

# El portafolio o la carpeta de aprendizaje en enfermería como instrumento para un aprendizaje reflexivo y crítico: Una experiencia exportable a otras disciplinas

M. Carmen Olivé Ferrer

Escola Universitària d'Infermeria  
Universitat de Barcelona  
C. Feixa Llarga, s/n. 08907 L'Hospitalet de Llobregat  
[olivecarmina@ub.edu](mailto:olivecarmina@ub.edu)  
DOI: 10.1344/105.000001521

## Resumen

La experiencia que se presenta se desarrolla en la Escuela de Enfermería y Podología de la Universidad de Barcelona. Desde el 2003 y hasta la actualidad, organizo la asignatura de fundamentos de enfermería con portafolio o carpeta de aprendizaje (CA) en un grupo de docencia de enfermería, la asignatura es troncal, de primer semestre y se le asignan 13,5 créditos.

La mejora docente viene dada por la creencia que el cambio en la evaluación, entendida como esencial en el modelo de enseñanza, comporta un cambio en el aprendizaje así como en su percepción y en las relaciones que se establecen en el aula. Es así como se pretende pasar de un paradigma docente estándar a uno de reflexivo y crítico. En el artículo se sitúa la asignatura en la enseñanza, se hace una argumentación teórica del por qué del cambio para la mejora docente y la elección de la CA, se describe la organización de la asignatura con CA y las características, para terminar se lleva a cabo un análisis reflexivo de las ventajas y las dificultades que comporta un cambio aislado en una institución tradicional.

**Palabras clave:** Portafolio de aprendizaje, Portafolio en la universidad, Carpeta de aprendizaje, Paradigma reflexivo, Enseñanza en enfermería, Aprendizaje significativo.

## 1. Para empezar

La experiencia que presento se desarrolla en la Escuela de Enfermería y Podología de la Universidad de Barcelona. La Escuela se define como centro docente público que cumple las finalidades educativas que la sociedad en general y la propia Universidad en particular le ha encomendado que giran alrededor de la formación de pregrado, postgrado y doctorado en enfermería, la colaboración en la formación con centros asistenciales, el desarrollo de la investigación en enfermería así como la proyección e intercambio nacional e internacional referente a instituciones docentes y asistenciales.

Las enseñanzas que se imparten en la actualidad corresponden al primer ciclo de Enfermería y Podología con la titulación de Diplomado, así como el Master oficial en Enfermería y el Doctorado. A partir del curso 2009-10 se inician los Grados en Enfermería y Podología que vendrán a sustituir las Diplomaturas.

La primera experiencia con portafolio<sup>1</sup> del estudiante la llevo a cabo durante el curso 2003-04, en la asignatura de *Fonaments d'Infermeria*, en un grupo de tarde. Hasta la actualidad, he manteniendo dicha metodología con cambios y modificaciones fundamentadas, sobretudo, a partir que una doctoranda en Pedagogía basa su trabajo de campo en la observación del aula durante dos cursos consecutivos; a partir de ello y los diálogos científicos que establecemos buscamos qué elementos representan los puntos

<sup>1</sup> Posteriormente denominada indistintamente como portafolio o carpeta de aprendizaje.

fuertes a mantener y potenciar y cuáles son los puntos débiles para mejorar.

La asignatura tiene asignados por plan de estudios 13,5 créditos académicos y se imparte en el primer semestre de la enseñanza (septiembre-enero.) Por calendario y grupo dispone de seis horas semanales de clase, dos horas de seminario y dos de tutoría.

Los grupos se pueden definir como grandes, de 85 a 120 alumnos, según el curso, aunque suele haber un décalage entre los matriculados y los que acaban presentándose a la evaluación continuada.

En 1996 se llevó a cabo en la Escuela una evaluación externa<sup>2</sup> de la enseñanza y durante el curso 2002-03 coincidiendo con la finalización de la primera promoción del Plan de Estudios de 1999, se evaluó éste<sup>3</sup>. Referente al primer estudio, en su informe final describe como puntos débiles, que nos llevarían a plantear mejoras, la poca adecuación del procedimiento convencional de evaluación a los objetivos y contenidos de las asignaturas evaluadas. Referente al segundo estudio, en las sugerencias finales se apunta a que se adecue la integración de la teoría y la práctica así como que se mejore la coherencia entre contenidos, metodología y el sistema de evaluación. Los dos estudios, con seis años de diferencia remarcan deficiencias en la evaluación de los aprendizajes.

Consecuentemente, la experiencia pretende ser una prueba piloto con proyección institucional, estamos trabajando para el EEES y conlleva cambios docentes encaminados a mejoras docentes que incluyen la evaluación continua. También es un deseo del profesorado de enfermería que el alumnado perciba con compromiso los contenidos docentes y la carpeta de aprendizaje (CA) ha resultado ser un elemento esencial para este cambio, lo que percibían como ajeno y alejado, como contenidos teóricos apartados de la realidad práctica, mediante la elaboración reflexiva, crítica y dialogada de la CA han significado una incorporación significativa de los contenidos de aprendizaje.

En este caso la elección de la CA como modelo de enseñanza - aprendizaje, se fundamenta en la creencia de que la evaluación marca la forma cómo un estudiante se plantea su aprendizaje. Se propone con la finalidad de estimular en el alumnado de la asignatura un aprendizaje reflexivo, crítico, continuado, personalizado, que cubra, por una parte el aprendizaje mínimo acreditativo imprescindible, y por la otra, el que cada uno desee adquirir y profundizar. Cobran valor las palabras de Van Gool (2002) en las que refiere *“como me enseñan y evalúan, aprendo y como aprendo, opero en la realidad”*.



Colen, Giné e Imbernon (2006) cuando hablan de la CA en la universidad hacen referencia a su capacidad de integración, estructuración y articulación del aprendizaje que favorece la reflexión sobre el mismo; se da un aprendizaje continuado en el que los actores, alumnado y profesorado tienen la posibilidad de llevar a cabo un proceso recursivo en el que la elaboración y reelaboración representan la esencia del aprendizaje y la relación docente.

Klenowski (2007) al hablar del uso del portafolio, dice que se puede usar en diferentes ambientes, sean en una asignatura para la adquisición de habilidades y prácticas educativas, sea para la preparación profesional y vocacional. En este caso pensamos que uno de estos dos aspectos, dada la experiencia en una

<sup>2</sup> Fuentes de información del estudio: auto informe, audiencias, observación directa, documentación y estudios complementarios.

<sup>3</sup> Profesoras Marta Sabanego e Inés Massot de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. Fuentes: Grupos de discusión profesorado y estudiantado, entrevistas.

asignatura, cuyos contenidos de aprendizaje, a parte de aportar la esencia teórica de la enfermería, pretende ayudar al alumnado a incorporar estos contenidos y esta mirada disciplinar a su posterior entorno profesional.

Por lo que podríamos decir que el *portafolio de aprendizaje o CA* se configura como el conjunto de documentos, anotaciones, análisis, reflexiones, gráficos etc. que elaborados por el estudiante y tutorizado por la profesora, se ordenan de forma cronológica y evidencian la evolución, el progreso, y el grado de consecución de los objetivos planteados en cada entrega de portafolio, así como las estrategias de cada estudiante para la indagación, el pensamiento reflexivo, el análisis y en consecuencia el aprendizaje reflexivo y experiencial; lo que nos lleva a afirmar que adoptamos un enfoque pedagógico enmarcado en el paradigma reflexivo crítico.

## 2. Para justificar

El cambio en la evaluación, entendida como esencial en el modelo de enseñanza aprendizaje, conlleva un cambio en el aprendizaje y en su percepción así como en las relaciones que se establecen en el aula. En este sentido se parte del concepto de Lipman (2001) cuando habla de comunidad de investigación o de aprendizaje, considera que mediante el pensamiento crítico y creativo se construye una comunidad de investigación siempre desde la intencionalidad.

### 2.1. Sobre el aprendizaje

Brockbank (2002), afirma que en la enseñanza superior a menudo se da la diferenciación entre teoría profesada (aquello que se dice que se hace) y teoría al uso (aquello que en realidad se hace.) Con ello se especifica que el discurso no siempre está acorde con lo que se hace, y quizás será adecuado conceptualizar el aprendizaje, y describir qué se hace desde el compromiso y la realidad dialogada y reflexionada con criterios de investigación. En la medida en que el docente reflexiona y puede dialogar con profesionales expertos de una forma continuada sobre su práctica se hace evidente la teoría adoptada, que, a parte de abrir la brecha, la puerta a la transformación, es la misma reflexión, el mismo acto y proceso de reflexión el que posibilita el cambio, la transformación y la trascendencia.

### 2.2. Paradigma docente

Lipman (2001: 55-56) plantea la hipótesis de que existen dos paradigmas de la práctica educativa frontalmente opuestos: el paradigma estándar de la práctica normal y el paradigma reflexivo de la práctica crítica. Los supuestos de cada uno serían:

Paradigma estándar	Paradigma reflexivo
La educación consiste en la transmisión del conocimiento de aquellos que saben, a aquellos que no saben.	La educación es el objetivo de la participación en una comunidad de indagación guiada por el profesorado, entre cuyas metas está la pretensión de comprensión y de buen juicio.
El conocimiento es sobre el mundo y nuestro conocimiento sobre el mundo es preciso, inequívoco y no-misterioso.	Se anima al estudiantado a pensar sobre el mundo cuando nuestro conocimiento sobre él se les revela ambiguo, equívoco y misterioso.
El conocimiento se distribuye entre las disciplinas, las cuales no se sobreponen y, juntas, abarcan todo el mundo a conocer.	Las disciplinas en el interior de las cuales se generan procesos indagativos pueden yuxtaponerse entre ellas y además no son exhaustivas en relación con su respectiva área de conocimiento, que es problemática.
El profesorado desempeña algún papel de tipo autoritario en el proceso educativo y éste	El profesorado adopta una posición de falibilidad (aquel que admite estar equivocado) más que de autoritarismo.

Paradigma estándar	Paradigma reflexivo
espera que los estudiantes conozcan lo que él conoce.	
El estudiantado adquiere el conocimiento mediante la absorción de datos e información; una mente educada es una mente bien abarrotada.	Se espera que el estudiantado sea reflexivo y pensante y que vaya incrementando su capacidad de razonabilidad y de juicio
	El foco del proceso educativo no es la adquisición de información, sino la indagación de las relaciones que existen en la materia bajo investigación.

En el trabajo elaborado, en la implementación de la CA como elemento para un aprendizaje reflexivo y crítico y para la evaluación, partimos del paradigma estándar y pretendemos pasar al reflexivo; el paso no es tarea fácil, existen las contradicciones y las incertidumbres por parte del alumnado y el mismo profesorado y anotar la dificultad añadida de la no institucionalidad del proyecto, es decir, que el cambio se da aislado en una institución, se da en un grupo de una asignatura. Van Gool dice: “A mi entender la innovación pedagógica institucional, no debe tratarse de prácticas aisladas de un docente que, con responsabilidad e inquietud las aplica en su curso”. Describe condiciones institucionales que deben darse para poner en marcha innovaciones pedagógicas, para que estas tengan resultados positivos, algunas serían: dimensión institucional, acompañada de formación en docencia universitaria, que se valore la función docente, que existan espacios y tiempos de diálogo y reflexión con los propios docentes. Podríamos decir que en la universidad se dan algunas de estas condiciones, pero siempre dependiendo de quien ostenta la responsabilidad o el cargo y teniendo en cuenta que estos, los cargos, se eligen periódicamente y a menudo, los proyectos institucionales tienen la misma fecha de caducidad. La autora remarca que a menudo se llevan a cabo innovaciones aisladas que están condenadas al fracaso, precisamente, por la falta de un plan estratégico institucional participativo. Son ya seis cursos académicos, y aún como fenómeno aislado, dispone de un perfecto estado de salud y con intención de reproducirse. En este sentido, celebro no compartir con Van Gool su afirmación.

### 2.3. El pensamiento reflexivo y crítico como base para un aprendizaje significativo

Lipman (2001: 174) afirma “el pensamiento crítico es un pensamiento que 1) facilita el juicio porque 2) se basa en criterios, 3) es autocorrectivo y 4) sensible al contexto”.

El diálogo respetuoso y libre en el aula, la discusión, la aceptación de las propias limitaciones, el escuchar al otro y a la otra con intencionalidad de comprender, la crítica de métodos y procesos, todo ello permite generar actitudes encaminadas a interiorizar procesos de aprendizaje y de pensamiento complejo. Puestos estos elementos en acción en el aula favorecen las dinámicas investigadoras individuales y colectivas favoreciendo un aprendizaje que tiene que ver con la significación, siendo la comunidad de aprendizaje el núcleo en que se inscribe. Esta forma de plantear los aprendizajes tiene que ver con el paradigma reflexivo.

En contraposición al pensamiento crítico, se podría hablar del pensamiento acrítico, que se caracteriza por su imprecisión, por realizar asociaciones poco válidas o veraces, y a menudo aceptadas como únicas, sin contemplar la posibilidad de que puedan ser erróneas. Esta forma de plantear los aprendizajes guarda relación con el paradigma estándar.

La asignatura de *Fonaments d'Infermeria* representa la introducción a la perspectiva enfermera, se elaboran conceptos que orientan al estudiante como tal y su proyección como profesional, marca la especificidad de la función enfermera como aportación a la sociedad, por lo que creemos que, la forma en cómo se presente al inicio tendrá un significado en su futuro profesional.

La enfermería es una disciplina que se orienta hacia la práctica, su aprendizaje, a lo largo de la historia, aún experimentando diferencias, podemos decir que se ha ido transmitiendo por tradición, primero oral ligada a mitos y leyendas, y más tarde formal y académica. Estos inicios marcan el presente, la herencia es fuerte y el cambio a una perspectiva lógica científica, a la vez que incorpora saberes ligados con una perspectiva del cuidado global de las personas, sigue marcada por un pasado que a menudo se acepta y se percibe como único, incluso cambiando el discurso se mantienen, a menudo, las formas y relaciones de poder.

Medina (2005) al hablar de la enseñanza de enfermería describe de que forma la tradición y el poder han marcado la práctica enfermera y ello se ha trasladado a la educación, normalizando y aceptando socialmente la subordinación al colectivo médico y asumiendo una responsabilidad profesional debilitada y complementaria, elementos característicos de la educación a grupos oprimidos. El pensamiento crítico como planteamiento eje de aprendizaje, supone un cambio y a la vez un compromiso personal y profesional, ético e intelectual, para con la enfermería, la propia Universidad y la sociedad, una forma de estar y vivir, una forma de participar en la potenciación para con el alumnado. Una forma de contribuir activamente en la construcción democrática del saber enfermero y huir de la visión rígida, idealizada y dogmática, que según las investigaciones llevadas a cabo por Medina se siguen dando en la actualidad.

Siguiendo esta línea argumental, me lleva a afirmar que el pensamiento crítico será adecuado, y la formación de grado deberá contemplar estrategias para desarrollarlo. En la medida que contemplamos el pensamiento crítico en la docencia se facilita que el estudiantado adquiera conocimiento específico, por el significado que perciben a partir de las lecturas, las discusiones, los análisis, las preguntas que se generan... en el aula, en los seminarios, en las tutorías, simplificando: en el aula como génesis de la investigación colectiva e individual.

### **3. Evaluación continuada en portafolio o carpeta de aprendizaje**

Shulman (1999: 45) dice “el portafolio es un acto teórico”, haciendo referencia a la importancia de centrar la docencia en un paradigma de investigación que permita estudiar y mejorar la docencia, de esta forma el acto teórico resulta también un acto ideológico, se definen situaciones, se toman decisiones y se diseñan y conceptualizan los portafolios didácticos. Se transmiten valores que irán más allá del aprendizaje específico de la asignatura para calar en el alumnado y permitir su crecimiento personal y profesional.

Uno de los aspectos más interesantes que me gustaría destacar sería la importancia de crear una cultura del portafolio, Wolf (1999: 67) la describe como “un tipo de ambiente de aprendizaje de intensas expectativas, interés y riqueza” lo que nos lleva a afirmar que “entienden lo que saben” frase que parece sencilla y transmite la complejidad que inherente al aprendizaje, ¿cuántas veces se repite un discurso vacío de contenido por que no se llega a su comprensión, ¿cuántas veces, en enfermería, e imagino en otras disciplinas, en su desempeño se siguen unas rutinas y unos rituales carentes de argumentación teórica y científica? posiblemente por una falta de reflexión referente a lo que se hace y el por qué, por que se obvia la búsqueda del significado de los elementos teóricos y prácticos que intervienen en el aprendizaje.

Arter y Spandel citado por Klenowski (2007) describen el portafolio como una colección de trabajos del estudiante que nos cuenta la historia de sus esfuerzos, su progreso y logros en un área determinada (...) debe incluir la selección de contenidos y la autorreflexión.

Según mi planteamiento, acorde con los autores trabajados, el portafolio de aprendizaje/carpeta se configura como un contenedor teórico-práctico que agrupa el conjunto de documentos, anotaciones, análisis, reflexiones, gráficos, correos electrónicos, conversaciones, discusiones, etc. que elaborados por el estudiantado, y tutorizados por la profesora, se ordenan para ir evidenciando la evolución, el proceso y

el progreso individual así como el grado de consecución de los objetivos planteados en cada entrega, así como las estrategias de cada estudiante para la indagación, el pensamiento reflexivo, el análisis y las elaboraciones que evidencian el grado de aprendizaje experiencial, reflexivo y crítico.

Comparto con Barbera que “el proceso de evaluación es como un proceso de diálogo entre evaluador y evaluado sobre la base de un contenido específico de manera que no establezca relaciones de poder lideradas exclusivamente por el profesor que desvirtúe las mismas finalidades de la evaluación”. Para llevar a cabo este proceso de evaluación, es indispensable partir del compromiso, el respeto y la responsabilidad compartida con el estudiantado, el estudiantado puede y debe controlar él mismo su aprendizaje, desarrollando responsabilidad y capacidad crítica.

Freidus (1999) por su parte, describe el potencial que puede desempeñar el portafolio, en la medida que se lleve a cabo de forma organizada y enmarcado en un modelo; describe conexiones socialmente construidas entre las personas implicadas, por tanto entre profesorado y estudiantado y entre el propio estudiantado; en el primer caso las relaciones de tutoría, y en el segundo tutoría de pares, que permiten también de forma recíproca la construcción del conocimiento. Así mismo describe otras conexiones, que se construyen de forma más individual y tienen relación con su saber personal, con las creencias y el contexto social en el que se construyen, entre las teorías estudiadas y las prácticas que se dan en el aula, entre sus propias experiencias y las de los compañeros. Dichas conexiones abarcan los diferentes dominios del aprendizaje así como las construcciones individuales y sociales.

Considero que la CA es un instrumento que ha permitido favorecer procesos intelectuales tales como: el pensamiento crítico, la comunicación y el diálogo, la investigación, la lectura, la escucha, el habla, la escritura y el razonamiento. Ha permitido y favorecido que el estudiantado se sienta actor y participe activo de su propio aprendizaje experiencial y significativo, ha permitido y favorecido el cambio de paradigma docente.

### 3.1. Metodología para el desarrollo del proyecto



La pretensión al hacer el planteamiento de la asignatura el primer día de clase ha sido desde el inicio de la experiencia con CA instaurar una *comunidad de investigación*, según Lipman en ella (2001) “los estudiantes se escuchan los unos a los otros con respeto, construyen sus ideas sobre las de los demás, se retan los unos a los otros para reforzar argumentos de opiniones poco fundadas, se ayudan en los procesos inferenciales a partir de lo que se afirma y buscan identificar los supuestos ajenos (...) en un diálogo que pretende conformarse en lógica moviéndose indirectamente (...) su avance parece semejar al propio pensamiento. Consecuentemente, cuando se internaliza o

*se interioriza este proyecto por los participantes, éstos empiezan a pensar en movimientos que se asemejan a los procedimientos. Empiezan a pensar tal como el proceso del pensamiento”.*

Así pues, el primer día de clase se propone al estudiantado la realización de la evaluación continuada en CA, que por su metodología y proceso está enmarcada en el paradigma reflexivo y a la comunidad de investigación en el aula. A medida que transcurren los años he ido incorporando elementos que han dado un mayor interés y significación, así hemos pasado de un presentarse de forma oral a hacerlo simultáneamente oral y escrito: se plantea al alumnado unas cuestiones del orden de: Quien soy, qué

hago aquí y cómo he llegado, qué me interesa, que incertidumbres tengo, que espero de la asignatura y de la enseñanza en general. Se les distribuyen hojas de notas de quita y pon (post-it) de diferentes colores para que anoten, después de la reflexión individual, aquello que creen puede ser de interés para cada uno en particular y para el grupo. Una vez dejado un tiempo prudente van contando lo que han escrito al resto del alumnado y pegando a la pizarra las hojas, corresponderá al primer elemento de construcción de su CA; es un ritual de inicio interesante, comparten dudas e incertidumbres y les hace sentir partícipes de la comunidad de investigación. Al finalizar el semestre e incluso la enseñanza siempre hay detalles que hacen referencia a este primer día de clase.

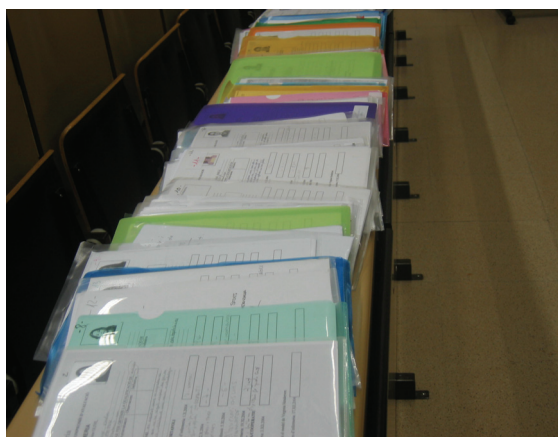
Para el profesorado es también interesante, sabes desde el primer día quien conforma el grupo, cuáles son las dudas, los miedos e incertidumbres, intuyes quien puede ejercer liderazgos y quien se siente más reacio a intervenir, pero desde la igualdad de grupo que inicia, todos y todas hablan el primer día.

Por mi parte presento también la filosofía que orientará la organización y el desarrollo del semestre con la CA como nexo de formación y diálogo formal, remarcando la importancia del compromiso docente compartido y facilitando mi disponibilidad como recurso, en los diferentes espacios formativos.

Describo los apartados de que consta la CA, que según las diferentes clasificaciones se puede considerar como libre, tal y como la describe Colen, Giné e Imbernon en el sentido que es el alumnado quien decide qué incluir y como organizar el formato. Este tipo de CA exige que el profesorado explique de forma clara, y tantas veces como se precise, los objetivos de aprendizaje y los logros a conseguir, para que de este modo cada uno, cada una, pueda decidir, a partir de sus cualidades, preferencias e incluso intereses, encontrar la forma de llegar al aprendizaje de los contenidos de la asignatura; será este proceso de aprendizaje individual, cooperativo y significativo el que conformará cada CA.

### 3.2. Apartados de cada CA

**Índice:** Al inicio será una hoja en blanco que deberán ir cumplimentando mientras desarrollen las diferentes entregas y les será útil para recuperar sus escritos, a la vez que me permite a mí también orientar-me en sus elaboraciones, proceso de aprendizaje y por lo tanto, guía de ruta para la evaluación.



**Documento informativo/presentación:** En el que se incluyen mis datos para el diálogo formal. Datos informativos sobre el método de evaluación, partes de que consta la CA, el cronograma, así como la posibilidad de romper el compromiso, tanto por decisión del estudiantado, como por decisión mía.

**Programa de la asignatura:** Programa detallado en el que se incluyen los objetivos mínimos de cada entrega. El grado de consecución de los mismos significa el grado de consecución de los contenidos de aprendizaje. Se especifican también las fechas de las diferentes actividades y entregas.

**Hoja de compromiso:** En la que se incluye una fotografía del estudiante, sus datos, así como un espacio para anotar sus expectativas de aprendizaje, su proyecto formativo personal y su perspectiva en la evaluación. Además de la firma de compromiso. También dispone de apartados para los comentarios y el diálogo docente y formativo.

Este documento representa la ficha que dispone el profesorado para registrar la evolución y evaluación de cada alumno u alumna; al inicio del semestre y una vez cumplimentado los datos generales, se hace una fotocopia que el estudiante incluirá en cada entrega de CA; así el profesorado dispone del original donde

se anota la evaluación y los comentarios docentes y cada alumno dispone de su copia que será la que acompañará cada entrega de CA y en la que el profesorado anotará, así mismo, aquella información que considere necesaria para el seguimiento y la mejora del aprendizaje.

**Portafolios/Carpeta Física:** Corresponde a la CA en sí, que elabora el estudiantado. Incluye básicamente escritos, suelen ser imaginativos y creativos, desde aportaciones teóricas provenientes de la bibliografía, hasta análisis de imágenes o cuadros, películas, novelas, experiencias de salud, etc. también mapas conceptuales, resúmenes, reflexiones, imágenes, artículos, etc. cada entrega de portafolio debe incluir un apartado de reflexión sobre el aprendizaje y su proceso, explícita o implícitamente, la no inclusión del mismo representa la revisión o ampliación de la CA por parte del alumno o alumna.



### 3.3. Calendario de entregas

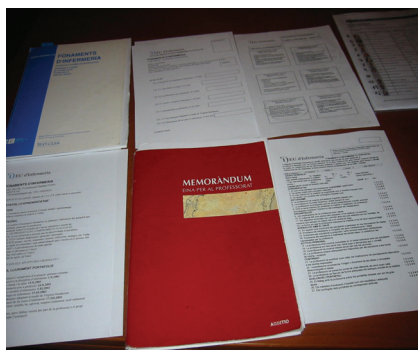
El estudiantado lleva a cabo un aprendizaje autónomo tutorizado que lo concreta en diferentes entregas individuales y cooperativas de CA que al inicio de curso se programan; aproximadamente cada tres semanas hay una entrega que será revisada por el profesorado y devuelta en mano, se da una información general de cómo ha sido la entrega y también individual, las que se anotan en el documento, por lo tanto escritas, y orales, cuando consideramos que se necesita ampliación, y si es preciso se concierta una tutoría.

Las entregas pueden coincidir o no con las unidades didácticas, siendo de progresión recursiva, no lineal. Las primeras corresponden a contenidos más teóricos, siempre relacionando lo nuevo con lo elaborado con anterioridad para hacer evidente el aprendizaje comprensivo y significativo, la última entrega, que se realiza en grupo cooperativo, a la elaboración teórica se le incorporan elementos de aplicación práctica.

Al inicio se propone un calendario de entregas y actividades, y en su desarrollo, negociamos y pactamos cambios razonados.

### 3.4. Contamos con

Partimos de estrategias didácticas, tales como: el trabajo en el aula, núcleo en el que se genera el pensamiento reflexivo para la indagación e investigación; la profesora-tutora en el aula y en las tutorías, los grupos de trabajo. La CA y las relaciones que se establecen a partir de ella, tanto las relaciones entre iguales como las relaciones del alumnado con el profesorado que lo tutoriza permiten construir la confianza y el reconocimiento esencial para el crecimiento personal y profesional. Entre iguales contribuye a la interacción y a la socialización, entre tutora / estudiantado ayuda esencialmente para el aprendizaje y consecuentemente para la evaluación y la autoevaluación.



Son esenciales el programa de la asignatura, los objetivos, el texto-guía, la bibliografía recomendada, la biblioteca, la plataforma virtual, Internet, filmes, etc. Referente a otros elementos que hacen referencia al medio, referir una vez más la importancia de disponer



de espacios polivalentes, que permitan el diálogo y el trabajo tanto con el grupo clase como con grupos más pequeños que permitan y favorezcan un diálogo, una colaboración más educativa.

El uso de este método de enseñanza-aprendizaje permite que el estudiantado genere recursos que asocia con el aprendizaje crítico y con sus características, así se desprende de las entregas de CA, en las que incluyen: análisis de películas, visualización de obras pictóricas, reflexión y búsqueda de conexiones teóricas y prácticas a partir de noticias y artículos de la prensa, reflexión a partir de experiencias de salud próximas, reflexión a partir de novelas y bibliografía común, fundamentando para su aprendizaje contenidos de la asignatura. Generación de preguntas, que ellos mismos responden después de la indagación, que a la vez generan nuevas preguntas y respuestas no definitivas... Por lo que podemos afirmar que han desarrollado la capacidad de buscar conexiones y redes de pensamiento y aprendizaje para elaborar su propia investigación que les permite avanzar en el conocimiento enfermero reflexivo y crítico.

### 3.5. Evaluación de cada entrega

Las entregas de CA, como ya se ha anotado con anterioridad, se devuelven en mano, si corresponde a una evaluación continuada, se sobreentiende que el seguimiento del alumnado es continuado, que asiste regularmente a las actividades formativas, por lo que no se concibe que el momento de entrega que es cuando se concreta el diálogo docente, sea diferido y que se recoja por compañeros.

Se establece en una hora de seminario, de esta forma se favorece el diálogo. En los cambios que hemos ido incorporando gracias al trabajo de reflexión sobre nuestra propia docencia, se encuentra esta entrega en el aula. Sobretudo la primera entrega la hemos programado con detenimiento, se lleva a cabo un comentario general y se pasa a repartir la entrega a cada alumna o alumno, se realiza un comentario sobre el mismo en el momento de entregarlo; cuando todos disponen de su documento se les brinda la posibilidad de que lo revisen y reflexionen referente a lo que han hecho y los comentarios anotados, posteriormente se les invita a que hagan pequeños grupos de tres o cuatro miembros que dispongan de resultados diferentes, es decir, quien haya sacado una calificación elevada y quien no, de esta forma comparten estrategias de aprendizaje, elementos de análisis etc. posteriormente llevamos a cabo una puesta en común. Este ejercicio ha resultado ser interesante y ha mejorado el resultado de aquellos que al principio les resulta difícil hacer un cambio en el aprendizaje tradicional, al que están habituados. Si con este ejercicio no hay suficiente programamos tutorías individuales o en pequeños grupos con dificultades compartidas. Este ejercicio ha sido valorado muy positivamente por parte del alumnado.

## 4. Reflexiones

De todos es sabido que la docencia en la Universidad viste poco, en este proyecto he pretendido vestirla de gala, si reflexionamos la docencia, si investigamos sobre ella, pienso que la estamos poniendo en su lugar, que le damos el valor que debe tener en la medida que contribuimos en la formación de los futuros profesionales y en mi caso, por si fuera poco, los profesionales que nos deberán cuidar cuando seamos viejos o cuando enfermemos.

La utilización de la CA de aprendizaje en la asignatura *Fonaments d'Infermeria* pretendía llevar a cabo una experiencia de aprendizaje reflexivo y crítico que, a la vez que facilitaba una percepción de los contenidos acorde a la práctica reflexiva, diera respuesta también a los puntos débiles que describieron los diferentes estudios llevados a cabo en la Escuela y que se veían reflejados también en investigaciones realizadas por Medina y que atribuían una reproducción no democrática y fragmentada del conocimiento enfermero.

En este sentido puedo decir que el aprendizaje y el ambiente en el aula cambia desde el primer día, el alumnado se siente grupo / miembro de la comunidad de investigación, libre y autodidacta, se siente sujeto activo responsable de su aprendizaje, incorpora los conceptos y contenidos de aprendizaje, estudia y elabora su CA día a día, interviene en el aula y los seminarios y se compromete en su aprendizaje, alejados de la sumisión y subordinación.

La elaboración de la CA conlleva un tiempo de dedicación por parte del alumnado quizás superior al que comporta la preparación de un examen final, no obstante, el alumnado lo suele valorar como bien empleado por diferentes motivos: por que aprenden sin la sensación de estar estudiando, por que pueden mostrar sus aptitudes, su capacidad de análisis, su capacidad creativa e imaginativa, su escritura, se sienten libres y autodidactas. A estas anotaciones que ellos y ellas hacen también apuntan algunas menos agradables, como que la misma libertad les da vértigo o que la responsabilidad les asusta. Hay quien duda de sus propias capacidades, reflexiones y análisis: ¿y si lo hago mal? Me decía una alumna que ya disponía de otra enseñanza y de unos años de profesional. Hay también quien no pararía de investigar y profundizar, representa un aprendizaje también el organizarse y saber decir basta, hay otras asignaturas que trabajar en el mismo semestre.

La revisión de las diferentes entregas de CA representan también un incremento del tiempo de dedicación por parte del profesorado, por mi parte bien empleado; por que cada CA es diferente aún cubriendo los mismos objetivos de aprendizaje, por que percibo que comprenden lo que aprenden y saben, por que son capaces de relacionarlo con experiencias de salud que han vivido u otros elementos convencionales que han transformado con la nueva mirada enfermera que van adquiriendo.

La revisión periódica de la CA da la medida de cómo se está llevando a cabo el aprendizaje, a las cuatro o cinco semanas de iniciado el semestre el alumnado dispone de su primera entrega revisada, el diálogo docente que se lleva a cabo le permite mejorar, revisar o seguir creciendo. Siempre he pensado en lo erróneo de los exámenes sin revisión y además a final de semestre, dan pocas posibilidades al cambio, a ayudar a quien más necesita del profesorado para su aprendizaje. La CA y las diferentes entregas permiten, ya desde el inicio, tutorizar y acompañar a quien más se pierde, a la vez que permite dar alas con una evaluación acorde, a quien encuentran en la CA una forma adecuada de aprendizaje.

Como dificultad apuntar lo mencionado ya anteriormente de la no institucionalidad del proyecto, no obstante, a veces ocurre que cuando un proyecto se institucionaliza pierde aquellos elementos que le daban valor, se prostituyen, pierden el significado y el sentido que les hizo nacer, desarrollarse y mantenerse, por lo tanto, aunque queda anotado como dificultad, seguirá mientras tengamos las energías suficientes.

Podemos hablar también de la dificultad de disponer de espacios adecuados a las diferentes actividades, espacios cambiantes en los que se pueda trabajar según se precise con grupos pequeños o grandes, etc. a menudo, espacios poco adecuados dificultan el diálogo y la participación de todo el alumnado.

El personal de biblioteca está solícito a las necesidades, la biblioteca es amplia y dispone de salas para trabajar en pequeños grupos y también un interesante fondo documental, pero a la vez, es difícil de disponer de volúmenes suficientes de la bibliografía básica en un momento dado.

Para concluir expresar que después de una experiencia de este tipo, volver a una enseñanza estándar, con un enfoque paradigmático tradicional, es impensable. Es un sistema que ha creado expectativas y que se han cubierto en gran medida, no lo doy como definitivo, seguiré evaluando la experiencia, reflexionando sobre la misma e incorporando aquellas modificaciones que crea oportunas para la mejora docente y seguiré con mi compromiso personal y profesional, en el avance hacia un enfoque paradigmático reflexivo en la universidad.

Para finalizar, quiero invitar a profesores y profesoras a incorporarse en este cambio paradigmático de la mejora de la docencia con CA, aunque posiblemente conlleva más dedicación a la docencia, el cambio en el aprendizaje del alumnado es substancial así como la satisfacción y motivación del profesorado.

## Referencias

- [1] Barbera, E. Evaluación por portafolio en la Universidad. Forum sobre docència Universitària de la Universitat de Barcelona. Disponible en: <http://www.ub.edu/forum/Catalan/welcome.htm>.
- [2] Bloom. Citado por Brockbank, A. McGill, I. (2002) Brockbank, A. McGill, I. (2002) Aprendizaje reflexivo en la educación superior. Ed. Morata. Madrid.
- [3] Colen, M. T.; Giné, N.; Imbernon, F. (2006) La carpeta de aprendizaje del alumnado universitario. La autonomía del estudiante en el proceso de aprendizaje. Barcelona. Editorial Octaedro.
- [4] Freidus. En: LYONS, N. (compiladora) (1999) (80-101).
- [5] Giné, N. (coord.). (2007) Aplicació de la carpeta d'aprenentatge a la universitat. ICE Universitat de Barcelona.
- [6] Klenowski, V. (2007) Desarrollo de portafolios para el aprendizaje y la evaluación. Narcea, Madrid.
- [7] Lipman, M. (1997) Pensamiento complejo y educación. Madrid: Ediciones de la Torre.
- [8] Medina Moya, J. L. (2005) Deseo de cuidar y voluntad de poder: la enseñanza de la enfermería Barcelona. Publicacions i Edicions Universitat de Barcelona.
- [9] Olivé Ferrer, M. C. Implementación del portafolio del estudiante en la asignatura *Fonaments d'Infermeria* como instrumento para el aprendizaje reflexivo y crítico. Educare21 2004; 13. Disponible en: <http://enfermeria21.com/educare/educare13/ensenando/ensenando4.htm>.
- [10] Shulman, L. En: Lyons, N. (compiladora) (1999) (44-62) (op. Cit).
- [11] Schön, D. (1992): La formación de profesionales reflexivos. Barcelona: Paidós.
- [12] Van Gool, M. (2002-2003) Influencia del contexto institucional en la puesta en marcha de los cambios implicados en la innovación docente. Forum sobre docència Universitària de la Universitat de Barcelona. Disponible en: <http://www.ub.edu/forum/conferencias/vangool.htm>.
- [13] Wolf. En: Lyons, N. (compiladora) (1999) (67-79) (op. Cit).