

# **Análisis del impacto las carpetas de aprendizaje a partir de la voz de los estudiantes y el docente**

*Longhi, Ludovico; Fuentes Agustí, Marta. Universidad Autónoma de Barcelona*

## **Resumen**

Se considera la carpeta de aprendizaje como uno de los métodos que se puede utilizar para guiar el aprendizaje del estudiante universitario y evaluar sus resultados académicos. Con la finalidad de recoger el impacto de su uso el grupo Gi-CAES de la Universidad Autónoma de Barcelona decidió solicitar a los estudiantes de varias titulaciones dar respuesta a un cuestionario donde expresaran sus opiniones, reflexiones y conocimientos acerca su experiencia. A continuación se describe un caso concreto que muestra desde la voz del docente y los discentes como el uso de la carpeta de aprendizaje favorece el proceso y progreso de aprendizaje del estudiante a la vez que es una herramienta útil de evaluación continuada tanto para el docente como para el estudiante.

## **Introducción**

Los estudios cinematográficos universitarios deben, necesariamente, diferir de las escuelas profesionales de cine, por un distinto planteamiento didáctico. Mientras estas últimas (encasilladas en dimensiones meramente productivas) siguen unas férreas lógicas de mercado, el propósito deontológico de las disciplinas académicas se esfuerza en superar dialécticamente la dicotomía antigua entre teoría y práctica. En el siguiente trabajo se presenta el caso de una asignatura de Lenguaje cinematográfico del Grado de Comunicación Audiovisual de la Universidad Autónoma de Barcelona que intenta fusionar, en una fructífera endiádis, las actividades contemplativas y experimentales mediante el uso de carpetas de aprendizaje. El curso se estructura como un *Project Based Learning* cuyo producto final consiste en la redacción de un remake de una escena de una película de elevada importancia para la evolución lingüística del medio.

## **Marco teórico**

La carpeta de aprendizaje del estudiante constituye una colección de productos de los alumnos que cuentan la historia de sus esfuerzos y de su progreso en la adquisición del contenido curricular. La potencialidad comunicativa e la utilidad evaluativa de las carpetas son directamente proporcionales a la implicación del alumno en la selección de los productos que se insertarán en ella, al nivel de precisión de los criterios y al grado de reflexión de los discentes sobre su propio trabajo. El origen del concepto del portfolio viene del ámbito creativo profesional e indica la compilación de una serie de

obras que el artista escoge para exponer los resultados más significativos de su evolución artística y profesional. Ha entrado en el ámbito campo de la evaluación escolástica a partir de los años 80, cuando en EEUU modelos cognitivos los test objetivos sistemáticos (modelo tradicional) han sido substituidos por nuevas formas de evaluación dinámicas y pluridimensional las performances del estudiante en determinados ejercicios (ejercicios funcionales al contexto de aprendizaje y productores de experiencias relevantes para la vida real). Las mejoras proporcionadas por este nuevo modelo de evaluación son múltiples. El portfolio permite obviar los modelos de examen tradicional que no aseguran algún tipo de aprendizaje significativo. Suprimiendo esta exigencia de productos contruidos ad hoc por el docente (test, preguntas abiertas, cerradas), se desarrolla la posibilidad de la de evaluar productos emergentes (auténticos simulacros de situaciones reales y no solo formales) del proceso de aprendizaje. La Carpeta de aprendizaje, además, es una herramienta de evaluación pluridimensionales es decir que no se deben centrar en uno o pocos ámbitos de conocimiento, deben consentir a los estudiantes de cimentarse en diversas formas expresivas. Y finalmente está culturalmente implicadas: considera las diferencias de género, edad, ritmo y modalidades de desarrollo, estatus social, religión, etnia, cultura, experiencias de vida como preciosos recursos para el crecimiento de la comunidad educativa.

### **Metodología**

La asignatura de Lenguaje Cinematográfico era un curso obligatorio del tercer año del grado en Comunicación Audiovisual, actualmente desaparecido como tal e incorporada en un lenguaje más genérico, el Lenguaje Televisivo y Cinematográfico (segundo curso de Grado, primer semestre). La metodología docente empleada ha ido variando a lo largo de sus ediciones. En primer lugar se ha propuesto superar la canónica distinción entre los ámbitos cognitivos de la teoría y de la práctica (TPL), entendiendo que la primera guía la segunda y la segunda contrasta, reafirma y retroalimenta la primera. Se ha adoptado el sistema del *student's portfolio*: es decir que cada alumno (y cada equipo de trabajo) ha sido evaluado (y él mismo ha podido constantemente autoevaluarse) a través de una serie de actividades cuya resolución ha constituido una prueba de su nivel de aprendizaje. A lo largo del curso cada estudiante ha realizado una serie de ejercicios (tanto individuales como en equipo) que ha insertado en el diario de abordó propio o del equipo (según el caso). Los ejercicios incorporaban la metacognición (reflexión y pensamiento crítico) y eran dirigidos a la realización de un proyecto practico final: la producción de un remake de una escena de una película (estrenada en pantalla grande) pactada anteriormente con el docente.

En la primera parte del calendario del curso, las clases magistrales se han intercalado con los seminarios. Las primeras (impartidas por el profesor titular de la materia) se han dedicado al estudio de la gramática y de la sintaxis cinematográfica. Los segundos (coordinados y supervisados por los tres miembros del equipo docente) se han especializado en el análisis de aspectos lingüísticos concretos (puesta en escena, montaje, banda sonora) favoreciendo una participación más activa de la audiencia. Cada alumno, ha redactado una reseña del argumento de la clase magistral (ampliada con citas de lectura o de visionados indicados en la biblio-filmografía o considerados

pertinentes). Cada uno de los tres profesores del seminario, ha organizado y evaluado los ejercicios individuales vinculados a la actividad que el mismo ha propuesto. Cada alumno ha recogido las reseñas magistrales y los ejercicios de seminario en su diario de abordó.

En la segunda mitad del curso los alumnos (tomando los *feedback* recibido por las precedentes evaluaciones como indicadores de sus capacidades) han puesto su competencia personal al servicio del proyecto de equipo: el remake. La realización de este último (prueba final del buen cumplimiento de los objetivos del aprendizaje) se cumple organizando una secuencia de tareas debidamente tutorizadas. Todas las actividades se han dirigido hacia la reescritura de una escena (narrativamente concluida) de un texto fílmico previamente estudiado, seccionado y analizado. Cada alumno debía elegir formar parte de un equipo y se comprometía a recubrir un rol determinado a lo largo de toda la asignatura. Cada equipo estaba formado por 10 alumnos: tenía un responsable de la coordinación con los docentes y un secretario responsable de la coordinación de redacción del diario de abordó de equipo. Cada miembro del equipo asumía un aspecto particular de la escritura cinematográfica que muy esquemáticamente se han dividido en 3 bloques: preproducción, producción y postproducción. Cada alumno declaraba su particular tarea interna al equipo, cosa que sin embargo esto no lo eximía de interesarse de las tareas de sus compañeros. Debía explicar por qué ha elegido su tarea, qué se propone hacer, qué tipo de cine le gusta, cuáles son sus películas favoritas y por qué. Cada equipo debía explicar y motivar la elección de la película (e incluso del fragmento). Debía declarar los criterios de realización del trabajo, es decir, si quiere hacer un calco exacto del original o realizar una reinterpretación al estilo de otro director. En este caso el equipo enunciaba y demostraba la existencia de los rasgos estilísticos del director escogido. También se permitía adoptar una posición intermedia puntualmente descrita y justificada. Cualquier decisión tomada, debatida y modificada se recogía detalladamente en el diario de abordó del equipo. Era conveniente (pero no obligatorio) que este último tuviera el formato de diapositivas que combinen texto e imagen de forma pertinente, sintética y complementaria. Se entendía la práctica del remake como formidable herramienta didáctica para pensar el cine. Se aconsejaba a los alumnos de elegir una escena de una película clásica es decir que pertenezca al Modus de Representación Institucional (Burch, 1995). Era y es didácticamente más efectivo y, desde la perspectiva del equipo más gratificante. En cualquier caso la escena escogida, debía tener el visto bueno del docente (de lo contrario hay que pensar en otra). El primer ejercicio consistía en realizar un *decoupage* del fragmento considerado. Se visionaba (mirar repetidamente y a la moviola) la escena original analizando y describiendo toda una serie de parámetros (aplicación práctica de las cuestiones teóricas). El equipo debía considerar la composición del encuadre (configuración plástica y disposición de las formas, perspectiva, profundidad de campo, puntos de interés, puntos de fuga); la mutación de los elementos presentados en el plano (acción que se desarrolla en este arco de tiempo contemporáneamente al grado de cercanía que la mirada instaure con estos elementos); movimientos de cámaras (efectivos, ópticos, digitales) su función sintáctica y narrativa (trasparencia vs virtuosismo). Una vez diseccionado el continuum del texto, el equipo formulaba una hipótesis sobre la intencionalidad del

posicionamiento de la cámara, la búsqueda de mayor o menor implicación emocional del público, la semántica de la duración de los planos y del tipo de coordinación entre ellos (reflexión sobre la práctica que retroalimenta el aspecto teórico). Estos dos ejercicios con sus correcciones y represamientos debían ser descritos en el diario de abordaje. De estos apuntes surgía el primer borrador del guion técnico del remake. Se transformaba este último en un *storyboard* es decir un documento que recogía los esbozos de los encuadres, indicaciones de las posiciones de cámara en planta y de movimientos de la misma. Durante el rodaje era posible modificar el guion técnico: cualquier cambio debía ser justificado y concordado en la tutoría. Desglosando el guion técnico se podían calcular las sesiones necesarias para el rodaje, es decir, el plan de rodaje. Este documento debía ser redactado conjuntamente por todo el equipo y consensuado con el docente. Este último una vez informado, en sede de tutoría, de eventuales incidencias en la fase de rodaje, aprobaba posibles modificaciones y supervisaba el conjunto de decisiones que el equipo tomaba a la hora de completar la postproducción. Durante las tutorías el secretario del equipo (o su delegado) recogía las actas de la sesión que entraban a formar parte del diario de abordaje del equipo. Junto con la entrega final del remake, el equipo debía redactar la memoria del remake, es decir, una selección coherente y significativa del proceso de aprendizaje que había acompañado la realización del proyecto audiovisual. Por su parte cada alumno debía enviar una memoria individual relativa al proceso seguido a largo de todo el curso. Memoria de equipo y memoria individual seleccionaban sintetizaban y organizaban todos los documentos coleccionados en los respectivos diarios de abordaje. Ambas han constituido evidencias de la carpeta de aprendizaje.

### **Resultados**

En este apartado se van a presentar los resultados académicos de los estudiantes junto con el análisis de sus voces expresadas en un cuestionario de tres preguntas abiertas. Dicho análisis será discutido en base a los resultados de estudios de casos realizados en otras asignaturas y titulaciones (Blanch et al, 2009; Cayón y Fuentes, 2009).

A modo de resumen decir que Las voces de los estudiantes nos dicen que con el remake se ha conseguido relacionar los contenidos teóricos con la práctica y distintas realidades, se ha facilitado un aprendizaje consciente y progresivo mediante la reflexión y la automejora. Además, les ha exigido planificarse, organizar, estructurar y gestionar el tiempo de estudio y la información convirtiéndola en conocimiento y competencias necesarias para su profesión.

Asimismo la voz del docente corrobora lo dicho por los estudiantes y nos indica que dicha práctica le facilita un mayor conocimiento del estudiante. Ve la carpeta como un caso particular de evaluación alternativa. Valoración que pone el acento en el estudiante, atribuye significado y multiplica la importancia de herramientas diversas. El portfolio posee la función pedagógica de guiar y suportar el proceso de aprendizaje, animar la auto evaluación, promover la comunicación y la colaboración entre profesor y estudiante, alentar la posibilidad del estudiante de reflexionar sobre el mismo y verificar sus propios conocimientos y competencias en distintos ámbitos. En la educación superior el portfolio tiene el aspecto de una colección de los trabajos de un

alumno. Un álbum que documenta su proceso de aprendizaje. Puede dirigir más énfasis en los productos o en el proceso, en el trabajo personal o en el trabajo social. El portfolio favorece la adquisición de la costumbre de continuo autoanálisis y autoevaluación: fundamentos de un aprendizaje significativo. Ser conscientes de las propias competencias y habilidades significa encontrar un estilo individual de aprendizaje y un principio de trayectoria personal. En este sentido evidencia las potencialidades individuales del estudiante.

### **Conclusiones**

La metodología de la carpeta de aprendizaje en la educación superior, su filosofía y sistema de evaluación mediante evidencias de aprendizaje es una práctica docente muy bien valorada tanto por los docentes como por los estudiantes. Los resultados obtenidos en la asignatura de Lenguaje Cinematográfico del tercer año del Grado en Comunicación Audiovisual de la UAB son similares a las experiencias llevadas a cabo en la Facultad de Ciencias de la Educación de la misma universidad (Blanch et al, 2009).

En concreto la experiencia con el remake ha dado fruto a nuevas experiencias en la misma titulación. Por ejemplo, en la asignatura Técnicas de Dirección cinematográfica se toma el mismo sistema de enseñanza y aprendizaje desde la evidencia del autoretrato observándose un impacto significativo en el rendimiento académico. El número notables y excelentes ha aumentado considerablemente (véase la comunicación *El autoretrato: evaluación narrativa del aprendizaje*) coincidiendo con el estudio de cinco casos realizado por Cayón y Fuentes (2014).

### **Referencias**

- Barberà, E. (2005). La evaluación de competencias complejas: la práctica del portafolio. *Educere La Revista Venezolana de Educación*, año 9, nº 31.
- Blanch, S., Fuentes, M., Gimeno, X., Gonzalez, N., Rifà, M. y Santiveri, N. (2009). Relaciones entre aprendizaje, cognición y tecnologías en la construcción del e-portafolio. *RED, Revista de Educación a Distancia. Número monográfico VIII*.
- Blanch, S. et al. (2010). *Carpetas de aprendizaje en la educación superior: una oportunidad para repensar la docencia*. Barcelona: Servei de publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Barrett, H. C. (2004). *Electronic portfolios as digital stories of deep learning*. Recuperado de <http://electronicportfolios.org/digistory/epstory.html>
- Bia, A. (2005). El portafolio del discente como método de trabajo autónomo. En Carrasco y Martínez (eds). *Investigar en diseño curricular*. Redes de docencia en el Espacio Europeo de Educación Superior. Universidad de Alicante: Marfil.
- Castro Quitoria, L. (2002). El portafolio de enseñanza como herramienta y texto para la reflexión pedagógica. *Revista Perspectiva Educativa*, 3, 9-21
- Cayón, M. y Fuentes M. (2009). Incidencia de las carpetas de aprendizaje en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Enseñanza & Teaching*, 32, 59-78.

- Colén, M. T.; Giné, N.; Imbernón, F. (2006). *La carpeta de aprendizaje del alumnado universitario: la autonomía del estudiante en el proceso de aprendizaje*. Barcelona: Octaedro-ICE.
- Klenowski, V. (2004). *Desarrollo de portafolios para el aprendizaje y la evaluación*. Madrid: Narcea.
- Pozo, J. I. y Monereo, C. (eds.) (1999). *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana.
- Villar, L.M. (2004). *Manual para la excelencia en la enseñanza superior*. MCGRAW-HILL INTERAMERICANA DE ESPAÑA
- Zubizarreta, J. (2004). *The learning portfolio. Reflective practice for improving student learning*. Bolton, Massachusetts: Anker.