

El portafolio de evidencias en la formación didáctica de profesores universitarios

The portfolio of evidence in the didactic training of university professors

Julia Leymonie*

* Doctoranda en Educación (Universidad Católica de Córdoba). Magíster en Educación (Universidad Católica del Uruguay). Directora de la Maestría en Didáctica de la Educación Superior, Programa Educación, Universidad CLAEH. Investigadora en evaluación y en didáctica universitaria.

✉ jleymonie@claeh.edu.uy
<https://orcid.org/0000-0002-7239-3865>

RECIBIDO: 11.4.2023

ACEPTADO: 3.5.2023

Resumen

El artículo presenta la propuesta de evaluación y acreditación de aprendizajes en una carrera de posgrado en didáctica para profesores de educación superior y analiza la implementación del portafolio de evidencias como instrumento de evaluación formativa. Esta modalidad de evaluación cumple un doble papel: pone en práctica un formato alternativo a los que tradicionalmente se utilizan en la universidad y, además, aspira a ser un modelo vivencial de evaluación que los participantes puedan implementar en sus propias aulas, en el entendido de que la evaluación es un instrumento fundamental para promover transformaciones en el aula. La población estudiada está constituida por 134 estudiantes-docentes que realizaron el posgrado entre los años 2009 y 2021, provenientes de diversas áreas universitarias (salud, arte, ciencias naturales, matemáticas, tecnologías, humanidades y otras), y dentro de ese conjunto se analizaron los portafolios de 48 participantes. Los resultados permiten pensar que el portafolio de evidencias constituye una herramienta idónea para valorar los desempeños y acreditar una formación didáctica centrada en la mejora de las prácticas.

Palabras clave: enseñanza superior, prácticas pedagógicas, evaluación formativa, portafolio.

Abstract

The article presents a proposal of assessment and accreditation of learning in a postgraduate degree in didactics aimed at higher education teachers as well as an analysis of the implementation of the evidence portfolio as an instrument of formative evaluation. This evaluation modality fulfills a double role: it provides an alternative format to those traditionally used in the university context and, in addition, it aspires to be an experiential model of evaluation that participants can implement in their own classrooms, considering evaluation as a fundamental tool to promote transformations in the classroom. The population studied is made up of 134 student-teachers who completed the postgraduate course between 2009 and 2021 from various university areas (health, art, natural sciences, mathematics, technologies, humanities, among others). A sample of 48 portfolios from this set of participants was analyzed. Results suggest that the evidence portfolio is an ideal tool to evaluate performance and accredit a didactic training focused on improving practices.

Keywords: higher education, teaching practice, formative evaluation, portfolio.

Introducción

La segunda Conferencia Regional sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES, 2008), en su Declaración de Cartagena, señala que la educación superior constituye un espacio educativo de indiscutible relevancia para el desarrollo económico, social, cultural de las sociedades y una garantía para la democracia y la paz. Retomando las ideas de la Reforma de Córdoba del 1918 y profundizando las declaraciones anteriores, en la tercera Conferencia Regional (CRES, 2018) se ratifica la necesidad de impulsar el desarrollo humano sostenible y el compromiso con sociedades más justas e igualitarias, declarando a la educación superior como un bien público y un derecho humano y social que los Estados deben garantizar. La construcción de sociedades cada vez más democráticas exige que las universidades estimulen en sus estudiantes la confianza en sus capacidades creativas y los animen a participar responsable y éticamente en comunidad. La educación superior debería promover en sus estudiantes la capacidad para comprender y comprometerse con realidades y personas muy diversas en cuanto a sus necesidades, posibilidades, creencias y comportamientos (Bédard, 2019; De Ketele, 2010; Leymoní, 2009; Porlán, 2017; Tejada, 2020).

Para alcanzar dichos objetivos es imprescindible y urgente una transformación radical en las prácticas tradicionales en la enseñanza superior: «se hace imperioso diversificar las metodologías de enseñanza con las cuales se desarrollan los contenidos a enseñar, así como incorporar nuevos contenidos, tales como la actitud científica, la ética

profesional, la responsabilidad social, la solidaridad, el respeto por la diversidad, la creatividad» (Leymoní, 2014, p. 48).

En el año 2010, con el propósito de contribuir al desarrollo de estas transformaciones en nuestro país, el entonces Instituto Universitario CLAEH¹ comenzó a ofrecer la Especialización y Maestría en Didáctica de la Educación Superior (EMEDES). Este posgrado consta de dos etapas y se realiza en cinco semestres: los dos primeros se destinan a los cursos de la Especialización, el tercero y cuarto incluyen los cursos de la Maestría, y el quinto aborda el desarrollo de la tesis y su defensa. Su propósito es colaborar a la toma de conciencia acerca de la compleja tarea que significa la docencia y la enseñanza en el nivel superior, a través de la reflexión sistemática sobre las prácticas y el análisis, la discusión y aplicación de nuevas formas de enseñar en el nivel superior, así como contribuir a la construcción de una ética profesional docente en la universidad. El equipo docente del posgrado está integrado por nueve profesores que comparten la concepción de la didáctica universitaria como una *didáctica específica* cuyo propósito central es la formación de los profesores del nivel superior, tanto en las carreras profesionales como en las pedagógicas, promoviendo el despliegue de nuevos roles basados en un mayor rigor científico y pertinencia.

Los destinatarios de este posgrado son docentes universitarios y de educación superior motivados por reflexionar sobre sus prácticas de aula, con el fin de transformarlas para su mejora. Dado que los estudiantes de esta carrera tienen la particularidad de ser, a la vez, docentes en ejercicio, en este trabajo los denominamos *estudiantes-docentes*.

Este doble perfil es importante a la hora de implementar la propuesta curricular, particularmente en sus enfoques metodológico y de evaluación, ya que este posgrado pretende desarrollar un modelo didáctico en acción que promueva fuertes conexiones entre lo que trasmite la teoría didáctica y las vivencias experimentadas durante el transcurso del posgrado, de modo tal que habilite a los estudiantes-docentes a la transformación real de sus propias prácticas. Vigilar la coherencia entre la teoría didáctica y la práctica docente, entendida ésta como una práctica científica fundamentada en la investigación didáctica, es una prioridad para el equipo docente.

En este artículo describimos someramente los fundamentos teóricos del sistema de evaluación de la carrera, presentamos los instrumentos de evaluación en general y profundizamos en la implementación del uso del portafolio correspondiente a la etapa de Especialización. Trasciende los objetivos de este estudio realizar un análisis de contenido en profundidad de los portafolios, lo que será motivo de futuros trabajos.

¹ Universidad CLAEH a partir de 2017.

La evaluación formativa en la enseñanza superior

Es notorio que la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes no puede quedar, hoy en día, reducida a la evaluación tradicional de conocimientos, sino que es indispensable acceder a una amplia gama de aprendizajes que trasciendan los cognitivos. Los docentes suelen enfrentar grandes dificultades cuando pretenden elaborar instrumentos de evaluación que recojan evidencias de aprendizajes complejos y, más aún, cuando se trata de analizar e interpretar dichas evidencias (Demougeot-Lebel, 2017). Se necesitan nuevos modelos curriculares que eleven la calidad de la enseñanza desarrollando sistemas de evaluación que incluyan instrumentos capaces de valorar aspectos tales como transferir y resolver problemas en contextos prácticos y trabajar en equipo (Abreu y De la Cruz, 2015). Se requiere un cambio importante en los modelos pedagógicos universitarios para que América Latina se inserte competentemente en los circuitos internacionales del conocimiento (García-Peñalvo y Rodríguez-Conde, 2020). En los últimos años del siglo XX, las investigaciones sobre la evaluación de los aprendizajes en la universidad daban cuenta de las funciones certificativas y de control de la evaluación, en formatos tradicionales con consecuencias negativas para los procesos de escolarización de los estudiantes universitarios: fracaso y abandono, sobre todo en los primeros años de las carreras (Brown y Glasner, 2007). Sin embargo, desde hace dos décadas y bajo el impulso de los estudios que se han multiplicado a raíz de la ola de reformas educativas, es posible percibir la emergencia de formatos de evaluación menos tradicionales puestos en marcha por los docentes en el marco de las interacciones de aula. Las múltiples transformaciones de la educación superior, ligadas a la masificación y a la mayor heterogeneidad del público estudiantil, han llevado a la creación de disciplinas híbridas, interdisciplinarias y profesionalizantes, donde los contenidos y las metodologías de enseñanza y de evaluación están siendo repensadas para responder a las necesidades de aprendizajes más vinculadas con la futura realidad profesional de los estudiantes (Detroz et al., 2017; Hamodi-Galan et al., 2014; Ibarra-Saiz et al., 2020; Roulin et al., 2017; Comisión Sectorial de Enseñanza [CSE], 2015).

Desde esa perspectiva, la evaluación formativa concebida como parte de la acción didáctica parece aportar elementos interesantes para mejorar la enseñanza universitaria. No se entiende la evaluación como un componente que se incorpora al final del proceso de aprendizaje, sino que es un elemento esencial que incluye todas las dimensiones de la enseñanza donde, además de la acreditación, se jerarquizan las funciones de diagnóstico y retroalimentación (Fiore y Leymonié, 2020). La evaluación formativa apela a procesos reflexivos y críticos de interacción constante entre docentes y estudiantes, con el fin de mejorar tanto los aprendizajes de los estudiantes como las prácticas de enseñanza de los docentes. La evaluación es formativa en la medida que las evidencias que ella produce sean utilizadas para que los estudiantes pongan en juego sus saberes,

visibilicen sus logros, aprendan a reconocer sus debilidades y fortalezas y, en consecuencia, sus aprendizajes se vean ampliados y profundizados (Leymonié, 2008). Desde este enfoque se observa el fuerte vínculo existente entre la motivación y los procesos de evaluación (Fagnant y Demonty, 2017; Hortigüela et al., 2019; Lepareur, 2017; Pascual et al., 2019). Es así que las tareas de evaluación se diseñan para generar aprendizaje en los estudiantes e implicarlos en su propia evaluación, con contenidos auténticos, situados en contextos similares a los reales del trabajo profesional, donde el papel de la retroalimentación es fundamental. Barrientos et al. (2020) y Barrientos y López Pastor (2017) señalan que la mayoría de las investigaciones revisadas indican aspectos positivos en la utilización de este enfoque, tanto por parte de los docentes como de los estudiantes, pero que el número de estudios representativos es aún bajo.

Descripción del sistema de evaluación de la EMEDES

El sistema de evaluación formativa que hemos concebido e implementado desde los comienzos de la EMEDES es una fortaleza para destacar en el marco de las prácticas de enseñanza universitarias. Se trata de una modalidad de evaluación que propone una alternativa a los tradicionales formatos de evaluación utilizados en la universidad. Pretende ser, además, un modelo vivencial de evaluación que los participantes puedan implementar en sus propias aulas, considerando que la evaluación es un instrumento fundamental para promover las transformaciones en el aula: «la evaluación proporciona una de las palancas más potentes para la educación. Si podemos cambiar los medios de evaluación, podemos influir sobre los contenidos del aula» (Gardner, 1995, p. 231).

La base del sistema de la evaluación formativa está constituida por fichas de trabajo orientadoras de las actividades de enseñanza. Proponemos tres tipos de fichas: de lectura, de trabajo en clase y de reflexión. Las *fichas de lectura* incluyen consignas que pretenden ayudar a jerarquizar la bibliografía recomendada y posibilitar una línea teórica de base para todos los participantes facilitando la presentación y discusión de los temas. Las *fichas de trabajo en clase* recogen consignas para talleres, tareas, o reflexiones, generalmente grupales, que apelan al desarrollo del trabajo colaborativo. Las *fichas de reflexión* presentan consignas cuyo propósito es promover reflexiones sobre las prácticas docentes, a la luz de los aportes teóricos y de las discusiones desarrolladas. El conjunto de trabajos producidos en torno a las fichas conforma la sustancia principal del Portafolio de Evidencias: instrumento de evaluación personal, donde el estudiante-docente archiva aquellos materiales que considera evidencias de sus aprendizajes durante la Especialización. Esto conlleva la autoevaluación de su propio proceso, para lo cual

debe otorgar un papel prioritario a la reflexión permanente y crítica, así como al desarrollo de sus capacidades metacognitivas, todo lo cual favorece la profundización de los aprendizajes logrados. Además, la reelaboración del Portafolio para su entrega final le exige una valoración crítica que implica volver a visitar las producciones desarrolladas permitiéndole captar su crecimiento y sus cambios en el transcurso del tiempo. Todo esto hace del portafolio un instrumento idóneo para valorar el proceso de aprendizaje de cada estudiante-docente y realizar su acreditación final (Raby et al., 2020; Scully et al., 2018; Tur Ferrer et al., 2020).

Implementación del portafolio de evidencias

En este apartado describimos la experiencia de implementación del portafolio considerando las ocho generaciones que ingresaron entre los años 2009 y 2020 integradas por 134 estudiantes-docentes que provienen de una amplia diversidad de campos disciplinares, tales como ciencias exactas y naturales, ciencias de la salud, ciencias sociales, arte y humanidades. Tal como se muestra en la tabla 1 hubo, entre 2011 y 2021, 114 egresados.

Tabla 1. Ingresos y egresos de la población participante

Año de ingreso	N.º de estudiantes-docentes	Año de egreso	N.º de estudiantes-docentes
2009	18	2011	16
2010	15	2011	13
2013	12	2015	7
2014	17	2016	16
2016	16	2017	14
2018	25	2019	21
2019	15	2020	14
2020	16	2021	13
Total	134		114

Fuente: Elaboración propia a partir de las planillas de seguimiento estudiantil.

La tabla 1 muestra la relación entre el número de estudiantes-docentes que efectivamente culminaron sus estudios en relación con los que abandonaron o egresaron en un plazo mayor que el establecido. Si bien se observa que el 15% de los estudiantes-docentes (20) abandonaron la carrera, también se destaca el alto porcentaje (85%) de los que efectivamente alcanzaron la titulación. A su vez dentro de este porcentaje hay 75 estudiantes-docentes (87%) que alcanzaron su título dentro de los plazos que el currículo propone (dos semestres). Ambas observaciones son interesantes en cuanto a la posibilidad de hipotetizar acerca de la influencia favorable del sistema de evaluación formativa de la Especialización sobre la continuidad de los estudios de los participantes. Algunos de los problemas que solemos mencionar respecto a los estudios de posgrado en educación se refieren al gran número de personas que cursan estos estudios en un tiempo mucho mayor que el previsto en el currículo, o los abandonan sin finalizar. La relación entre ingresos y egresos en este posgrado habilita realizar, en el futuro, una mirada más profunda sobre las características de su currículo y la manera en que éstas podrían influir sobre la motivación para continuar su desarrollo profesional docente. Un aspecto complementario para estudiar podría centrarse en el número de estudiantes-docentes que deciden continuar con la segunda fase de este posgrado para alcanzar el título de magister.

Tal como fue dicho, la acreditación de la Especialidad resulta del proceso de evaluación continua, realizado por los profesores durante el desarrollo de sus bloques temáticos. Cada profesor planifica y organiza la evaluación de su bloque temático, tomando como base las orientaciones generales del sistema de evaluación formativa de la Especialización. Existen instancias de acuerdos e intercambios sobre las modalidades e instrumentos de evaluación que han colaborado, desde el comienzo de la experiencia, al afianzamiento del sistema de evaluación. Con frecuencia se han generado evaluaciones compartidas entre distintos bloques temáticos y modalidades de evaluación innovadoras para el profesorado universitario tal como la coevaluación y la autoevaluación. Las características propias del equipo docente, que comparte aulas desde largo tiempo y se enriquece con aportes de nuevos docentes egresados del propio posgrado, parece ser un aspecto sobre el cual sería necesario profundizar en el futuro. Este aspecto podría ser un elemento que favorece la confianza y la transparencia que todo sistema de evaluación exige.

Elaboración y defensa del portafolio

Las fichas de trabajo orientadoras de las actividades de enseñanza, antes mencionadas, impulsadas desde la propuesta curricular constituyen el insumo fundamental que los estudiantes-docentes usan para construir su portafolio personal. Se observan

también otros aportes individuales que dependen de la profundidad de sus aprendizajes, su creatividad y su motivación. La elaboración del portafolio está orientada por la pauta indicada en la tabla 2.

Tabla 2. Pauta de orientación para la elaboración del portafolio

Portafolio de evidencias	
¿En qué consiste?	Es un instrumento de evaluación continua de carácter personal, donde se archivan los materiales que se consideran evidencias del trabajo realizado en la Especialización.
¿Cuál es su propósito?	Permitir captar el crecimiento y el cambio de su autor en el transcurso del tiempo, haciéndolos evidente tanto para él mismo como para el equipo docente y compañeros.
¿A quién le pertenece?	Es de propiedad del estudiante, siendo una creación única ya que cada estudiante define qué evidencias ha de incluir.
¿Que debe tomarse en cuenta?	Seleccionar aquellas producciones (por lo menos una por bloque temático) que mejor relacionen su interés y experiencia de aprendizaje con la Especialización: que hayan tenido, para cada uno, un significado particular, que hayan sido relevantes, que los representen de alguna manera a las cuales puedan incorporar sus reflexiones personales en relación con, por ejemplo, los motivos de la elección, los aprendizajes realizados, el valor para sus prácticas docentes, etc.
¿Qué implica su elaboración?	Reflexionar sobre la pertinencia del contenido y sobre la propia manera de aprender, percepciones, fortalezas y/o dificultades, revisando y rehaciendo los documentos si fuera necesario. También exige una autoevaluación permanente del proceso personal.
Indicaciones para su entrega	Copiar el enlace en un archivo Word y subirlo a la tarea disponible a tales efectos, en la Plataforma de la Especialización. Tanto el portafolio como cada una de las fichas deben compartirse con los docentes del equipo.
Recuerden que en el bloque temático «entornos virtuales de aprendizaje» han aprendido a diseñar un portafolio, han visto ejemplos y han practicado un avance. Allí disponen de ejemplos de recursos que se pueden utilizar y una colección muy diversa de portafolios creados en Google Sites por compañeros de anteriores generaciones.	

Fuente: Elaboración propia a partir de los materiales didácticos de la Especialización.

El portafolio tiene dos instancias de presentación, complementarias, para su valoración y acreditación. Por un lado, los estudiantes-docentes entregan su portafolio en el espacio de la Plataforma creado para tal fin, dentro de un cierto plazo consensuado. La otra instancia de presentación, denominada *coloquio*, implica la *defensa* del portafolio: *cada estudiante selecciona y presenta oralmente*, con el apoyo de material audiovisual,

un trabajo especialmente elaborado acerca de una o varias de sus fichas. Este trabajo incluye la justificación de su elección, los cambios que introduciría en caso de realizarla/s actualmente, así como una reflexión acerca de su impacto sobre sus prácticas docentes y una somera referencia al marco teórico en el que se sustenta. El Coloquio es una instancia grupal durante la cual cada estudiante-docente cuenta con un tiempo adecuado para la presentación de su trabajo, siendo coevaluado por sus compañeros y evaluado por sus profesores a partir de una matriz donde se registran las valoraciones, críticas y sugerencias. En los años 2020 y 2021, debido a la pandemia covid-19, las actividades educativas se desarrollaron en formato totalmente virtual, por lo cual fue necesario adaptar el coloquio a dicha modalidad. La siguiente es la pauta orientadora para preparar las presentaciones en modalidad virtual.

Tabla 3. Pauta de orientación para el desarrollo del coloquio en modalidad virtual

Pautas para el coloquio virtual	
¿En qué consiste?	Es una instancia de valoración oral que pertenece al proceso de evaluación continua de esta especialidad. Tiene como propósito compartir con los compañeros y los docentes los saberes construidos y las reflexiones generadas durante el proceso. Dada la situación actual, el coloquio no tendrá carácter presencial. En sustitución, proponemos la elaboración de una presentación con el formato de diapositiva narrada.
¿Qué es una diapositiva narrada?	Cada uno de ustedes debe elaborar una presentación (en PowerPoint u otro recurso de presentación) centrada en una de las fichas del portafolio que contenga no más de 5 diapositivas (sin contar la carátula) que sea representativa de algún aspecto de sus intereses y proceso de aprendizaje. Esta presentación contiene dos aspectos complementarios: 1. breve descripción de la ficha elegida, las razones de su elección, reflexiones personales sobre el aporte a sus prácticas o a sus desempeños; 2. grabación de la defensa oral de la ficha seleccionada (no más de 7 minutos).
¿Cómo realizar la autograbación?	En sala Zoom, o con cualquier otro recurso que hayan practicado en el bloque temático «entornos virtuales de aprendizaje».
¿Dónde compartirla?	En un foro creado para esos efectos en la plataforma de la Especialización.
Recuerden que tienen a disposición una grilla de valoración del coloquio que les servirá de guía para priorizar los distintos aspectos para tener en cuenta al elaborar la diapositiva narrada, así como para valorar las presentaciones de sus compañeros.	

Fuente: Elaboración propia a partir de los materiales didácticos de la Especialización.

Matrices: valoraciones y acreditaciones de los bloques temáticos, el coloquio y el portafolio

Cada una de las instancias de valoración de los trabajos producidos por los estudiantes-docentes implica el uso de matrices de valoración (Leymoní y Fiore, 2012). Estas matrices son especialmente importantes tanto para retroalimentar los trabajos como para acreditarlos. Cada profesor del equipo ha construido su propia batería de matrices con las que desarrolla las retroalimentaciones que considera convenientes en el marco de los objetivos de su bloque temático, las que también utiliza para otorgar una calificación que lo acredite. Al comienzo de la implementación de esta carrera la coordinación de la EMEDES ofreció modelos de matrices, con el fin de promover consensos sobre los criterios de evaluación. Desde entonces el uso de las matrices y el ajuste de los criterios se fueron profundizando en función de las particulares y cambiantes características de los estudiantes-docentes que se van incorporando al posgrado.

El equipo docente ha desarrollado matrices específicas para la valoración y acreditación del coloquio y del portafolio. La acreditación final de la Especialización surge de la consideración, ponderada, de los desempeños registrados en ambas matrices, las que incluyen también las reglas de calificación. Estas se desarrollaron a lo largo del tiempo, frente a la necesidad de establecer explícitamente la relación entre la valoración y la acreditación. En todos los casos, las matrices son de público conocimiento con anterioridad a su aplicación. Si bien el presente trabajo está referido únicamente a la etapa de Especialización de la carrera, interesa señalar que la etapa de Maestría continúa la misma línea de evaluación formativa continua.

La matriz elaborada para evaluar los portafolios es una tabla de doble entrada que incluye los criterios de evaluación, la descripción de los niveles de desempeño para cada criterio y las reglas de calificación. Los criterios son cinco: 1. presentación, organización y diseño; 2. comunicación; 3. contenidos; 4. proceso; 5. calidad del texto. A la hora de realizar la valoración y acreditación los criterios 3 y 4 tienen mayor peso. A modo de ejemplo, mostramos el fragmento de la matriz correspondiente a dichos criterios (contenidos y proceso).

Tabla 4. Desarrollo de los criterios «contenidos» y «procesos»

Nombre:				
Criterios	Niveles de desempeño			
	Nivel 4	Nivel 3	Nivel 2	Nivel 1
Contenido	El contenido seleccionado para la elaboración de los materiales es pertinente y está actualizado. Hay aportes de nuevos contenidos.	El contenido seleccionado para la elaboración de los materiales es pertinente y está actualizado, pero no hay aportes.	El contenido seleccionado para la elaboración de los materiales es pertinente, pero demasiado básico.	El contenido seleccionado para la elaboración de los materiales es muy poco pertinente.
	Hay claras evidencias de reflexión y análisis.	Hay análisis y algunas evidencias de reflexión.	Hay pocas evidencias de análisis y/o reflexión.	No hay evidencias de análisis y/o reflexión.
	Existen aportes creativos y personales.	Aparece un nivel aceptable de producción personal.	Escasa producción personal, con transcripciones frecuentes.	Hay mera transcripción de conceptos, con citas textuales sin elaboración o sin referir.
Proceso	Se perciben claramente los avances en la calidad de los trabajos, en la claridad del análisis y en la profundidad de la reflexión metacognitiva.	Hay claros avances en la calidad de los trabajos y en la claridad del análisis y moderados avances en la profundidad de la reflexión.	Hay claros avances en la calidad de los trabajos y en la claridad del análisis y muy pocas evidencias del avance en la profundidad de la reflexión.	Los trabajos muestran pocas evidencias de avance en todos los aspectos. No hay indicios de reflexión.

Fuente: Elaboración propia a partir de los materiales didácticos de la Especialización.

Etapas en la implementación del portafolio

En cuanto a los formatos de entrega de los portafolios se pueden describir dos períodos con diferentes potencialidades expresivas, reflexivas y metacognitivas. Los primeros egresados (2011-2016) enviaban sus portafolios a la Coordinación a través de correo electrónico en una carpeta digital *zipeada* que incluía sus producciones en

archivos PDF. La Coordinación se encargaba de distribuir los portafolios al equipo docente para su evaluación final. A partir del año 2017 se incrementó el uso de la plataforma UCLAEH y, en consecuencia, los portafolios comenzaron a construirse en formatos digitales más interactivos. Fue necesario reorientar los contenidos y las actividades del bloque temático «Nuevos entornos de aprendizaje en la educación superior» como apoyo a la apropiación de distintos recursos, especialmente de uso libre en internet. Los nuevos formatos han permitido a los estudiantes-docentes la incorporación de distintos lenguajes simbólicos y soportes de comunicación al tradicional texto continuo. Si el objetivo del portafolio es dejar registro del proceso de construcción de los aprendizajes durante la Especialización, estos formatos facilitan el recorrido de los textos no solo desde una mirada metacognitiva, sino que asegura nuevas perspectivas desde la síntesis, el análisis, la revisión: no se trata solo de reescribir un texto sino de transformarlo en otros lenguajes. La herramienta usada preferentemente es Google Sites u otros espacios web seleccionados por los estudiantes. Los enlaces se entregan en la plataforma de la Especialización y se comparten con los profesores y los compañeros. En el primer periodo el portafolio constituía un material rígido con pocas posibilidades de creatividad para la presentación de los trabajos seleccionados y las reflexiones personales, con posibilidades limitadas para compartir el trabajo con los demás.

A medida que los recursos tecnológicos digitales se han ido incorporando a la educación, notoriamente a partir de las necesidades educativas surgidas como consecuencia de la pandemia de covid-19, tanto los profesores como los estudiantes-docentes se fueron familiarizando con su utilización y potenciación para volcarlos en la realización de los portafolios y las presentaciones en los coloquios. Esto ha redundado tanto en la mejora de la calidad del contenido y del diseño como en la profundización del trabajo colaborativo. A su vez, a lo largo de los años el equipo docente descubrió progresivamente cómo la producción en estos formatos simbólicos yuxtapuestos ha habilitado niveles de reflexión de mayor profundidad que exigió la necesaria revisión del currículo para mejorarlo.

Análisis de las reflexiones de los estudiantes-docentes plasmadas en sus portafolios

Finalmente, en este último apartado se muestra, a modo de un primer análisis que será necesario profundizar, una mirada hacia las reflexiones personales de los estudiantes-docentes que se plasman en los portafolios. Esta mirada está centrada en la reflexión crítica de los participantes y sus percepciones sobre las transformaciones de sus propias prácticas de aula.

De los 114 portafolios entregados por los estudiantes-docentes al finalizar la Especialización en el periodo estudiado hemos seleccionado los correspondientes a las tres últimas generaciones, lo que resultó en una muestra de 48 portafolios. Definimos el criterio de selección considerando la riqueza expresiva de los formatos interactivos de los portafolios de los últimos años.

Se colocó la mirada en tres aspectos elegidos con el propósito de evidenciar huellas de las modificaciones que, al entender de los estudiantes-docentes, se produjeron en sus prácticas:

1. La producción en sí, observando si existe consideración y revisión del proceso
2. La fundamentación de la selección de las fichas presentadas
3. Las reflexiones personales que surgen de la mirada metacognitiva y vivencial sobre el proceso vivido a lo largo del trayecto, colocadas en general al comienzo y al cierre de cada portafolio.

Las apreciaciones recogidas de los portafolios muestran gran riqueza, tanto en variedad como en profundidad. Se destaca que en la mayoría de los casos surgen de la importancia que los estudiantes-docentes le han dado a «vivenciar» estos aspectos durante las clases de la Especialización. El valor otorgado a la experiencia de ubicarse ellos mismos en el papel de estudiante es uno de los aspectos más mencionados.

Las apreciaciones que se muestran en la tabla 7 se han organizado en cuatro grandes dimensiones que emergieron del relevamiento. Las frases entrecomilladas son textuales.

Tabla 5. Apreciaciones de los estudiantes-docentes sobre sus prácticas de aula

Dimensiones	Apreciaciones
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Incorporar nuevas miradas sobre las funciones de la evaluación más allá de “poner la nota”: “la evaluación como parte de la enseñanza”. • Estar atenta/o a las finalidades de la evaluación: “¿para qué evaluar?” • Diseñar nuevas actividades de evaluación: “propongo tareas auténticas” • Empezar a considerar al estudiante como participante del proceso de evaluación: “importancia de la autoevaluación y la coevaluación” • Usar matrices, reglas y criterios de valoración y calificación: “Transparentar la nota”
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> • Cambiar la perspectiva sobre la didáctica: “herramienta conceptual, no meramente técnica”

	<ul style="list-style-type: none"> • Pensar en estrategias para ayudar a leer en la disciplina a enseñar: “lectura de textos científicos, técnicos, literarios” • Considerar la existencia de concepciones ontológicas y epistemológicas, generalmente implícitas, que condicionan las modalidades de enseñanza: “necesidad de explicitar las concepciones personales” • Buscar significados didácticos al uso de los recursos tecnológicos: “desde el pizarrón a la Internet al servicio de los aprendizajes” • Incorporar la mirada sociocultural a la educación: “actividades de aula en contexto” • Incorporar la mirada inter y transdisciplinar: “todo tiene que ver con todo” • Profundizar en el conocimiento específico de la materia a enseñar: “importancia de considerar la manera propia de pensar las clases de Genética” • Ir más allá de la transposición didáctica: “planifico pensando en los conceptos clave de mi disciplina”
Aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Comprender la diversidad del aula: “no todos aprendemos igual” • Diferenciar tipos de aprendizajes: “hay construcción, pero también recepción” • Reconocer la importancia de las concepciones previas: “contar con lo que saben a la hora de planificar la enseñanza” • Darle sentido a la frase enseñar a aprender: “promover la metacognición” • Considerar la relación entre la motivación, las emociones y el aprendizaje: “la empatía juega”
Relación teoría-práctica	<ul style="list-style-type: none"> • Mantener la coherencia entre la teoría y la práctica: “relacionar lo que pienso con lo que hago” • Otorgar autenticidad a las propuestas de enseñanza: “abrir mi aula a la realidad” • Reconocer el papel de la comunicación entre docentes: “formación de pequeñas comunidades que perduran más allá de los cursos” • Conectar la enseñanza con los objetivos de la universidad: “enseñar pensando en las profesiones” • Valorar la importancia del conocimiento específico del contenido: “me di cuenta de que tenía que profundizar en el análisis del conocimiento didáctico de mi materia”; “no alcanza con el saber disciplinar”

Fuente: Elaboración propia a partir de los materiales didácticos de la Especialización.

Consideraciones finales

Es posible pensar que, efectivamente, el sistema de evaluación formativa, y en particular la implementación del portafolio de evidencias, colabora en la continuidad de los estudios, provoca motivación y entusiasmo a la hora de mostrar los productos elaborados durante la cursada y muestra claramente los desempeños a lo largo del tiempo, ya que incluye evidencias producidas durante los dos semestres de la cursada. Las personas tienen la oportunidad de «revisitar» sus propias elaboraciones y encontrarles nuevos sentidos. La necesidad de «tener en mente» durante toda la cursada la elaboración del portafolio exige la reflexión continua sobre sus propios aprendizajes y sobre cómo estos impactan cotidianamente en sus prácticas de aula, lo cual colabora en las modificaciones inmediatas, visibles, que mantienen la atención y colaboran a seguir adelante.

Una consideración especial la merece el acercamiento hacia la posibilidad de aplicar el uso de recursos tecnológicos digitales a sus propios trabajos y analizar las dificultades enfrentados al evento como estudiantes-docentes. La mayoría de los estudiantes-docentes evidenciaban, al comienzo de la cursada, un bajo interés y un escaso manejo de los recursos tecnológicos digitales, más allá de las rutinarias presentaciones en PowerPoint. La reflexión sobre el uso de las tecnologías digitales en la educación superior, aplicar recursos apropiados a este nivel y colocarse en el lugar de sus propios estudiantes se convirtió en una experiencia muy estimulante para el logro de profundos avances, tanto en los diseños como en los contenidos.

En suma, consideramos que el portafolio tiene la potencialidad, como instrumento de evaluación, de recoger información precisa sobre los complejos procesos que conforman las competencias de los estudiantes de educación superior. A su vez, por causa de esta misma complejidad, el consenso sobre acuerdos de fiabilidad entre los profesores que evalúan los portafolios es un difícil proceso que exige consideraciones particulares. A la hora de asegurar la confiabilidad de los resultados de las evaluaciones realizadas a los portafolios por parte del equipo docente, corresponde realizar dos consideraciones. Por un lado, el equipo docente, a lo largo de los diez años considerados en este estudio, ha tenido el tiempo y la oportunidad de construir y compartir experiencias prácticas y posturas epistemológicas y didácticas.

Por otro lado, las matrices de evaluación se han diseñado colectivamente, lo cual hace más objetivable la evaluación de aquellos aspectos sobre los cuales se podrían originar diversas opiniones. Las matrices permiten establecer acuerdos claros y precisos sobre los objetivos de evaluación. Dentro de estos acuerdos, las reglas de calificación fueron de gran valor, tanto su construcción como su aplicación.

Finalmente, se destaca que la oportunidad ofrecida a los estudiantes-docentes de experimentar ellos mismos, personal y colectivamente, los distintos aspectos de la evaluación formativa, con sus luces y sus sombras, ha sido especialmente valorada: la experiencia forma parte de la caja de herramientas que todos portan al finalizar la Especialización.

Referencias bibliográficas

- Abreu, L., y de la Cruz, G. (2015). Crisis en la calidad del posgrado: ¿Evaluación de la obiedad, o evaluación de procesos para impulsar la innovación en la sociedad del conocimiento? *Perfiles Educativos*, 37(147), 162-182. <https://doi.org/10.1016/j.pe.2012.01.001>
- Barrientos, E., y López-Pastor, V. (2017). Evaluación orientada al aprendizaje en educación superior: Últimas tendencias. *Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3(2), 582-587. <https://doi.org/10.22370/ieya.2017.3.2.784>
- Barrientos, E., López-Pastor, V., y Pérez-Brunicardi, D. (2020). Evaluación auténtica y evaluación orientada al aprendizaje en educación superior: Una revisión en bases de datos internacionales. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(2), 67-83. <https://doi.org/10.15366/riee2020.13.2.004>
- Bédard, D., Bibeau, J., Pilon, C., y Turgeon, A. (2020). L'espace expérientiel (E²): Une pédagogie interactive. *Les Annales De QPES*, 1(1). <https://doi.org/10.14428/qpes.v1i1.55803>
- Brown, S., y Glasner, A. (2007). *Evaluar en la universidad: Problemas y nuevos enfoques*. Narcea.
- Comisión Sectorial de Enseñanza. (2015). *La evaluación en la educación superior: Un escenario de controversia*. Universidad de la República. <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/9233>
- De Ketele, J. M. (2010). La pédagogie universitaire: Un courant en plein développement. *Revue Française de Pédagogie*, (172), 5-13. <https://doi.org/10.4000/rfp.2168>
- Demougeot-Lebel, J. (2017). Préface. En V. Roulin (Dir.), *Comment évaluer les apprentissages dans l'enseignement supérieur professionnalisant?* (pp. 11-14). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.rouli.2017.01>
- Detroz, P., Crahay, M., y Fagnant, A. (2017). *L'évaluation à la lumière des contextes et des disciplines*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.detro.2017.01>
- Fagnant, A., y Demonty, I. (2019). L'évaluation: Une question centrale à propos des connaissances pédagogiques de contenu. *Revue Française de Linguistique Appliquée*, 24(1), 37-52. <https://doi.org/10.3917/rfla.241.0037>

- Fiore, E., y Leymonié, J. (2020). *Didáctica práctica para la enseñanza básica, media y superior*. Magró.
- García-Peñalvo, F., y Rodríguez-Conde, M. (2020). Panorámica del e-Learning en el sistema universitario español. En G. Ruipérez y J. C. García-Cabrero (Eds.), *Libro blanco del e-Learning* (pp. 77-86). Bubok. https://librosblancos.es/docs/libro_blanco_web.pdf
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples*. Paidós.
- Hamodi-Galan, C., López-Pastor, A., y López-Pastor, V. (2014). Red de evaluación formativa y compartida en docencia universitaria: Creación, consolidación y líneas de trabajo. *Revista de Evaluación Educativa*, 3(1). <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/10374>
- Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, A., y González-Calvo, G. (2019) Pero... ¿A qué nos referimos realmente con la evaluación formativa y compartida? Confusiones habituales y reflexiones prácticas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 13-27. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1>
- Ibarra-Sáiz, M. S., Rodríguez-Gómez, G., Boud, D., Rotsaert, T., Brown, S., Salinas-Salazar, M. L., y Rodríguez-Gómez, H. M. (2020). El futuro de la evaluación en la educación superior. *Relieve*, 26(1), Art. M1. <http://doi.org/10.7203/relieve.26.1.17323>
- Lepareur, C., Gandit, M., y Grangeat, M. (2017). Évaluation formative et démarche d'investigation en mathématiques: Une étude de cas. *Éducation et Didactique*, 11(3), 101-120. <http://journals.openedition.org/educationdidactique/2857>
- Leymonié, J. (2008). Nuevas formas de enseñar, nuevas formas de evaluar. *Páginas de Educación*, 1(1), 19-33. <https://doi.org/10.22235/pe.v1i1.710>
- Leymonié, J. (2009). Se nota que sabe pila...Pero no le entiendo nada: Acerca de la necesidad de cambios en las aulas universitarias. *Cuadernos del CLAEH*, 32(99), 63-79. <https://publicaciones.claeh.edu.uy/index.php/cclaeH/article/view/5>
- Leymonié, J. (2014). La buena enseñanza en la educación superior: Transformaciones necesarias. En M. Dibarbouré (Comp.), *Formar parte, ser parte, tomar parte*. CLAEH; Magró.
- Leymonié, J., y Fiore, E. (2012). *Didáctica práctica 2: Enseñar a comprender*. Magró.
- Pascual-Arias, C., López-Pastor, V., y Hamodi-Galán, C. (2019). Proyecto de innovación docente: La evaluación formativa y compartida en educación. Resultados de transferencia de conocimiento entre universidad y escuela. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 29-45. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.002>
- Porlán, R. (Coord.). (2017). *Enseñanza universitaria: Como mejorarla*. Morata.
- Raby, C., Tremblay-Wragg, É., Viola, S., Marie-Jocya, P., y Meunier, H. (2020). Portfolio numérique en contexte de pandémie: Perception des futurs enseignants à l'égard du portfolio numérique en formation initiale. Propositions pour l'évaluation formative des compétences professionnelles en contexte de pandémie et

- d'enseignement à distance. *Revue Internationale des Technologies en Pédagogie Universitaire*, 17(3), 209-222. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2020-v17n3-19>
- Roulin, V., Allin-Pfister, A., y Berthiaume, D. (Dir.). (2017). *Comment évaluer les apprentissages dans l'enseignement supérieur professionnalisant*. De Boeck. <https://doi.org/10.3917/dbu.rouli.2017.01>
- Scully, D., O'Leary, M., y Brown, M. (2018). *The learning portfolio in higher education: A game of snakes and ladders*. Centre for Assessment Research, Policy & Practice in Education; National Institute for Digital Learning.
- Tejada, J. (2020). El prácticum en educación superior: Algunos hitos, problemáticas y retos de las tres últimas décadas. *Revista de Docencia Universitaria*, 18(1), 105-121. <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/13036>
- Tur Ferrer, G., y Ramírez Mera, U. N. (2020). El aprendizaje autorregulado en el PLE a través de una estrategia didáctica basada en portafolios con blogs y microblogs. *UTE Teaching & Technology: Universitas Tarraconensis, Extra 2020*, 83-101. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7701183>