

EL PORTAFOLIO COMO HERRAMIENTA DE EVALUACIÓN DE LOS GRUPOS DE TRABAJO EN LA ASIGNATURA DE DERECHO FINANCIERO Y TRIBUTARIO

M^a del Mar de la Peña Amorós

Victoria Selma Peñalva

(Universidad de Murcia)

M^a Carmen Pastor del Pino

(Universidad Politécnica de Cartagena)

ABSTRACT:

La incorporación de las Universidades Españolas al Espacio Europeo de Educación Superior ha supuesto no sólo una adaptación de los planes de estudios, sino también una reflexión en torno a las metodologías docentes. El EEES, conlleva una orientación de los métodos de enseñanza hacia el aprendizaje del alumno, que pasa a ser el responsable del mismo. La docencia pues, no consiste únicamente en ir enseñando al alumno toda una serie de contenidos, sino que supone que el alumno vaya en cierta forma aprendiendo a aprender. Además en el momento de aplicar estas nuevas metodologías nos encontramos con una dificultad adicional, pues en algunos estudios tales como los de derecho, los grupos de alumnos son numerosos lo que implica un mayor esfuerzo por parte del docente en el momento de controlar el aprendizaje.

Teniendo en cuenta la necesidad de evaluar ese trabajo autónomo del alumno, consideramos optar por el portafolio como un método docente adecuado, a través del cual el alumno va recopilando las distintas actividades realizadas a lo largo del curso, haciendo además una breve introducción sobre determinadas cuestiones de la asignatura, y unas conclusiones o reflexiones finales sobre la misma. Sin embargo, esta metodología supone una gran carga de trabajo para el profesor en el caso de grupos grandes, si se quiere hacer una evaluación en cierta continua y que conlleve una retroalimentación para el alumno. Ante esta dificultad nos planteamos que en vez de que cada alumno llevara su portafolio

individual, podríamos hacer grupos, y que cada grupo tuviese un único portafolio.

PALABRAS CLAVE: portafolio docente, trabajo colaborativo, nuevas metodologías.

INDICE

I. INTRODUCCIÓN

II. EL PORTAFOLIO UNA HERRAMIENTA ÚTIL PARA LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

III. EL TRABAJO COLABORATIVO COMO MÉTODO DE ENSEÑANZA

IV. LA EXPERIENCIA DESARROLLADA EN LA ASIGNATURA DE DERECHO FINANCIERO Y TRIBUTARIO

I. INTRODUCCIÓN

La incorporación de las Universidades españolas al Espacio Europeo de Educación Superior ha supuesto no sólo una adaptación de los planes de estudios, sino también una reflexión, tanto en torno a las metodologías docentes como a los modos de evaluación a utilizar. El Espacio Europeo de Educación Superior, conlleva una orientación de los métodos de enseñanza hacia el aprendizaje del alumno, que pasa a ser el responsable del mismo. De esta forma, la docencia no consiste únicamente en ir enseñando toda una serie de contenidos, sino que supone que el alumno debe en cierta forma ir aprendiendo a aprender⁹⁷⁹.

Esta nueva forma de entender la enseñanza supone que el estudiante no debe únicamente asimilar, con mayor o menor grado de intensidad una serie de

⁹⁷⁹ La propia Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades destaca en su Exposición de Motivos que, es necesario abordar un cambio en la actividad universitaria que, en el marco de la sociedad de la información y el conocimiento, pueda afrontar el reto derivado de la innovación en las formas de generación y transmisión del conocimiento.

contenidos teóricos sino que debe adquirir una serie de competencias, tales como lograr expresarse correctamente, saber trabajar en grupo....⁹⁸⁰

Asimismo nos encontramos con una novedad en cuanto al modo de evaluación que se centrará básicamente en la adquisición de una serie de competencias por parte de los alumnos, y no únicamente en la adquisición de contenidos teóricos. Como consecuencia de esta forma de evaluación, el examen, si bien continúa siendo un método adecuado de valoración de los contenidos asimilados, no puede ser el único de los medios de valoración. Por tanto, esta forma de calificación tradicional ha de combinarse con otras más adecuadas para determinar si se han adquirido, o no, determinadas competencias. Esta circunstancia obliga al docente al uso de determinadas metodologías, que permitan en cierta forma una evaluación continua del estudiante a lo largo de todo el curso, y no solo a través de un examen final, tal y como ha sucedido tradicionalmente en el seno de las Facultades de Derecho.

Sin embargo, el uso de cualquier metodología distinta a la clase magistral y al examen final conlleva un problema adicional en el seno de muchas facultades de derecho, pues generalmente nos encontramos con grupos muy numerosos (más de 100 alumnos). Esta masificación plantea una dificultad adicional en el momento de aplicar estas nuevas metodologías, pues implica un mayor esfuerzo por parte del docente en el momento de controlar el aprendizaje.

De esta forma, y teniendo en cuenta, de una parte la necesidad de utilizar nuevas metodologías que permitieran evaluar el trabajo autónomo del alumno, de forma continua a través del curso, y de otra, los problemas en cuanto al volumen de trabajo que plantean el uso de las mencionadas metodologías, consideramos optar por el portafolio como un una herramienta docente adecuada para evaluar el trabajo realizado por el estudiante a lo largo del curso. Sin embargo, y dado el considerable aumento de trabajo que supondría

⁹⁸⁰ Así señala PALOMINO LOZANO, R. ("Las claves del EEES: principios, reglas y recomendaciones" *Enseñar Derecho en el siglo XXI. Una guía práctica sobre el Grado en Derecho*. Aranzadi, Pamplona, 2009, pág. 32) que "siendo importante quien enseña o lo que enseña; han pasado a cobrar un protagonismo mayor cómo se enseña y los metaobjetivos de la enseñanza, realidad que se cifra en las competencias".

el uso del mismo, establecimos un portafolio no individual para cada alumno, sino un portafolio grupal (uno por cada grupo de trabajo), lo que facilitara en parte el proceso de revisión por parte del profesor, pudiéndose así lograr un mayor feedback con el alumno a lo largo del curso.

II. EL PORTAFOLIO UNA HERRAMIENTA ÚTIL PARA LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

El portafolio podemos comenzar afirmando que es una de las herramientas de evaluación de los aprendizajes, que se utiliza para lograr una evaluación continua del trabajo realizado por parte del alumno.

En una primera aproximación, meramente intuitiva, podríamos pensar que es una especie de cuaderno de actividades en el que el alumno va recogiendo de forma ordenada las distintas tareas que se le van planteando por parte del profesor a lo largo del curso. Sin embargo, este portafolio es algo más que esta mera recopilación, pues junto a estas actividades, el alumno debe hacer una pequeña reflexión acerca de su aprendizaje y de las competencias que el mismo va adquiriendo con el desarrollo de los trabajos realizados.

Una definición tradicionalmente aceptada es aquella según la cual el portafolio es “un instrumento que tiene como objetivo común la selección de muestras de trabajo o evidencias de consecución de objetivos personales o profesionales que, ordenados y presentados de un determinado modo, cumplen la función de potenciar la reflexión sobre cada una de las prácticas”⁹⁸¹.

Asimismo destaca Marqués y Banqué⁹⁸² que la idea del portafolio o carpeta de aprendizaje ha llegado a los docentes universitarios básicamente como aquella herramienta que el profesor puede utilizar en sus asignaturas, ya sea en la modalidad individual (un portafolio por estudiante) o grupal (en el contexto del

⁹⁸¹ BARBERA, E. *La evaluación de competencias complejas*. EDUCERE, vol. 31, 2005, pág. 499.

⁹⁸² MARQUÉS Y BANQUÉ, María. “El portafolio de competencias. Una propuesta para la coordinación del aprendizaje y la evaluación de competencias en una titulación universitaria”. II Congreso de Innovación docente en Ciencias Jurídicas, Malaga, 2007.

trabajo en equipo), ya sea en formato físico (la clásica carpeta de anillas) o electrónico (el llamado *e-portfolio*). En nuestro caso, y tal y como anteriormente destacamos en la introducción, hemos optado por un portafolio grupal, que será presentado mediante un formato físico.

Este portafolio recoge pues los trabajos desarrollados por el grupo a lo largo del curso, y que han sido planteados previamente por parte del profesor. Estos trabajos no son idénticos para todos los grupos, pues si bien suponen el mismo tipo de trabajo, el planteamiento de un grupo a otro variaba en cuanto al asunto concreto. Así se han realizado entre otras actividades, informes sobre cuestiones complejas, realización de liquidaciones de impuestos, análisis de jurisprudencia,...

En el momento de elaborar el portafolio propiamente dicho para entregarlo al profesor, junto a lo que era propiamente la resolución del problema, el grupo debía aportar aquellos materiales que había utilizado de apoyo, para llegar a la solución aportada. Esta tarea de recopilación de fuentes de información creemos que ayuda, tanto al manejo de las mismas, como a la fundamentación teórica de las soluciones aportadas, tomando referencia de las mencionadas fuentes.

El portafolio a realizar por parte del grupo de trabajo debería responder a una estructura, mas o menos común, de forma que se facilitase al profesor la corrección del mismo. Así debía tener, en primer lugar, la identificación de los distintos alumnos que conformaban el grupo de trabajo, señalando su nombre, apellido y e-mail. Tras esta especie de presentación consideramos conveniente que cada grupo de trabajo destacara las ideas previas que tenía en relación con la asignatura, así debía responder a si la consideraba, o no, relevante para su formación, cuáles eran sus expectativas de aprendizaje,... A continuación, aparecerían las distintas actividades realizadas a lo largo del curso, sin incluir las fuentes de información que aparecerían como anexos. Finalmente, este portafolio se cerraría con una serie de conclusiones, en las que el grupo de trabajo pusiera de relieve lo que había aprendido a lo largo del curso, qué le había reportado el uso del portafolio, y si consideraba que era una herramienta

adecuada para la evaluación del aprendizaje. Tal y como hemos señalado, a título de simple mención, el portafolio, debía contener una serie de anexos, en los que se recogieran los documentos de trabajo utilizados para la resolución de las distintas actividades. Asimismo consideramos conveniente que apareciera un índice, en el que se aparecieran ordenados los contenidos del portafolio.

En cuanto a las ventajas e inconvenientes que el uso de esta herramienta reporta podemos destacar algunas. Centrándonos, en las primeras, creemos que la elaboración del portafolio ayuda al alumno a estructurar el trabajo, obligándolo a ser ordenado, guardando los distintos trabajos realizados y las fuentes que ha utilizado para la resolución de los mismos. Esto es importante, pues en ocasiones el alumno no va recopilando adecuadamente el trabajo realizado a lo largo del curso, lo que dificulta mucho la tarea de estudio en el momento de preparar el examen. Asimismo, hace necesario el trabajo, mas o menos continuo, por parte de los estudiantes, pues los aspectos a destacar en relación con las distintas prácticas realizadas, se deben hacer día a día, y no todos al final.

Por otra parte, siguiendo con las ventajas, pero desde el punto de vista del profesor, podemos destacar que los portafolios recogen, junto a la resolución propiamente dicha de las prácticas, una información adicional sobre la visión que tiene el alumno de la asignatura, lo que ayuda al docente a plantear en ocasiones la enseñanza de un modo diferente, teniendo en cuenta las expectativas que el alumno tiene respecto a la asignatura. De esta forma el docente cuenta con información muy útil, ya que puede motivar a sus alumnos planteando aquellas cuestiones que ellos mismos consideran que deben aprender para su posterior desarrollo profesional. Además el portafolio permite al profesor conocer cuál ha sido el proceso de resolución de los aprendizajes, permitiendo una evaluación continua del trabajo que el grupo ha realizado a lo largo del curso.

En cuanto a los inconvenientes que plantea el uso de esta herramienta, debemos destacar que en ocasiones los alumnos se han quejado de la carga

de trabajo adicional que el mismo conlleva, ya que se les obligaba a plantearse determinadas cuestiones, sobre las que habitualmente no reflexionan. Sin embargo, con carácter general, al final han considerado que el esfuerzo les ha merecido la pena, pues los ha obligado a ir trabajando diariamente, y no a dejarlo todo para el final, como ha sido el modo habitual de trabajo desgraciadamente en las enseñanzas universitarias.

Por otra parte, y como era previsible, al profesor la utilización de esta herramienta docente también le supone una carga de trabajo adicional, pues lo obliga no solo a corregir los portafolios, sino a ir haciendo un seguimiento de los grupos de trabajo a través de las tutorías planteadas a lo largo del curso, resolviendo en ocasiones los problemas típicos que conlleva cualquier trabajo en grupo.

Sin embargo, y como conclusión a estas breves líneas sobre el portafolio creemos que su uso conlleva muchas más ventajas que inconvenientes, si bien es cierto, que como cualquier metodología distinta a la clase magistral, es mejor utilizarlo con grupos no demasiados numerosos, por la carga adicional de trabajo que supone para el profesor.

III. EL TRABAJO COLABORATIVO COMO MÉTODO DE ENSEÑANZA

El aprendizaje colaborativo aparece como una relevante técnica de múltiples beneficios que se manifiestan tanto en el plano puramente académico, al reforzar el dominio de los contenidos, como en el de la adquisición de las específicas competencias de trabajo en grupo. Uno de los principales problemas que presenta este aprendizaje grupal es, junto al del correcto y eficaz seguimiento de los trabajos, el relativo a los instrumentos de evaluación de los diferentes grupos y la de los individuos que los componen. Así destacan CHICKERING y GAMSON⁹⁸³ que “el aprendizaje es mejor cuando se lleva a cabo en equipo que cuando se trata de una carrera en solitario. El buen

⁹⁸³ CHICKERING, Arthur W. y GAMSON, Zelda M. “Los siete principios de la buena docencia universitaria”. www.hcc.hawaii.edu/intranet/committees/FacDevCom/quidebck/teachtip/7princip.htm (consultada el 7 de mayo de 2011).

aprendizaje, igual que el buen trabajo, es colaborativo y social, y no competitivo y solitario. El trabajar en con otros aumenta con frecuencia la implicación en el proceso de aprendizaje. El compartir las propias ideas y responder a las reacciones de otros agudiza el pensamiento y facilita la comprensión en profundidad”.

Sin embargo, y pese a las ventajas que reporta el trabajo en grupo, y el lograr competencias cooperativas, señala el proyecto REFLEX⁹⁸⁴ que los graduados en Derecho poseen un déficit relevante en algunas competencias, tales como las competencias cooperativas. De esta forma, y con el fin de evitar tales deficiencias creemos que el profesor debe introducir el trabajo colaborativo, como un método adecuado de trabajo. Así en el momento de elaborar el portafolio, hemos considerado como opción el realizarlo en grupos de trabajo, de forma que los alumnos fueran aprendiendo a trabajar en equipo, con las ventajas que tal aprendizaje conlleva de cara a su futuro profesional. Analizaremos a continuación algunas cuestiones que consideramos importantes en torno al trabajo colaborativo.

Destacan BARKLEY, CROOS y HOWELL⁹⁸⁵ que, el aprendizaje colaborativo o cooperativo es aquél que se realiza a través del trabajo en grupo, en vez de hacerlo de manera individual, y que se caracteriza por su diseño intencional y por el compromiso activo de todos sus integrantes para alcanzar ciertos objetivos. Para que éste sea eficaz son necesarias ciertas pautas en su planificación y desenvolvimiento: desde luego, una perfecta delimitación de las competencias a alcanzar con el trabajo grupal, tanto académicas como personales (generales y específicas de trabajar en grupo); pero también, la articulación de una clara responsabilidad individual y conjunta, debiéndose exigir resultados de una naturaleza y otra, y siempre a través de una interdependencia positiva, de tal modo que se vincule el éxito de la persona al del colectivo.

⁹⁸⁴ ANECA. *Informe ejecutivo de junio de 2007 sobre El profesional flexible en la Sociedad de Conocimiento.*

⁹⁸⁵ BARCKLEY, E., CROSS, P y HOWELL MAJOR, C., *Técnicas de aprendizaje colaborativo*, Traducción de Pablo Manzano, Ministerio de Educación y Ciencia, Ediciones Morata, Madrid, 2007, pág. 15.

Las premisas señaladas han de estar presentes en la configuración de cualquiera programación que se sirva del trabajo en grupo como técnica de aprendizaje, ya represente éste un mero complemento del objetivo formativo o configure totalmente la tarea de aprendizaje. Por ello, una vez tomada la decisión de emplear técnicas formales o informales de trabajo en grupo ha de plantearse con cautela el porqué, donde y cómo emplear tales técnicas para lograr que éstas alcancen su verdadero propósito.

Tal y como señalan MILLIS y COTTELL⁹⁸⁶, el aprendizaje colaborativo presenta importantes beneficios: refuerza el dominio de los contenidos, el pensamiento crítico y la resolución de problemas; genera una mayor motivación en el aprendizaje y una mayor implicación (tanto de los estudiantes más capacitados como de los de menores aptitudes); o refuerza las competencias colaborativas (gestión de grupos, resolución de conflictos, capacidad de síntesis, presentación...) e interpersonales (responsabilidad, ayuda mutua, tolerancia...). Sin perjuicio de lo expuesto, también presenta ciertos inconvenientes o problemas que inciden especialmente a la hora de efectuar el seguimiento de los grupos y la valoración de los resultados obtenidos: así, por ejemplo, qué hacer con la participación desigual de sus integrantes, con las disgregaciones o conflictos en su funcionamiento, o con las trampas en el desarrollo del trabajo, y, por supuesto, cómo valorar con efectividad el esfuerzo de sus integrantes y, por supuesto, la adquisición del objetivo de aprendizaje previsto.

Con relación a este último aspecto, y como indica ALVÁREZ MENDEZ⁹⁸⁷, la evaluación, entendida como actividad crítica de aprendizaje, requiere que el alumno aprenda a partir de la propia evaluación y de la corrección, de la información contrastada que le ofrece el profesor, que será siempre crítica y argumentada. En este sentido, la evaluación ha de ser continua, es decir,

⁹⁸⁶ MILLIS, B, J y COTTELL, P. G., *Cooperative learning for higher education faculty*, American Council on Education, Series on Higher Education, Phoenix, AZ, Oryx Press, 1998, págs. 42 y ss.

⁹⁸⁷ ALVÁREZ MÉNDEZ, J, M., *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid, Morata, 2001, págs. 15 y ss.

realizada a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje; formativa y orientadora, proporcionando información sobre la adaptación del alumnado y la consecución de las distintas competencias de su titulación; integradora, es decir, deberá evaluar todas las capacidades generales de la asignatura; individualizada, en la medida de lo posible, adaptándose a las características peculiares del proceso de aprendizaje de cada alumno; pública, en tanto los criterios de evaluación han de ser conocidos por el alumnado; y, contextualizada en la correspondiente titulación. Así, lo manifiestan con meridiana claridad GRAU y GÓMEZ LUCAS⁹⁸⁸.

Delimitadas las características que debe revestir toda evaluación, no cabe duda, de que ésta variará en función de los objetivos a conseguir. De este modo, y como destaca DELGADO GARCÍA⁹⁸⁹, el tipo de evaluación deberá ajustarse ineludiblemente a los objetivos de aprendizaje predeterminados, sean de conocimiento, habilidades, o de aptitudes, pudiendo adoptar, en definitiva, por un modelo diagnóstico o inicial, formativo o sumativo o final. De estos tres tipos de evaluación el que mejor se adapta a la evaluación por competencias es, sin lugar a dudas, el formativo.

Las evaluaciones formativas se caracterizan básicamente por el extraordinario efecto de retroalimentación que con ellas se consigue, resultando beneficiosa tanto para alumno como para el profesor. Este tipo de evaluación es, por lo general, continua, desarrollándose a lo largo de todo el proceso de aprendizaje para que la mejora pueda incidir en él, sirviendo para detectar no sólo los aprendizajes sino también las lagunas, tal y como indica LÓPEZ MOJARRO⁹⁹⁰.

De acuerdo con lo expuesto, y enlazando las dos cuestiones planteadas en nuestro trabajo: ¿cuál podríamos decir que es el método más idóneo para desarrollar las evaluaciones docentes cuando el objetivo de aprendizaje se ha

⁹⁸⁸ GRAU COMPANY, S y GÓMEZ LUCAS, M^a C., "La evaluación, un proceso de cambio para el aprendizaje", *Evaluación de los aprendizajes en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Marfil, Alicante, 2010, pág. 35.

⁹⁸⁹ DELGADO GARCÍA, A, M^a (coord), *Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el EEES*, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 2005, págs. 20 y ss.

⁹⁹⁰ LÓPEZ MOJARRO, M., *La evaluación del aprendizaje en el aula*. Edelvives, Madrid, 2010, pág. 54.

marcado a través de técnicas de trabajo colaborativo? Creemos, de conformidad con lo afirmado por BARKLEY, CROOS y HOWELL⁹⁹¹ que la evaluación ha de resultar de una combinación formativa y sumativa. Contrariamente a la tendencia mantenida de una única evaluación final en la que se prima el resultado último obtenido por el grupo, bien a través de una prueba o documento sintético, y puesto que el trabajo en grupo resulta propicio para que cada uno de sus individuos adquiera conciencia de sus capacidades y sus debilidades en la adquisición de las competencias a adquirir, puede resultar insuficiente centrar la evaluación en un único resultado, siendo necesaria la incorporación de un proceso de aprendizaje en el que se valore todas las fases y no sólo un hecho aislado.

Por otra parte, cabe recordar, que en el aprendizaje colaborativo hay dos cosas que evaluar: el dominio de los estudiantes de los contenidos de la asignatura y su participación en los procesos de grupo. De este modo, cuando las competencias de trabajo grupal forman parte de los contenidos de la asignatura, la calificación de los procesos de grupo es esencial (piénsese, por ejemplo, en las habilidades a alcanzar en el ámbito de la administración de empresas o en el de la comunicación o gestión de la información). De este modo, resulta imprescindible, prefijar por parte del profesor, las competencias y habilidades (tanto académicas como específicas de este tipo de aprendizajes) que los estudiantes van a adquirir con cada una de las técnicas de trabajo en grupo, sus pautas de desarrollo y seguimiento y, por supuesto, los aspectos a evaluar con los indicadores que evidencian la consecución de los objetivos propuestos. Aspectos, todos ellos, que, lógicamente, han de ser conocidos con antelación por los propios estudiantes.

Finalmente, y por lo que respecta a las herramientas que se pueden emplear para desarrollar los dos tipos de evaluación indicados, cabe resaltar dos cuestiones. Por un lado, la necesaria interrelación que debe existir, cualquiera que sean las herramientas utilizadas, entre las calificaciones individuales y del

⁹⁹¹ BARKLEY, E., CROSS, P y HOWELL MAJOR, C., *Técnicas de aprendizaje colaborativo*, Traducción de Pablo Manzano, Ministerio de Educación y Ciencia, Ediciones Morata, Madrid, 2007, págs. 74 y ss.

grupo, debiendo resultar condicionadas en un determinado porcentaje. Con ello se obliga a repartir necesariamente el esfuerzo, incentivando el afán de superación y la cooperación. Por otro, la extraordinaria diversidad de herramientas disponibles para efectuar tanto la calificación individual de los contenidos de la asignatura como la participación en los procesos del grupo. Así, siguiendo en este extremo a WALVOORD y ANDERSON⁹⁹², la calificación podría efectuarse combinando tres enfoques: la calificación por contrato, en la que estudiantes y profesores especifican las tareas que se han de realizar para obtener los distintos niveles de calificación, con lo que se individualiza el proceso; la calificación basada en la competencia, en la que las notas de los alumnos se fundamentan en el dominio de determinadas aptitudes definidas con antelación por el profesor, con asignación de la puntuación de cada actuación del estudiante con respecto a cada rasgo relevante prefijado, de mayor complejidad; y, por último, la calificación por mejora o progreso, de gran utilidad, siempre que se combine con los otros métodos, para evitar la posible desmotivación de los alumnos más capacitados.

IV. LA EXPERIENCIA DESARROLLADA EN LA ASIGNATURA DE DERECHO FINANCIERO Y TRIBUTARIO

1. CUESTIONES INICIALES

Partiendo de los contenidos teóricos antes reseñados, nos centraremos ahora en analizar el uso concreto que del portafolio hemos hecho en la asignatura de Derecho Financiero II, que se encuadra dentro del 5º curso de la Licenciatura de Derecho.

Antes de nada debemos partir de que nos encontrábamos ante un grupo en el que el número de matriculados era exactamente de 126, lo que condicionaba en gran medida el uso de metodologías distintas a la clase magistral. Este gran número de alumnos matriculados, nos llevo a pensar, desde el principio en la

⁹⁹² WALVOORD, B y ANDERSON, V., *Effective grading: a tool for learning and assessment in college*, 2ª edición, 2009, págs. 80 y ss.

imposibilidad de revisar semanalmente las actividades que los alumnos fueran desarrollando a lo largo de las clases prácticas, dado el volumen de trabajo excesivo que tal hecho suponía por parte del profesor.

Con estas circunstancias iniciales pensamos que si los alumnos los dividíamos en grupos de trabajo, de 6 alumnos, nos encontraríamos con 21 trabajos por semana, lo cual aunque suponía un esfuerzo por parte del profesor, era un trabajo en cierto modo asumible.

2. DESCRIPCIÓN DEL MODO DE FUNCIONAMIENTO

De esta forma, planteamos a los alumnos que se debían de dividir en grupos en las clases prácticas, y que los mencionados grupos debían formarse a su criterio por seis alumnos, siendo estos grupos de trabajo inamovibles, salvo causa justificada, durante todo el curso.

El trabajo realizado por los grupos se valoraría con una nota única para todos los componentes del mismo, siendo por tanto, necesaria una cierta colaboración entre todos, pues la falta de motivación o esfuerzo de algunos redundaría en la calificación del resto de los miembros del grupo.

Con el fin de evitar a los llamados alumnos parásitos, el profesor durante las clases prácticas en las que los alumnos trabajaban de manera colaborativa, se iba paseando por el aula, de forma que a modo de “inspector”, iba tomando nota de aquellas anomalías que iba observando. Así cuando veía que de modo reiterado algunos alumnos no hacían nada les llamaba la atención, tomando referencia de tal circunstancia en la ficha correspondiente del alumno.

El trabajo a realizar por parte de los alumnos consistía en el desarrollo de una serie de supuestos prácticos, sobre distintos aspectos de la asignatura, en donde debían resolver una serie de cuestiones, fundamentando sus respuestas en razonamientos jurídicos, como si fuesen abogados a los que le plantearan un supuesto su cliente. La periodicidad de los casos era generalmente uno por

semana, salvo aquellos que por su mayor dificultad se entendiera que debían resolverse en más de una hora.

Se considero conveniente utilizar un sistema de prácticas de dificultad gradual, es decir, las primeras prácticas eran muy sencillas, y la dificultad de las mismas iba aumentando progresivamente a lo largo del curso. De esta forma los supuestos planteados al final de la asignatura eran supuestos de gran complejidad, en donde debían aplicar gran parte de los contenidos teóricos estudiados a lo largo del curso.

Para las reuniones de los grupos de trabajo, se utilizaron las horas prácticas de la asignatura, con el fin de no sobrecargar a los estudiantes con un trabajo excesivo. No obstante en algunas ocasiones, los alumnos se juntaban fuera del mencionado horario, lo cual planteaba en ocasiones algunos pequeños problemas, que eran incluso resueltos, por el uso de las nuevas tecnologías, tal y como puede ser el contacto a través de skipe, el uso de facebook por grupos...

Tras la resolución propiamente dicha de los supuestos, los alumnos debían redactar un pequeño informe en el cual reseñaran las cuestiones que habían abordado, los problemas que le habían surgido, y qué creían haber aprendido con la resolución del caso. Estos informes se iban adjuntando a cada uno de los casos, a modo de conclusiones sobre el mismo.

Tanto los supuestos como los informes, se iban insertando uno tras otro en el portafolio, que le era entregado al profesor cada tres semanas. Tras ello el profesor corregía el mencionado portafolio y se lo devolvía a los alumnos corregidos y con las anotaciones que consideraba convenientes. Esta cierta interacción profesor-alumno servía para poder ir creando un cierto feedback⁹⁹³,

⁹⁹³ CHICKERING, Arthur W. y GAMSON, Zelda M. (“Los siete principios de la buena docencia universitaria”) destaca que se debe proporcionar retroalimentación con prontitud, pues conocer que es lo que sabes y lo que no sabes ayuda a focalizar el aprendizaje. Así para sacar provecho del curso, los alumnos necesitan una retroalimentación apropiada sobre su rendimiento.

así como para evaluar por parte del profesor, el trabajo continuo del alumno a lo largo del curso, y los avances que en el aprendizaje se iban produciendo.

Dado el carácter anual de la asignatura, se programaron dos tutorías, con carácter obligatorio, con cada uno de los grupos, a lo largo del curso, una al término del primer cuatrimestre, y otra a final del curso. Durante las mencionadas tutorías el profesor se reunía con sus alumnos, y los invitaba a que defendieran aquellos supuestos que habían realizado, haciendo preguntas a todos los miembros del grupo de trabajo, con lo que quedaba patente, de otra forma, su participación en el desarrollo del supuesto.

Finalmente, en la última de las tutorías programadas, cada grupo de trabajo debía entregar al profesor, el portafolio terminado, para que pudiera ser evaluado por el profesor. Así la realización de un trabajo que posteriormente debe ser entregado, supone que el alumno debe cuidar algunos aspectos en cuanto a modos de presentación, forma, redacción, ortografía,...

3. LA EVALUACIÓN DEL PORTAFOLIO

Teniendo en cuenta que si las actividades a realizar por los alumnos no se valoran en la calificación final, no son seguidas por los mismos, decidimos que los estudiantes que realizaran el tan mencionado portafolio podrían llegar a obtener un 30% de la calificación final de esta forma, quedando por tanto el examen valorado en el 70% de la calificación.

Asimismo tuvimos presente la gran diferencia numérica que existe entre los alumnos matriculados en la asignatura, y los que realmente asisten con asiduidad al aula. Con estas premisas consideramos pertinente que para ser evaluados según estos criterios tenían que ser alumnos que asistieran habitualmente a clase.

Al inicio del curso se firmo con cada uno de los alumnos que iban a participar en la experiencia, un acuerdo o contrato, en el que ellos se comprometían a realizar las distintas actividades que a lo largo del curso se fueran planteando, para ser incluidas en el portafolio. Asimismo los profesores nos obligábamos a ir evaluando las distintas actividades, estableciendo en ocasiones, cuando los resultados lo aconsejaban ciertas clases de apoyo a lo

ya estudiado en la que se logrará de alguna manera una retroalimentación para el alumno.

Se optó pues en cierta forma por un sistema de evaluación continua, basado en dos premisas: primera en ir planteando a los alumnos una serie de actividades, en nuestro caso aquellas que debían incluir en el portafolio, que se iban realizando a lo largo del curso; y en segundo término en ir evaluando el proceso de aprendizaje de los alumnos, lo cual conllevaría el ir corrigiendo las distintas actividades realizadas, del modo antes indicado⁹⁹⁴.

4. RESULTADOS OBTENIDOS DE LA EXPERIENCIA

Centrándonos en los resultados obtenidos, la experiencia piloto fue todo un éxito. Los alumnos se implicaron en el desarrollo de una asignatura, que tradicionalmente no les atrae demasiado por su contenido. Esta motivación llevó no solo a realizar las distintas actividades planteadas, sino que tuvo asimismo reflejo en una mayor interactividad con el profesor en las clases teóricas. Esto supuso una gran dinamización de las tradicionales clases magistrales, haciéndolas mucho más participativas. Los profesores en efecto tuvimos que dedicar un tiempo adicional al desarrollo de todas estas nuevas metodologías, si bien es cierto, que el esfuerzo se vio gratificado tanto con una mayor participación en el aula, como con unas calificaciones mas altas a las tradicionales.

Tal y como hemos destacado anteriormente, las calificaciones finales de la asignatura, fueron mucho mas elevadas que las que tradicionalmente se alcanzan por parte del alumnado. Asimismo la diferencia de calificación entre los alumnos que habían desarrollado la experiencia y los que no fueron evidentes. Los primeros obtuvieron prácticamente todas calificaciones superiores al 7,5; mientras que los otros o suspendieron o aprobaron con notas muy bajas.

V. CONCLUSIONES

PRIMERA.- La nueva forma de entender la enseñanza supone que el estudiante no debe únicamente asimilar contenidos teóricos sino que debe igualmente adquirir una serie de competencias, tales como lograr expresarse

⁹⁹⁴ Vid. SALOMÓN SANCHO, L.; DELGADO GARCÍA, A.M.; OLIVER CUELLO, R. "La formación jurídica en el futuro contexto universitario europeo" en *Innovación docente y calidad en la enseñanza de Ciencias Jurídicas en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Laborum, Murcia, 2007, págs. 39 y ss.

correctamente, saber trabajar en grupo.... Estas nuevas circunstancias determinan que la forma de evaluación tradicional, es decir el examen, si bien continúa siendo un método adecuado de valoración de los contenidos asimilados, no puede ser el único de los medios de valoración. Por tanto, ha de combinarse con otras para determinar si se han adquirido, o no, determinadas competencias. De este modo se obliga al docente al uso de determinadas metodologías, que permitan una evaluación continua del estudiante a lo largo de todo el curso, y no solo a través de un examen final.

SEGUNDA.- El portafolio se considera una herramienta docente adecuada para evaluar el trabajo realizado por el estudiante a lo largo del curso. Sin embargo, y dado el considerable aumento de trabajo que supone el uso del mismo de modo individual, nos hace optar por un portafolio grupal. De este modo se facilitara en parte el proceso de revisión por parte del profesor, pudiéndose así lograr un mayor feedback con el alumno a lo largo del curso.

TERCERA.- En cuanto a las ventajas del uso del portafolio debemos destacar que la elaboración del mismo ayuda al alumno a estructurar el trabajo, obligándolo a ser ordenado, guardando los distintos trabajos realizados y las fuentes que ha utilizado para la resolución de los mismos, asimismo le hace necesario el trabajo, mas o menos continuo. Para el profesor, también reporta ventajas, pues los portafolios recogen, junto a la resolución propiamente dicha de las prácticas, una información adicional sobre la visión que tiene el alumno de la asignatura, lo que ayuda al docente a plantear en ocasiones la enseñanza de un modo diferente, teniendo en cuenta las expectativas que el alumno tiene respecto a la asignatura. Además el portafolio permite al profesor conocer cuál ha sido el proceso de resolución de los aprendizajes, permitiendo una evaluación continua del trabajo que el grupo ha realizado a lo largo del curso.

CUARTA.- Los inconvenientes que plantea el uso del portafolio son, entre otros los siguientes: los alumnos se quejan de la carga de trabajo adicional que el mismo conlleva, ya que se les obligaba a plantearse determinadas cuestiones, sobre las que habitualmente no reflexionan. Por otra parte, al profesor la utilización de esta herramienta docente también le supone una carga de trabajo adicional, pues lo obliga no solo a corregir los portafolios, sino a ir haciendo un

seguimiento de los grupos de trabajo a través de las tutorías planteadas a lo largo del curso, resolviendo en ocasiones los problemas típicos de cualquier trabajo en grupo.

QUINTA.- El uso del portafolio supone mas ventajas que inconvenientes, si bien es cierto, que como cualquier metodología distinta a la clase magistral, es mejor utilizarlo con grupos no demasiados numerosos, por la carga adicional de trabajo que supone para el profesor.

SEXTA.- Las técnicas de trabajo en grupo pueden constituir una extraordinaria herramienta para adquirir competencias académicas o específicas colaborativas. Resulta imprescindible, no obstante, planificar con exactitud todo su proceso de realización, para evitar las deficiencias en su desarrollo. Ello requiere de una reflexión previa por parte del profesor del por y para qué emplear tales técnicas, para posteriormente fijar el cómo se va a desarrollar el aprendizaje. Los objetivos de la asignatura en la que se insertan tales técnicas, junto a las competencias a alcanzar con las mismas y los elementos indicativos de tales aspectos, deben tenerse muy presentes, y formar un proceso secuencial lógico, para que las mismas desarrollen todo su potencial. El alumno debe conocer no sólo tales cuestiones, sino además las pautas de funcionamiento básicas para el adecuado desenvolvimiento de un grupo de trabajo.

SÉPTIMA.- Ha de efectuarse un efectivo seguimiento de los grupos para lograr el verdadero aprendizaje de sus integrantes. Las tutorías grupales resultan así fundamentales para conocer las dificultades en ese proceso, reorientar actuaciones, o detectar problemas entre sus miembros. En estas tutorías los alumnos no sólo han de plantear dudas sino también han de efectuar entregas parciales de resultados, que se exponen, corrigen o complementan por el profesor, lo que genera un extraordinario efecto de retroalimentación de información, beneficiosa tanto para alumno como para el profesor.

OCTAVA.- La experiencia desarrollada en la asignatura de Derecho Financiero II ha sido todo un éxito. Los alumnos se implicaron en el desarrollo de una

asignatura, que tradicionalmente no les atrae demasiado por su contenido. Esta motivación los llevó no solo a realizar las distintas actividades planteadas para ser incluidas en el portafolio, sino que tuvo también reflejo en una mayor interactividad con el profesor en las clases teóricas, lo que supuso una gran dinamización de las tradicionales clases magistrales, haciéndolas mucho más participativas. Los profesores en efecto tuvimos que dedicar un tiempo adicional al desarrollo de todas estas nuevas metodologías, si bien es cierto, que el esfuerzo se vio gratificado tanto con una mayor participación en el aula, como con unas calificaciones más altas a las tradicionales.

VI. BIBLIOGRAFÍA

ALVÁREZ MÉNDEZ, J, M., *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid, Morata, 2001.

ANECA. *Informe ejecutivo de junio de 2007 sobre El profesional flexible en la Sociedad de Conocimiento*.

BARBERA, E. *La evaluación de competencias complejas*. EDUCERE, vol. 31, 2005, pág. 499.

BARCKLEY, E., CROSS, P y HOWELL MAJOR, C., *Técnicas de aprendizaje colaborativo*, Traducción de Pablo Manzano, Ministerio de Educación y Ciencia, Ediciones Morata, Madrid, 2007, pág. 15.

CHICKERING, Arthur W. y GAMSON, Zelda M. "Los siete principios de la buena docencia universitaria". www.hcc.hawaii.edu/intranet/committees/FacDevCom/quickidebck/teachtip/7princip.htm (consultada el 7 de mayo de 2011).

DELGADO GARCÍA, A, M^a (coord), *Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el EEES*, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 2005.

GRAU COMPANY, S y GÓMEZ LUCAS, M^a C., “La evaluación, un proceso de cambio para el aprendizaje”, *Evaluación de los aprendizajes en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Marfil, Alicante, 2010, pág. 35.

LÓPEZ MOJARRO, M., *La evaluación del aprendizaje en el aula*. Edelvives, Madrid, 2010.

MARQUÉS Y BANQUÉ, Maria. “El portafolio de competencias. Una propuesta para la coordinación del aprendizaje y la evaluación de competencias en una titulación universitaria”. II Congreso de Innovación docente en Ciencias Jurídicas, Malaga, 2007.

MILLIS, B, J y COTTELL, P. G., *Cooperative learning for higher education faculty*, American Council on Education, Series on Higher Education, Phoenix, AZ, Oryx Press, 1998, págs. 42 y ss.

PALOMINO LOZANO, R. “Las claves del EEES: principios, reglas y recomendaciones” *Enseñar Derecho en el siglo XXI. Una guía práctica sobre el Grado en Derecho*. Aranzadi, Pamplona, 2009.

WALVOORD, B y ANDERSON, V., *Effective grading: a tool for learning and assessment in college*, 2^a edición, 2009, págs. 80 y ss.