

HISTORIA EN PORTAFOLIOS: UNA PROPUESTA DE ADAPTACIÓN DIDÁCTICA EN CLAVE DE COMPETENCIAS BÁSICAS

Manuel Santos Burgaleta

RESUMEN

La adaptación de las enseñanzas medias a los cambios de la sociedad de la información sigue siendo uno de los debates educativos más latentes. En ese contexto, la presente colaboración defiende la viabilidad de experimentar fórmulas de adecuación de modelos didácticos de nivel superior al aula de secundaria. Así, nuestra propuesta aborda la aplicación de la lógica didáctica del Portafolios en la materia de Historia en ESO, y se desarrolla mediante la adaptación procesual de esta metodología a unas pautas de trabajo definidas esencialmente en clave de Competencias Básicas.

ABSTRACT

The adaptation of the secondary education to the changes in the society of information is still one of the most important educational debates. In this context, the current collaboration is in favour of the viability of experimenting other ways to adapt educational models of a higher level to the classroom. Our plan consists of the application of the educational logic of the Portfolio in the subject of History in Secondary Education which is gradually developed in this methodology to a working plan defined in the key of Basic Skills.

RÉSUMÉ

L'adaptation de l'enseignement secondaire aux changements de la société de l'information reste un des débats éducatifs les plus actuels. Dans ce contexte, cet article défend la viabilité de l'adaptation expérimentale des modèles didactiques de l'enseignement supérieur dans les classes de l'enseignement secondaire. Notre proposition aborde l'application de la logique didactique du portfolio dans l'enseignement secondaire obligatoire dans le cours d'histoire et explique l'adaptation de cette méthodologie à des consignes de travail définies essentiellement en termes de compétences de base.

I. DEBATIENDO Y PROPONIENDO APRENDIZAJES: EL PORTAFOLIOS EN EL AULA DE SECUNDARIA

Dispensar una misma receta para tipos distintos de dolencia es algo que no podrá sino parecer ridículo, sea en el ámbito que sea. En el de la educación secundaria, sin embargo, comienza a ser casi una costumbre comúnmente aceptada. Y es que las autoridades académicas no dejan de ver las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) como una especie de panacea universal frente a los problemas de la educación obligatoria, y, especialmente, en el caso de secundaria, contra la desmotivación del alumnado¹. Pero su solo concurso, por mensurable y asequible, no es sinónimo de calidad educativa, ni siquiera amparándose en el argumento de estar destinadas a «nativos digitales», a ciudadanos de la «sociedad de la información». Precisamente por eso, el gran reto de los docentes en este nivel sería quizás aportar estrategias para el procesamiento y asimilación de la información –de la ingente cantidad y diversidad de información a la que hoy tienen acceso los alumnos– con independencia de su soporte, cualquiera que sea éste, por novedoso o seductor que pueda resultar.

Amén de sus beneficios, incontables e innegables, el despliegue generalizado de TIC en las aulas ha supuesto que importantes debates y análisis educativos hayan quedado solapados, cuando no relegados por completo². La controversia de su alcance didáctico ya está abierta en niveles educativos superiores, pero todavía parece seguir siendo tabú en las enseñanzas medias³. Los hechos, sin embargo, son tozudos. En el área de Ciencias Sociales, que aquí nos ocupa, los recursos digitales apenas han contribuido, por ejemplo, a superar problemas tan viejos y latentes como la

¹ TRUJILLO SÁEZ, F. y GIRÁLDEZ HAYES, A., «Uso didáctico de las TIC». *Aula de Innovación Educativa*, 219, 2013, pp. 12-14.

² CABERO ALMENARA, J., «La aplicación de las TIC: ¿esnobismo o necesidad educativa?». *Red digital. Revista de Tecnologías de la Información y Comunicación*, 1, 2000. (<http://reddigital.cnice.mec.es/1/cabero/01cabero.html>).

³ RICOY LORENZO, M. C. y FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, J., «Contribuciones y controversias que genera el uso de las TIC en la educación superior: un estudio de caso». *Revista de educación*, 360, 2013, pp. 509-532; CAÑELLAS CABRERA, A. M., «Impacto de las TIC en Educación: un acercamiento desde el punto de vista de las funciones de la educación». *Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, 43, 2000. (www.quadernsdigitals.net); ECHEVARRÍA, J., «Educación y tecnologías telemáticas». *Revista Iberoamericana de Educación*, 24, 2000, pp. 17-36.

desafección por la materia. Ésta es, en buena medida, fruto de la dificultad por parte del alumnado para percibir los procesos históricos y sociales como agentes activos y definitorios de sus vidas cotidianas, como parte de los materiales de que están hechas. Desde esta óptica, no es de extrañar que hasta las actividades de investigación a través de herramientas multimedia, sugeridas de modo habitual para dinamizar las clases, acaben limitándose a ejercicios de *corta-pega*, y las búsquedas nominales en *Google* supliendo todo criterio de indagación.

La motivación del alumnado, el propio sentido de las actividades de enseñanza-aprendizaje, dotar al estudiante de herramientas conceptuales y hábitos con que abordar el análisis de las múltiples informaciones que componen la realidad, de las realidades cambiantes a través del espacio y el tiempo, no es tanto una cuestión del soporte de la información cuanto del método con que procesarla. De hecho, lograr que los estudiantes desarrollen conductas y compromisos con unas determinadas formas de hacer es lo que conferiría verdadero sentido a su presencia en las aulas de secundaria. Pero este patrón de trabajo, como la propia educación, constituye un proceso complejo, y requiere, por tanto, articular respuestas en términos cualitativos más que cuantitativos. Al margen de las urgencias de los gestores educativos, los retos cambiantes de las aulas de secundaria precisan soluciones complejas y profundas, no siempre compatibles con la vistosidad o rentabilidad inmediata que se presume inherente a ciertos recursos, caso particular de las TIC. Hoy, como siempre, la educación se halla en la encrucijada de adaptarse a cambios de carácter eminentemente social, y la búsqueda de respuestas debe apuntar al corazón de procedimientos intelectuales susceptibles de concretarse en estrategias sostenibles de aprendizaje.

La construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), ha dado a las enseñanzas universitarias la ocasión y el estímulo de ensayar distintas respuestas a esta problemática, mediante reformas profundas en los planes de estudio y aplicación de programas de renovación didáctica e innovación docente. Han sido casi tres lustros de trabajo, de inevitables avances y retrocesos, pero tan fructíferos en la transformación de los modelos de enseñanza-aprendizaje que invitan a perseverar en su desarrollo⁴,

⁴ Algunas visiones de conjunto sobre este proceso, en FLECHA, R., GARCÍA, C. y MELGAL, P., «El proceso educativo de convergencia europea, una mirada crítica». *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 18, 2004, pp. 81-89; IGLÉSÍAS GARCÍA, M. T. y MOLINA MARTÍN, S., «Innovación didáctica y adaptación al EEES». GARCÍA-VALCARCEL MUÑOZ-REPISO, A. (coord.), *Experiencias de innovación docente universitaria*. Salamanca: Universidad de Salamanca, 2009, pp. 375-382. En particular, sobre las transformaciones metodológicas en el ámbito de la Historia, DEL VALLE DE VILLALBA, M. E., «Las fórmulas docentes en la enseñanza de la historia:

como, también, a extenderlo a otros ámbitos educativos íntimamente ligados a la universidad, como es la educación secundaria.

En realidad, los sistemas metodológicos universitarios han tenido tradicionalmente buen acomodo en el extenso marco de las enseñanzas medias, y, particularmente, dentro del área de Ciencias Sociales⁵. Bastarían como ejemplo los métodos del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), incorporados de manera muy reciente, aunque ciertamente sólida, a las aulas de secundaria⁶. Caso paradigmático de este itinerario sería, también, el de una metodología propiamente histórica, las fuentes orales, cuyo nivel de desarrollo en secundaria ha desbordado con creces su alcance inicial en el ámbito universitario⁷.

Basándose en esta fecunda convivencia metodológica, pero también en la reivindicación de una comunicación más dinámica entre espacios educativos llamados ineludiblemente a cooperar, la presente colaboración propone la aplicación de una lógica didáctica genuinamente universitaria, el Portafolios del alumno, en una programación de Historia en Educación Secundaria Obligatoria. No se trata, en modo alguno, de una propuesta insólita⁸. Claro que tampoco de lo más habitual, ni siquiera esporádica. Por esa razón, el objetivo de estas páginas no es sólo narrar una experiencia realizada en el aula, sino, fundamentalmente, abrir un pequeño espacio de refle-

una revisión a sus efectos». CALDEVILLA DOMÍNGUEZ, D. (coord.), *El reto de la innovación docente: el EEES como punto de encuentro*. Madrid: Visión Libros, 2012, pp. 59-72.

⁵ QUINQUER, D., «Estrategias metodológicas para enseñar y aprender Ciencias Sociales: interacción, cooperación y participación». *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 40, 2004, pp. 7-22.

⁶ ORTS ALIS, M., «El ABP como alternativa metodológica en el modelo de educación competencial del siglo XXI». *Aula de Innovación Educativa*, 216, 2012, pp. 12-13. Sobre la aplicación en el área de Ciencias Sociales, y dentro de este mismo número monográfico dedicado a la aplicación didáctica del ABP en el área de secundaria, véase también SANTOS BURGALETA., M., «Problemas de Historia: ABP y didáctica de las Ciencias Sociales en el aula de secundaria». *Ibid.*, pp. 34-38.

⁷ LEONÉ, S. y MENDIOLA F., «Retos e itinerarios de un encuentro poco corriente». LEONÉ, S. y MENDIOLA F. (coord.), *Voces e imágenes en la historia. Fuentes orales y visuales: investigación y renovación pedagógica*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra, 2008, pp. 9-21.

⁸ Una reciente propuesta similar, en FIERRO MONTEAGUDO, J. L., «Los portafolios digitales en la clase de historia». *Aula de Innovación Educativa*, 212, 2012, pp. 77-78.

xión sobre las pautas, criterios y prioridades manejados en dicho proceso de aplicación.

Los parámetros que determinan nuestro modelo de adaptación del Portafolios al aula de secundaria no podían ser, lógicamente, sino los definidos por una configuración curricular en clave de Competencias Básicas. Los motivos de hacerlo así trascienden de la sola prescripción normativa, para tomar realmente cuerpo en torno a una vocación puramente realista de los procesos de enseñanza-aprendizaje y en el propósito de identificar éstos con hábitos de trabajo adquiridos y desplegados de manera consciente y reflexiva, procurando así el desarrollo metacognitivo de los alumnos. Ello requiere asumir categorías en el tratamiento de las Competencias Básicas y establecer prioridades de trabajo con ellas en función de los objetivos expresados, anteponiendo a otras la capacidad de análisis e interpretación, desde la libertad y con el objetivo de la construcción colectiva. Entendemos que enseñar Historia es, esencialmente, enseñar a protagonizarla, y que de sus clases han de importar, por encima de todo, las capacidades para *aprender a aprender*, la *autonomía e iniciativa personal* y la *competencia social y ciudadana*.

Antes de nada, porque cualquier pretensión de trabajar de manera simétrica todas las Competencias Básicas está llamada a resultar, cuando menos, artificial. Ésta es, en buena medida, la razón de prescindir de la versión digital del Portafolios y acudir a un modelo convencional, en papel, dado que es únicamente el soporte lo que diferencia ambas opciones. Creemos primordial, además, incidir en la lógica didáctica de procesamiento y análisis de la información que da sentido a la metodología del Portafolios en clave competencial. Es ahí donde radican sus principales valores educativos, y ahí, por encima de consideraciones puramente instrumentales, donde se quiso poner el acento al intentar generar hábitos de trabajo y aprendizaje.

Son, de hecho, sus múltiples cualidades competenciales, el argumento que mayor nivel de consenso genera el uso educativo del Portafolios. Y hay, desde luego, una extensa literatura al respecto⁹. Claro que tan elo-

⁹ Por no abundar demasiado en la multiplicidad de trabajos en torno a la definición didáctica del Portafolios en clave competencial, referimos algunos títulos más significativos. LYONS, N. (comp.), *El uso del portafolio*. Buenos Aires: Amorrortu, 1999; KLENOWSKI, V., *Desarrollo de Portafolios para el aprendizaje y la evaluación*. Madrid: Narcea, 2004; BARBERÁ GREGORI, E., «La evaluación de competencias complejas: la práctica del portafolio». *Educere. Revista Venezolana de Educación*, 31, 2005, pp. 497-503; GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, N. (coord.), *Desarrollo y evaluación de competencias a través del portafolio del estudiante*. Santander: Universidad de Cantabria, 2007; GRACIA MORÁN, J. y PINAR SEPÚLVEDA, M. A., «Una experiencia práctica de evaluación por competencias mediante el uso del portafolio del estudiante y su impacto

cuenta como ésta sería la procedencia misma del método, transferido a las aulas desde su creciente generalización en el mundo laboral en las últimas décadas. Tal vocación realista es la que confiere sentido pleno a una metodología en términos de competencias, entendidas como movilización de conocimientos en la realidad. Pero, también, a un modo de entender el propio desarrollo competencial sobre la base, no de reducir el currículum, como tantas veces se ha propuesto¹⁰, sino, por el contrario, subrayando los valores epistemológicos de la materia a través del contacto directo con fuentes originales y su tratamiento mediante procedimientos de investigación histórica¹¹.

Ahora bien, la implementación del Portafolios en un contexto educativo donde resulta infrecuente, como todavía es la enseñanza secundaria, exige un proceso ineludible de adaptación didáctica al medio¹². Más allá del sentido común, este ejercicio de acomodación se presume absolutamente imprescindible, ya que será en torno a él, y no a los componentes de dicho modelo didáctico, ya de por sí bien definido, donde vaya a radicar el éxito o el fracaso de su aplicación práctica. Se trata, conviene no olvidarlo, de una metodología casi por completo desconocida para los alumnos, pero ajena, también, si no a su bagaje teórico, a la experiencia docente habitual del profesorado. Consciente de esta problemática, la profesora Gloria Valls ha sugerido un modelo pautado de aplicación del Portafolios en las enseñanzas medias sobre la base de cuatro componentes básicos: autovaloración, planificación, verificación y reflexión¹³. Con idéntico objetivo, sin embargo, cabe seguir planteándose si la adecuación del Portafolios al aula de secundaria es cuestión sólo de los elementos didácticos a manejar o, fundamentalmente,

temporal». *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2, 2009, pp. 210-220.

¹⁰ Algunas propuestas en este sentido, en MONEREO, C. y POZO, J. I., «Competencias para (con)vivir con el siglo XXI». *Cuadernos de Pedagogía*, 370, 2007, pp. 12-18; y GOÑI, J. M., «¿Cómo hacer frente a la complejidad de las competencias desde el diseño curricular?: un problema de ingeniería curricular». *Aula de Innovación Educativa*, 189, 2010, pp. 6-11.

¹¹ NAVARRO DOMÍNGUEZ, J. M., «La práctica de la investigación histórica como vía para iniciar el trabajo en competencias en Ciencias Sociales». *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 56, 2008, pp. 53-62.

¹² RUÉ DOMINGO, J., «El portafolio del alumno, herramienta estratégica para el aprendizaje». *Aula de Innovación Educativa*, 169, 2008, pp. 29-33

¹³ VALLS GIRALT, G., «Una aproximación al concepto de portafolio del alumnado». *Aula de Innovación Educativa*, 169, 2008, pp. 34-38.

como aquí se defiende, de la articulación sistémica de tales dispositivos y los ritmos con que se formula este proceso integrador.

La propuesta que aquí se aborda, por consiguiente, se centra en torno a un modelo de adaptación de carácter netamente procesual, que determina un proceso de transición progresiva desde un modelo de trabajo ordinario, el cuaderno de clase, hasta una fórmula cabal de Portafolios. El objetivo de este planteamiento es doble. Por un lado, acentuar la significatividad de los aprendizajes, haciendo evolucionar a los estudiantes desde procedimientos sencillos que dominan con relativa soltura, hasta conseguir instalarles en hábitos de mayor dimensión académica. Por otro lado, ejercitarse como docente en la asunción paulatina de un horizonte metodológico orientado inevitablemente hacia criterios de enseñanza-aprendizaje que los alumnos habrán de afrontar en espacios de educación superior. Eludir cualquiera de ambos retos, supondría soslayar una necesidad de cambio en los modelos educativos sobre la que no cabe ya otra que del propio sentido que dar a dicha transformación. Pero esta reforma precisa espacios indispensables para el ensayo y el error, para andar, desandar y retomar caminos desde la reflexión y el compromiso con la tarea educativa, que ayuden, cuando menos, a superar las absorbentes sinergias de continuismo en que se desenvuelve cotidianamente la labor docente¹⁴. Sólo en este marco tendría cabida el modelo de trabajo con Portafolios que aquí se propone.

II. LA ADAPTACIÓN DIDÁCTICA DEL PORTAFOLIOS: UNA LÓGICA PROCESUAL DE PROGRAMACIÓN

Porque esta propuesta, en fin, se concreta en torno al diseño y desarrollo práctico de una Unidad Didáctica de la asignatura de *Ciencias Sociales – Historia* de 4º de ESO, programada en el ecuador del segundo trimestre. Su ubicación en el marco de la programación, trata de responder a la señalada necesidad de que los distintos elementos y competencias que conforman el patrón didáctico del Portafolios se implementen de manera procesual, esto es, siguiendo procesos pautados de evolución dirigidos y asistidos por el profesor. Este carácter evolutivo de la programación, se refleja y desarrolla en tres niveles o ámbitos de actuación, que convergen en la definición de la propuesta final. En primer lugar, el enriquecimiento progresivo del modelo de cuaderno de clase. En segundo término, la evolución del papel adoptado por el profesor conforme avanza el curso. Y, tercero, el

¹⁴ Una lúcida visión de esta problemática, en MONEREO FONT, C., «¡Saquen El libro de texto! Resistencia, obstáculos y alternativas en la formación de los docentes para el cambio educativo». *Revista de educación*, 352, 2010, pp. 583-597.

estímulo creciente de hábitos reflexivos en el alumno en relación a los modelos de trabajo y aprendizaje.

El punto de partida, según queda dicho, se establece en torno a la herramienta de trabajo sin duda más habitual para el alumnado de secundaria: el cuaderno de clase. Su elaboración se plantea en forma de dossier, atendiendo a razones de salud (aliviar el peso de las mochilas), pero fundamentalmente a principios metodológicos, ya que se trata de incorporar progresivamente criterios de organización y continuidad en sus contenidos. Inicialmente, el cuaderno se define por tres apartados: primero resúmenes y esquemas, segundo, actividades diversas de comprensión, refuerzo y ampliación y, por último, un glosario de términos relativos a conceptos, personajes o acontecimientos históricos. En todas estas entradas se exige un registro de fecha, con el objeto de trasladar al cuaderno el orden de la agenda y, de este modo, facilitar la redacción posterior del diario de trabajo. Asimismo, el cuaderno debe mostrar una paginación independiente en cada uno de los apartados, pero de forma que éstos se enlacen consecutivamente a través de las distintas unidades didácticas. El propósito de plantearlo así es, nuevamente, facilitar al alumno la organización cotidiana de sus tareas y estudio, resaltando la continuidad de las secuencias de trabajo y contenidos que han de abordarse a lo largo del curso.

Precisamente, la primera línea de evolución del cuaderno hacia el Portafolios se construye mediante la incorporación de una lógica de continuidad en el análisis de realidades históricas alrededor del procesamiento y análisis de textos. Acogidos a sendos planes de lectura de los centros en que se desarrolló esta experiencia, se plantean estrategias y procesos de comprensión lectora que implican el desarrollo de distintas actividades antes, durante y después de la lectura. Ello equivale a establecer procesos de análisis y usos de la información de carácter textual y contextual, con el propósito de concretarse en preguntas mediante las que delimitar contenidos e itinerarios de aprendizaje. Además revelar un modelo de estudio, con la formulación de tales interrogantes se busca establecer un esquema genérico de comentario de texto, vertebrado en base a cuatro grandes apartados analíticos. Así, la localización formal de la fuente y el extracto de sus ideas fundamentales, reflejan la información textual, mientras que los precedentes y la proyección histórica del texto aluden a los valores contextuales de la lectura. De este modo, se aborda un modelo de actividad que requiere conjugar varios procesos simultáneos en relación a las pautas de elaboración de la información y a los criterios y secuencias de su presentación mediante enunciados coherentes.

Más allá de su valor educativo intrínseco, el diseño de estas actividades constituye también una fase específica del proceso de aplicación del

Portafolios. A partir de su esquema básico, el comentario de texto se convierte en un itinerario autónomo de aprendizaje al proyectar el ejercicio de contextualización más allá de los conocimientos adquiridos en clase. Una vez habituado al manejo sincrónico de las circunstancias que explican y generan los procesos históricos reflejados en los textos, el alumno está capacitado para desplegar esa misma lógica en la búsqueda y organización de información. La misma dinámica de preguntas desplegada en los comentarios de texto se readapta como guía de indagación, tratando de conformar respuestas en base a cuestiones como la información de que se dispone, las posibilidades de complementarla, las opciones y organización de la búsqueda, etc. Esta labor, introducida mediante sencillos ejercicios individuales, alcanza su sentido competencial al desarrollarse de manera cooperativa, esto es, compartiendo la toma de decisiones sobre las líneas de investigación, repartiendo las distintas tareas y poniendo en común tanto criterios como resultados de análisis¹⁵.

Además de un modelo muy recomendable para su introducción en el aula de secundaria¹⁶, el diseño del Portafolios en clave cooperativa, constituye por sí mismo un factor de procesualidad. Cooperativismo, por lo demás, que se intensifica en la misma medida que la programación va incorporando tareas de creciente dificultad. El tránsito del resumen al esquema y de éste al mapa conceptual, en primer término, se programan como trabajo individual. No obstante, la evolución de estas tareas hacia la confección de tablas analíticas y los comentarios de gráficos y mapas, se enriquecen conforme su planteamiento evoluciona hacia patrones de trabajo predominantemente colectivos.

Desde una perspectiva bien distinta, aunque convergente con el proceso de su construcción global, nuestra propuesta de Portafolios refleja uno de sus más genuinos caracteres en la fase donde se agrega al cuaderno de clase un nuevo apartado, denominado «aportaciones». Consiste, sintéticamente, en que el alumno incorpore informaciones adicionales a la explicación de clase, relativas a biografías, acontecimientos o conceptos históricos. Inicialmente, esta tarea responde a una demanda o sugerencia del profesor y su formato es libre. Progresivamente, sin embargo, se estimula la iniciativa del alumno y se va conformando un patrón de trabajo que refleja, por un lado, una reproducción total o parcial de la información, y,

¹⁵ QUINQUER, D., «Estrategias metodológicas para enseñar y aprender Ciencias Sociales: interacción, cooperación y participación». *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 40, 2004, pp. 7-22.

¹⁶ RUÉ DOMINGO, J., «El portafolio del alumno...», p. 32.

por otro lado, una ficha de análisis, en que ha de constar la localización precisa de la fuente utilizada, un breve resumen de la información extraída, la vinculación del tema con los contenidos curriculares, un glosario de los términos más relevantes y, finalmente, una valoración personal de lo aportado.

Dentro de esta línea, adquiere una singular relevancia el trabajo con prensa escrita, ya sea impresa o digital. La importancia que se concede al periódico cabe justificarse de muchas maneras, si bien, queremos incidir en el valor esencialmente competencial que confiere a los aprendizajes, por cuanto fusiona los contenidos curriculares con la realidad, con las realidades históricas y vivenciales de los propios alumnos. Se dispone, además, de una fuente de información privilegiada, como es la hemeroteca digital del principal periódico regional, *Diario de Navarra*, accesible desde el año 1903 y de forma gratuita en toda la red de bibliotecas públicas de Navarra. De esta forma, el alumno puede enriquecer su cuaderno con informaciones históricas de ámbito político, económico y, sobre todo, social, relativas a su entorno geográfico más cercano. Como una «aportación» más, por tanto, esta labor se ajusta a una ficha de recensión donde debe constar la referencia de la fuente (publicación, fecha y página), un comentario, en que se exprese el título, así como la localización cronológica, espacial y temática de la noticia. Además de un breve resumen y una valoración de cada información, entendemos ciertamente relevante el apartado que denominamos «*secuencia*», que debe reflejar la continuidad de una noticia a través de distintas publicaciones y/o la interrelación entre diversas noticias que denoten un notable grado de afinidad.

Con independencia de su contribución al cuaderno de clase, este dossier de prensa aporta materiales imprescindibles para la elaboración de escenarios reales de aprendizaje. El contacto con la realidad es, precisamente, lo que da sentido al desarrollo competencial, aunque, también, se revela como una herramienta bien solvente de motivación intrínseca en el alumnado. Sirve además, como adelanto veremos, para diseñar la fase de inicio de las unidades didácticas, vincular los contenidos al presente, sondear conocimientos previos y enunciar problemas cuyo intento de solución definirá el hilo conductor del proceso de enseñanza-aprendizaje. Pero, sobre todo, permite profundizar en dos aspectos esenciales para el desarrollo del Portafolios. El primero es la coherencia y la continuidad de los aprendizajes, proyectada en la creciente interdependencia de los epígrafes y tareas, lo mismo que en la continuidad temática, cronológica y espacial reflejada en la secuenciación de las aportaciones y dossieres de prensa. En cada uno de éstos ejercicios, asimismo, el desarrollo metacognitivo del alumnado trata de ser estimulado no sólo por la exigencia expresa de un ítem específico en cada

ficha, sino, fundamentalmente, por la posibilidad, deliberadamente impulsada, de articular argumentalmente –sea en base a la coherencia que sea– las distintas informaciones procesadas¹⁷.

A la postre, el valor didáctico del Portafolios radica en sus capacidades para promover la reflexión, y ésta ha de educarse como un hábito más. Proceso, en el que resultan fundamentales los roles del profesor, siempre y cuando se mantengan lo más alejados posible de cualquier idea de monopolio en la dispensación de la información. En este sentido, nuestra programación se basa también en la evolución progresiva del papel del docente, que evoluciona desde planteamientos expositivos en el primer trimestre, hacia una monitorización creciente de los aprendizajes en paralelo al avance del curso. El objetivo es llegar al último trimestre con un formato de sesiones en que la explicación no ocupe más de quince ó veinte minutos, y el resto se dedique al estímulo y supervisión del trabajo cooperativo.

Este tipo de colaboración con el alumnado se concibe como una aportación de preguntas, mucho más que de respuestas. Y también este aspecto es algo que el profesor ha de trabajar de forma procesual. En una primera fase, se proporcionan los materiales objeto de análisis, a fin de que puedan servir de introducción y estímulo a otras búsquedas que los complementen, valorando los procesos tanto de análisis como de organización de las informaciones obtenidas. Más adelante, se evalúa la cantidad y calidad de las búsquedas, los criterios de indagación y el tipo de fuentes consultadas. Finalmente, a estas valoraciones se añaden las relativas a cohesión de la secuencia argumental que, en principio, debería caracterizar al conjunto de evidencias aportadas. En esta última fase, los valores de excelencia están encarnados por la capacidad de los estudiantes para formular y manejar criterios de análisis independientes de los inicialmente sugeridos por el profesor¹⁸.

Pero llegar a este punto precisa de un paralelo y constante estímulo de los hábitos metacognitivos del alumno abordados mediante la implementación gradual de herramientas que fomentan la reflexión y que, a la postre, convergen en la elaboración de un diario de clase. Es éste un instrumento de reflexión idóneo para reforzar la lógica interna del Portafolios y que, por

¹⁷ ROMERO LÓPEZ, M. A. y CRISOL MOYA, E., «El portafolio, herramienta de autoevaluación del aprendizaje de los estudiantes. Una experiencia práctica de la Universidad de Granada». *Docencia e Investigación. Revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, 21, 2011, 25-50.

¹⁸ HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, F., «El portafolio electrónico y el aprendizaje para la comprensión en secundaria». *Investigación en la escuela*, 64, 2008, pp. 59-72.

consiguiente, acerca al alumno a la consciencia de su utilidad metodológica para la construcción de aprendizajes. Así, la reflexión sobre los contenidos impartidos se plantea inicialmente a través de tareas específicas de clase, caso de la lectura cooperativa o actividades en la línea de «one minute paper». De igual forma, al cuaderno ordinario se incorpora a partir del segundo trimestre otro nuevo apartado, que denominamos «valoración», donde deben recogerse en cada Unidad Didáctica las dificultades percibidas a lo largo de la misma, y aquellos aspectos que hayan resultado más clarificadores. El propósito final de estas actividades, según queda dicho, es familiarizar a los alumnos con la función de analizar reflexivamente su trabajo y hacerles cada vez más conscientes de las estrategias y secuencias de su aprendizaje en términos competenciales. Claro que, del mismo modo, esta tarea va a servir al profesor para evaluar los procesos de enseñanza-aprendizaje desarrollados, y, por consiguiente, para elaborar propuestas de mejora.

Llegados aquí, conviene precisar que la complejidad creciente del cuaderno, así como la evolución del papel adoptado por el profesor, son pautas metodológicas incuestionablemente subordinadas al objetivo didáctico de estimular los hábitos reflexivos del alumno, que es, en última instancia, lo que confiere sentido al uso del Portafolios. En lo fundamental, porque es esencialmente a través de la reflexión que el Portafolios adquiere su coherencia argumental. Es la reflexión lo que determina su valor práctico, donde radica su capacidad definitoria para organizar tareas¹⁹, y, a la postre, lo que le distingue de un simple cuaderno de clase²⁰.

Pero, al mismo tiempo, esta coherencia argumental es la que permite articular tareas sencillas, habituales en educación secundaria, y, sobre todo, vertebrarlas en un formato integrador de aprendizajes. Desde esta óptica, la coherencia argumental escogida se presume una decisión capital de la programación. Por eso, nuestra propuesta se ha orientado hacia un método de trabajo estrechamente vinculado al Portafolios y netamente competencial, como es el Aprendizaje Basado en Problemas²¹. La resolución de

¹⁹ RODRÍGUEZ SÁNCHEZ, M., «Metodologías docentes en el EEES: de la clase magistral al portafolio». *Tendencias pedagógicas*, 17, 2011, pp. 83-103.

²⁰ VALLS GIRALT, G., «Una aproximación al concepto de portafolio...», p. 36.

²¹ Véase, a modo de ejemplo, BERMEJO, F. y PEDRAJA LINARES, M. J., «La evaluación de competencias en el ABP y el papel del portafolio». GARCÍA SEVILLA, J. (coord.), *El Aprendizaje Basado en Problemas en la enseñanza universitaria*. Murcia. Universidad de Murcia, 2008, pp. 91-111, y GONZÁLEZ PASCUAL, J., LÓPEZ MARTÍN, I. y TOLEDO GÓMEZ, D., «Portafolio y Aprendizaje Basado en Problemas: comparación en la adquisición de competencias transversales». *Revista ROL de enfermería*, 32, 2009, pp. 51-58.

un problema como excusa de organización de evidencias de aprendizaje facilita la adaptación del Portafolios en las enseñanzas medias, por cuanto no supone una novedad absoluta, sino una adaptación, una forma de redimensionar procedimientos de trabajo sencillos y habituales, que constituyen la base para un modelo metodológico de mayor dimensión académica. Y hablamos de un modelo didáctico más evolucionado en la medida que el Portafolios, según aquí se plantea, permite identificar plenamente las actividades de aprendizaje y evaluación. De igual modo, el Portafolios se revela como un instrumento idóneo de atención a la diversidad, abordada en la configuración de grupos equilibrados en función de las capacidades de los estudiantes, en la división de tareas atendiendo a idénticos criterios, y, fundamentalmente, en la posibilidad de aportar materiales extra elaborados en base a parámetros flexibles de trabajo.

III. CONFIGURACIÓN Y DESARROLLO DEL PORTAFOLIOS EN EL AULA DE HISTORIA: EPISTEMOLOGÍA Y COMPETENCIAS BÁSICAS.

En la conjugación de todas estas premisas, y con el estímulo que supone la creciente aplicación del método del Portafolios en el ámbito de la Historia²², se abordó el diseño de una Unidad Didáctica para la asignatura de Ciencias Sociales - Historia de 4º de ESO, que se llevó a la práctica, primero de forma preparatoria, y después ya íntegramente, en dos centros educativos de Navarra: los IES *Valle del Ebro*, de Tudela, y el *Marqués de Villena*, de Marcilla, durante los cursos 2008-2009 y 2009-2010, respectivamente²³. Bajo el título de *Europa entre dictaduras, el mundo entre guerras (1919-1939)*, la unidad supone la número seis de las doce que componen la pro-

²² Algunos ejemplos ciertamente significativos: CUSSÓ SEGURA, X. y MARTÍNEZ, S., «El portafolios como herramienta de aprendizaje en Historia Contemporánea». *Working Papers*, 6, 2007. (<http://www.h-economica.uab.es/wps.html>), y FERNÁNDEZ ROCA, F. J. y ROSILLO LÓPEZ, C., «Didáctica a través de la escritura: el portafolio y su uso para la enseñanza de la materia de Historia». *UPO INNOVA. Revista de innovación docente*, 1, 2012, pp. 178-190.

²³ Este diseño forma parte del proyecto de trabajo sobre didáctica de las fuentes históricas realizado en el Departamento de Ciencias Sociales del IES Valle del Ebro bajo la dirección de los profesores Manuel Santos Burgaleta y Francisco Santos Escribano, y desarrollado en éste como en otros centros educativos de su entorno geográfico. Una visión panorámica al respecto, en IBARRA JIMÉNEZ, A. y otros, «Buenas prácticas en la enseñanza de Geografía e Historia en la Ribera de Navarra. Memoria de unas jornadas». *Revista del centro de Estudios Merindad de Tudela*, 20, 2012, pp. 59-101.

HISTORIA EN PORTAFOLIOS: UNA PROPUESTA DE ADAPTACIÓN DIDÁCTICA EN CLAVE DE
COMPETENCIAS BÁSICAS

gramación, y corresponde al segundo trimestre. En ella se trabajan los contenidos del llamado «período de entreguerras» de acuerdo con unos criterios metodológicos ya expresados, y a través de unas actividades de enseñanza-aprendizaje, distribuidas en cuatro fases, que se desarrollan a lo largo de las nueve sesiones y tres semanas en que se establece su temporalización o secuencia formativa, del modo que se recoge en la siguiente tabla.

SECUENCIA FORMATIVA									
1ª semana			2ª semana			3ª semana			
Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5	Sesión 6	Sesión 7	Sesión 8	Sesión 9	
Lunes	Martes	Jueves	Lunes	Martes	Jueves	Lunes	Martes	Jueves	
Fase de INICIO	Fase de DESARROLLO						Fase de SÍNTESIS	Fase de GENERALIZACIÓN	

Los criterios didácticos que articulan la referida secuencia de actividades responde, en la fase de inicio, a la presentación de la unidad y de sus objetivos, el escenario de aprendizaje y las pautas de evolución de las tareas. Seguidamente, en la fase de desarrollo, se establecen los procesos básicos de investigación, organización, almacenamiento y análisis de la información. En la de síntesis, se procede a la recapitulación, conclusión y evaluación parcial de los aprendizajes. Por último, en la fase de generalización, se produce la aplicación realista de dichos aprendizajes, siendo ésta, además, objeto de publicación bajo distintos formatos y en distintos espacios del centro educativo.

A) FASE DE INICIO.

Corresponde a la tarea de presentación y activación de la unidad, en el presente caso, mediante la definición del escenario de aprendizaje a través de un dossier de prensa aportado por el profesor, y compuesto por cuatro noticias referentes a la analogía entre la crisis económica actual y la depresión de 1929²⁴. Éstas son objeto de una actividad de lectura cooperativa en el aula con el propósito de activar los conocimientos previos del alumnado en relación a la *Gran Depresión* y, en términos generales, al «período de entreguerras». Es desde este escenario donde el profesor formulará el problema cuya resolución ha de suscitar la integración de los conocimientos

²⁴ El referido dossier de prensa está compuesto por las siguientes noticias: «El 'crash' de 2008, ¿Cómo el de 1929?». *El País*, 14 de octubre de 2008; «El colapso bancario evoca el terremoto del 'crash' de 1929». *El País*, 1 de febrero de 2009; «La crisis sólo se mira ya en el espejo de 1929». *El País. Negocios*. 26 de abril de 2009 y «La Gran Depresión II». *ABC*, 31 de mayo de 2009.

conforme al protocolo del ABP. Y al hilo de las impresiones más contrastadas en la lectura de los citados documentos, el interrogante que plantea esta unidad será el siguiente:

«¿En qué se funda el temor, nítidamente perceptible en la prensa analizada, a que la crisis económica actual pueda parecerse a la depresión de los años treinta?».

Obviamente, la resolución de éste, como de cualquier problema en el ámbito de la Historia, se convierte de suerte inequívoca en una cuestión de contextualización, de conjugación de hipótesis y soluciones que permitan elaborar explicaciones coherentes sobre los procesos históricos observados.

El siguiente paso, en consecuencia, será la exposición por parte del profesor de los objetivos de aprendizaje y criterios de evaluación, así como los procedimientos para su consecución. En lo que a esta unidad respecta, las tareas del alumno se aglutinan en torno a la elaboración cooperativa de un Portafolios con los siguientes apartados:

a) Informe redactado e indizado conformado por los argumentos o conclusiones elaborados en respuesta al problema de aprendizaje planteado, con una extensión máxima aproximada de 12-15 folios, y en el que han de constar las citas correctas de los documentos o fuentes de información que se han manejado.

b) Apéndice documental integrado por la reproducción de las fuentes de información (textos, imágenes, gráficos, etc.) consultada por iniciativa bien del profesor o bien del alumno, y un breve comentario de cada una de ellas elaborado de acuerdo con las pautas establecidas paulatinamente a lo largo del curso, es decir:

- ✓ Localización de la fuente
- ✓ Ideas fundamentales
- ✓ Contexto (antecedentes históricos)
- ✓ Valoración (proyección histórica)

c) Eje cronológico en el que se refleje la coherencia temporal de los acontecimientos que conforman el período histórico abordado en la unidad (1919-1939).

d) Glosario de términos y personajes históricos que caracterizan dicho período.

e) Tabla analítica que someta a comparación las semejanzas y diferencias entre la ideología y praxis política de los totalitarismos de los años treinta: estalinismo, fascismo y nazismo.

f) Mapa conceptual en que queden integradas las relaciones causa-efecto de los distintos acontecimientos y procesos políticos, económicos y sociales del período de entreguerras.

Además de todas estas tareas elaboradas de manera cooperativa, en el Portafolios deberá incluirse:

g) Diario de clase de cada uno de los alumnos en que se refieran las actividades llevadas a cabo en clase y en el grupo de trabajo, y, fundamentalmente, una valoración y reflexión individual sobre el propio proceso de elaboración del Portafolios, haciendo alusión a los aspectos organizativos, reparto de tareas, toma de decisiones, compromiso con las actividades de grupo y una valoración personal de la experiencia.

Para concluir esta fase inicial, el profesor establece los grupos de trabajo atendiendo a razones operativas, con un máximo de 4 miembros cada uno, y asigna dentro de los mismos roles diferenciados, tantos como componentes, con el propósito de organizar las tareas colectivas e incentivar el compromiso y responsabilidad individuales de los alumnos. Distribución de papeles, por lo demás, íntimamente vinculada a las principales funciones que deberá asumir el grupo, y que se concretan básicamente en los roles de coordinador, documentalista, secretario y portavoz, aunque cada grupo está capacitado para auto-asignarse otros papeles según su conveniencia o necesidad.

B) FASE DE DESARROLLO.

Según se desprende ya de su extensión a través de un total de seis de las nueve sesiones que la componen, esta etapa constituye el núcleo central de la Unidad Didáctica, y en ella van a tener lugar tanto la explicación de los contenidos como una secuencia procesual de actividades que conduce y posibilita el desarrollo adecuado de la siguiente fase de síntesis.

Para ser impartidos, los contenidos conceptuales se estructuran en cinco módulos de información. La explicación de cada uno de éstos queda circunscrita a una sola sesión, tarea a la que el profesor dedicará aproximadamente en torno a veinte minutos, dejando el resto del tiempo para que los grupos se reúnan y desarrollen, asistidos por el profesor, distintas actividades de refuerzo y ampliación relativas a estas unidades temáticas que deberán ser integradas procesualmente en el Portafolios. Así, cada módulo de información supone para cada grupo la exigencia mínima de elaborar el

análisis y comentario de documentos, el glosario, el eje cronológico y el mapa conceptual relativos únicamente a la materia impartida en dicha sesión, con el propósito de integrar sucesivamente estas tareas parciales en una confección global de las mismas que abarque, a modo de síntesis, el total de los módulos de información desarrollados en clase. En buena lógica, la dinámica de clase en que se aborde la explicación de contenidos, queda establecida de acuerdo con la secuencia siguiente:

- ✓ entrega y breve comentario por parte del profesor de los recursos documentales relacionados con el módulo de información a impartir (5 minutos)
- ✓ explicación por parte del profesor (15-20 minutos)
- ✓ trabajo en grupo asistido por el profesor (30-35 minutos)

Este esquema de trabajo será aplicado a las sesiones 2, 3, 5, 6 y 7 de la Unidad Didáctica, es decir, todas las de la fase de desarrollo a excepción de una, la sesión 4, dedicada al aprendizaje y explotación de recursos y herramientas TIC en el aula de informática, como adelante veremos.

CONTENIDOS DE LA UNIDAD DIDÁCTICA			
MÓDULOS DE INFORMACIÓN		CONTENIDOS	
1	La revolución rusa	1.1.	La Rusia zarista a principios del s. XX
		1.2.	El ciclo revolucionario de 1917
		1.3.	La guerra civil y la formación de la URSS
		1.4.	La dictadura estalinista
2	Causas profundas de la Gran Depresión	2.1.	La posguerra: reparaciones y tensiones internacionales
		2.2.	La 'concordia ilusoria' (1924-1929)
		2.3.	Los 'felices años veinte'
		2.4.	El 'crack' bursátil de 1929
3	Efectos y expansión mundial de la crisis: propuestas de solución	3.1.	Efectos económicos de la Gran Depresión
		3.2.	Keynesianismo, <i>New Deal</i> y proteccionismo
		3.3.	La expansión de la crisis a escala mundial
4	La crisis de la democracia europea: el fascismo	4.1.	Estabilidad e inestabilidad democráticas: Francia e Inglaterra
		4.2.	La ideología fascista
		4.3.	El ascenso de Mussolini al poder
5	El nazismo alemán y los virajes hacia la guerra	5.1.	La frágil República de Weimar
		5.2.	Bases sociales e ideológicas del nazismo
		5.3.	Hitler y la formación del estado Nazi
		5.4.	Los 'virajes hacia la guerra' (1929-1939)

La entrega de recursos documentales a los alumnos no tiene un propósito meramente ilustrativo respecto a los conocimientos impartidos, sino que constituye la piedra angular de los criterios metodológicos que vertebran la presente Unidad Didáctica. Pues su análisis trasciende de su mera comprensión convirtiendo al propio documento en un detonador de aprendizajes, habilitando al alumno mediante su comentario, y a través de

éste, mediante la toma de decisiones y selección de los documentos según el interés que denote su contenido, para definir estrategias de búsqueda de información e itinerarios de conocimiento y articulación entre los distintos procesos históricos que componen el período estudiado.

Volviendo a la explicación, cada sesión comienza de forma sistemática por la aportación y comentario por parte del profesor con noticias de prensa que contengan referencias de actualidad sobre la materia a impartir a fin de situar, motivar y activar los conocimientos previos del alumno. Y respecto a las formas de explicación, decir que se alternará el método inductivo, particularmente en el segundo módulo de información, en que se trata de vincular la *Gran Depresión* a procesos económicos y políticos que entroncan en la Primera Guerra Mundial, con el deductivo, aplicado prioritariamente a la sucesión de efectos derivados de la crisis que concurren en el estallido de la Segunda Guerra Mundial. Además, se intercalarán entre ambos procedimientos de descubrimiento guiado, en especial sobre fenómenos más propicios para su empleo, caso de la promoción política de los *Fasci*, de las relaciones causa-efecto entre paro y nazismo, etc.

En esta fase, igualmente, se combinan los ejercicios de refuerzo con los de ampliación. Entre los primeros, se engloban las sucesivas etapas de elaboración o fragmentos de los mapas conceptuales, eje cronológico, glosario y la tabla analítica correspondiente al módulo uno, así como las parrillas de auto-cuestión, plantillas con modelos de interrogantes que el profesor proporciona a los grupos durante las dos primeras sesiones de esta fase, con el objeto de facilitar dispositivos y hábitos de procesamiento de la información. Actividades de ampliación pueden considerarse el resto, pero muy particularmente en esta fase, la búsqueda autónoma de información y el análisis de los distintos recursos documentales de información.

C) FASE DE SÍNTESIS.

En principio, las actividades de síntesis de la presente Unidad Didáctica se concentran en la global de redactar el informe de conclusiones sobre los conocimientos articulados para responder al problema de aprendizaje propuesto. Por tanto, cabe considerar que ésta es asimismo una labor procesual, cuyo esquema de confección debería ir elaborándose en todas y cada una de las sesiones anteriores. No obstante, resulta comprensible que esta tarea de redacción sea llevada a cabo por los alumnos en casa, bien de manera cooperativa, o bien dividiendo el trabajo por epígrafes o por cualquiera de las fases que supone su realización: análisis de información, elaboración del índice, redacción de conclusiones y confección del apéndice documenta. Por este motivo, y con el propósito de facilitar a los grupos la coordinación de sus itinerarios de aprendizaje y un orden de prioridades en

sus argumentos, la octava sesión de la unidad se dedicará a trabajo en grupo a fin de discutir y establecer, con el apoyo y asistencia del profesor, el índice definitivo del informe. El desarrollo de esta sesión en el aula de informática, tiene asimismo como objetivo facilitar tareas finales de consulta y toma de últimas decisiones previamente a la entrega del Portafolios para su evaluación.

D) FASE DE GENERALIZACIÓN.

Desde la convicción de que todo acto de evaluación ha de resultar necesariamente formativo, esta unidad culmina con una sesión de generalización, aplicación, o, si se quiere, publicación de los aprendizajes acumulados a través de la explicación, el desarrollo de las tareas, y, también, de las aportaciones y correcciones inherentes a la evaluación. Actividad que será asimismo evaluada a través de las impresiones recogidas por el profesor en ésta al igual que en el resto de sesiones. La última de ellas equivale a esta fase de generalización, y consiste en una exposición oral de la recapitulación sobre las conclusiones de cada grupo, durante un espacio aproximado de 8-10 minutos. Se valorará en ella, ante todo, la capacidad de síntesis y la claridad expositiva, dentro de la cual se contempla el uso de soportes informáticos de visualización, caso habitual del *Power Point*, etc., y de ahí que tenga lugar en el aula de audiovisuales.

ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE							
Fase de la unidad	Actividades	Forma de trabajo	Tipo de ejercicio	Aula	Recursos materiales		
Inicial	Lectura cooperativa	Cooperativo	Refuerzo	Ordinaria	Prensa		
	Comentario de textos		Ampliación		Audiovisuales	Textos originales	
	Comentario de imágenes	Individual		Refuerzo		Plantilla de trabajo	
Desarrollo	Gestión y organización del grupo de trabajo	Cooperativo	Ampliación	Ordinaria			
	Búsqueda autónoma de información	Individual				Ampliación	Informática
	Mapas conceptuales	Cooperativo	Refuerzo	Ordinaria e Informática	Bibliografía		
	Ejes cronológico				Ampliación	Blog del profesor	
	Glosario					Refuerzo	Internet
	Tabla analítica						Refuerzo
Redacción de síntesis (Portafolios)	Individual	Ampliación	Cuaderno de clase				
Diario de clase				Cooperativo	Ampliación		
Exposición de conclusiones	Individual	Refuerzo	Ordinaria e Informática			Cmaps Tool	

HISTORIA EN PORTAFOLIOS: UNA PROPUESTA DE ADAPTACIÓN DIDÁCTICA EN CLAVE DE COMPETENCIAS BÁSICAS

Respecto a los modelos de agrupamiento en el aula, en al anterior tabla se hace manifiesto que esta Unidad Didáctica intenta combinar dinámicas globales para toda la clase, caso de las explicaciones, y procedimientos de carácter netamente cooperativo, definidos por las dinámicas de trabajo en grupo en el conjunto de las actividades propuestas. Precisamente, la definición de estos grupos responde a criterios específicos de trabajo, convivencia, aprendizaje y atención a la diversidad. Se ha optado por grupos no muy numerosos, de cuatro alumnos cada uno como máximo, para fomentar el dinamismo y la cooperatividad, así como reducir entre sus miembros las posibilidades de eludir responsabilidades y compromisos de trabajo. Asimismo, se ha tratado en la medida de lo posible de agrupar a alumnos de una misma población, por facilitar materialmente las reuniones de trabajo fuera del aula. Las buenas relaciones entre alumnos observadas en clase o a través del sociograma recogido en Plan de Acción Tutorial, constituyen un instrumento a la vez de motivación y dinamismo en la resolución de los obstáculos de trabajo. Por último, el diseño de los grupos trata de ser una respuesta a la diversidad, en la medida que se prioriza la confección de colectivos equilibrados en cuanto capacidades y competencias, diseminando estratégicamente en lo grupos a los alumnos que precisan un mayor nivel de atención educativa.

En cuanto a su distribución en los distintos espacios del centro, esta Unidad Didáctica asume planteamientos puramente convencionales, puesto que el aula ordinaria es el ámbito en el que se desarrollarán la mayoría de las sesiones. De hecho, sólo la sesión final se prevé impartir en el aula de audiovisuales, para facilitar la exposición y proyección de las conclusiones por parte de los grupos. El aula de informática se utilizará en un par ocasiones: la primera, para realizar un recorrido práctico por el blog del profesor y ejercitar al alumno en el uso y descarga del programa *Cmap Tools*, idóneo para la elaboración de mapas conceptuales. Y la segunda, ya expresada, como escenario de la sesión de síntesis, para facilitar las últimas consultas, búsquedas y decisiones de los grupos de trabajo.

La declarada prioridad educativa de anteponer estrategias de procesamiento de información sobre el simple manejo de sus soportes, convierte a los recursos documentales en el principal protagonista material de esta unidad. Éstos constituyen un extenso elenco formado por veintiséis textos originales, en los que se incluyen desde fragmentos de obras literarias coetáneas, hasta textos políticos originales, pasando por aportaciones historiográficas, ejemplos de propaganda, etc. Este repertorio incluye, asimismo, un total de catorce noticias de prensa, más ocho imágenes escogidas, dos secuencias gráficas, dos mapas y otros cuatro gráficos. Se trata, en suma, de

un catálogo documental deliberadamente extenso para enriquecer las opciones del alumno a la hora de elegir materiales como base de su trabajo.

Además de éstos, se ponen también a disposición de los estudiantes otro vasto paquete de materiales. Comenzando por los más convencionales, los alumnos deberán disponer de un archivador con dosieres a modo de cuaderno de clase y el libro de texto, habiéndose elegido el de la editorial McGraw-Hill por la adecuación de su contenido y estructura a la programación de área. Dispondrán también los alumnos de un listado de bibliografía básica, desglosada en el apartado correspondiente y compuesta fundamentalmente por ediciones básicas y artículos de revistas, cuya elección viene definida por su disponibilidad en la biblioteca del centro. El profesor, durante las primeras sesiones de trabajo en grupo, facilitará a los alumnos unas plantillas de trabajo para que éstos confeccionen parrillas de auto-cuestión, para facilitar los procedimientos de análisis de los textos y su correcta integración en los procesos históricos objeto de estudio. Asimismo, habrán de contar los alumnos con un pendrive y el dominio de determinados programas informáticos: *Word*, como procesador de textos, *Power Point*, para edición de presentaciones, *Cmap Tools*, para elaboración de mapas conceptuales, y un explorador convencional de acceso a Internet.

En relación con las herramientas TIC, esta unidad cuenta con un instrumento de importancia cardinal, el blog del profesor, elaborado y editado por éste para recurso de los alumnos. En la dirección <http://historiadecuartocurso.glogspot.com>, éstos encontrarán, secuenciados y organizados por etiquetas, todos los recursos documentales, las instrucciones pormenorizadas para la elaboración del Portafolios, vínculos para descargar y acceder a los tutoriales de programas informáticos menos habituales, caso de *Cmap Tools*, reportajes históricos y mapas conceptuales sobre el período de estudio, así como enlaces con hemerotecas digitales, otros blogs de historia y páginas Web especializadas en historia contemporánea universal. Recursos, en suma, de gran utilidad para el desarrollo de la unidad así como familiarizarse con las fuentes históricas más accesibles en Internet. El blog permite, además, expresar a los alumnos opiniones, comentarios y sugerencias sobre su contenido y la propia evolución de la Unidad Didáctica. Y, precisamente, con el objetivo de que los alumnos puedan desenvolverse en él y aprovechar al máximo sus aportaciones, la sesión 4 se desarrollará en el aula de informática, donde se hará una visita guiada por todos los recursos del blog y se aprenderá a descargar y consultar los tutoriales del programa *Cmap Tools*.

BIBLIOGRAFÍA

BARBERÁ GREGORI, E., «La evaluación de competencias complejas: la práctica del portafolio». *Educere. Revista Venezolana de Educación*, 31, 2005, pp. 497-503.

BERMEJO, F. y PEDRAJA LINARES, M. J., «La evaluación de competencias en el ABP y el papel del portafolio». GARCÍA SEVILLA, J. (coord.), *El Aprendizaje Basado en Problemas en la enseñanza universitaria*. Murcia. Universidad de Murcia, 2008, pp. 91-111.

CABERO ALMENARA, J., «La aplicación de las TIC: ¿esnobismo o necesidad educativa?». Red digital. *Revista de Tecnologías de la Información y Comunicación*, 1, 2000, (<http://reddigital.cnice.mec.es/1/cabero/01cabero.html>).

CAÑELLAS CABRERA, A. M., «Impacto de las TIC en Educación: un acercamiento desde el punto de vista de las funciones de la educación». *Quaderns digitals. Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, 43, 2000. (www.quadernsdigitals.net).

CUSSÓ SEGURA, X. y MARTÍNEZ, S., «El portafolios como herramienta de aprendizaje en Historia Contemporánea». *Working Papers*, 6, 2007. (<http://www.h-economica.uab.es/wps.html>)

DEL VALLE DE VILLALBA, M. E., «Las fórmulas docentes en la enseñanza de la historia: una revisión a sus efectos». CALDEVILLA DOMÍNGUEZ, D. (coord.), *El reto de la innovación docente: el EEES como punto de encuentro*. Madrid: Visión Libros, 2012, pp. 59-72.

ECHEVARRÍA, J., «Educación y tecnologías telemáticas». *Revista Iberoamericana de Educación*, 24, 2000, pp. 17-36.

FERNÁNDEZ ROCA, F. J. y ROSILLO LÓPEZ, C., «Didáctica a través de la escritura: el portafolio y su uso para la enseñanza de la materia de Historia». *UPO INNOVA. Revista de innovación docente*, 1, 2012, pp. 178-190.

FIERRO MONTEAGUDO, J. L., «Los portafolios digitales en la clase de historia». *Aula de Innovación Educativa*, 212, 2012 , pp. 77-78.

FLECHA, R., GARCÍA, C. y MELGAL, P., «El proceso educativo de convergencia europea, una mirada crítica». *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 18, 2004, pp. 81-89.

GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, N. (coord.), *Desarrollo y evaluación de competencias a través del portafolio del estudiante*. Santander: Universidad de Cantabria, 2007.

GONZÁLEZ PASCUAL, J., LÓPEZ MARTÍN, I. y TOLEDO GÓMEZ, D., «Portafolio y Aprendizaje Basado en Problemas: comparación en la adquisición de competencias transversales». *Revista ROL de enfermería*, 32, 2009, pp. 51-58.

GOÑI, J. M., «¿Cómo hacer frente a la complejidad de las competencias desde el diseño curricular?: un problema de ingeniería curricular». *Aula de Innovación Educativa*, 189, 2010, pp. 6-11.

GRACIA MORÁN, J. y PINAR SEPÚLVEDA, M. A., «Una experiencia práctica de evaluación por competencias mediante el uso del portafolio del estudiante y su impacto temporal». *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2, 2009, pp. 210-220.

HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, F., «El portafolio electrónico y el aprendizaje para la comprensión en secundaria». *Investigación en la escuela*, 64, 2008, pp. 59-72.

IBARRA JIMÉNEZ, A. y otros, «Buenas prácticas en la enseñanza de Geografía e Historia en la Ribera de Navarra. Memoria de unas jornadas». *Revista del centro de Estudios Merindad de Tudela*, 20, 2012, pp. 59-101.

IGLESIAS GARCÍA, M. T. y MOLINA MARTÍN, S., «Innovación didáctica y adaptación al EEES». GARCÍA-VALCÁRCEL MUÑOZ-REPISO, A. (coord.), *Experiencias de innovación docente universitaria*. Salamanca: Universidad de Salamanca, 2009, pp. 375-382.

KLENOWSKI, V., *Desarrollo de Portafolios para el aprendizaje y la evaluación*. Madrid: Narcea, 2004.

LEONÉ, S. y MENDIOLA F., «Retos e itinerarios de un encuentro poco corriente». LEONÉ, S. y MENDIOLA F. (coord.), *Voces e imágenes en la historia. Fuentes orales y visuales: investigación y renovación pedagógica*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra, 2008, pp. 9-21.

LYONS, N. (comp.), *El uso del portafolio*. Buenos Aires: Amorrortu, 1999.

MONEREO, C. y POZO, J. I., «Competencias para (con)vivir con el siglo XXI». *Cuadernos de Pedagogía*, 370, 2007, pp. 12-18.

MONEREO FONT, C., «¡Saquen El libro de texto! Resistencia, obstáculos y alternativas en la formación de los docentes para el cambio educativo». *Revista de educación*, 352, 2010, pp. 583-597.

NAVARRO DOMÍNGUEZ, J. M., «La práctica de la investigación histórica como vía para iniciar el trabajo en competencias en Ciencias Sociales». *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 56, 2008, pp. 53-62.

HISTORIA EN PORTAFOLIOS: UNA PROPUESTA DE ADAPTACIÓN DIDÁCTICA EN CLAVE DE
COMPETENCIAS BÁSICAS

ORTS ALIS, M., «El ABP como alternativa metodológica en el modelo de educación competencial del siglo XXI». *Aula de Innovación Educativa*, 216, 2012, pp. 12-13.

QUINQUER, D., «Estrategias metodológicas para enseñar y aprender Ciencias Sociales: interacción, cooperación y participación». *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 40, 2004, pp. 7-22.

RICOY LORENZO, M. C. y FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, J., «Contribuciones y controversias que genera el uso de las TIC en la educación superior: un estudio de caso». *Revista de educación*, 360, 2013, pp. 509-532.

RODRÍGUEZ SÁNCHEZ, M., «Metodologías docentes en el EEES: de la clase magistral al portafolio». *Tendencias pedagógicas*, 17, 2011, pp. 83-103.

ROMERO LÓPEZ, M. A. y CRISOL MOYA, E., «El portafolio, herramienta de autoevaluación del aprendizaje de los estudiantes. Una experiencia práctica de la Universidad de Granada». *Docencia e Investigación. Revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, 21, 2011, 25-50.

RUÉ DOMINGO, J., «El portafolio del alumno, herramienta estratégica para el aprendizaje». *Aula de Innovación Educativa*, 169, 2008, pp. 29-33.

SANTOS BURGALETA, M., «Problemas de Historia: ABP y didáctica de las Ciencias Sociales en el aula de secundaria». *Aula de Innovación Educativa*, 216, 2012, pp. 34-38.

TRUJILLO SÁEZ, F. y GIRÁLDEZ HAYES, A., «Uso didáctico de las TIC». *Aula de Innovación Educativa*, 219, 2013, pp. 12-14.

VALLS GIRALT, G., «Una aproximación al concepto de portafolio del alumno». *Aula de innovación educativa*, 169, 2008, pp. 34-38.