autoevaluación. En el campo de la evaluación, el uso de esta metodología se justifica por ser coherente con la mayoría de los criterios de calidad propuestos para un modelo innovador de aprendizaje. Zabalza (2001) indica que:

- La evaluación debe estar inmersa en el desarrollo habitual del proceso enseñanza-aprendizaje.

- La evaluación debe abarcar todo el proceso formativo, inicial, de proceso y final.
- La evaluación debe ser formativa.
- La evaluación debe incluir demandas cognitivas variadas y progresivas.

Físicamente, el portafolio es una carpeta que contiene diversos productos -acabados o en fase de producción- en forma de documentos clasificados en categorías, que constituyen las evidencias del trabajo y de la evolución intelectual y reflexiva del alumno sobre la materia en cuestión. En cierto modo, el portafolio retrata el historial de la construcción del conocimiento del alumno sobre una temática concreta. La documentación que se genera puede adoptar cualquier forma y contenerse en cualquier soporte, ya sean trabajos en papel, producciones gráficas o multimedia, presentaciones, esquemas, problemas resueltos, bibliografías, vídeos, modelos tridimensionales o cualquier otra forma de producción que sea coherente con el tipo de aprendizaje en particular. De igual manera, el portafolio puede contener tanto trabajos encomendados por el profesor como otros realizados por el alumno por su propia iniciativa; así como documentación generada por agentes externos: informes de tutores de prácticas, trabajos de otras personas que han servido para la reflexión, etc. El estudiante debe exponer y argumentar el sentido de la inclusión de los materiales presentados y su valor para su propia formación, por lo que el portafolio supone un instrumento importante de autoevaluación (Fernández March, 2004, 2005a, 2005b).

Las ventajas del uso del portafolio como metodología docente son variadas y pueden resumirse en las siguientes:

a. Desde el punto de vista de la enseñanza:

- El portafolio es un procedimiento integrador del proceso de enseñanza – aprendizaje – evaluación.
- Centra el proceso de enseñanza – aprendizaje en el trabajo del alumno.
- La función del profesor es la de dinamizar, orientar y mediar en el aprendizaje del alumno.
- Requiere una intervención continuada del profesor en el proceso formativo y una atención al alumno mayor que la llevada a cabo a través de otras metodologías más convencionales.
- Permite un mejor conocimiento del alumno en particular y de los mecanismos de aprendizaje puestos en juego, en síntesis, de su manera específica de aprender.
- Permite adaptar el desarrollo de la materia a las características individuales y grupales.

- Permite el mayor ajuste entre las expectativas de docentes y discentes.
- Permite el conocimiento del proceso, no solo del producto, facilitando la introducción de elementos correctores en proceso si hicieran falta.
- Es una metodología que, en suma, facilita la individualización de la enseñanza y la respuesta a la diversidad.

b. Desde el punto de vista del aprendizaje.

- Estimula el desarrollo del pensamiento reflexivo.
- Permite la autonomía del alumno y, consecuentemente, el protagonismo y el control responsable de su propio aprendizaje.
- Los aprendizajes son siempre significativos, ya que el alumno ha de relacionar los nuevos aprendizajes con los ya adquiridos.
- Facilita la elaboración de un proyecto personal del aprendizaje.
- Obliga al alumno a organizar sistemáticamente los materiales favoreciendo la adquisición y asimilación lógica y sistemática de los elementos esenciales de la materia estudiada.
- El alumno queda en libertad para seleccionar las fuentes del conocimiento que crea más adecuadas, sin menoscabo de las aportadas por el profesor.
- El alumno adquiere conciencia de los nuevos conocimientos que va adquiriendo a lo largo de su aprendizaje.
- El alumno puede profundizar en el conocimiento hasta donde su interés le lleve, no se imponen límites en ello.

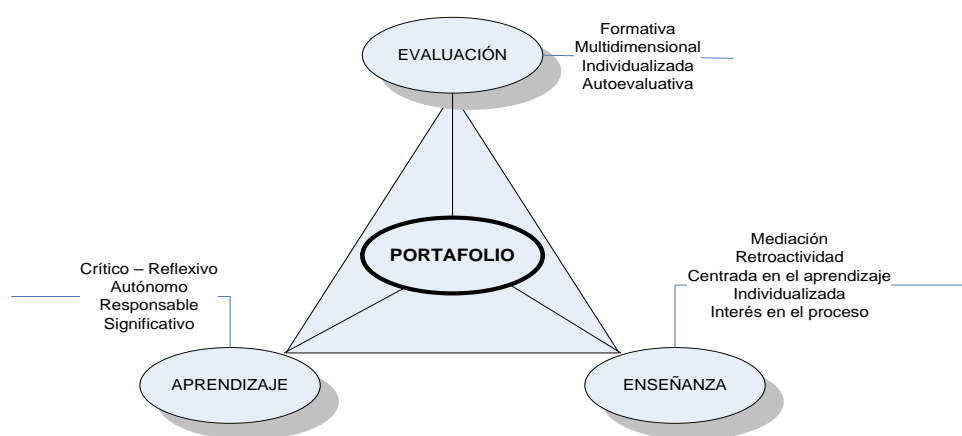
c. Desde el punto de vista de la evaluación.

- Se trata de una evaluación extensiva que, frente a la evaluación puntual empleada convencionalmente permite conocer y evaluar en su totalidad el progreso y el proceso seguidos en el aprendizaje del alumno.
- Es una evaluación formativa, ya que permite al docente intervenir en las diferentes etapas del proceso de aprendizaje y retroalimentar su actuación.
- Como instrumento de comunicación didáctica facilita la explicación, aclaración y profundización de los conocimientos adquiridos o en proceso de adquisición.
- Al favorecer el conocimiento por parte del docente de los procesos de aprendizaje, permite valorar la comprensión, la adquisición de

habilidades y la elaboración, no sólo la reproducción de contenidos teóricos.

- Estimula los procesos de autoevaluación, ya que el método requiere que el alumno revise permanentemente la calidad de sus producciones.
- Al constituir el portafolio una producción personal y única, su naturaleza imposibilita la evaluación estandarizada requiriendo, por el contrario, la evaluación individualizada ajustada a las características del alumno en particular.
- Requiere la transparencia de los criterios de evaluación, que el alumno debe conocer de antemano, y la exigente coherencia en los planteamientos docentes.

Resumimos en la figura siguiente las características principales reseñadas, reuniendo gráficamente la integración de los tres aspectos básicos del proceso educativo -enseñanza, aprendizaje y evaluación retroalimentadora de ambos-, en un solo procedimiento metodológico, lo que quizá sea el principal valor del portafolio.



Como se ha mencionado anteriormente, en su forma externa el portafolio no es otra cosa que una colección organizada de las producciones de un alumno o de un grupo de trabajo que aportan evidencia sobre su capacidad de decidir y comunicar su aprendizaje al tiempo que de reflexionar sobre su propia manera de aprender. Por su propia naturaleza, no existe un estándar en cuanto a su forma, contenidos y presentación, que dependerá en cada caso de los objetivos y concreciones establecidos por el profesor y consensuados con el alumno.

Así pues, el portafolio puede materializarse en múltiples formas, dependiendo de las características de la materia y de las producciones que de ella puedan derivarse, pero es frecuente que, en su forma más básica, consista en un archivador o carpeta que se inicia al principio del curso y que se va llenando sucesivamente con los trabajos que se realicen, presentándose al profesor en los momentos que para ello se establezcan. Constatando el hecho de que ni alumnos ni profesores suelen estar habituados a formas de enseñanza innovadoras ni a evaluaciones muy diferentes al examen tradicional, parece conveniente recomendar que el portafolios se revise con cierta frecuencia a lo largo del curso siendo de especial importancia la primera revisión, ya que permite al profesor comprobar que los planteamientos didácticos y los contenidos desarrollados han sido bien comprendidos por el alumno y que su materialización posee la mínima calidad exigible, a la vez que facilita retroalimentar el proceso de enseñanza – aprendizaje en la medida en que se estime oportuno.

Es conveniente resaltar que el portafolio no es una simple colección ordenada de materiales, apuntes, esquemas o problemas resueltos –no es un dossier de la asignatura-, sino que la verdadera función del portafolio es la de servir de plataforma de reflexión para avanzar activamente en la construcción del propio conocimiento, por lo que ha de incluir comentarios reflexivos sobre las producciones.

Si bien su estructura queda abierta a tenor de las características específicas de las materias, de forma general el portafolio se puede estructurar por su contenido en los siguientes apartados (Barbera, 2005; Fernández March, 2004):

- a. Un índice de contenidos que determinará el tipo de trabajo y estrategia didáctica que puede estar totalmente determinado por el profesor o más abierto por parte del estudiante, que puede decidir el grado de profundización en la temática.
- b. Un apartado introductorio al portafolio que muestre las intenciones y punto de partida inicial de un tema o área determinada.
- c. Unos temas centrales que conforman el cuerpo del portafolio y que contienen la documentación seleccionada por el alumno que evidencia el aprendizaje conseguido en cada uno de los temas seleccionados. El profesor, al inicio del curso, ha de proporcionar un listado de documentos mínimos que han de estar presentes, con el objeto de orientar el trabajo del alumno y a organizar las producciones. El contenido puede clasificarse en las siguientes temáticas:
 - i. Trabajos no triviales que evidencien el dominio que el alumno tiene de los contenidos de la materia.

- ii. Transferencias personales, académicas o profesionales de los contenidos trabajados.
 - iii. Reflexión y análisis de los propios procesos de aprendizaje.
 - iv. Síntesis temáticas o de actividades llevadas a cabo.
 - v. Autoevaluación informada y fundamentada del alumno.
 - vi. Anexos, donde se incluirán todos aquellos materiales auxiliares que han tenido relevancia en el proceso formativo, tales como artículos, textos legales, documentos multimedia, mapas, planos, fotografías y un amplio etcétera que dependerá de las características de la materia en particular.
- d. Un apartado de cierre como síntesis del aprendizaje con relación a los contenidos impartidos.

Además, en un portafolio se han de concretar la autoría y audiencia, objetivos y competencias, contenidos a desarrollar, criterios de evaluación y protocolos de revisión. Los criterios de evaluación manifestados son el eje central y clave de la transparencia del proceso evaluativo. Éstos deben ser comunicados al estudiante mediante protocolos de revisión, de manera que sepa cómo y en función de qué va a ser evaluado y pueda así ajustar su trabajo a los requisitos de calidad que previamente se han establecido, lo que a su vez tendrá repercusión inmediata en sus ejecuciones y en el dominio adquirido en la materia. Los criterios deben partir de unos mínimos que establece el profesor, pero pueden ser consensuados en sus detalles y ampliación con los propios alumnos.

La evaluación del portafolio puede adoptar dos fines o formas. La evaluación sumativa, con un fin calificadorio que se ajusta más al modelo tradicional, supone una valoración final del trabajo y de los conocimientos adquiridos sin tener en cuenta aspectos procesuales. No es la forma de evaluación más adecuada para este tipo de metodología docente, ya que su esencia radica en ser un sistema tutorizado de asistencia al alumno, revisiones periódicas y guía constante de su trabajo. Por este motivo, la forma de evaluación apropiada es eminentemente formativa o procesual, centrada en el seguimiento del proceso de enseñanza – aprendizaje, mediante el diálogo del profesor y el estudiante. De esta manera se puede hacer y rehacer el trabajo de forma guiada y orientada por las indicaciones del profesor, reformulándose hasta que, presumiblemente, el alumno adquiera las competencias y alcance los objetivos establecidos.

Una posibilidad que aprovecha las posibilidades tecnológicas actuales es el denominado portafolio digital, estrategia que utiliza las herramientas informáticas con el objeto de reunir e integrar las múltiples evidencias del proceso de aprendizaje en diferentes medios: audio, video, gráficos, textos o

cualquier material que sea susceptible de digitalización. Proporciona las ventajas propias de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y abre nuevas posibilidades, tanto en lo referente a la inclusión integrada de materiales multimedia, para lo que el uso del hipertexto permite mostrar más claramente las relaciones entre objetivos, contenidos, procesos y reflexiones, como en cuanto a la formación a distancia, ya que facilita la formación y la evaluación en línea (Agra, Gewerc y Montero, 2003; Barret, 2000). Sobre el uso del portafolio digital caben las mismas o muy parecidas consideraciones que las dadas para el portafolio tradicional, salvo en lo referente a la necesidad de poseer ciertas habilidades para el manejo de los medios digitales, tanto por parte del profesor como del alumno. Laviña y Mengual (2008) resaltan el interés que tiene el uso del portafolio digital (también denominado *e-portfolio* o *webfolio*) para facilitar la movilidad de los estudiantes en el EEES desde el momento en que exista un formato estandarizado; además de ser susceptible de crear formas de fidelización de los estudiantes con la institución en la que estudiaron. El portafolio digital supone la creación de un sistema electrónico especializado para recoger las evidencias de aprendizaje con tres elementos básicos: contener las herramientas necesarias para que el estudiante pueda reflejar su progreso, herramientas para planificar su aprendizaje y facilitación para que presente las evidencias de su aprendizaje en forma de destrezas y competencias adquiridas.

En conclusión, y partiendo del hecho de que los dos métodos aquí tratados no cierran, lógicamente, el universo metodológico, se presentan algunas características y pautas de actuación útiles para llevar a cabo una enseñanza centrada en el estudiante y en el desarrollo de las competencias, según las directrices procedentes del EEES. Independientemente del método empleado, se exige la participación activa del alumno, el compromiso con su propio aprendizaje, su implicación en las tareas y la búsqueda constante del aumento de su protagonismo en la construcción del conocimiento. Es un tópico repetido en muchas ocasiones pero no está de más recordarlo: no existe un método mejor que otro, ni mucho menos un “método universal” aplicable a la inmensa complejidad que presenta el hecho educativo. Cualquier método puede ser bueno, independientemente de su calificación de activo o no, si se emplea con la finalidad adecuada a lo que el método puede dar, de igual modo que en muchas ocasiones el mejor método es el resultado de una combinación inteligente de varios de métodos existentes. En cualquier caso, siempre se enseñará a través de un método, no puede ser de otra manera, por lo que es responsabilidad del docente seleccionar el más ajustado a sus fines. Y esa selección es una de las decisiones docentes más trascendentes, ya que de ella dependerá buena parte del éxito de su acción educativa.

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*, 21, 101-114.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D. y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Bain, K. (2006). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: PUV.
- Barbera, E. (2005). La evaluación de competencias complejas: la práctica del portafolio (Artículo). Disponible en Scientific Electronic Library Online SciELO, Recuperado 21/01/2011, de SciELO http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102005000400010&lng=es&nrm=iso
- Barret, H. (2000). Create your own Electronic Portfolio. *Learning&leading with technology*, 27, (7), 14-21.
- Crue. (2010). Metodología docente en el EEES. Recuperado 12/10/2010, de http://www.crue.org/espacioeuropeo/FAQs/metodologia_docente.html
- De Miguel, M. (2005). Cambio de paradigma metodológico en la Educación Superior. Exigencias que conlleva. *Cuadernos de Integración Europea* Recuperado 18/10/2010, de <http://nevada.ual.es:81/ufid/archivos/cambio%20paradigma%20mmetodologia-EEES.pdf>
- De Miguel, M. (2006). Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el marco del EEES. Recuperado 17/10/2010, de http://www.uned.es/jutedu/JUTEDU2006_PONENCIAS/EA2005-0118.pdf
- Fernández March, A. (2004). El portafolio docente como estrategia formativa y de desarrollo profesional. *Educar*, 33, 127-142.
- Fernández March, A. (2005a). El portafolio como estrategia docente y de evaluación. Recuperado 18/10/2010, de <http://www.unizar.es/ice/rec-info/curso61/Portafolio-I.pdf>
- Fernández March, A. (2005b). Nuevas metodologías docentes. Recuperado 18/10/2010, de http://www.upm.es/innovacion/cd/02_formacion/talleres/nuevas_meto_do cent/nuevas_metodologias_docentes.pdf
- González Jiménez, F. E., Macías, E., Rodríguez Sánchez, M., García Medina, R. Y Aguilera, J. L. (2010). *Selección, formación y práctica de los docentes investigadores. La carrera docente. EEES*. Madrid: Universitas.
- González Jiménez, F. E., Macías Gómez, E., Rodríguez Sánchez, M. y Aguilera, J. L. (2009). Prospectiva y evaluación del ejercicio docente de

- los profesores universitarios como exponente de buena calidad. *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento- RUSC- Edición electrónica. Universitat Oberta de Catalunya.*, 6(2), 38-48. Recuperado de http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v6n2-gonzalez_et al/v6n2_gonzalez_et al
- Laviña, J. y Mengual, L. (Eds.). (2008). *Libro blanco de la universidad digital 2010*. Madrid: Ariel.
- Navaridas, F. (2004). *Estrategias didácticas en el aula universitaria*. Logroño: Universidad de la Rioja. Servicio de Publicaciones.
- Rodríguez Sánchez, M., Morales, S. y Villalba, C. (2010). La investigación sobre la práctica docente innovadora como mérito esencial en la carrera docente. En A. Castro y A. Guillén-Riquelme (Eds.), VII Foro sobre Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior. Libro de capítulos. (pp. 315-319). Granada: Asociación Española de Psicología Conductual (AEPC). Recuperado de <http://www.ugr.es/~aepc/VIIFORO/libcapviiforo.pdf>.
- Sánchez Delgado, P. y González Soto, A. P. (2005). ¿Qué sabemos de cómo aprenden nuestros alumnos en la universidad? En M. C. CHamorro y P. Sánchez Delgado (Eds.), *Iniciación a la docencia universitaria*. (pp. 11-44). Madrid: ICE - UCM.
- Shulman, L. (1999). Portafolios del docente: una actividad teórica. En N. Lyons (Ed.), *El uso del portafolios. Propuestas par un nuevo profesionalismo docente*. (pp. 45-62). Buenos Aires: Amorrortu.
- Vega, M. A. (2005). La lección expositiva desde un enfoque de aprendizaje centrado en el alumno. En M. C. CHamorro y P. Sánchez Delgado (Eds.), *Iniciación a la docencia universitaria*. (pp. 161-178). Madrid: ICE - UCM.
- Zabalza, M. A. (2001). Evaluación de los aprendizajes en la universidad. En A. García Valcárcel (Ed.), *Didáctica Universitaria*. Madrid: La Muralla.
