

Enseñanza-aprendizaje y evaluación formativa: el portafolios del estudiante en el Área de Conocimiento de “Teoría de la Literatura y Literatura Comparada”

Genara Pulido Tirado.

Área de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada. Departamento de Lenguas y Culturas Mediterráneas. Universidad de Jaén. Campus Las Lagunillas s/n, 23071 Jaén, España.

gpulido@ujaen.es

Resumen

En el presente trabajo se abordan la renovación metodológica en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la evaluación aplicadas al Área de Conocimiento de “Teoría de la Literatura y Literatura Comparada” (código 796), en concreto a dos asignaturas en las que la autora ha aplicado las propuestas que aquí se exponen durante los dos últimos cursos académicos: “Teoría de los discursos” y “Retórica literaria”, asignaturas optativas impartidas en el Segundo Ciclo de la Titulación de Filología Hispánica. El instrumento principal que se ha utilizado ha sido el portafolios del alumno tal como se detalla en el presente trabajo, instrumento cuya utilidad en los dos ámbitos cuya renovación didáctica buscábamos ha sido sobradamente demostrada poniendo así de manifiesto el carácter obsoleto de la educación tradicional basada en la clase magistral, la memorización de contenidos y un único examen escrito.

INTRODUCCIÓN

El portafolios, en sentido didáctico, procede en español del inglés *Portfolio Assesment*, esto es, ‘carpeta de evaluación’ o ‘carpeta de aprendizaje’. En su sentido primero se entendía como una recopilación de evidencias y competencias que muestran a una persona como capacitada para un desarrollo profesional satisfactorio. Con origen en el ámbito de la arquitectura y el diseño, tenía como objetivo demostrar las competencias profesionales en el mercado laboral. Sin embargo, el portafolios va a pasar muy pronto al ámbito educativo en el que se convierte en una metodología de enseñanza y evaluación de carácter alternativo en relación a las tradicionales basadas en criterios cuantitativos y pruebas memorísticas.

La utilidad de la citada metodología se infiere de su amplio uso así como de su variedad y hasta universalidad, al menos en lo que se refiere al mundo occidental en el que vivimos; en este sentido se ha preguntado E. Corominas “¿Estamos en al era del portafolios?” (Corominas, E., *Bordón* 2000, 52: 509-521). En muchos sentidos es así ya que a la variedad de portafolios existente van unidas distintas funciones y utilidades que son determinantes en la ampliación de su uso. En el ámbito de la educación la función más destacada, no exenta de dificultades, es poner en funcionamiento una enseñanza basada en competencias, a la que el

portafolios puede contribuir de forma notable (Barberá, E., *Educere. Revista Venezolana de Educación* 2005, 31). Como han señalado los profesores Martín García *et al.* ("Innovación en Educación y EEES: la e-Carpeta de Aprendizaje", En: *Actas de las Jornadas de Innovación Docente Universitaria en el marco de la EES (18 y 19 de junio de 2007)*, 2007, Granada, Facultad de Ciencias de la Educación, CD-ROM, pp. 4-5):

Posiblemente parte del éxito alcanzado como metodología de evaluación en los últimos años, se deba a dos motivos fundamentales: por un lado enraíza, de una vez por todas, la evaluación con el propio proceso de aprendizaje que hasta ahora parece que venían desarrollando caminos diferentes y de difícil encuentro; por otro lado, permite llevar un seguimiento de dicho proceso de aprendizaje mucho más continuado que no reserva sólo para el final la valoración de habilidades y competencias sino que las va materializando a lo largo de todo un proceso.

Razones que suscribo tras haber aplicado esta metodología y haber comprobado los resultados positivos.

MARCO TEÓRICO Y OBJETIVOS

Esta propuesta se inscribe en la renovación metodológica que se impone en este momento, sobre todo de cara a nuestra inminente entrada en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior y a la necesidad de considerar, en un primer término, el desarrollo de competencias profesionales en el seno de la Enseñanza Superior (ver, al respecto, la variedad de modalidades docentes basadas en el desarrollo de las competencias que ha analizado Díaz, M. de (dir.), *Modalidades de Enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior*, 2005, Oviedo-Madrid, Universidad-Ministerio de Educación y Ciencia). Los objetivos son, ante todo, pasar de la citada educación tradicional a otra basada en la enseñanza de competencias que, a mi juicio, sólo puede llevarse a cabo de forma continuada, con una alta implicación de profesor y alumnos, y una clara interacción de los alumnos entre sí y de los alumnos con el profesor.

Como ha señalado Val Klenowski (*Desarrollo del portafolio para el aprendizaje y evaluación. Procesos y principios*, 2005, Madrid, Narcea, pp. 40-41), en todo portafolios existen tres principios subyacentes que son fundamentales:

El primero se refiere al objetivo del portafolios que consiste en que el estudiante tenga claros los fines y pautas a seguir antes de la elaboración del trabajo, para saber seleccionar las pruebas que debe incluir, las cuales le serán de gran utilidad en la consecución de sus fines.

En segundo lugar se implica a los estudiantes en el proceso evaluativo con un mensaje que les revela la importancia de la autoevaluación tanto para demostrar lo aprendido como para exponer como lo han adquirido.

En tercer lugar, al integrar la evaluación en el currículum, la enseñanza y el aprendizaje, se requiere que los estudiantes se centren en su propio aprendizaje incluyendo ejemplos de trabajo genuino que reflejen la estrategia de los procesos utilizados.

Este modelo de evaluación, de carácter formativo, hunde sus bases en la teoría del constructivismo social que, en el ámbito de la psicología cognitiva, destaca la importancia del papel desempeñado por la interacción entre profesor y

estudiante en el proceso de aprendizaje. A esta interacción, fundamental en todo el proceso de nuestro portafolios, se une la visión, también de raíz constructivista, de que el aprendizaje se concibe como un proceso en el cual el que aprende construye los conceptos de acuerdo a su propia experiencia y a la de otros con quienes comparte el proceso; esto es, el estudiante tiene la oportunidad de tomar decisiones en su proceso de aprendizaje (ver, entre otros, Klenowski, V., *Desarrollo del portafolio para el aprendizaje y evaluación. Procesos y principios*, 2005, Madrid, Narcea, p. 76 y ss.).

El objetivo principal perseguido, como se deduce de lo expuesto hasta aquí, es:

Mostrar la teoría y poner en práctica una metodología que permita al estudiante universitario identificar, expresar y evaluar sus dificultades, destrezas, habilidades y carencias en relación al proceso de enseñanza-aprendizaje de una asignatura, todo lo cual constituye un proceso amplio y complejo, constituido por elementos de variada índole, que se desarrolla a lo largo de las semanas durante las cuales se imparte la asignatura, proceso de cuyo análisis (parcial y final) se extraerá la evaluación del estudiante en la asignatura en cuestión.

Existen, además, unos objetivos específicos entre los que destacan:

- 1.- Modificar las formas tradicionales de impartir y evaluar las asignaturas del Área de Teoría de la Literatura, de las que los estudiantes señalaban, hasta época reciente, su carácter pesado y demasiado abstracto.
- 2.- Fomentar la capacidad de razonamiento de los estudiantes, su espíritu crítico y su intervención en todo el proceso de la enseñanza-aprendizaje y la evaluación.
- 3.- Permitir que el estudiante busque y encuentre su propio modo de aprendizaje poniendo de manifiesto así sus intereses, su capacidad de trabajo, su grado de originalidad y sus actitudes.
- 4.- Establecer un puente entre la enseñanza académica de la Teoría de la Literatura y una serie de fenómenos sociales de los que todos estamos siendo espectadores y/o actores habituales.
- 5.- Responsabilizar al estudiante en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

MÉTODO Y PROCESO DE INVESTIGACIÓN

El método elegido es el portafolios del estudiante en papel, aunque algunos alumnos han iniciado ya, al menos parcialmente, el portafolios electrónico, por ello en el próximo curso académico se pasará al portafolios electrónico en fase piloto, esto es, utilizaremos el portafolios electrónico aunque se prestará especial atención a los alumnos que presenten problemas con el cambio dándoles la opción de que algunas partes las trabajen en formato tradicional.

Presentamos a continuación la estructura general del portafolios de estudiante que hemos estado utilizando así como algunos criterios de evaluación. La estructura es la siguiente:

1. Índice
2. Introducción

3. Contenido

3. 1. Personal-Académico
 3. 2. Entradas predeterminada por el profesor
 3. 3. Entradas pactadas entre alumno y profesor
 3. 4. Entradas del alumno
4. Criterios para su presentación y defensa
 5. Comentarios y valoración del alumno
 6. Comentarios y valoración del profesor
 7. "Diario de campo"
 8. Registro de incidencias y anécdotas

La profesora ha facilitado a los alumnos los datos e información necesarios para empezar a utilizar este nuevo instrumento docente –especialmente el prediseño del portafolios-, ha explicado los elementos que pueden ser incluidos en los apartados 4, 5, 6 y 7, y, sobre todo, ha tenido que animar y estimular a los alumnos, pues, sin su cooperación, esta práctica fracasa irremediabilmente. La estructura, debido a sus características, debe ser enormemente flexible, a la par que útil y coherente. El portafolios tiene carácter semiabierto ya que hay entradas impuestas por la profesora, otras pactadas y otras introducidas libremente por los alumnos. Se acepta trabajo finalizado, en proceso de elaboración o proyectos.

Desglose de la estructura y exposición de los contenidos de las diferentes entradas (apartado 3):

A) Entradas que proponen la profesora (obligatorias):

- Textos literarios a comentar.
- Textos crítico y teórico literarios a analizar.
- Encuestas para responder en distintos momentos del proceso.
- Búsquedas bibliográficas predeterminadas en: a) Biblioteca del Campus y b) Internet.
- Trabajo teórico obligatorio (individual).
- Trabajo práctico obligatorio (en grupo).
- Actividades de participación obligatoria (una exposición en clase como mínimo y participación en el comentario y debate generados por las exposiciones de los otros grupos de compañeros).
- Reseñas críticas de lecturas obligatorias.
- Comentarios y reflexiones sobre la experiencia de aprendizaje para el alumno y crítica a la labor desempeñada por la profesora (puntos fuertes y puntos débiles).

B) Entradas pactadas entre profesora y alumnos:

Aunque los alumnos se muestran reacios a pactar entradas ya que consideran que supone un aumento del trabajo ya fijado, en tres ocasiones se ha llegado a un acuerdo consistente en la reseña crítica de dos textos relacionados con la asignatura en cuestión, pero elegidos libremente por los alumnos.

C) Entradas que *propongo* a los alumnos, sobre todo en un primer momento, si éstos no participan demasiado o se muestran confusos; estas propuestas en ningún momento eliminan el carácter libre de este apartado:

- Apuntes confeccionados por el alumno.
- Desarrollo de unidades didácticas.
- Notas de las exposiciones orales de grupos formados por compañeros.
- Reseñas de libros leídos por propia iniciativa.
- Selección de textos de distinto carácter e interés para el área y justificación de la selección.
- Participación en seminarios, simposios, congresos, etc. con elaboración de una breve memoria en la que se destaquen los elementos de utilidad de estas actividades y se justifique(n) la(s) razón(es).

La implementación, fijada para tutorías, es obligatoria. En cualquier caso, el portafolios es una forma de evaluación del alumno, pero también de la profesora. El objetivo final que se persigue es llegar a la metacognición, esto es, la guía del propio aprendizaje y pensamiento, o como ha expuesto puntualmente D. J. Hacker ("Definitions and Empirical Foundations", En D. J. Hacker, J.D. Losky & A.C. Graesser (eds.), *Metacognition in Educational Theory and Practice*, 1998, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, United States of America, pp. 1-23): "Pensamientos conscientes y deliberados que tienen a su vez otros pensamientos como objetivos, como conscientes y deliberados, los pensamientos metacognitivos no son sólo potencialmente registrables y accesibles al investigador (o profesor)".

La propuesta general para la evaluación primera del portafolios es la que sigue:

CRITERIOS	PUNTUACIÓN
Los materiales presentan la razón para su inclusión	0—2—4—6—8—10
El portafolios está organizado y es coherente	0—2—4—6—8—10
Demuestra comprensión y un análisis crítico de los materiales que presenta	0—2—4—6—8—10
Muestra síntesis dentro de los aspectos que contempla	0—2—4—6—8—10
Evidencia un desarrollo dentro de la(s) competencia(s) elegida(s)	0—2—4—6—8—10
Muestra reflexión sobre su rol y competencia	0—2—4—6—8—10
Evidencia reflexión sobre los contenidos temáticos	0—2—4—6—8—10
Entrega a tiempo	0—2—4—6—8—10

Ahora bien, como lo que se pretende es la intervención activa del estudiante en todo el proceso, esta fase final es igualmente compleja. Tras la exposición del modelo metodológico, los elementos que ha de contener el

portafolios y otras cuestiones preliminares básicas, la revisión del portafolios y el diálogo entre profesor-alumno debe empezar pronto, hasta el momento actual se ha hecho en las 6 horas asignadas a Tutorías. La profesora ha pretendido durante estos dos cursos académicos llevar a cabo una revisión crítica de los portafolios de cada uno de los alumnos al menos una vez al mes con el objetivo de señalar los puntos débiles y fuertes u orientar al respecto, a la par que se da la oportunidad al estudiante de que exponga sus dificultades, dudas y proyectos de trabajo inmediato. Sólo si se han mantenido estas revisiones periódicas (que no todos los estudiantes han pasado ya que también en el portafolios, como en otras metodologías tradicionales, hay alumnos que lo dejan todo para el final esperando así en pocos días hacer un trabajo que ha de ser progresivo y requiere un plazo de tiempo mayor) la evaluación final, integrada por evaluaciones parciales y distintos *feedbacks*, es un éxito, es decir, una evaluación continuada, formativa, basada en un auténtico diálogo o, como ha señalado E. Barberá ("Evaluación por portafolios en la universidad", En <http://www.ub.es/forum/Conferencias/barbera.htm> Consulta: 04/03/2008): "El instrumento final del diálogo está integrado por las valoraciones del profesor (por cada una de las revisiones del portafolios establecidas con anterioridad y en función de los criterios) y, paralelamente, puede ir acompañado por la autovaloración de los estudiantes o por sus comentarios sobre la valoración que ha emitido el profesor". Estos elementos están implícitos en los puntos 4, 5, y 6 sobre todo.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Los resultados han sido positivos en ambas asignaturas durante los dos cursos académicos si bien es cierto que, al dar la opción a los alumnos de acogerse al sistema tradicional, ha habido un número limitado, que no ha llegado al 20% en ningún caso, que ha elegido preparar el temario (teórico y práctico) e ir a un examen final de carácter único. Las razones alegadas al respecto han sido:

- La nueva metodología conlleva un aumento del número de horas dedicadas a la asignatura.
- Las dificultades que se derivan de la implicación diaria en las cuestiones que se están viendo en clase.
- La responsabilidad y el aumento de horas que implica el trabajo continuado.
- Otros elementos derivados de los problemas que encuentran en el trabajo en grupo, la recopilación de evidencias, la realización y selección de trabajos, etc.

Esto es, el sistema tradicional es considerado *más cómodo y más fácil*. Los alumnos que han apostado por la renovación señalan igualmente el esfuerzo que ha supuesto la experiencia, pero se muestran satisfechos y hasta entusiasmados, por lo que, si se han matriculado en una de las asignaturas, han preguntado si en la otra se trabaja de la misma manera para matricularse en ella el siguiente curso académico. Ninguno de los alumnos que ha realizado el portafolios según el método y cronograma propuestos ha suspendido. El resultado para la profesora, que ha tenido que dedicar también más tiempo y esfuerzo, ha sido tan bueno que ha planteado a los compañeros de Área de la Universidad de Jaén pasar al portafolios de alumno de Área, hecho que haría posible un seguimiento desde la primera hasta la última asignatura que cursa un alumno en nuestra universidad. La nueva apuesta conllevaría el reto añadido de coordinación entre profesores,

absolutamente necesaria para que el proceso de enseñanza-aprendizaje se produzca de forma adecuada.

El desarrollo de las competencias, en las que el uso del portafolios, con todos los elementos implicados que aquí se citan, es fundamental (sobre las numerosas cuestiones que se plantean en la enseñanza de competencias, tema en el que no podemos entrar aquí, ver Zabala, A. y Arnau, L. *11 ideas clave: cómo aprender y enseñar competencias*, 2007, Barcelona, Grao). Las competencias, en nuestro caso, son las siguientes:

1.- *COMPETENCIAS TRANSVERSALES GENÉRICAS*

1. Habilidad para buscar adecuadamente las fuentes de información, en lo que concierne tanto a los recursos bibliográficos disponibles en las bibliotecas convencionales como al material en red (bases de datos en Internet, revistas digitales, portales, blogs, etc.) y capacidad para juzgarlas críticamente y utilizarlas en la ampliación de los conocimientos y en los procesos de investigación.
2. Habilidad para construir de forma estructurada y concisa un argumento y saberlo contrastar y defender con datos relevantes.
3. Capacidad para obtener información compleja de diferentes tipos, saberla manejar de forma sistemática y estructurada, utilizarla de forma crítica y, a partir de aquí, aprender a construir conocimiento (en forma de trabajos de investigación, ensayos, etc.)
4. Capacidad para emitir juicios fundados que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética.
5. Capacidad de comparar y articular los distintos conocimientos entre sí para aplicarlos a las diferentes situaciones de la realidad actual y del ámbito profesional.
6. Capacidad para transmitir información, ideas, problemas y soluciones dentro de su área de estudio a un público tanto especializado como no especializado.
7. Capacidad de aprender de forma autónoma en grado suficiente como para emprender estudios de tercer ciclo.
8. Capacidad para elaborar recensiones.
9. Capacidad para realizar labores de asesoramiento y corrección lingüística.
10. Capacidad para el razonamiento crítico.
11. Capacidad para realizar lecturas críticas, profundas y complejas de textos de diversa índole.

2.- *COMPETENCIAS ESPECÍFICAS*

2.1. *COGNITIVAS (SABER)*

1. Conocimiento de las teorías retóricas de las diferentes épocas.
2. Conocimiento de los distintos tipos de discursos literarios y no literarios.

2.2. *PROCEDIMENTALES / INSTRUMENTALES (SABER HACER)*

1. Capacidad para analizar textos (y discursos) orales y escritos de diferentes géneros.

2. Capacidad para encontrar contenidos interesantes.
3. Capacidad para desarrollar la empatía.
4. Capacidad para realizar trabajos de iniciación a la investigación, utilizar la metodología apropiada y citar correctamente la bibliografía.
5. Capacidad para interrelacionar los distintos aspectos de la Filología.
6. Capacidad para relacionar el conocimiento filológico con otras áreas y disciplinas.
7. Capacidad para comunicar y enseñar los conocimientos adquiridos.

2.3. ACTITUDINALES (SER)

1. Desarrollo de la capacidad de crítica y autocrítica.
2. Voluntad de mejorar la capacidad expresiva y comunicativa.

Ni que decir tiene que el aprendizaje basado en estas competencias no siempre se efectúa con el mismo grado de éxito ya que la respuesta de los alumnos es, obviamente distinta, sin excluir aquí los errores que puede cometer la profesora y que pueden conducir a un aprendizaje fallido, de ahí la importancia de ir modificando, retroalimentado en definitiva, esta metodología año a año. Esto es, no sólo los alumnos aprenden y se evalúan, también aprendo y me evalúo yo misma que, en no pocas ocasiones, aprendo de mis alumnos. En este punto no se puede rechazar ninguna estrategia que contribuya a la consecución de nuestros objetivos (ver Monedero, C. *et al.*, *Enseñar y aprender estrategias*, 1999, Barcelona, Praxis; Zabalza, M. A., *Revista Española de Pedagogía* 2000, 217: 459-490), lo que incrementa el tiempo y el esfuerzo del profesor, motivo por el que, me atrevo a aventurar, algunos profesores siguen anclados en metodologías *clásicas*, menos productivas, pero más fáciles de poner en práctica.