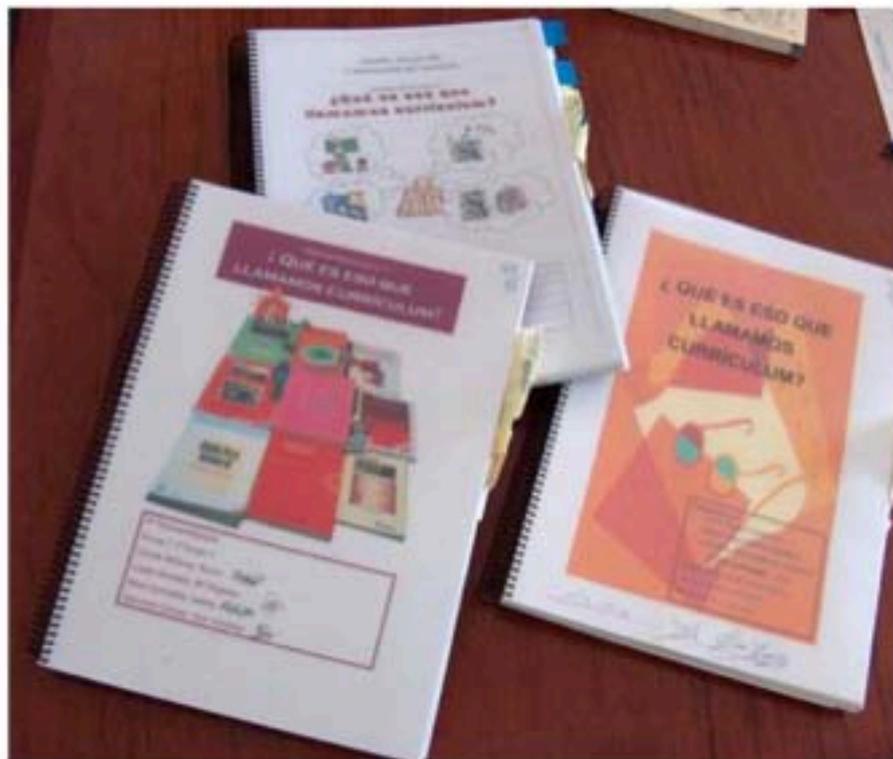


PRODUCCIONES: MAS ALLÁ DE LA REPRODUCCIÓN



Las *carpetas de trabajo* sistematizan las producciones de equipo y personales.

Para su elaboración se utilizan variadas fuentes informativas y se efectúan distintas revisiones con objeto de mejorarlas progresivamente.

La versión definitiva constituye una muestra ordenada y significativa de los contenidos desarrollados a lo largo del Proyecto de Trabajo

CARPETAS DE TRABAJO, APRENDIZAJE AUTÓNOMO Y EVALUACIÓN PROCESUAL

P. Alonso, A. Boza, A. Conde, M. Monescillo,
M. Reyes, F. Pozuelos (Universidad de Huelva).

Promover la evaluación como un proceso de apoyo y mejora requiere de algunas medidas que la favorezcan, entre ellas destacamos, *la actividad de reflexión en equipo docente* de manera que se pueda debatir sobre distintos aspectos de la enseñanza; si el desarrollo intelectual de los estudiantes universitarios trasciende al marco disciplinar. El debate al que aludimos y el equipo al que hacemos mención, deberán estar configurados por docentes de distintas materias que se complementen y enriquezcan entre sí; igualmente la experimentación en la práctica y los procesos de investigación en la acción representan estrategias valiosas a la hora de superar la mera declaración con escaso calado práctico. Desde esta posición teoría y acción encarnan dos realidades complementarias; por otra parte, y en vista de su reducida presencia en el contexto universitario, la evaluación formativa necesita de experiencias que sistematicen e ilustren posibilidades reales en las que informarse, no hablamos, por tanto, de modelos a imitar sino de referencias a considerar.

Al hablar de de “Evaluación Formativa” lo planteamos como un proceso que acompaña a toda la secuencia formativa y que tiene como rasgos esenciales, el servir de apoyo para que se produzcan los aprendizajes e informar de la pertinencia del plan en desarrollo. Como vemos el sentido formativo:

- Implica una secuencia o itinerario con seguimiento desde su inicio hasta que se termina.
- Se pone atención tanto al proceso seguido como al producto o resultado alcanzado.
- Alude a una estrategia de regulación que favorece la mejora progresiva así resulta lógico que ciertas producciones sean poco a poco perfeccionables como efecto del apoyo recibido hasta su versión definitiva.
- Plantea un encuentro dialogado entre los docentes y el alumnado.
- Significa atender tanto a las producciones de equipo como a otras de carácter personal sin olvidar ciertos aspectos colectivos y compartidos entre todos.
- Precisa de la implicación sustantiva y continuada en la dinámica de clase.
- Requiere de criterios claros y negociados que favorezcan el diálogo constructivo y democrático, lo que incluye algunos formatos de autoevaluación.
- Expone la información en términos cualitativos haciendo mención tanto a los puntos fuertes como a los débiles con objeto de propiciar la mejora progresiva.

Esto se puede observar de manera gráfica en la siguiente figura

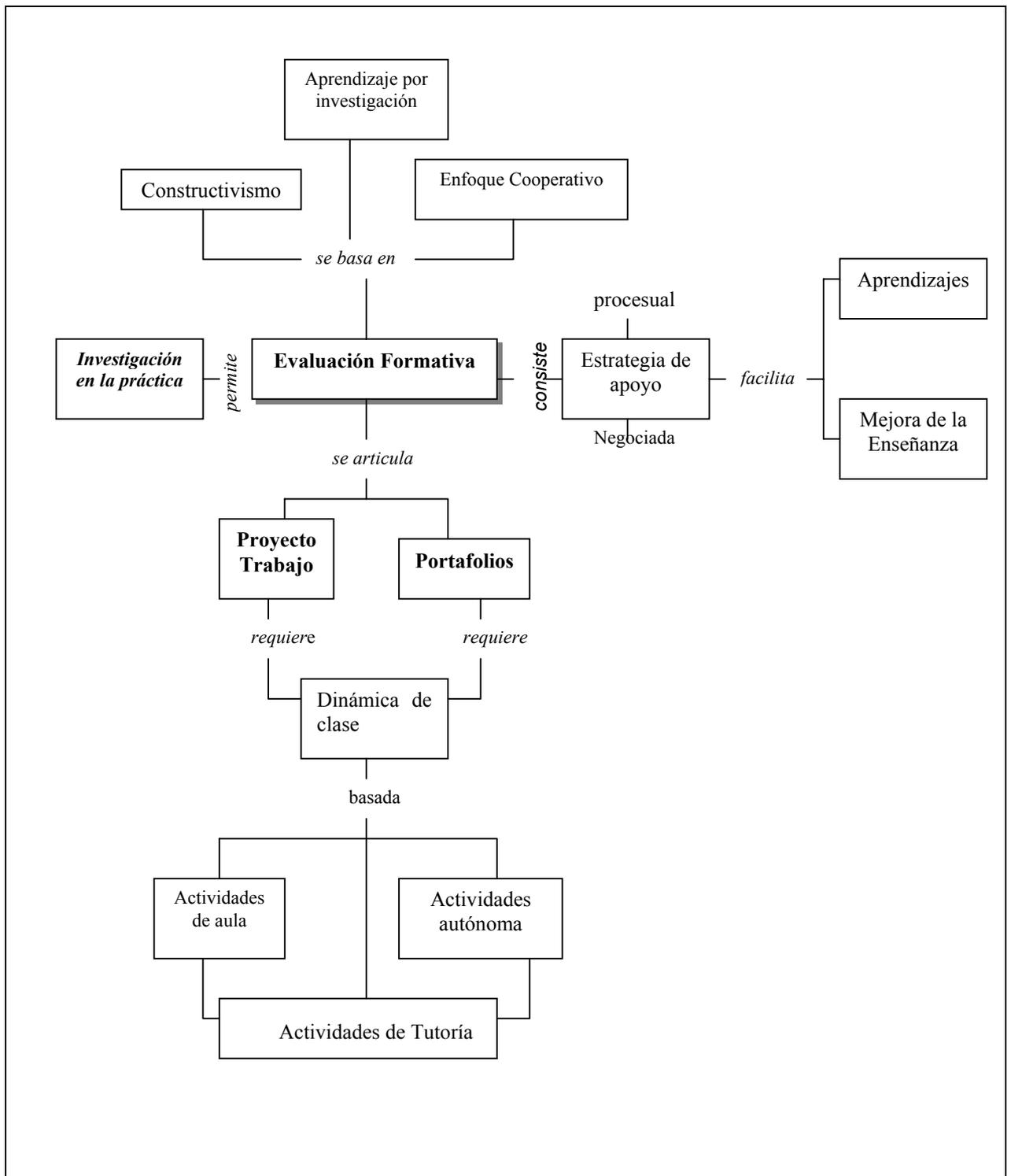


Figura 1. Evaluación formativa: bases y estructura

La pregunta que surge es *¿Cómo podemos poner esta modalidad de evaluación en funcionamiento?*

La respuesta consistió en un acercamiento a los Proyectos de Trabajo como secuencia y el Portafolio como instrumento de sistematización de las producciones.

El *Proyecto de Trabajo* significa organizar los contenidos en torno a temáticas relevantes para el cuerpo teórico de las materias y las competencias profesionales que encierran, de forma que queden claramente justificadas su selección e importancia. Igualmente requiere de unas experiencias, actividades y producciones que poco a poco permitan que el alumnado activamente construya los conocimientos y adquiera las capacidades definidas. Unido a lo anterior deben reseñarse los materiales y documentación que servirán de apoyo y consulta. No puede olvidarse consignar los instrumentos y criterios de evaluación. Y, en la medida de lo posible, se precisa abrir un espacio para negociar (dialogar) con el alumnado distintos aspectos que precisan ajustarse colectivamente: agenda de trabajo.

Para hacer explícita esta propuesta de trabajo definimos la “*Guía de Trabajo*” como un documento que presenta y explicita el proyecto a desarrollar y que básicamente contiene los siguientes apartados: Título del Proyecto; Justificación (razones que argumentan la selección efectuada); Propósitos (finalidades que perseguimos); Contenidos (temas que incluye del programa); Actividades y experiencia (producciones que deberán realizar claramente definidas); Recursos y bibliografía (apoyo documental y otros facilitadores para trabajar el proyecto); Evaluación (criterios e instrumentos). Como podemos comprobar este esquema permite serias matizaciones según cada docente implicado.

Para sistematizar las producciones se propone el Portafolios o *Carpeta de Trabajos* que en esencia consiste en una recopilación secuenciada y ordenada de las distintas actividades y tareas efectuadas por el alumnado a lo largo de una experiencia educativa (Pozuelos, 2003). Reúne, así, producciones que evidencian la evolución seguida desde el comienzo del trabajo hasta su versión final y definitiva. El material que se recoge en estas carpetas constituye un testimonio que ilustra el proceso seguido, las evoluciones experimentadas y los logros alcanzados es por ello que en ocasiones se le llama “dossier progresivo” (Bélair, 2000).

Arter y Spandel nos dan la siguiente definición: “...una colección del estudiante que nos cuenta la historia de sus esfuerzos, su progreso y logros en un área determinada. Esta colección debe incluir la participación del estudiante en la selección del contenido del portafolios, las guías para la selección, los criterios para jugar méritos y la prueba de su autorreflexión”. (Arter y Spandel, 1992, 36).

Existen muchas definiciones que señalan la importancia creciente y la diversificación del uso del portafolios. Todas comparten ciertas características como: criterios para la selección de trabajos, criterios de evolución, un tiempo determinado para la recogida del material y indicadores sobre el alcance que deben conseguir los alumnos en los procesos de selección y/o de evolución (Black, 1998; Crockett, 1998; Gardner y Edwards, 1998; Cole et al., 2000).

Shulman define el portafolios como “la historias documentada y estructurada de una serie de actos de enseñanza corroborados con muestras de portafolios de estudiantes y realizados por medio de la escritura reflexiva, de la discusión y de la

conversación”(Shulman, 1998; 37). Con esta definición quedan aclarados los procesos de aprendizaje y estrategias adquiridas que están implicados en el desarrollo del portafolios, demostrando que cumple la función de documentar y de registrar el aprendizaje.

Siguiendo a Pozuelos (2003) señalar que el origen de este instrumento se localiza dentro del ámbito del arte y el diseño, pues los profesionales de este sector conservan sus producciones clasificadas de manera coherente y armoniosa. Dentro del campo educativa, existe el precedente en las monografías que presentaban los alumnos, y donde debían reflejar de forma amplia y a partir de distintas fuentes, un tema del contenido del programa; otro enfoque es el que recopilaban de las distintas tareas escolares elaboradas en un periodo académico. En ambos casos se observa un sentido final y centrado en el producto final, pero con escasa atención al proceso.

En cambio el portafolios, conlleva un proceso, pues es un material que se va completando y orientando según avanza su construcción. El material que se recoge, no es sólo las actividades escolares acabadas sino que también se incluyen otras elaboraciones ¹ que ponen de relieve su carácter reflexivo, creativo y de autoevaluación (fotos, dibujos, diagramas, valoraciones,...).(Ver figura 2)

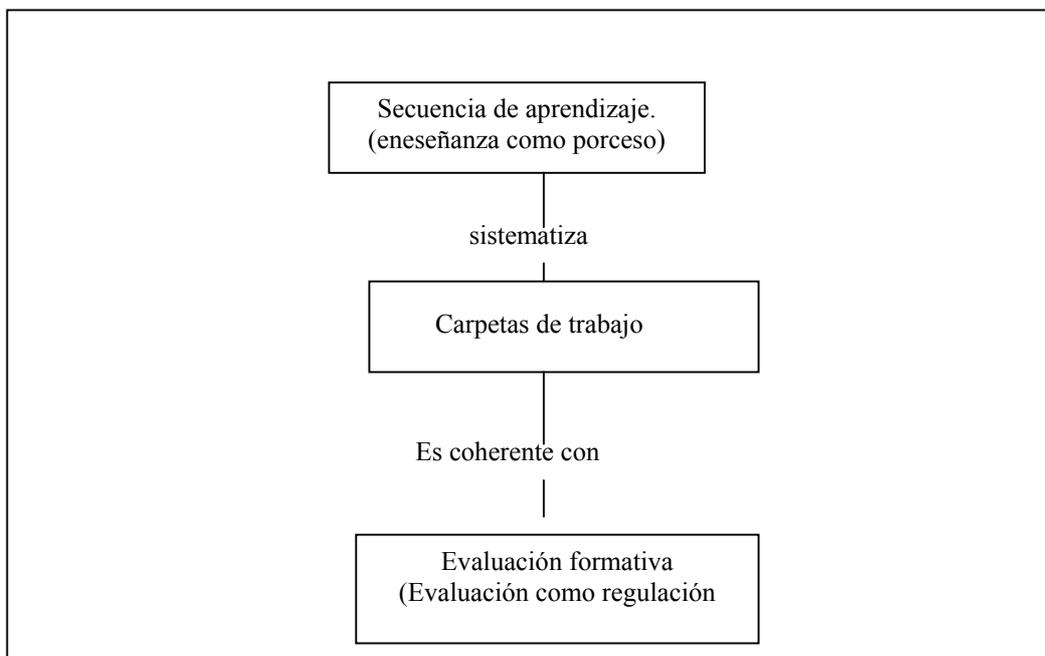


Figura 2. Carpetas de trabajo: una forma de articular y regular la enseñanza (Pozuelos, 2003, p.40)

Burke y Rainbow (1998) subrayan la importancia de incluir en el trabajo una variada muestra de trabajos de gran calidad para que queden explicitadas las nuevas competencias alcanzadas en diferentes contextos y ocasiones. Así, el proceso queda registrado en el portafolios y se puede usar como base en las revisiones periódicas entre el tutor y el alumno, para que éste pueda autoevaluar su progreso.

¹ Ver Anexo

La naturaleza dinámica y abierta de la carpeta de trabajo facilita la adaptación de la secuencia educativa según las distintas necesidades que van surgiendo en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

Así vemos como el portafolios no es un fin en sí mismo, sino que gracias a él se obtiene un aprendizaje exitoso, el cual se ha basado en la asociación de la evaluación con la prácticas y procesos pedagógicos llevados a cabo con dichos métodos. El aprendizaje tiene lugar como consecuencia de estos procesos. Existe un desarrollo continuo que tiene que ver con la noción de Dewey (1916) de que el individuo está sumergido en continuas actividades humanas. Este autor señala que el término “ver el final” sugiere la finalización de un proceso, no como un producto final aislado; por tanto el proceso y el resultado final son importantes.

Vemos, por tanto, que emergen varios principios: el primero se refiere al objetivo del portafolios que consiste en que el alumno tenga claro el por qué, el cómo y el para qué antes de la elaboración de su trabajo, para poder seleccionar que pruebas debe incluir. En segundo lugar se implica a los alumnos en el proceso evaluativo, con un mensaje que les señala la importancia de la autoevaluación tanto para demostrar lo aprendido como para exponer como lo han adquirido. Y por último, al integrar la evaluación en el currículo, la enseñanza y el aprendizaje, hace necesario que los alumnos se centren en su propio aprendizaje, incluyendo ejemplos de su trabajo donde queda reflejada las estrategias y los procesos implicado en dicha consecución.

Se convierten así los proyectos de trabajo y las carpetas de trabajo que los alumnos realizan en instrumentos eficaces tanto para organizar la secuencia de aprendizaje como para hacer de la evaluación un proceso compartido de apoyo y mejora discente y docente.

La puesta en práctica de los Proyectos de Trabajo implica ciertas diferencias frente a la dinámica de aula basada en la exposición magistral docente lo cual, en muchas ocasiones, no está exento de trabas administrativas. El formato didáctico que hemos planteando requiere “repensar” la actividad de clase pues más que recibir información ahora lo importante radica en la elaboración fundamentada de productos intelectuales y para esto hace falta tiempo y distintos modelos de encuentro didáctico. Por ello distinguimos entre clases presenciales y clase no presenciales (actividades autónomas pero orientadas).

- Clase presencial: pueden ser centradas en el docente o centradas en el alumnado. En las primeras el protagonismo recae en el profesorado: explica, orienta, expone, presenta datos, responde a preguntas, etc. Las centradas en los estudiantes implican que el protagonismo recae en ese colectivo y son ellos quienes ahora exponen, explican, debate, interrogan, etc.
- Clases no presenciales: significa invertir tiempo para que el alumnado con las orientaciones precisas puedan trabajar de forma autónoma y asistir a tutoría sin que eso signifique intensificar su actividad.

Considerando las dos modalidades de clase obtenemos la elaboración progresiva y apoyada de las distintas actividades y tareas, cuyo esquema básico de desarrollo sería:

- Presentación inicial de la actividad: Orientaciones e información global (Presencial)
- Trabajo con bibliografía y material de apoyo: confección de la primera versión. (Trabajo autónomo y Tutoría)
- Intercambio y presentación colectiva: interacciones y aclaraciones en base a las producciones. (Presencial)
- Reelaboración con las aportaciones obtenidas: (Trabajo autónomo y Tutoría)
- Formulación definitiva. (Trabajo autónomo).

Lógicamente las actividades de clase tienen muchas posibilidades y variaciones, al igual que la tutoría que puede ser tanto individual como de equipo, etc... el margen de maniobra es amplio y flexible.

Objetivos

Los objetivos perseguidos en esta experiencia de innovación pretenden el establecimiento de líneas de coordinación entre distintas materias de primer curso en la titulación de psicopedagogía con relación a la integración del ECTS y, asimismo la experimentación de distintas estrategias y técnicas que posibiliten experiencias educativas que promuevan la implicación del alumnado para mejorar su rendimiento académico, así mismo integrar la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje y proponer la tutoría como un elemento básico para el desarrollo de la evaluación formativa.

No obstante, es preciso señalar que estos objetivos se formularon con intención orientativa y siempre han estado sujetos a revisión, es más, el sentido abierto y moldeable en función de la dinámica seguida nos ha llevado a que se produzcan ciertos ajustes a lo largo de la experiencia (enfoque progresivo)

Descripción de la experiencia y metodología de trabajo

Para el desarrollo del proyecto se ha seguido un enfoque deliberativo, experimental y de evolución en espiral.

Deliberativo, en la medida que el proceso se basa en el debate y el análisis compartido de manera que todos los integrantes del equipo mantengan una base común que imprima cohesión a la experiencia pero, y al mismo tiempo, abierto a que cada sujeto le pueda imprimir su estilo personal, conforme a esto nadie se ve obligado a compromisos no asumidos o impuestos a la vez que diversifican y enriquecen las posibilidades. *Experimental*, pues como decíamos las aportaciones y propuestas se traducen en actividades concretas para la acción docente las cuales una vez estudiadas y sistematizadas amplían el repertorio profesional tanto desde su dimensión teórica como práctica. *Evolución en espiral*, significa concebir la tarea de mejora y comprensión como un proceso que progresivamente se amplía y profundiza, así un primer

acercamiento no agota las posibilidades, justo al contrario las evidencias y resultados parciales se utilizan como base para nuevas exploraciones.

Unido a estos descriptores también merece la pena considerar el *valor de la diversidad* dentro del equipo: distintos niveles de desarrollo, pluralidad en las aplicaciones y experiencias concretas, diferencias en las experiencias previas, etc. pero esto ha enriquecido al proyecto y demuestra que una misma propuesta tiene múltiples posibilidades y es justamente esta reciprocidad la que abre nuevas perspectivas al trabajo en equipo.

Esto lo podemos observar en el siguiente esquema:

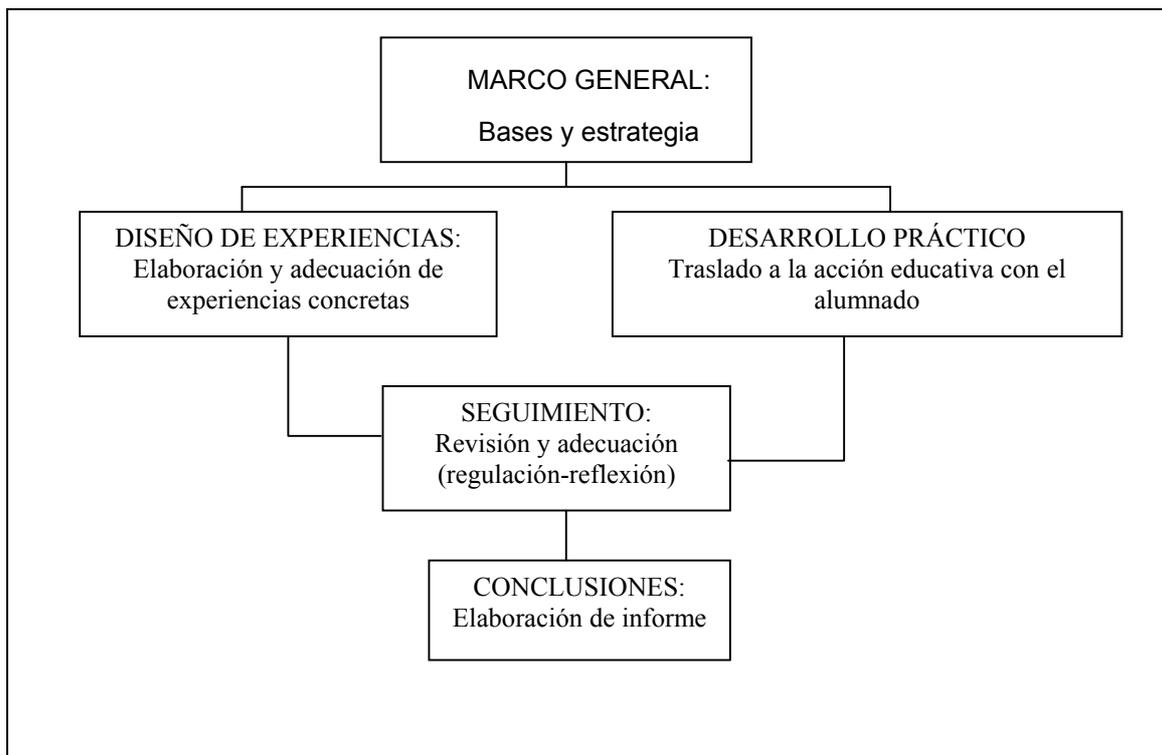


Figura 3. Esquema síntesis del proceso seguido

Fase segunda: diseño de experiencias concretas

Este periodo se centra en la preparación de las distintas experiencias que serán implementadas en la dinámica cotidiana de clase.

En un primer momento estudiamos cómo lo haríamos cada uno de los profesores según las posibilidades que los distintos casos presentaban.

El momento de la experimentación dependería de la docencia asignada al profesorado. Así encontramos quienes lo abordarían en el primer cuatrimestre y quienes lo llevarían a cabo en el segundo.

Tomando como referencia el marco elaborado se han planteado distintas modalidades prácticas pero siempre coherente con la propuesta inicial.

Para facilitar la labor al profesorado menos experimentado se adecuó (demandado) algunas “sesiones personales”, con objeto de ayudarles a efectuar su actividad concreta. En estas sesiones se ha debatido dentro de un clima colaborativo y según el esquema de mentorado: *apoyo entre colegas*. Aclaración de dudas, ejemplificaciones y documentos orientativos, revisión de borradores y versiones iniciales, etc. han sido algunas de las tareas que se han puesto en funcionamiento durante este proceso.

Los profesores que comienzan en este enfoque han puesto su esfuerzo en:

- Elaborar un primer proyecto de trabajo muy cercano al modelo presentado en el documento marco.
- Centrarse, para ello, en una parte del temario que tenga sentido unitario y que pueda evaluarse de esta forma.
- Proponérselo como una actividad parcial: sólo una parte del periodo del cuatrimestre.

Los docentes que ya conocen esta modalidad además de tutorizar a los que empiezan, han ubicado su atención en aspectos que necesitan ser explorados con más atención o desde otra perspectiva. En este sentido encontramos experiencias que basan su reflexión en:

- Instrumentos para la mejora de la evaluación negociada: rúbrica o plantilla de evaluación.
- Presentación de los Proyecto de Trabajo en versión digital.
- Elaboración de materiales y recursos virtuales.

Como vemos el nivel de profundidad resulta muy dispar pero precisamente esa diversidad enriquece y facilita el desarrollo sostenido pues a unos, anima y da seguridad el contar con un apoyo que les facilite la innovación y mejora de su práctica y, para otros, colaborar con sus compañeros les abre perspectivas que antes tenían poco reflexionadas.

En este mismo sentido, algunos miembros del equipo están aprovechando para sistematizar experiencias que han vivido en su actividad docente y que coincide, en buena medida, con el proyecto marco. Esa revisión de la práctica ayuda a presentar nuestro modelo desde enfoques más plurales y flexibles y por tanto más versátil para las distintas necesidades y posibilidades.

Fase tercera: desarrollo práctico

Una vez consensuado el esquema general y elaboradas las propuestas concretas se ha pasado a la dinámica de clase para el desarrollo del programa.

En aquellos casos que experimentan por primera vez los Proyectos de Trabajo en el marco de la Evaluación Formativa encontramos que han efectuado materiales muy precisos para esta modalidad de enseñanza: dossiers informativos con textos

sistematizados para la documentación del objeto de estudio; plantillas de autoevaluación para los equipos y personas individuales; guías de lecturas; etc. Han presentado actividades que favorezcan la indagación de los estudiantes y la participación en clase. E, igualmente, han ordenado el tiempo y el seguimiento de manera que las tutorías y el apoyo sostenido puedan desarrollarse con normalidad y conforme al proyecto diseñado.

En general se observa una evolución notable en la dinámica docente y un mayor ajuste a las ideas, actitudes y competencias que se quieren promover en el alumnado de Psicopedagogía.

Las tentativas que cuentan con profesores ya experimentados han confeccionado Proyecto de Trabajo “on-line” y estudian la “rúbrica” como instrumento de evaluación negociada.

El paso del papel a la digitalización más que un esfuerzo material significa un cambio intelectual pues supone transformar las relaciones y los instrumentos de apoyo, hasta hoy presenciales y personales, a formatos menos visibles y que, por tanto, requieren de un análisis reposado que facilite lo mejor de estas posibilidades.

Son estas incertidumbres las que animan a la investigación en todos los casos. Con esa finalidad se están recogiendo datos para una vez ordenados y tratados obtener conclusiones que ayuden a comprender y mejorar la docencia y sus actividades anexas.

Fotografías de tareas de clase, diarios del profesor, entrevistas colectivas (equipos), cuestionarios, análisis de producciones y documentos son algunos de los instrumentos de investigación que se han puesto en juego.

Por otra parte el relato de caso por el profesorado participante también emerge como otro recurso para la investigación cualitativa.

Una vez sistematizada las aportaciones se analizarán según un esquema de triangulación y en base a una matriz de categorías. Con todo lo cual estaremos en disposición de efectuar unas conclusiones fundamentadas en evidencias significativas.

Seguimiento: revisión y adecuación de la propuesta

Identificar medidas de revisión y análisis es algo intrínseco a un proyecto que se define abierto y flexible en función de las aportaciones que van apareciendo como fruto de las distintas deliberaciones efectuadas durante la experiencia.

En coherencia con ello, y no como una fase aislada sino como un recurso metodológico que acompaña a la actividad, se han guardado distintos momentos que han permitido ir adecuando y enriqueciendo las primeras decisiones.

Básicamente ha consistido en exponer y debatir para mejorar o matizar en función de la práctica desarrollada.

Se han estudiado problemas y obstáculos para seguidamente considerar algunas medidas deseables que los salvaran.

- En unos casos se han atendido problemas muy precisos, por ejemplo, ¿qué tiempo se debe dejar para realizar y presentar la Carpeta de Trabajos en su versión definitiva? o ¿Cómo confeccionar el informe de evaluación? Apartados que por su naturaleza específica y cotidiana, en

ocasiones pasan desapercibidos pero que por no contemplarlos debidamente pueden ocasionar dificultades no esperadas.

- También se han abordado aspectos más globales destinados a afinar el marco general, por ejemplo, ¿qué se entiende por investigación de los estudiantes? De este debate, nunca cerrado, han salido algunas orientaciones y aclaraciones para las bases del Proyecto.
- En otras ocasiones se han estudiado instrumentos y recursos: ¿Qué es y cómo se confecciona un dossier documental?, material concreto que ya ha sido experimentado y revisado por algunos miembros del equipo y que ha podido mejorarse con la incorporación crítica de otros puntos de vista antes no considerados.

Como podemos comprobar estas medidas de revisión han ayudado a perfilar el proyecto, mejorar ciertas decisiones y atender necesidades y posibilidades que inicialmente no se habían percibido.

Material

Como ya se ha comentado en los apartados anteriores, los recursos básicos de este proyecto han sido:

Para el Equipo Docente:

- Base documental: bibliografía para conocer el estado de la cuestión y fundamentar nuestra propuesta.
- Recursos informáticos: para la preparación de documentos, proyección de presentaciones e información; confección y almacenamiento de medios y materiales de apoyo, etc.
- Reprográficos: reproducción de documentos (Informes, Proyecto de Trabajo; Guías de actividades, Dossier Informativo, etc.)
- Cámara digital: recogida de testimonios y observaciones prácticas.
- Medios audiovisuales: DVD y documentales educativos; retroproyector y transparencias, etc.

Para el alumnado:

- Documentación en papel: Guías de los Proyectos de Trabajo; Dossier documental; Material de apoyo para actividades de clase, etc.
- Recursos informáticos: página web con los proyectos de trabajo “on-line”; documentación virtual; etc.

Unido a estos materiales usados hay que destacar la producción que los estudiantes han efectuado y que por su calidad y rigor sirven de muestra y ejemplificación a la hora de comprender esta propuesta: carpetas de trabajos; presentaciones con medios informáticos; murales y dípticos de temas concretos y actuales; diarios, monografías, etc.

Resultados obtenidos y disponibilidad de uso

La evaluación formativa y la dinámica de trabajo que la articula y pone en acción han influido favorablemente en distintos aspectos relativos a la enseñanza y la formación de los docentes.

Con relación a la docencia:

- Promueve planteamientos activos donde los estudiantes participan significativamente.
- Hace que la experiencia educativa se base en una información plural y pertinente.
- El profesorado asume responsabilidades y tareas que van más allá de la mera transmisión simple de información y contenidos.
- Dinamiza el encuentro y el trabajo compartido entre iguales (enfoque colaborativo)
- Incorpora estrategias plurales organizadas según experiencias y actividades variadas y ricas en matices.
- Se abordan contenidos y competencias que de otra forma nunca se trabajarían en las aulas universitarias.
- La labor de planificación y diseño cobra un sentido práctico en tanto que resulta útil para la actividad docente (enfoque funcional de los programas)
- La evaluación se integra en el proceso de enseñanza y aprendizaje como un mecanismo de regulación y apoyo.

Con relación a los aprendizajes:

- Establece una dinámica de apoyo que favorece la construcción significativa de los contenidos.
- Asume el aprendizaje desde un enfoque progresivo donde se considera el proceso y se reconoce el valor de los resultados.
- El aprendizaje y asimilación de los contenidos admiten diversidad de posibilidades siempre que aparezcan bien fundamentados y articulados.
- Ayuda a la conexión y relación entre los distintos conocimientos y temáticas (interdisciplinariedad).

Con relación a la formación y desarrollo profesional:

- Suscita el trabajo compartido a la vez que permite la dimensión personal de la de las decisiones adoptadas (enfoque colaborativo).
- Docencia e investigación emergen como dos realidades complementarias a la hora de explicar y mejorar la enseñanza.
- La formación se relaciona con la experimentación práctica sin olvidar la revisión teórica, con lo cual el binomio teoría/práctica se acerca y refuerza (praxis).

No obstante muchas posibilidades están aún por explotar pues al ser un modelo poco corriente choca con muchas de las rutinas y modos de proceder fuertemente interiorizado entre los estudiantes y el mismo colectivo docente. La vía experimental y la investigación en la acción puede ser una buena estrategia para avanzar y aprovechar todo un potencial que nos acerca a las orientaciones que hoy se desprenden de los documentos ECTS y que está ganando terreno en el campo de la enseñanza en distintas universidades europeas (Kolmos, 2004).

Entre los materiales disponible contamos actualmente con varios Proyectos de Trabajos completos así como los materiales que los desarrollan y complementan (Guías de Trabajo; Dossier Documental, etc.).

De la misma manera también disponemos de producciones del alumnado que ejemplifican e ilustran esta modalidad de evaluación formativa y la dinámica docente que la pone en acción.

Utilidad de la experiencia

En principio, ha sido útil para *constituir equipos docentes* que acerquen con coherencias los programas y su desarrollo en las aulas universitarias lo que abre un cauce para reducir la fragmentación e incomunicación que caracteriza a las asignaturas académicas. En este sentido se han visto involucradas todas las materias troncales de la titulación de 1º de Psicopedagogía lo que alcanza, pues, al colectivo de estudiantes al completo.

Por otra parte, merece la pena mencionar la proximidad que se observa con las orientaciones que se recogen en los *documentos ECTS* con lo cual también resulta provechoso como una estrategia de acercamiento al nuevo modelo que se avecina y se está trabajando actualmente en un Proyecto de Formación: “Procesos de planificación docente: dinámica de enseñanza y evolución formativa” aprobado por el Proyecto Andaluz de Formación del profesorado universitario, (UCUA).

Vivir una experiencia innovadora puede ser muy provechoso para unos futuros docentes (estudiantes, hoy) que, por lo general, han sido escolarizados según el modelo más tradicional y repetitivo. Resulta complicado *comprometerse con la innovación* si ésta sólo se conoce a través de declaraciones y exposiciones teóricas, la experiencia directa prepara, ilustra y crea un fondo que de otra manera parece difícil de alcanzar.

Con todo, esta modalidad de evaluación y dinámica de enseñanza, como estamos viendo y con sus necesarias e ineludible adaptaciones, puede ser interesante para los más variados contextos y situaciones, eso sí, *no se corresponde con un “método”*, dispuesto a manera de algoritmo que siempre funciona igual. Se trata de una propuesta flexible que permite múltiples interpretaciones y posibilidades según la naturaleza del objeto de estudio, la titulación o la materia, etc... de ahí su potencial didáctico y formativo.

Observaciones y comentarios

El proyecto desarrollado ha abierto muchas posibilidades, el formato virtual y la elaboración de recursos digitales ofrecen un campo de ampliación bastante sugerente,

algunos ensayos se han realizado en esa dirección pero aún son escasos y como decíamos, parciales.

Necesitamos conocer experiencias que muestren nuevas posibilidades, es decir, contactos e intercambios en los que apoyarnos, redes colaborativas dispuestas a divulgar y alentar la investigación y experimentación.

La línea de continuidad apuntada en el proyecto aprobado por la UCUA tiene esa orientación: profundizar en el marco desarrollado, ampliar los participantes, estudiar otras modalidades coherentes que permitan prácticas más ajustadas y crear medios y recursos que lo faciliten.

Autoevaluación de la experiencia

En primer lugar, es importante contemplar que la experiencia que hemos presentado no debe entenderse como un proyecto acabado sino como un proceso en desarrollo del que es importante extraer aportaciones tanto de los antecedentes como de los avances y expectativas. De hecho, este año seguimos trabajando en el tema, pero incorporando la enseñanza virtual y sus materiales

Desde esa posición, destaca, por ejemplo, como, aún partiéndose de una heterogeneidad notable en las variables profesionales (materias, modelo docente, creencias educativas, etc.) se puede avanzar hacia una propuesta compartida que permita el trabajo en equipo.

Labor que al menos se ha hecho notar en:

- Mayor sintonía en las dinámicas de clase y evaluación entre de las asignaturas involucradas en el proyecto.

- Apoyo entre colegas a la hora de reflexionar y adoptar medidas concretas para la acción formativa.

- Avances respecto a la coherencia y equilibrio entre los programas de las materias incluidas.

- Integrar la formación y mejora de la docencia en el desarrollo del profesorado universitario.

- Complementar el planteamiento teórico defendido en el marco de la Psicopedagogía con propuestas prácticas congruentes.

Distintos datos obtenidos a través de entrevistas, informes de autoevaluación, diarios de clase y algunas experiencias previas, apuntan hacia un buen grado de satisfacción tanto entre el profesorado participante como en el alumnado que está viviendo la experiencia.

Bibliografía

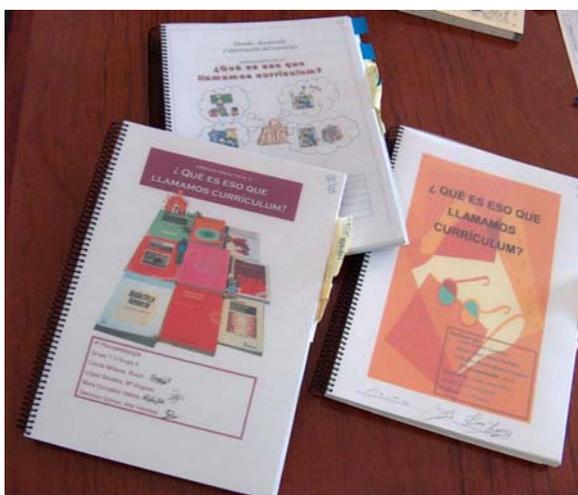
ÁLVAREZ ROJO, V.; GARCÍA, E. Y GIL, F. (1999) Características de la docencia mejor evaluada por los alumnos en diferentes áreas de enseñanza universitaria. *Revista Española de Pedagogía*, 214, 445-462.

- ARTER, J. A. y SPANDEL, V. (1992). Using Portfolios of Student Work in Instruction and Assessment. *Educational Measurement: Issues and Practice*, Primavera, pp. 36-44.
- BÉLAIR, L. M. (2000) *La evaluación en la acción*. Díada. Sevilla.
- BURKE, P. y RAINBOW, B.(1998). How to Compile a Portfolio, *Times Higher Educational Supplement*, 30 octubre, pp. 30-1.
- CALLAHAN,S. (1997). Tests Worth Taking? Using Portfolios for Accountability in Kentucky. *Research in the Teaching of English*, 31, 3, pp. 295-336.
- CLAXTON, G. (1999). *Wise-Up: The Challenge of Lifelong Learning*. London: Bloomsbury. (Trad. esp.: *Aprender: el reto del aprendizaje continuo*, Barcelona: Paidós Ibérica, 2001.)
- DEWEY, J. (1916). *Democracy and Education: An introduction to the Philosophy of Education*. New York: Macmillan. (Trad. esp.: *Democracia y educación*, Buenos Aires: Losada, 1960.)
- DEWEY, J. (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of the Reflective Thinking to the Education Process*, London: D. C. Heath. (Trad. esp.: *Como pensamos: nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*, Barcelona: Paidós, 1989.)
- FERNÁNDEZ BALBOA, J. M. (2003) La autoevaluación y la autocalificación como formas de promoción democrática. En MORAL, C. –coord.- *Materiales de formación del profesorado universitario. Guía III*. Córdoba. Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas (UCUA)
- FERNÁNDEZ SIERRA, J. (1996) Evaluación del profesorado: reflexiones a tenor de una experiencia en la Universidad. *Investigación en la Escuela*, 30, 75-86.
- KLENOWSKI, V. (2004). *Desarrollo de portafolio. Para el aprendizaje y la Evaluación*. Madrid: Narceo
- KOLMOS, A. (2004) Estrategias para desarrollar currículos basados en la formulación de problemas y organizados en base a proyectos. *Educación*, 33, 77-96.
- PARIS, S. G. y WINOGRAD, P. (1990). How Metacognition Can Promote Academic Learning and Instruction», en B. GLY JONES y L. IDOL (eds.), *Dimensions of Thinking and Cognitive Instruction*, New Jersey: Lawrence Erlbaum, pp. 15-51.
- PIETRONI, R. y MILLARD, L. (1997).Portfolio-Based Learning, en D. PENDLETON y J. HASLER (eds.), *Professional Development in General Practice*, Oxford University Press, pp. 81-93.
- POZUELOS, F. J (2003). La carpeta de trabajos: una propuesta para compartir la evaluación en el aula. *Cooperación Educativa*, 71-72, 37-42
- POZUELOS, F. J. y TRAVÉ, G. (2004) Aprender investigando, investigar para aprender. El punto de vista de los futuros docentes. Una investigación en el marco de la formación inicial de Magisterio y Psicopedagogía. *Investigación en la Escuela*, 54, 5-25
- PRING, R. (1998). Universities and Teacher Education, trabajo presentado en la Annual Conference of the Standing Conference on Studies in Education, London.

- SAÉZ, F. J. (2000) La opinión de los estudiantes universitarios sobre el método docente de las facultades de ciencias. *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 18, 1, 37-45.
- SANTOS, M. Á. (1996) Evaluar es comprender. De la concepción técnica a la dimensión crítica. *Investigación en la Escuela*, 30, 5-14
- TRILLO, F. y PORTO, M. (2002) La evaluación de los estudiantes en el marco de la evaluación de la calidad de las universidades. *Revista de Educación*, 328, 283-301.

ANEXO

PRODUCCIONES: MAS ALLÁ DE LA REPRODUCCIÓN



Las *carpetas de trabajo* sistematizan las producciones de equipo y personales.

Para su elaboración se utilizan variadas fuentes informativas y se efectúan distintas revisiones con objeto de mejorarlas progresivamente.

La versión definitiva constituye una muestra ordenada y significativa de los contenidos desarrollados a lo largo del Proyecto de Trabajo