

# **INNOVACIÓN DIDÁCTICA Y EVALUATIVA EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO: UNA EXPERIENCIA EN LA ASIGNATURA DE PEDAGOGÍA SOCIAL COMUNITARIA**

Prof. Dra. M<sup>a</sup> Teresa Terrón Caro  
Universidad Pablo de Olavide

## **RESUMEN**

En el presente artículo mostramos una experiencia de innovación desarrollada en la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla. En el marco de la implementación de la Experiencia Piloto de Construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en la Titulación Conjunta en Educación Social y Trabajo Social, concretándose dicha práctica en la asignatura de Pedagogía Social Comunitaria de segundo curso.

Centramos nuestra exposición, principalmente, en las competencias trabajadas -tanto genéricas como específicas-, metodología llevada a cabo, para, finalmente, profundizar en algunos de los recursos didácticos utilizados así como herramientas educativas de evaluación, a saber: el portafolios del alumnado.

**Palabras clave:** innovación didáctica, evaluación, portafolios, aprendizaje y universidad.

## **ABSTRACT**

In the present article we show an innovation experience developed in the University Pablo de Olavide of Seville. In the framework of the implementation of the Pilot Experience of Construction of the European Higher Education Area in the double Graduates in Social Education and Social Work, making concrete this mentioned practice in the subject of Social Community Pedagogy of the second year. We centre our exhibition, principally, on the worked competences - both generic and specific-, methodology carried out, finally, to penetrate into some of the didactic resources used as well as educational tools of evaluation: the briefcase of the students.

**Keywords:** didactic innovation, evaluation, briefcase, learning and university.

## **INTRODUCCIÓN**

Actualmente existe una toma de conciencia progresiva con la intención de construir un área Europea de Educación Superior cambiante, en función de las necesidades de la sociedad y de los avances del conocimiento científico, que se ha ido consolidando a lo largo de estos años. A partir la Declaración de La Sorbona, en 1998, se originó el proceso de armonización en el diseño del Sistema de Educación Superior Europeo. Ratificándose posteriormente en sucesivas declaraciones: la de Bolonia (1999), Salamanca (2001), Praga (2001), Berlín (2003)...

Este escenario lleva a que una de las principales preocupaciones que hoy día tenemos en la enseñanza universitaria sea la innovación docente en el marco de la implantación del sistema europeo de créditos, ya que nos encontramos inmersos en un proceso de búsqueda de referentes comunes en “(...) *los estudios y disciplinas para desarrollar una estructura curricular transparente, desde una perspectiva universitaria y desde la base de la diversidad y autonomía*” (Montagud y Candia).

En este sentido, el movimiento de convergencia europea del que participamos, sin lugar a dudas, debe estar cimentado en un continuo proceso de reflexión y análisis de la función docente; teniendo presente en todo momento las competencias profesionales del alumnado universitario y las nuevas problemáticas y necesidades de la sociedad en la que vivimos, y en la que éstos, en un futuro próximo, deberán intervenir como profesionales.

El proceso de cambio que implica la convergencia europea y los principios de enseñanza-aprendizaje (aprendizaje autónomo del alumnado, aprendizaje por competencias profesionales, aprendizaje a lo largo de la vida, la nueva unidad de medida académica —el volumen de trabajo del estudiante—...) que en él se encuentran implícitos, precisa un enorme cambio en las estrategias metodológicas y en la función docente (Caride 2007 y Mérida 2006). Es decir, en estos momentos es fundamental que el profesorado universitario se preocupe y ocupe por enseñar a aprender. Como indica Mario De Miguel Díaz (2005, 16):

*“Frente al paradigma tradicional que centra el eje de la enseñanza sobre la tarea del profesor, el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) promueve una teoría basada en el supuesto de que sólo se logra un aprendizaje eficaz cuando es el propio alumno el que asume la responsabilidad en la organización y desarrollo de su trabajo académico. Aceptar este principio supone enfocar necesariamente los procesos de enseñanza desde una perspectiva distinta a la actual ya que el centro de la actividad pasa del profesor al estudiante”.*

Sin embargo, la desmoralización que inspira a veces cualquier transformación en el sistema universitario, es una sensación aprehendida en el transcurso de los años, al irse aplicando otras grandes reformas sin gran éxito; bien por falta de recursos económicos, por carecer los agentes implicados de la formación necesaria para su puesta en práctica, por no haber diseñado una buena estrategia para su implementación... En esta línea, y para que la construcción de la *nueva* Educación Superior en Europa no “fracase” en su aplicación, es de crucial importancia, bajo nuestro punto de vista, asumir un cambio con nuevos principios que partan del propio profesorado involucrado y del alumnado. Desde este enfoque, se podrá perfilar una innovación didáctica real y práctica; fruto del diálogo, la reflexión y el debate entre los verdaderos agentes implicados. Además de invertir, como no podría ser de otro modo, en formación de docentes, en infraestructura, recursos —aulas con mobiliario móvil, salas para trabajar en grupo, salas de informática...— Como dice Huber (2008, 78):

*“Es imposible considerar el marco general para el desarrollo armónico de EEES como un juego de suma nula, es decir, invertir algún elemento en una parte del sistema educativo para la nueva generación y el futuro de Europa y cortar las inversiones en otras partes”.*

Por todo lo dicho anteriormente y desde un enfoque práctico y reflexivo, mostramos en el presente artículo una experiencia de innovación desarrollada en la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla durante los cursos 2006/2007 y 2007/2008. En el marco de la implementación de la Experiencia Piloto de Construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en la Titulación Conjunta en Educación Social y Trabajo Social, concretando en la asignatura de Pedagogía Social Comunitaria de segundo curso.

La experiencia piloto que presentamos fue diseñada atendiendo a dos *objetivos generales*:

- Desarrollar métodos innovadores y contextos eficaces de enseñanza-aprendizaje, como resultado de la reflexión y el debate entre los agentes implicados.

- Contribuir a mejorar las formas de entender y valorar la participación en el aprendizaje y los resultados.

## EXPERIENCIA PILOTO DE IMPLANTACIÓN DEL ECTS EN LA ASIGNATURA DE PEDAGOGÍA SOCIAL

### *Perfiles de los estudiantes*

Los alumnos de 2º curso de Educación Social y Trabajo Social son estudiantes con una alta capacidad crítica, mucha creatividad, comprometidos con los problemas sociales, aunque demuestran cierto grado de desmotivación por su futuro laboral debido al desconocimiento que tienen sobre su perfil profesional —Educador Social y Trabajador Social conjuntamente—. A nivel de conocimientos generales de lo que implica su carrera debemos indicar que tienen una visión global de los ámbitos en los que pueden trabajar, pero, al mismo tiempo, al encontrarse en una experiencia piloto de doble titulación, se sienten desorientados en muchos momentos.

Respecto a los conocimientos específicos sobre la asignatura de Pedagogía Social, indicar que al principio desconocen qué es la Pedagogía Social, cuáles son los ámbitos de intervención, las estrategias de actuación y, sobre todo, no tienen claro cuáles son las funciones del educador social y cuáles las del trabajador social. En este sentido, la asignatura debe servirles para que conozcan distintos ámbitos de intervención socioeducativos donde actuar y para que aprendan a resolver determinadas situaciones en la práctica. Teniendo como marco de actuación los códigos deontológicos del educador social y el trabajador social,.

### *Objetivos de la asignatura Pedagogía Social*

#### a. Objetivos generales:

- Adquirir una visión global (holística) de la complejidad que entrañan los fenómenos sociales y su incidencia en el campo socioeducativo. La realidad social, en cuanto realidad problematizada, se estructura alrededor de una trama en red caracterizada por la presencia de múltiples factores interrelacionados.
- Acercar los espacios académicos y profesionales para garantizar un aprendizaje integrado y en consonancia con la realidad sociolaboral.

#### b. Objetivos específicos: En el plano estrictamente educativo:

- Dar a conocer las conexiones que se producen entre los recursos institucionales (formales, no formales e informales) a la hora de aportar soluciones.
- Dar a conocer los ámbitos de actuación más relevantes en el campo de la Educación Social.
- Abordar en el aula situaciones simuladas que acerquen al alumnado a la complejidad de los fenómenos socioeducativos.
- Facilitar el acercamiento del alumno a escenarios profesionales concretos.
- Desarrollar habilidades sociales por medio de la participación y el uso de técnicas de grupo en el estudio de la asignatura.

### *Las competencias a adquirir por los estudiantes en Pedagogía Social*

Son numerosas las definiciones que se le han ido otorgando a este concepto. Si bien, en este caso hemos seleccionado la que se plantea en el Informe Final del Proyecto Tuning (Gonzales y Wagenaar 2003, 80), que concibe las competencias como:

**Conocer y comprender** (*conocimiento teórico de un campo académico, la capacidad de conocer y comprender*), **saber cómo actuar** (*la aplicación práctica y operativa del conocimiento a ciertas situaciones*) **saber cómo ser** (*los valores como parte integrante de la forma de percibir a los otros y vivir en un contexto social*).

Tomando como base la definición expresada anteriormente, pasamos a presentar tanto las competencias transversales o genéricas como las específicas seleccionadas para nuestra materia.

**Tabla nº 1: Competencias transversales o genéricas**

<b>Instrumentales</b>	<b>Capacidad de análisis y síntesis.</b> Para facilitar un mejor conocimiento de la realidad social es necesario desarrollar, por un lado, la capacidad de análisis ya que permite profundizar (conocer) mejor la naturaleza de los problemas/conflictos sociales. Pero, por otro lado, es necesario también desarrollar la capacidad de síntesis para alcanzar una visión globalizada, integrada, contextualizada de la realidad social en la que el alumno/a está inmerso (comprender).
	<b>Resolución de problemas y toma de decisiones.</b> Capacidad de aportar posibles soluciones a los problemas más relevantes que afectan a nuestra sociedad actual. Con cierto aporte de imaginación y creatividad, constituye un compromiso previo para la acción o intervención social.
	<b>Capacidad de organización y planificación.</b> Aunque hay situaciones en las que la imprevisibilidad está presente, el espacio profesional se organiza alrededor de planes y programas establecidos. La capacidad de organización del trabajo, en espacios y tiempos determinados, constituirá un hecho real en el mundo profesional que el futuro educador/a tendrá que desenvolverse.
	<b>Capacidad de gestión de la información.</b> En la sociedad del conocimiento es muy importante desarrollar la capacidad de gestión y administración de las múltiples y variadas fuentes de información que los alumnos/as movilizan alrededor de sus diferentes actividades académicas.
<b>Interpersonales</b>	<b>Trabajo en equipo.</b> Competencia imprescindible porque permite plasmar la importancia de la construcción colectiva del conocimiento. La complejidad y diversidad de las situaciones sociales exige la presencia de un trabajo compartido a partir del cual se definen metas y responsabilidades.
	<b>Habilidades en las relaciones interpersonales.</b> Capacidad para el diálogo, la comprensión y el respeto hacia otros puntos de vista manifestados por los compañeros/as. Fomentando una participación activa que pueda generar diferentes cauces de comunicación y expresión.
	<b>Trabajo en un equipo de carácter interdisciplinar.</b> En relación muy estrecha con la competencia anterior. Aunque, lógicamente, el trabajo que los alumnos/as hacen en equipo no es interdisciplinar, sí es importante que el conocimiento que adquieran, a través de la disciplina, de las prácticas profesionales de los educadores/as sociales y trabajadores/as pueda conducirlos a una mejor comprensión del trabajo en equipo interprofesional. Dinámica de trabajo con una fuerte presencia en el campo de la Acción Social.
	<b>Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad.</b> Competencia necesaria para comprender la realidad de un mundo multicultural en el que estamos abocados a vivir. Especialmente por la relevancia que está teniendo en los últimos años las intervenciones (multi e inter) profesionales con los colectivos de inmigrantes así como en lo relacionado con los programas de desarrollo en los países en “vías de desarrollo”.
	<b>Capacidad crítica y autocrítica.</b> Es necesario alcanzar una visión crítica que permita ponderar la diferencia entre los valores y contravalores de nuestra sociedad y descubrir nuevas vías de actuación. La complejidad que entraña los fenómenos sociales obliga a jugar, simultáneamente, con lo previsible y lo imprevisible.

**Tabla nº 2: Competencias específicas**

Cognitivas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocer la trayectoria y delimitación conceptual de la Pedagogía Social.</li> <li>- Conocer la realidad actual de los ámbitos de intervención en educación social como resultado de procesos sociopolíticos.</li> <li>- Conocer los supuestos y fundamentos teórico-pedagógicos de los procesos de intervención socioeducativa, proyectándolos en pautas de acción.</li> <li>- Saber discriminar las funciones y competencias del educador social y del trabajador social.</li> <li>- Conocer la organización profesional actual de los/as educadores/as sociales y trabajadores/as sociales, así como sus antecedentes históricos.</li> <li>- Conocer las características fundamentales de los entornos sociales y laborales de intervención.</li> <li>- Conocer los sistemas de organización de los servicios e instituciones dedicadas a la atención socioeducativa.</li> <li>- Discriminar las fases de un proyecto de intervención social.</li> </ul>
Procedimentales/ Instrumentales	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Favorecer estructuras y procesos de participación y acción comunitaria.</li> <li>- Aplicar las técnicas de motivación en el trabajo socioeducativo.</li> <li>- Emplear las técnicas de negociación y asertividad.</li> <li>- Valorar los recursos sociales, institucionales, personales y materiales disponibles para llevar a cabo el trabajo en un determinado ámbito de acción.</li> <li>- Mantener una actitud abierta a la crítica y a la innovación.</li> <li>- Adquirir competencias para desarrollar un trabajo comunitario.</li> <li>- Elaborar y diseñar un proyecto de intervención socioeducativa.</li> </ul>
Actitudinales	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Asimilar los procedimientos de construcción de identidad como profesional de la educación social.</li> <li>- Analizar las propias motivaciones con relación a las diversas tareas profesionales y a las relaciones con los demás.</li> <li>- Generar aptitud para adaptarse a los cambios y a las nuevas situaciones profesionales.</li> <li>- Manifestar interés por los nuevos ámbitos de la educación social y sus requisitos formativos.</li> </ul>

Fuente: Profesorado que imparte PSC en la Experiencia Pilo de segundo curso

### *Indicadores metodológicos*

Las clases se articulan en torno a una metodología “participativa”, con ello entendemos que la adquisición del conocimiento se inicia con la implicación e incorporación del alumnado en el proceso. Si bien la metodología de la asignatura varía en función de si las clases son **enseñanzas básicas, enseñanzas prácticas y de desarrollo o seminarios**.

Puede reconocerse, así, un proceso de aprendizaje que se desarrolla a través de la asignatura, y que se pronuncia en torno a cuatro momentos:

1. **Enseñanzas básicas:** Sesiones introductorias a grandes bloques temáticos. La metodología a seguir varía dependiendo de los temas tratados: lección magistral, conferencias o charlas...
2. **Enseñanzas prácticas o de desarrollo:** La metodología a seguir se fundamenta en sesiones magistrales, debates, grupos de trabajo, resolución de problemas, proyecciones audiovisuales, ejercicios grupales, dinámicas de grupo que ayuden a consolidar los diferentes conocimientos teóricos impartidos en el temario, evaluación...
3. La tercera dinámica de trabajo se establece en torno a los **seminarios**. En estas sesiones se trabaja la teoría especialmente desde la práctica, desde la intervención.
4. Finalmente, la **elaboración de un proyecto de intervención** completa la metodología prevista en la asignatura.

### *El portafolios como recurso didáctico y de evaluación*

Siendo conscientes del cambio de paradigma metodológico en el que nos encontramos inmersos con la implantación del sistema de créditos europeo (ECTS), durante los cursos académicos 2006/2007 y 2007/2008 le hemos ofrecido al alumnado de la asignatura de Pedagogía Social Comunitaria la opción de realizar su propio portafolios a lo largo de todo el año; como alternativa al instrumento de evaluación tradicional, el examen, en el curso 2006/2007 y como complementario de dicha prueba en el curso 2007/2008. Este cambio de planteamiento a la hora de hacer uso del portafolios, nos ha permitido detectar fortalezas y debilidades del mismo en el aula universitaria. Se trata de una experiencia piloto en la que la evaluación y el análisis del profesorado y del alumnado son indispensables para dar alcance a la metodología de trabajo más adecuada.

Desde nuestro enfoque, el portafolios del alumnado no es un trabajo más de los que los estudiantes suelen realizar a lo largo de su carrera profesional, todo lo contrario. El sujeto se tiene que implicar, realizar un proceso dinámico y reflexivo sobre su propia formación día a día. Nuestra principal finalidad en todo este proceso ha sido intentar conseguir que el alumnado sea el principal protagonista de su propio aprendizaje. En línea con las palabras de M<sup>a</sup> Teresa Pozo (2006, 741):

*“Al introducirse en el mundo de la formación, el portafolios deja de ser un “contenedor rígido y cerrado” para convertirse en un “contenedor dinámico”, en una colección seleccionada de documentos que contiene evidencias de la actuación que reflejan el nivel de ejecución y productos alcanzados dentro de un plan definido”.*

En nuestro caso, el portafolios del estudiante ha estado compuesto por una serie de entradas, unas obligatorias y otras voluntarias, estas últimas negociadas entre el profesorado y el alumnado. El instrumento que estamos planteando como herramienta didáctica y evaluativa ha estado estructurado de la siguiente forma: *Índice de los contenidos que lo conforman, introducción, contenido —pruebas documentales del trabajo de cada tema con entradas obligatorias, entradas voluntarias y actividades realizadas en los seminarios prácticos—, criterios y pautas para la presentación y defensa, comentario y valoración general del alumnado, autoevaluación del alumnado y diario de aprendizaje*. Dicho instrumento ha tenido una doble finalidad: **formativa** —recurso didáctico— y **evaluativa** —estrategia de evaluación—, siendo de carácter optativo.

Para la realización de cada una de las actividades propuestas para el portafolios, el educando ha debido acudir a las sesiones presenciales, ya que esta metodología es aconsejable para aquellos estudiantes asistentes. Además de los contenidos, actividades, casos prácticos, lecturas de textos, charlas de expertos, visionado de documentales, clases magistrales, debates... trabajados en clase, se le ofrecen artículos y textos complementarios sobre distintos puntos de vista del tema en cuestión, favoreciendo de esta forma el juicio crítico y, poder así, cumplimentar la actividad obligatoria correspondiente y la realización de actividades voluntarias, además de las sugerencias que consideren oportunas. Si bien, durante el curso 2006/2007 y 2007/2008 utilizamos el portafolios como herramienta de evaluación pero de distinta forma.

Durante el curso 2006/2007, la evaluación del portafolios se realizó de forma obligatoria dos veces cada cuatrimestre. La primera revisión se llevó a cabo a mediados del primer cuatrimestre, permitiéndole al alumnado introducir correcciones para subsanar aspectos deficitarios o mejorables. La segunda revisión se realizó al final del primer cuatrimestre, siguiendo el mismo procedimiento en

el segundo cuatrimestre. Mientras que en el curso 2007/2008 modificamos algunos de los aspectos relativos a las fases de evaluación del portafolios. En este caso, acordamos tan solo una sesión de revisión obligatoria en cada cuatrimestre, siendo posible otras, a demanda del alumnado. Este cambio metodológico lo realizamos con una doble intención:

- En primer lugar, brindarle más “libertad” al alumnado, para que sea él quien decida si necesita acudir a revisión o no, al fin y al cabo intentamos reforzar la idea del alumnado como protagonista de su proceso, siendo nosotros en todo momento un guía.
- En segundo lugar, el nuevo modelo educativo que está emergiendo con el EEES demanda un nuevo rol tanto para el profesor como para el alumno, siendo éste último sobre el que recae una gran carga de trabajo al que no se estaba acostumbrado. Por este motivo y teniendo en cuenta que en el curso anterior (2006/2007) estaban sobrecargados de trabajo adicional por parte de todas las asignaturas implicadas en la experiencia piloto de implantación de EEES, decidimos ofrecer en cada cuatrimestre una revisión del portafolios obligatoria, siendo posible analizar el trabajo que lleva realizado junto con el profesor de forma voluntaria, dependiendo de la necesidad de cada alumno.

Otra variable a considerar fue que en el curso 2006/2007 el alumnado podía elegir al principio de curso realizar portafolios o examen. Tanto con el examen como con el portafolios podían adquirir el 50% de la nota total de la asignatura. Mientras que en el curso 2007/2008 el alumnado podía elegir entre el portafolios o un trabajo de investigación, ya que el examen en este caso era obligatorio. En cualquier caso, tanto con el portafolios como con el trabajo de investigación, los estudiantes podían adquirir el 30% de la nota final.

Si bien, de un curso a otro incorporamos una nueva variable en el portafolios. En 2006/2007 debían introducir un número muy amplio de actividades de carácter obligatorio en el portafolios. En cambio, en 2007/2008, tras una evaluación del curso anterior, establecimos un número más reducido de entradas obligatorias. Del total de las actividades realizadas en clase, el alumnado debía seleccionar tres de ellas, que incluirían en su portafolios y por las que serían evaluados; potenciando, al mismo tiempo, la capacidad autocrítica y de selección.

### *Valoración de la experiencia*

A continuación realizamos una valoración sobre la experiencia puesta en práctica. Durante los cursos 2006/2007 y 2007/2008 utilizamos el portafolios como recurso didáctico y evaluativo en la asignatura de Pedagogía Social, con algunas matizaciones en su implantación de un curso y otro. La reflexión y evaluación continua que sobre dichas prácticas hemos llevado a cabo, tanto el profesorado como el alumnado, nos ha permitido valorar la actividad atendiendo a puntos fuertes y débiles de la misma.

Por consiguiente, y en relación a la **utilización del portafolios**, fundamentalmente, debemos hacer una valoración diferenciada para cada curso académico.

**Tabla nº 3: El portafolios como herramienta didáctica y evaluativa**

	<b>Curso 2006/2007</b>	<b>Curso 2007/2008</b>
<b>Implicación del alumnado</b>	El alumnado se ha implicado sobremanera en la materia y ha realizado el portafolios a lo largo de todo el curso. Todos somos conscientes que para superar una materia, muchos estudiantes realizan todos sus esfuerzos cuando se aproxima la fecha señalada a su evaluación. En este caso no ha sido así, los/as estudiantes han tenido que elaborar su portafolios día a día. Motivados, en cierta forma, por la evaluación continua que se les realizaba.	Para muchos estudiantes, el portafolios no ha sido entendido como un trabajo que debe hacerse a lo largo de todo el curso académico. Debido, básicamente, a que se suprimieron las revisiones programadas durante el curso.
<b>Tutorías</b>	<i>Plan de acción tutorial obligatorio</i> El hecho de que a mediados de curso se hicieran revisiones del portafolios tanto grupal como individual hizo que el alumnado tomara conciencia de que se trata de un documento dinámico, que deben ir elaborando a lo largo de todo el curso. Sin lugar a dudas, ha sido uno de los puntos fuertes de la experiencia.	<i>Tutorías optativas</i> Con esta nueva opción, pretendíamos que el alumnado fuera más autónomo en su propio aprendizaje. Dependiendo de las necesidades que sintiera, sistematizara así su propio plan de acción tutorial. No obstante, todos los estudiantes no son conscientes, aún, de esta nueva forma de trabajo, autónoma y diaria. Ha sido uno de los puntos débiles.
<b>Entradas del portafolios</b>	<i>A. Obligatorias</i> En este caso las entradas obligatorias a incluir en el portafolios eran elevadas. Este planteamiento lo hemos percibido como una limitación, tanto por parte del alumnado como del profesorado. Sobre todo si tenemos en cuenta que: - En muchas asignaturas se está intentando aplicar esta misma metodología, lo que se traduce en una sobrecarga de trabajo para el alumnado si no existe coordinación entre el profesorado. - La ratio de alumnos por clase (69) sigue siendo elevada para trabajar con esta herramienta de evaluación, especialmente por la sobrecarga de trabajo que implica para el profesorado.	<i>A. Obligatorias</i> Las entradas obligatorias eran tres por cada cuatrimestre, a seleccionar por el alumnado de todas las actividades realizadas. Los puntos fuertes de este planteamiento fueron los siguientes: - El alumnado trabajaba la autocrítica y el seleccionar las tres actividades que consideraban mejor para su evaluación. - Se ha disminuido la sobrecarga de trabajo que tanto el alumnado como el profesorado expusieron el curso anterior.
	<i>B. Voluntarias</i> Es una buena alternativa para aquellos estudiantes que quieren profundizar en los conocimientos trabajados.	<i>B. Voluntarias</i> Es una buena alternativa para aquellos estudiantes que quieren profundizar en los conocimientos trabajados.
<b>Herramienta de evaluación</b>	<i>Alternativa al examen</i> Ha sido muy favorable para el proceso de aprendizaje del alumno/a, mucho más que si hubiera elegido la opción de examen. Este apartado lo consideramos como uno de los puntos fuertes de la experiencia.	<i>Adicional al examen</i> Ha sido favorable para el proceso de aprendizaje del alumnado. No obstante, al ser una herramienta de evaluación adicional al examen, no optativa como en el curso 2006/2007, ha hecho que el alumnado no se implique excesivamente en su desarrollo.

Fuente: Elaboración propia

Para ir concluyendo este apartado, presentamos un texto extraído del portafolios de I.S., alumna que ha participado de la experiencia, donde queda muy bien reflejada la perspectiva que venimos defendiendo sobre el concepto y uso del portafolios como una herramienta didáctica para el proceso de enseñanza-aprendizaje en el ámbito universitario.



*“Realmente ha sido la herramienta que más me ha entusiasmado. El poder plasmar mi opinión, mi proceso, mi aprendizaje, de una manera tan personal, me ha ayudado y me lo ha aportado todo. Es la realización de mi persona, con mi propio estilo (que podrá ser crítico, podrá estar mejor o peor, pero es mi estilo, el que yo considero que es el adecuado en mi desarrollo) de mi propio yo. La libertad que he creído que me podría tomar con mi aprendizaje se materializa aquí, y para mí, es lo más importante. Esa libertad es la que me ha llevado a aprender de verdad, confirmando así mi teoría sobre el aprendizaje verdadero, que sólo se consigue cuando el aprendizaje es autónomo, por uno/a mismo/a, y esa es la base, y es real, posible y necesaria”.*

En un primer momento es fácil confundir este tipo de evaluación con la colección organizada de todas las actividades llevadas a cabo en una asignatura (apuntes, trabajos en grupo, prácticas, etc.). Pero no se trata de recopilar de manera ordenada las producciones que ayudan al aprendizaje como si de un libro de estudio se tratara; consiste en que los estudiantes demuestren su nivel de aprendizaje en el sentido que ellos crean conveniente y en relación a los criterios-guía estipulados por el profesor al inicio de la asignatura y que fueron recogidos en la guía docente de la materia.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CARIDE, J.A. (2007):** La Pedagogía Social ante el proceso de convergencia europea de la Educación Superior. *Revista Pedagogía Social*, nº 14, pp.11-31.
- DE MIGUEL DÍAZ, M. (2005):** Cambio de paradigma metodológico en la Educación Superior. Exigencias que conlleva, *Cuadernos de Integración Europea*, nº 2, septiembre 2005 (<http://www.cuadernosie.info>) consultado el 7 de junio de 2007.
- GONZALES, J. y WAGENAAR, R. (2003):** *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Fase Uno.* España: Universidad de Deusto ([http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc\\_fase1/Tuning%20Educational.pdf](http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc_fase1/Tuning%20Educational.pdf)) consultado el 20 de mayo de 2007.
- HUBER, G.L. (2008):** Aprendizaje activo y metodologías educativas, *Revista de Educación*, nº extraordinario 2008, pp. 59-81.
- MARTÍNEZ, M. y VIADER, M. (2008):** Reflexiones sobre aprendizaje y docencia en el actual contexto universitario. La promoción de equipos docentes. *Revista de Educación*, nº extraordinario 2008, pp. 213-234.
- MÉRIDA SERRANO, R. (2006):** La convergencia europea y la formación universitaria en competencias para la docencia en Educación Infantil, *Revista de Educación*, nº 341. Septiembre-diciembre 2006, 663-686
- MONTAGUD, Mª D. y CANDIA, J. L.:** *La convergencia europea en la educación superior en administración de empresas: Una experiencia piloto en la Universidad de Valencia* ([http://www.ugr.es/~psicolo/docs\\_espacioeuropeo/pilotos/piloto\\_valencia.pdf](http://www.ugr.es/~psicolo/docs_espacioeuropeo/pilotos/piloto_valencia.pdf)) consultado el 5 de junio de 2007.
- POZO, Mª T. (2006):** El portafolios del alumno: una investigación-acción en el aula universitaria, *Revista de Educación*, nº 341, pp. 737-756.