

**Memoria de la implantación del proyecto de innovación docente**

*Elaboración de un portfolio de grupo*

**María Isabel Alonso Breto  
Departament de Filologia Inglesa i Alemanya UB**

**Curs d'especialització del professorat novell de la  
Universitat de Barcelona, 2003-2004**

## **Índice de contenidos**

- 1. Introducción**
- 2. Contexto**
- 3. Definición y objetivos**
- 4. Desarrollo**
  - i. Diseño**
  - ii. Propuesta**
  - iii. Seguimiento**
  - iv. Evaluación**
- 5. Evaluación de la experiencia**
  - i. Evaluación de los estudiantes**
  - ii. Evaluación de la profesora**
- 6. Problemas y estrategias de mejora**
- 7. Conclusiones**
- 8. Bibliografía**
- 9. Lista de anexos**

## 1. Introducción

La presente memoria se elabora a partir de una experiencia de innovación docente llevada a cabo como culminación del *Curs d'especialització per a professors novells de la Universitat de Barcelona* en su edición de 2003-2004.

La memoria consiste en la descripción y seguimiento de la innovación, así como en su evaluación. La evaluación de la innovación se ofrece desde una doble perspectiva: por un lado la perspectiva de la docente, que se encargó de diseñar, implementar y ajustar el proyecto; y por otro la perspectiva de los estudiantes, pues mediante un cuestionario anónimo los estudiantes tuvieron oportunidad de ofrecer su punto de vista sobre la experiencia, y de calibrar por sí mismos la incidencia de la misma en su proceso de aprendizaje.

Cabe señalar también que la experiencia resultante difiere en algunos aspectos de la experiencia proyectada. Como suele suceder, el proyecto era esencialmente más ambicioso y complejo que el resultado, que es más humilde y concreto. Llevar a la práctica una idea siempre topa con escollos inesperados que hay que salvar, en nuestro caso sobre la marcha, pues el curso corre y no hay tiempo para pararse a reconsiderar toda la propuesta<sup>1</sup>. No obstante, los objetivos principales de la innovación se han mantenido invariables durante el proceso.

## 2. Contexto

La innovación se aplicó en una asignatura perteneciente a la licenciatura en Filología Inglesa titulada “El món postcolonial anglòfon: el mosaïc canadenc”. Se trata de una asignatura optativa de segundo ciclo, que suele tener buena aceptación entre los alumnos. Sin embargo, como suele suceder con las asignaturas optativas, el número de estudiantes varía mucho en función de la franja horaria. Este curso se impartió en

---

<sup>1</sup> Por ejemplo, la práctica de dividir el gran grupo en pequeños grupos para estimular la discusión que se proponía en el proyecto se llevó adelante, sin embargo resultaba demasiado difícil conseguir que dichos grupos fuesen estables durante todo el curso, a causa entre otras cosas del mobiliario del aula. De manera que este punto del proyecto se dejó fuera de la práctica de la innovación. Los grupos de trabajo en el aula no tenían que coincidir necesariamente con los grupos que se formaron para la elaboración del portfolio, aunque con frecuencia se diese el caso de que coincidían. Solo ocasionalmente se han reflejado en los portfolios los resultados de ese trabajo en pequeño grupo dentro del aula.

horario de mañana, de manera que hubo 62 estudiantes matriculados. Esto es importante, ya que el número de estudiantes influye de manera determinante en el ritmo de las clases y en los sistemas de seguimiento de la innovación.

En Filología Inglesa la docencia se lleva a cabo en inglés. En este sentido, los estudiantes de segundo ciclo de esta licenciatura suelen tener un buen nivel del idioma, sin embargo nos encontramos con la habitual timidez a la hora de participar en la clase. Es esencial remarcar (como hacíamos en el proyecto) que la asignatura no se entiende solo como un conjunto de contenidos conceptuales que deben aprenderse, sino que es clave que los alumnos participen activamente de cara a ejercitar y desarrollar al máximo sus habilidades comunicativas en L2 (inglés). No es casual que éste sea el objetivo principal que perseguirá la innovación docente, objetivo que puede desglosarse, como veremos en el siguiente apartado, en un haz de cuestiones concretas.

La asignatura consiste en una introducción a los puntos y aspectos más relevantes de la cultura canadiense, lo que se lleva a cabo principalmente mediante la lectura de varias obras literarias y de algunos textos críticos. Cada sesión formativa busca fomentar al máximo la participación de todos los estudiantes, animándolos constantemente a exponer su visión de los temas tratados en clase, así como sus propias interpretaciones de los textos literarios en estudio.

De satisfacerse los objetivos generales de la asignatura, esta inmersión conjunta en la cultura contemporánea de Canadá habría de culminar de varios modos. El aprendizaje por parte de los estudiantes de algunos hechos y conceptos sería la consecuencia más elemental del seguimiento del curso, pero no la única. A ésta habría que añadir el proceso de análisis y revisión de la actitud *a priori* respecto a culturas distintas de la propia. Y también, por último, la mejora de las destrezas analíticas y, como se adelantaba, comunicativas. La innovación docente se planteó con el propósito de incidir, de hecho, en todos estos aspectos.

### **3. Definición y objetivos**

La innovación consistió en la elaboración por parte de los estudiantes de un *group portfolio* o “carpetas de grupo” de la asignatura. Para ello, desde el principio se formaron grupos de varios alumnos, que fueron trabajando en el proyecto a lo largo del cuatrimestre. El resultado final del proceso, el portfolio de grupo, se entregó para ser calificado a final de curso.

La propuesta de elaboración de un portfolio pretendía potenciar la producción escrita de los estudiantes, que se considera un aspecto del aprendizaje tan relevante como la producción oral. Por otro lado, el hecho de que fuese un portfolio de grupo pretendía también trabajar destrezas orales y, muy importante, potenciar la capacidad de gestión de la información y de auto-gestión de los alumnos y su aptitudes/actitudes de trabajo en colaboración. También favorecería la creatividad del grupo y estimularía a los menos imaginativos, pues el portfolio, como veremos, se propuso como una experiencia muy abierta, con unos requerimientos mínimos que eran, literalmente, “mínimos”.

Como se escribió en el proyecto y se mencionó hace algunas líneas, el objetivo principal de la innovación era desarrollar las habilidades comunicativas de los estudiantes. Este objetivo general se concretaba en los siguientes puntos:

- Mejorar la producción escrita en inglés de los estudiantes (con la redacción de textos de diversa índole).
- Mejorar la producción oral en inglés de los estudiantes (mediante el intercambio de conversación e ideas).
- Ofrecer a los estudiantes la oportunidad de aproximarse a la asignatura de un modo personal, esto es, favoreciendo una concepción constructivista del aprendizaje.
- Favorecer las capacidades de gestión personal del conocimiento y de las ideas (mediante el trabajo en grupos reducidos).
- Desarrollar la creatividad de los estudiantes (mediante la escritura de textos creativos, pero también por el carácter “abierto” de la actividad, es decir, la posibilidad de que los alumnos enfocasen la tarea según su deseo).
- Desarrollar la capacidad de trabajo en grupo, y las habilidades de escucha y comprensión de la voz del Otro.
- Desarrollar la capacidad de síntesis y la capacidad para alcanzar conclusiones concretas y para llegar a acuerdos.

#### **4. Desarrollo**

Se determinaron los siguientes pasos a seguir en la implantación de la experiencia: (i) Diseño; (ii) Propuesta; (iii) Seguimiento; y (iv) Evaluación de los portfolios. A continuación se detallan los pormenores de cada uno de ellos.

## **i. Diseño**

Respecto al diseño inicial, es pertinente volver a citar textualmente algunos párrafos del proyecto, pues supusieron el punto de partida de la experiencia:<sup>2</sup>

El proyecto se iniciará con la presentación de la asignatura. Se elaborará un documento para los estudiantes definiendo detalladamente los objetivos, metodología, requerimientos y evaluación del mismo. Es importante señalar que se hará partícipe a los alumnos del cariz experimental del proyecto, y se les animará a participar en su diseño de manera activa, proponiendo actividades concretas y aportando un espíritu de crítica constructiva, para favorecer la colaboración de todos y todas y el verdadero trabajo “de grupo”.

Los propios alumnos se organizarán en pequeños grupos de cuatro o, preferiblemente, cinco personas, que permanecerán estables a lo largo del curso. Estos grupos tendrán una doble misión: la discusión durante las clases (a lo largo del curso se irán proponiendo actividades concretas que irán variando en la medida de lo posible) y la elaboración del portfolio del grupo. Éste se entregará a la profesora para su evaluación al final del curso, previsiblemente en la fecha de examen.

Los requerimientos del portfolio serán los siguientes:

- Debe contener un mínimo de 26 documentos (que es el número de sesiones del curso). El formato, estilo y longitud de la mayoría de estos documentos es libre (las excepciones se explican a continuación). Cada miembro del grupo debe haber participado en la redacción o ser único autor de, al menos, cuatro de ellos. Cada documento irá firmado por su autor o autores.
- La posibilidad más sencilla es redactar una suerte de “diario de la asignatura”. Cada documento sería un resumen de lo tratado en clase y/o del desarrollo de la misma. Los propios alumnos decidirán el nivel de elaboración y profundización de las ideas y datos manejados en clase. De hecho, podrían ser reflexiones muy breves, de algunas líneas.
- Entre estos documentos deberá haber, al menos:

---

<sup>2</sup> Documento entregado a los responsables del Curso de Especialización Docente en mayo de 2004.

- Tantos “academic essays” (siguiendo las pautas habituales y con una longitud aproximada de dos caras escritas a doble espacio) como miembros del grupo.
- Tantos documentos (no necesariamente textuales) de carácter creativo (cuento, poesía, etc. etc.) como miembros del grupo.
- Un listado de bibliografía y de páginas web sobre la asignatura
- De manera opcional, el portfolio puede contener un trabajo de investigación sobre un tema concreto de no menos de cinco folios (una cara a doble espacio). Puesto que durante el curso cada grupo deberá desarrollar una pequeña investigación sobre un tema concreto y exponer los resultados al resto de la clase, esta actividad podría convertirse sin grandes dificultades en esta sección opcional.
- Por último, cada portfolio habrá de incluir un índice, una introducción y unas conclusiones.

## ii. Propuesta

Como estaba previsto, la propuesta de la actividad se llevó a cabo el primer día del curso, durante la presentación de la asignatura. Se optó por una propuesta oral en lugar de escrita, ya que se ofrece como un sistema de transmisión menos “férreo”, que pareciera favorecer una recepción, si no entusiasta, sí al menos más positiva por parte del grupo.<sup>3</sup> Pese a todo, la propuesta fue recibida por los alumnos de manera doblemente negativa: si, por un lado, elaborar portfolios para otras asignaturas les había exigido una cantidad de trabajo muy superior a la habitual, a ello se añadía el hecho de que trabajar en grupo les supone muchos inconvenientes, pues exige organizar reuniones fuera de horas de clase, etc.

Los requerimientos del portfolio, por tanto, tuvieron que negociarse en función de la realidad expresada por los estudiantes. La idea inicial de 26 documentos como umbral mínimo se rebajó a 12, y tanto el listado de bibliografía y páginas web como la redacción de una introducción, un índice y unas conclusiones se convirtieron en elementos opcionales del portfolio, y no obligatorios como se había previsto. También se admitió que hubiese grupos formados por tres personas, y no solo cuatro o cinco (y a

---

<sup>3</sup> Prevención basada en la experiencia de que los estudiantes suelen ser por principio reacios a cualquier innovación, máxime a las innovaciones que amenacen con exigirles alguna dosis de esfuerzo o inversión personal mayores de lo habitual.

la larga hubo que admitir algún grupo de dos miembros e incluso algún portfolio individual, bien por bajas o por situaciones personales concretas). Por último, se descartó la alternativa de incluir en el portfolio un trabajo académico de investigación de cierta extensión sobre un tema concreto.

En función del resultado de la primera entrevista con el grupo, pues, la docente redactó un documento titulado “portfolio requirements”, que contenía las pautas y los requerimientos mínimos de cada portfolio (véase anexo 1), al tiempo que daba algunas posibles orientaciones --intencionadamente amplias y vagas con el fin de no acotar los recursos e iniciativas de los propios estudiantes-- sobre los contenidos del mismo. También indicaba el porcentaje de nota que supondría el portfolio y la fecha límite de entrega.

Paralelamente, los primeros días se hizo circular en el aula una lista donde se registraban los grupos que se iban formando (anexo 2).

### **iii. Seguimiento**

En el mismo documento, “Portfolio requirements”, se señalaba a los estudiantes la obligación de informar periódicamente a la tutora de la experiencia sobre el progreso de su trabajo. Se estableció un mínimo de un intercambio mensual entre alumnos y profesora, que preferiblemente podía llevarse a cabo por correo electrónico (solo algunos estudiantes más inseguros optaron por una tutoría presencial durante las horas de visita). Se creó un documento-parrilla en que la profesora fue anotando los “reports” que le llegaban (anexo 3). La mayoría de grupos envió tres notificaciones del estado de su trabajo: la primera con la propuesta inicial de documentos; la segunda explicando el desarrollo, y la tercera anunciando la próxima conclusión de la carpeta (algunos grupos se limitaron a enviar dos, hubo alguno que envió más de tres, aunque fueron los menos; véanse algunas muestras en anexo 4). Dada la imposibilidad material de que la profesora corrigiese borradores de cada uno de los documentos (recordemos que se trataba de un grupo de 62 alumnos, cada uno de los cuales había de redactar un mínimo de tres o cuatro documentos), sí que hizo un esfuerzo para supervisar y guiar las propuestas estructurales de cada grupo.

A petición de los alumnos, dadas las dificultades que tenían para encontrarse y trabajar en el proyecto fuera de las horas de clase, se estableció la pauta de dedicar al portfolio unos 20 minutos de las tres horas de clase semanal. Estos espacios, además de favorecer el desarrollo del trabajo en grupo (organización y gestión, puesta en común de



problemas, intercambio de material para “peer correction” o corrección entre iguales, etc.), permitía una actividad de seguimiento paralela a la anterior por parte de la profesora, quien circulaba entre los grupos como elemento tutorizador y de control del progreso.

#### **iv. Evaluación**

Por una parte, en el documento “Portfolio requirements” se informaba a los alumnos de que todos los miembros del grupo obtendrían la misma puntuación en el portfolio, independientemente de la cantidad de trabajo personal que hubiesen invertido en el mismo.

Por otro lado, se distribuyó entre los estudiantes un documento con los criterios de evaluación, en el que se especificaban los aspectos de cada portfolio que se evaluarían (anexo 5). Los aspectos que se consideraron fueron los siguientes: uso del idioma (corrección gramatical, selección de léxico y registro); estructuración y cohesión de los documentos; estructuración del portfolio (claridad de objetivos y filosofía, coherencia del conjunto de los materiales, inclusión de índice y conclusiones); trabajo en grupo (distribución del trabajo, equilibrio y consistencia en los resultados); y presentación del producto final. Un pequeño porcentaje de la nota se reservó para el trabajo “extra” que cada grupo decidiese incluir, así como para aspectos tan resbaladizos en materia de evaluación como la creatividad y la originalidad.

Como se puede observar, se optó por no evaluar directamente el contenido de cada documento (excepto en cuanto atañe a coherencia y cohesión textual, etc., cuestiones estrechamente relacionadas con los contenidos, sobre todo en el caso de ensayos críticos y argumentativos). Esto fue así por dos razones: para no coartar ni influenciar en modo alguno la libertad de elección de temas y contenidos de los alumnos –e incidir así en la máxima *personalización* de los portfolios y, por extensión, de la aprehensión de la asignatura--; y porque los contenidos, de hecho, se evaluaron en un examen final, que contaba un 70 % de la nota final frente al 30 % del portfolio de grupo.

La lectura y evaluación de los portfolios por parte de la profesora, aunque intensa por lo extenso de los mismos, se llevó a cabo con fluidez. Se elaboró una plantilla donde se inscribían las notas y algunos detalles sobre los distintos aspectos evaluados (anexo 6). Como era de esperar, durante la misma se pusieron de manifiesto algunos problemas y aspectos susceptibles de mejora, que se expondrán en los apartados siguientes.

## 5. Evaluación de la experiencia

### i. Evaluación de los estudiantes

El último día del curso los alumnos respondieron un cuestionario anónimo sobre la asignatura (véase anexo 6). El cuestionario constaba de tres partes. En la primera, “Course contents”, se invitaba a los estudiantes a expresar su opinión sobre los textos analizados durante el curso: si les habían gustado y si les parecían útiles, interesantes y suficientemente comprensibles (incidentalmente, también se les preguntaba el número de horas que habían invertido en la lectura y comprensión de cada texto, con el fin de tener algunas referencias útiles a la hora de convertir la asignatura al nuevo sistema ECTS). La segunda parte del cuestionario, “Class proceedings”, estaba dedicada a investigar la opinión de los alumnos sobre la metodología docente durante las clases. La tercera parte, “Assessment”, preguntaba sobre los sistemas de evaluación, y más concretamente sobre el portfolio de grupo. En todos los casos el estudiante graduaba de 1 a 5 su respuesta (1: nada en absoluto; 2: insuficiente; 3 suficiente o satisfactorio; 4 bien; 5 muy bien o totalmente de acuerdo). Un total de 39 alumnos entregaron el cuestionario.

Se ha incluido como anexo la fotocopia de la tercera parte de los cuestionarios, que es la que se relaciona directamente con nuestro proyecto de innovación (anexo 7). A partir de esta evidencia, se puede comprobar que las opiniones sobre la innovación docente que supone la elaboración de un portfolio de grupo son muy variadas. Como se comentó en su momento, desde el principio la propuesta fue recibida con distintos grados de entusiasmo y también de rechazo.<sup>4</sup>

En general, los alumnos parecen mostrarse de acuerdo en que es interesante buscar sistemas de evaluación alternativos o complementarios al examen tradicional. También parece haber acuerdo en la necesidad de valorar más el trabajo adicional al examen –en este caso, el portfolio de grupo--, y bastantes estudiantes sugieren que éste habría de contar más de un 30 % de la nota final, habida cuenta del esfuerzo que supone.

---

<sup>4</sup> Se han incluido fotocopias de todos los cuestionarios aunque en algunos casos no han respondido las preguntas directamente relacionadas con el trabajo en el portfolio, pues estimamos que todo cuestionario respondido por un alumno o alumna proporciona datos interesantes para el proceso docente.

En cuanto al portfolio en sí, se perciben ciertas reticencias: problemas de tiempo, de trabajo en grupo, de concreción de resultados, etc. Sin embargo, en términos generales los alumnos valoran de manera positiva el desarrollo, con la elaboración del portfolio, de las distintas habilidades comunicativas y de gestión que se desglosan en el cuestionario (comprensión, expresión escrita y oral, selección de información, toma de decisiones, capacidad de integrar materiales, de síntesis, etc.). Pese a las mencionadas reticencias, en última instancia una gran mayoría de los y las estudiantes que respondieron el cuestionario afirma que estaría dispuesto o dispuesta a repetir la experiencia.<sup>5</sup>

Cabe señalar que en muchos casos el rechazo inicial que despertó la propuesta se convirtió en un sentimiento más positivo a medida que los alumnos iban trabajando en los portfolios, como se refleja en sus propios comentarios. Para reflejar esta realidad, se han fotocopiado las introducciones y conclusiones de varios portfolios (anexo 8).

Puede ser interesante comentar que algunos grupos hicieron entrega del portfolio con cierta ceremonia (pidiendo cita previa a la profesora, retrasándola porque algún miembro del grupo a última hora no podía asistir a la entrega...). Este detalle prueba lo que varios estudiantes comentaron en estas entrevistas: que la elaboración del portfolio había supuesto una implicación en la asignatura que les hacía vivirla de un modo mucho más íntimo, más rico y más “orgánico”, y que en consecuencia habían disfrutado mucho y habían “aprendido más”.

## **ii. Evaluación de la profesora**

En conjunto, se valora la experiencia como positiva. En cuanto a resultados, los portfolios muestran una extraordinaria variedad de documentos, y en general ponen de manifiesto un considerable proceso de elaboración tanto a nivel textual como de trabajo en conjunto. Como evidencia de la variedad y grado de elaboración de los portfolios, se incluyen en esta memoria fotocopias varios índices de contenidos. En cuanto al grado de elaboración y corrección de los textos, varía considerablemente.

Por un lado –y éste es un problema que se comentará en el apartado correspondiente--, en algunas ocasiones los documentos no habían sido creados por los

---

<sup>5</sup> También se elicitó el número de horas que cada estudiante estimaba haber invertido en esta tarea, una información útil para la futura conversión a ECTS. Nótese también que algunas críticas se refieren al desarrollo de las sesiones y a la programación general del curso y no a la innovación docente, esto es, el portfolio de grupo.

alumnos. Se trataba documentos importados, casi siempre de Internet y con menor frecuencia de otras fuentes, en los que se evidenciaba un bajo o nulo nivel de elaboración por parte de los estudiantes. Este inconveniente puede solventarse en el futuro proporcionando las pautas oportunas a los alumnos, es decir, informándoles detalladamente de lo que no se puede o no se debe hacer. En cualquier caso, incluso en estos casos puede valorarse de manera positiva la tarea, con todas las reservas que cada caso merezca, puesto que se ha llevado a cabo un trabajo de investigación y selección de información que no es despreciable. Insistamos en que esta deficiencia se puede solventar fácilmente.

Otra deficiencia habitual de los textos es la falta de rigor y sistematización en la cita de fuentes y obras de referencia, citas que en ocasiones llegan a ser inexistentes. Este inconveniente no se había previsto porque la asignatura es de segundo ciclo, y se da por hecho que los alumnos conocen el sistema de escritura y citación académica. En cualquier caso, también puede eliminarse con la oportuna prevención a los alumnos, acompañada de alguna estrategia de formación encaminada a paliar esta carencia, como facilitarles una plantilla con modelos de cita, remitirles a los manuales oportunos (MLA, etc.), preparar algunos ejercicios o prácticas para el aula, etc.

En síntesis, se puede afirmar sin ninguna duda que los alumnos han ejercitado y mejorado sus destrezas comunicativas, que era el objetivo principal de la innovación. También han llevado a cabo un intenso ejercicio de investigación y selección de materiales y de trabajo autónomo –en este caso, en grupo--. Esto último se considera especialmente interesante, ya que puede entenderse como un primer paso hacia la mayor autonomía en el aprendizaje que supondrán los planteamientos de los estudios universitarios según los propone el nuevo sistema del Espacio Europeo de Educación Superior, EEES.

Por último, la elaboración del portfolio de grupo ha constituido un útil e interesante refuerzo para la asignatura a nivel de contenidos. En la actualidad, los estudios culturales se caracterizan por prestar atención a todas las manifestaciones culturales de las sociedades. El curso en el que se enmarca la experiencia, “El món postcolonial anglòfon: el mosaïc canadenc”, admite y, de hecho, exige, una enorme pluralidad de contenidos. La asignatura es ambiciosa, y los contenidos que puede abarcar, amplísimos. Por eso el portfolio de grupo viene en ayuda de los estudiantes, proporcionándoles una vía de acceso a un número de hechos, conceptos y sistemas conceptuales relacionados con la cultura canadiense que es imposible facilitar y asimilar

en profundidad durante el tiempo de clases presenciales de un curso regular de 6 créditos. El portfolio de grupo presenta la ventaja adicional de permitir una aproximación altamente personal a la asignatura, y por tanto de favorecer el aprendizaje desde una perspectiva constructivista, esto es, favoreciendo el anclaje de nuevos conocimientos a los ya existentes. Esto es así en la medida que son los propios estudiantes los que tiran del hilo de sus propias inquietudes, intereses y apriorismos, de manera que ellos mismos deciden los terrenos culturales que quieren investigar.<sup>6</sup>

Pese a algunas dificultades y deficiencias que no deben pasarse por alto, y que principalmente se derivan de su estadio inicial de implantación, esta innovación docente podría inscribirse con éxito en un sistema de educación superior que se corresponda con las exigencias de la nueva sociedad de la información del siglo XXI.

## **6. Problemas y estrategias de mejora**

A continuación se desglosan los principales problemas que ha presentado la innovación en su formato actual, muchos de los cuales se han ido mencionando a lo largo de la memoria. Junto a ellos, se comentan posibles estrategias o recursos que pueden paliar o solventar estas deficiencias.

- Fase de diseño: *Insuficiente concreción de objetivos a nivel de contenidos.*

Este problema se deriva del planteamiento de la innovación como una posibilidad de construcción del conocimiento lo más autónoma posible. Una alternativa sería establecer unos objetivos mínimos en cuanto a contenidos refiere, por ejemplo, requerir que el portfolio investigue y/o reflexione sobre algunas problemáticas en concreto, y alcance algunas conclusiones en este campo o campos.

- Fase de propuesta: *Desorientación inicial de los alumnos.*

Este momento de desconcierto inicial parece obedecer a lo inusual de la propuesta y a su carácter abierto, que obliga a los alumnos a tomar un número de iniciativas y decisiones al que no están acostumbrados. Como se comentó, este desconcierto redundaba en una atmósfera inicial de desconfianza ya hasta rechazo de la innovación. En realidad,

---

<sup>6</sup> Así, mientras que algunos grupos han investigado más a fondo la situación de los pueblos nativos en el Canadá, tanto First Nations o “indios” como Inuit o esquimales, otros han optado por aproximarse al contexto natural, tan importante para el desarrollo cultural de Canadá, o a la gastronomía, la historia de los “pueblos fundadores”, las relaciones con los vecinos Estados Unidos, la inmigración, el multiculturalismo...

se trata de un problema paralelo al anterior, y que como aquél también se podría paliar concretando o restringiendo más las directrices de la propuesta. De nuevo: aunque no hay que descartarla, esta posibilidad alteraría la filosofía de la innovación docente en su concepción actual.

- Fase de seguimiento: *Seguimiento insuficiente por falta de recursos.*

Sería ideal poder dedicar más tiempo al seguimiento detallado del progreso de los portfolios. Esto dependerá de las circunstancias específicas del curso, sobre todo de las posibilidades de dedicación del profesor (en este caso, por exigencias del POA toda la docencia se concentró en el primer cuatrimestre, de manera que el tiempo que se podía dedicar a cada grupo era inevitablemente menor que si la docencia se hubiese podido repartir entre los dos cuatrimestres) y del número de alumnos matriculados en la asignatura (se podría llevar a cabo un seguimiento más estrecho con un menor número de alumnos).

- Fase de evaluación: *Evaluación de grupo vs. evaluación individual.*

Quizás el problema principal que ha planteado la innovación ha sido la necesidad de transformar una evaluación llevada a cabo sobre un trabajo de grupo en una evaluación individual. Los distintos miembros del grupo se han involucrado en el trabajo en distintos grados, y sin embargo la nota final del portfolio había de ser la misma para todos. En este sentido, se tomó la precaución de pedir a los alumnos que indicasen el autor o autores de cada uno de los documentos incluidos en el portfolio, lo que ha facilitado la tarea de calificación final sobre todo en casos “borderline”. Este problema se podría solucionar eliminando la premisa de que todos los miembros del grupo obtendrán por fuerza la misma nota en el portfolio. Incidentalmente, cabe señalar que los mejores portfolios han sido los que reflejaban un grado de implicación similar por parte de todos los estudiantes, lo cual es significativo.

- Fase de evaluación: *¿Cómo discernir el grado de elaboración de los documentos?*

En algunos documentos, la respuesta estaba clara. No así en otros, en que era difícil saber qué porcentaje del texto era producción propia del o la estudiante y qué porcentaje era copiado (en última instancia, discernirlo hubiera sido posible en todos los casos, pero se ha de considerar también la cantidad de tiempo que requiere esta verificación en los casos más complejos). La solución puede estar en insistir en la exigencia de que

todos los documentos sean exclusivamente de creación original, advirtiendo a los estudiantes de que la inclusión de textos ajenos sin reconocer la fuente supone plagiarismo, y en consecuencia suspenso automático de la asignatura.

- Fase de evaluación: *¿Cómo penalizar errores cuya responsabilidad no parece ser solo de los estudiantes?*

Nos referimos aquí, por ejemplo, al problema de dar por hecho que los alumnos conocen el sistema de citación académica y la penalización del plagiarismo. Como se sugirió más arriba, este problema se solucionaría con la (in)formación adecuada.

- Un último problema haría referencia al número de horas invertido por los alumnos en el portfolio (e incidentalmente, al porcentaje de nota que supone esta actividad). En este sentido, se trataría de discernir si el trabajo que el portfolio de grupo requiere de los alumnos no grava la asignatura con una carga excesiva, y si habrían de recortarse los contenidos del curso para dar cabida a esta actividad, que incide sobre todo –aunque no exclusivamente-- en las habilidades. En cualquier caso, este problema se solventará en breve, cuando con el nuevo sistema ECTS sea el cómputo del número de horas de trabajo del alumno lo que defina la cuantificación y, en consecuencia, el perfil último de las asignaturas.

## **7. Conclusiones**

Teniendo en cuenta los problemas anteriores, que son una pequeña muestra de muchos otros aspectos susceptibles de mejora, la innovación docente ha resultado efectiva desde el punto de vista formativo. Ha contribuido a desarrollar y perfeccionar en los alumnos destrezas que difícilmente se pueden trabajar en gran grupo, como la producción oral y escrita en L2, la negociación entre iguales, la toma de decisiones, la creación de líneas de investigación propias, etc. Asimismo, ha favorecido situaciones que en futuras ediciones se pueden enfatizar más, como la posibilidad de corrección entre iguales, la supervisión por temas, etc.

Este tipo de actividad puede resultar útil y efectivo dentro del Espacio Europeo de Educación Superior, ya que como éste requiere, claramente deja atrás una concepción del aprendizaje centrada en la enseñanza, esto es, en el profesor, para pasar a centrarse en el proceso de aprendizaje, esto es, en el o la estudiante.

## 8. Bibliografía

Belanoff, Pat and Marcia Dickson, ed., *Portfolios: Process and Product*. Portsmouth (NH): Heinemann, 1991.

DeBruin-Perecki, Andrea, y Carmen Montecinos, “Uso de la evaluación por carpeta en programas de alfabetización familiar”. *Revista de tecnología educativa*, 27, abril 1999, págs. 15-50. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (Santiago de Chile).

Rebollo, M., M. González, y J.J. Martín, “Evaluación mediante portafolios”, en <http://www.dsic.upv.es/asignaturas/fade/idaib/download/portafolio.pdf> (16/2/05).

Rico Pérez, Celio, *El portfolio discente*. Alcoy, Marfil, 2004.

Sunstein, Bonnie S. and Johanthan H. Lovell, ed. *The Portfolio Standard: How students can show us what they know and are able to do*. Portsmouth (NH): Heinemann cop. 2000.

Trewey, Robert, Mark A. Carter and Laura E. Desai, *Portfolio Assessment in the Reading-Writing Classroom*. Norwood (Mass): Christopher Gordon cop., 1991.



## **9. Lista de anexos**

1. “Portfolio requirements”
2. Organización de grupos
3. Plantilla “portfolio reports”
4. “Portfolio reports”: muestras
5. Criterios de evaluación
6. Plantilla de evaluación
7. Cuestionario estudiantes
8. Cuestionario estudiantes (respuestas)
9. Comentarios evaluativos en los portfolios: muestras
10. Índices de contenidos de los portfolios: muestras