

El uso del portafolio en el máster de profesorado de secundaria

Mercedes Marqués Andrés¹, Joaquim Canales², Mónica Hurtado³,
Enrique Juliá², Sergi Meseguer³, Begonya Vicedo³, Rosario Vidal²

¹Departamento de Ingeniería y Ciencia de los Computadores, ²Departamento de Ingeniería Mecánica y Construcción, ³Departamento de Ciencias Agrarias y del Medio Natural

Universitat Jaume I

Castellón de la Plana

{mmarques, jcanales, mhurtado, bolivar, smesegue, bvicedo, vidal}@uji.es

Resumen

En este trabajo se presenta un proyecto de innovación que se ha llevado a cabo durante el curso 2012/13 en el Máster en Profesor/a de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas que pretende dar mayor coherencia a las asignaturas que conforman una especialidad a través del uso del portafolio reflexivo.

Abstract

This paper presents an innovation project that has been carried out during the academic year 2012/13 in the Master on Teaching at Secondary School, which aims to give greater coherence to the subjects that make up an specialization of the master through the use of the reflective portfolio.

Palabras clave

Máster profesorado secundaria. Portafolio reflexivo. Aprender a aprender.

1. Motivación

Tras tres años de funcionamiento del Máster en Profesor/a de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas en nuestra universidad, y como profesores de la especialidad de *Ciencias Experimentales y Tecnología*, detectamos que hay diversos aspectos a mejorar. Al preguntar al alumnado, éste señala que en ocasiones se repiten contenidos y actividades en diferentes asignaturas y se echa de menos una evaluación más formativa. Un ejemplo que suelen dar es la elaboración de unidades didácticas: aunque en diversas asignaturas se pide confeccionar unidades didácticas, no tienen la seguridad de haber aprendido a hacerlas bien porque detectan incoherencias tanto en

las exigencias del profesorado como en la evaluación, que suele ser solamente calificativa, proporcionando en pocas ocasiones una realimentación que el alumnado encuentre de utilidad.

Quizás no es extraño que esto suceda si tenemos en cuenta que en la docencia de la especialidad participa un gran número de áreas de conocimiento de la universidad. Así, una estudiante que curse nuestra especialidad debe superar nueve asignaturas (aparte del *Prácticum* y el *Trabajo Fin de Máster*), siendo impartidas todas ellas por profesores de áreas de conocimiento diferentes pertenecientes a varios departamentos de la universidad. Achacamos, pues, la falta de coherencia a una falta de coordinación docente.

2. Antecedentes

El Real Decreto 1834/2008¹, de 8 de noviembre, establece que para ejercer la docencia en la educación secundaria obligatoria, el bachillerato, la formación profesional y la enseñanza de idiomas es necesario estar en posesión de un título oficial de máster que acredite la formación pedagógica y didáctica exigida por la LOE (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación). Es la Orden ECI 3858/2007², de 27 de diciembre, la que establece los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. En el apartado 5 de la Orden se establecen los módulos (mínimos) que debe incluir el máster y el número mínimo de ECTS de cada uno. Así, hay un módulo genérico que contiene tres materias (*Aprendizaje y desarrollo de la personalidad, Procesos y contextos educativos y Sociedad, familia y educación*), un módulo específico orientado a la especiali-

¹ <http://www.boe.es/boe/dias/2008/11/28/pdfs/A47586-47591.pdf>

² <http://www.boe.es/boe/dias/2007/12/29/pdfs/A53751-53753.pdf>

dad para la que se forma el futuro profesor (*Informática, Tecnología, Matemáticas, Lengua castellana*, etc.) que contiene otras tres materias (*Complementos para la formación disciplinar, Aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes e Innovación docente e iniciación a la investigación educativa*) y un tercer módulo denominado *Prácticum* que contiene el *Prácticum en la especialización y el Trabajo Fin de Máster*.

El título de máster que se imparte en nuestra universidad tiene tres asignaturas en el módulo genérico (con el mismo nombre de las materias de la Orden). Para estas asignaturas se organizan grupos de 60 alumnos y el profesorado y los contenidos son comunes para todo el máster. En cuanto al módulo específico, en el caso de la especialidad en que somos profesores hay seis asignaturas, dos por cada materia de la Orden (arrastran su nombre): una que es común a la especialidad de *Ciencias Experimentales y Tecnología* y otra que es específica para lo que denominamos subespecialidades: *Tecnología e Informática, Física y Química y Ciencias Naturales*. Cuando una especialidad no tiene subespecialidades, cada materia de la Orden del módulo específico se implementa mediante una sola asignatura, como por ejemplo es el caso de *Matemáticas* o de *Educación Física*. Las asignaturas del módulo específico se imparten en grupos más pequeños ya que los alumnos se dividen por especialidades y, en su caso, subespecialidades.

En el curso 2011/12 había 13 subespecialidades activadas en nuestra universidad, por lo que se impartían 15 asignaturas en el máster correspondientes a la misma materia del módulo específico (con una parte de su denominación común, por ejemplo: *Aprendizaje y enseñanza de ...*) “pero” con 15 profesores distintos de áreas de conocimiento diferentes. Entrecorramos la conjunción “pero” porque desde la perspectiva de los alumnos las asignaturas deberían guardar cierta coherencia, sin embargo cada profesor actuaba de manera independiente seguramente sin ser consciente realmente de las consecuencias de ello.

Durante el curso 2010/11, nuestro máster disfrutó de un proyecto de innovación financiado por la universidad en el que se llevó a cabo una revisión y un rediseño de las guías docentes de todas las asignaturas del módulo específico que comparten denominación (corresponden a una misma materia específica de la Orden) para darles coherencia en contenidos y en evaluación. Nuestro objetivo era la coordinación horizontal entre especialidades, por lo que trabajamos la coherencia para que los alumnos no encontraran divergencias notables entre las especialidades.

3. Proyecto

El trabajo que aquí se presenta corresponde a un nuevo proyecto de innovación puesto en marcha en el

curso 2012/13 en el que se pretende trabajar la coherencia vertical dentro de la especialidad de *Ciencias experimentales y tecnología*. Esta especialidad cuenta con cerca de 60 alumnos por curso y es impartida por once profesores de diez áreas de conocimiento distintas, ya que abarca las materias de *Informática, Tecnología, Ciencias Naturales y Física y Química*.

3.1. Objetivo

El objetivo del proyecto es lograr la coherencia en contenidos y en evaluación que es necesaria en la titulación mediante el uso del portafolio de aprendizaje por parte del estudiantado a lo largo del máster.

Para ello, lo que se hace es que la planificación de las actividades a realizar en las asignaturas viene determinada por las competencias a adquirir en las asignaturas de la especialidad, competencias que se deben reflejar de manera explícita en los portafolios de los estudiantes. En consecuencia, esto permite llevar a cabo una evaluación de competencias gracias a la aportación de las evidencias de aprendizaje y de las reflexiones ligadas a las competencias, así como una evaluación formativa, gracias al diálogo que se establece con el profesorado y con los compañeros.

Además, el uso del portafolio favorece la evaluación continua y promueve el aprendizaje autónomo, así como el pensamiento crítico reflexivo³.

Puesto que nuestra universidad proporciona la plataforma de portafolio digital Mahara, en el proyecto que aquí se presenta también se ha hecho uso de las nuevas tecnologías mediante el denominado *e-portfolio*, del que ya contamos con cierta experiencia algunos profesores de la especialidad.

3.2. Inicio

Para llevar a cabo este proyecto se ha comenzado con una fase de formación tanto respecto al uso del portafolio como sistema de enseñanza y aprendizaje, como en cuanto al uso de la herramienta de portafolio digital Mahara. Esta fase de formación se ha realizado para el alumnado y para el profesorado que lo ha necesitado. En la formación se ha facilitado tanto información conceptual (qué es un portafolio, qué es una evidencia, etc.), como procedimental (cómo publicar evidencias, cómo compartir, etc.).

Además, se ha puesto a disposición de estudiantado y profesorado una serie de referencias bibliográficas que les permitan abordar las cuestiones conceptuales [1,2] y también se han proporcionado páginas web que ofrecen información y ejemplos de uso del portafolio tanto en universidad como en secundaria⁴.

³ El portafolio del estudiante. Ficha metodológica.

<http://www.recursosees.uji.es/fichas/fm4.pdf>

⁴ Web de portafolios de la profesora de secundaria Núria Alart.

<http://www.xtec.cat/~nalart/evaluation.htm>

Web del e-portfolio de MicroTallersTAC.

<https://sites.google.com/site/microtallerstac/e-portfolio>

En este máster las asignaturas se cursan de manera correlativa. Las tres primeras asignaturas, que corresponden al módulo genérico, son comunes para todos los alumnos del máster y se imparten en grupos grandes (60 alumnos) por parte de profesorado de los departamentos de *Educación* y de *Psicología*. Estas asignaturas no han formado parte de este proyecto. Hemos creído que incluirlas resultaría demasiado ambicioso, por lo que el trabajo en el portafolio no se ha hecho hasta comenzar las asignaturas de la especialidad (diciembre de 2012).

3.3. Portafolio

Para la elaboración del portafolio se proporciona la siguiente guía:

1. Localizar las competencias en las guías docentes de las asignaturas.
2. Seleccionar las evidencias de aprendizaje que muestren el buen desarrollo del proceso de aprendizaje. Se trata de demostrar aquello que se sabe hacer (en relación a las competencias de la asignatura) y hacerlo de la mejor manera.
3. Reflexionar sobre lo que se ha aprendido (siempre en relación a las competencias de la asignatura), identificando puntos fuertes y débiles. En esta reflexión se pueden incluir las expectativas y propósitos de aprendizaje, dando una visión personal y reflexiva de la materia.
4. Publicar las evidencias en Mahara y las correspondientes reflexiones.

A continuación se muestra la reflexión realizada por una alumna en relación a las actividades de observación realizadas en una asignatura:

«Se han realizado dos actividades de observación mediante las cuales se busca, por un lado, conocer distintas técnicas de observación para realizar la observación en nuestro PIE y por otro lado se han vuelto a analizar los informes de la Actividad “Análisis de trabajos de investigación en educación” para justificar la adecuación de la observación realizada sobre ellos y sugerir nuevas técnicas que se podrían haber utilizado. Para esta última, se ha creado un archivo en la Actividad 9 en el cual se pueden observar preguntas que redactamos para valorar la observación que hicieron los investigadores.

En mi opinión, las preguntas que hemos redactado pueden servirme de gran ayuda para evaluar los resultados que pueda tener el plan de acción desarrollado en el PIE una vez implantado en el centro educativo.

Las Actividades de Observación y las reflexiones realizadas sobre ciertos artículos están provocando que aprenda distintas técnicas de observación y cómo ir aplicándolas en la docencia. Por lo tanto, pienso que poco a poco estoy adquiriendo e incorporando la segunda competencia que trata la asignatura “Conocer y aplicar metodologías y técnicas básicas de

investigación y evaluación educativas” aunque hasta que no desarrolle totalmente mi PIE no estaré en disposición de afirmar si he sido capaz de aplicar dichas técnicas.»

Puesto que en estas asignaturas el portafolio forma parte de la evaluación, seguimos el modelo de Barberá et al. [2] de manera que el proceso y el resultado de las actividades no son objeto de evaluación en el portafolio y sí lo es el diálogo de aprendizaje y evaluación que gira alrededor de cada evidencia seleccionada por el estudiante según cada una de las competencias de las cuales quiere demostrar su adquisición.

Ya que pretendemos que no haya contenidos ni actividades repetidos en distintas asignaturas, las actividades de aprendizaje no se proponen como las únicas fuentes de evidencia para el estudiante sino que se permite que puedan demostrar sus competencias a partir de otro tipo de evidencias que trasciendan el trabajo de la asignatura como pueden ser los trabajos de otras asignaturas, experiencias profesionales, vivencias personales, etc.

Mientras se desarrolla la especialidad, los encargados de supervisar los portafolios son los profesores responsables de las asignaturas. Es importante que el alumnado reciba información sobre su desempeño con el portafolio en sus inicios para aprender a elaborarlo correctamente. Puesto que todo el profesorado no cuenta con el mismo nivel de familiaridad con los portafolios, en cada asignatura se ha decidido tener en cuenta el portafolio en su evaluación con un mayor o menor peso en la nota final (desde el 20% al 50%). En un futuro, será más coherente que el peso sea el mismo en todas las asignaturas.

3.4. Diario de clase

En los portafolios de algunas asignaturas se ha solicitado la elaboración de un diario de clase, que se implementa mediante un blog y que ha de tener la siguiente estructura:

- Un breve resumen del tema de la clase.
- Las tres cosas más importantes de la sesión, aquellas que capturan la esencia de la clase.
- Lo que no ha quedado claro o aquello sobre lo que quieres aprender más.

A continuación se muestra un ejemplo:

«La sesión de hoy la hemos dedicado a extraer entre todos varios indicadores de calidad de las buenas prácticas docentes. Aún analizando y profundizando en la competencia nº1 que establecimos. Utilizamos una encuesta de autoeficacia para los docentes y la lectura de la reseña de Ken Bain para ir extrayéndolos.

Lo que más interesante me ha parecido ha sido la encuesta que hemos realizado a nivel personal sobre la autoeficacia de cada uno. Aunque no he dado

clases anteriormente, la he realizado en base a mi seguridad para hacer o planificar algo, y me ha servido para darme cuenta que donde menos segura estoy es con todo lo relacionado con el tema de la evaluación.

No me ha quedado claro la manera de extraer los indicadores de calidad, porque nos hemos basado en la encuesta y en el texto de Ken Bain; ¿no nos estamos dejando algún aspecto, simplemente porque no aparece reflejado en el texto o en la encuesta? ¿Cuántos buenos artículos existirán elaborados por autores, tal vez no tan conocidos, pero desde los cuales es posible que se pueda extraer cierta información que nos pueda dar una idea sobre las buenas prácticas? ¿No nos estaremos dejando algún aspecto importante?»

3.5. Evaluación

En la Figura 1 se muestra la rúbrica que se ha utilizado en la evaluación del portafolio.

Presentación y organización	Buena presentación y organización del portafolio. Se apoya en diversos tipos de recursos. 10 puntos	Presentación y organización simple y con poca variedad de recursos. 5 puntos	Presentación y organización pobre que dificulta la navegación, comprensión y la lectura. 0 puntos	
Evidencias y contenido	Las evidencias y contenidos presentados son claros, correctos y relevantes. 10 puntos	El contenido está disperso y falta alguna evidencia en algún apartado. 5 puntos	Las evidencias y los contenidos que se dan no son claros ni relevantes, y faltan en algún caso. 0 puntos	
Reflexiones	Las reflexiones sobre el propio aprendizaje están bien argumentadas y documentadas a partir de las actividades realizadas. 10 puntos	Reflexión y justificación insuficiente. Se da alguna opinión para alguna actividad. 5 puntos	No hay reflexiones en el portafolio. Solamente se hace una descripción de las actividades como un observador. 0 puntos	
Diario	Hay, al menos, un 80% de las entradas y se sigue el formato. 20 puntos	Hay entre un 70-80% de las entradas y se sigue el formato. 16 puntos	Hay entre un 50-60% de las entradas y se sigue el formato. 12 puntos	Hay menos del 50% de las entradas y/o no se sigue el formato. 0 puntos

Figura 1. Rúbrica de evaluación del portafolio.

4. Conclusiones

En este artículo se ha presentado el trabajo con el portafolio reflexivo que se está llevando a cabo en el máster de profesorado de secundaria como herramienta de coordinación a través de la cual queremos

dar coherencia en contenidos y en actividades en una serie de asignaturas impartidas por profesores de diversas áreas de conocimiento y departamentos distintos.

Aunque con este primer curso de implantación el proyecto no ha finalizado, encontramos que el uso del portafolio está siendo muy positivo tanto para el alumnado como para el profesorado. La selección de las evidencias de aprendizaje para demostrar la adquisición de las competencias da a estas el protagonismo, lo que constituye un valor añadido. Además, la introducción de los diarios de clase en los portafolios permite al profesorado ser testigo del aprendizaje conforme este se desarrolla.

Queremos destacar aquí que el beneficio que el proyecto reporta al alumnado es doble en lo que respecta a la competencia de aprender a aprender: por una parte, se benefician del portafolio como sistema de enseñanza y aprendizaje al cursar el máster y, por otra parte, la experiencia de primera mano del portafolio les sirve de aprendizaje para utilizarlo en el futuro como docentes de secundaria. Como indica Barberá [1], «la educación del siglo XXI será eficaz si es capaz de desarrollar habilidades de alto nivel que ayuden a los alumnos a aprender a lo largo de su vida, capaz de ofrecer a los ciudadanos un conocimiento sólido y a la vez flexible que pueda dar respuestas ajustadas a las situaciones cambiantes que se presentan». El trabajo con los portafolios ayuda a desarrollar estas habilidades y estos conocimientos.

Referencias

- [1] Barberá E. (2005). La evaluación de competencias complejas: la práctica del portafolio. *Educere (Revista Venezolana de Educación)*. Año 9, N.31.
- [2] Barberá E., Bautista G., Espasa A., Guasch T. (2006). Portafolio electrónico: desarrollo de competencias profesionales en red, *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*. Vol.3, N.2.