

Estudio cualitativo del análisis crítico que realiza el estudiante acerca de la utilización del portafolio como instrumento de autoevaluación (AE)

Adriana Lelia Delgrosso^a

Universidad Abierta Interamericana, Argentina

Patricia Rosa Dimángano^b

Universidad Abierta Interamericana, Argentina

Mariana Andrea Arbec^c

Universidad Abierta Interamericana, Argentina

Nicolás De Cerchio^d

Universidad Abierta Interamericana, Argentina

Josefina Pascual^e

Universidad Abierta Interamericana, Argentina

Fecha de recepción: 20 agosto de 2019.

Fecha de aceptación: 10 de octubre de 2019.

a Doctora en fonoaudiología. Docente de la Facultad de Ciencias de la Educación y Psicopedagogía de la Universidad Abierta Interamericana Rosario e Investigadora del Centro de Altos Estudios en Educación en UAI. Investigación y ejercicio profesional en el área de la neuropsicología y afasiología. Investigadora y docente de Asociación de Docencia e Investigaciones en Neuropsicología y Afasiología de Rosario.

b Licenciada en Psicopedagogía con estudios en orientación clínica. Profesora en Psicopedagogía y en Enseñanza Primaria. Directora de Carrera en la Facultad de Ciencias de la Educación y Psicopedagogía de la Universidad Abierta Interamericana Rosario. Investigadora del Centro de Altos Estudios en Educación en UAI. Se desempeñó en cargos de gestión y docencia en diferentes instituciones y niveles del sistema educativo.

c Doctora en Fonoaudiología. Se desempeña laboralmente en el ámbito de la salud y educación. Investigadora y docente de cursos virtuales en el sitio de Docencia e Investigaciones en Neuropsicología y Afasiología de Rosario. Docente de la Facultad de Ciencias de la Educación y Psicopedagogía de la Universidad Abierta Interamericana Rosario y San Nicolás e Investigadora del Centro de Altos Estudios en Educación en UAI.

d Acompañante Terapéutico. Estudiante avanzado de la Licenciatura y Profesorado en Psicopedagogía en la Universidad Abierta Interamericana. Auxiliar alumno de las cátedras de Semiología y Lingüística, y Psicolingüística de la Facultad de Ciencias de la Educación y Psicopedagogía. Alumno investigador en el Centro de Altos Estudios en Educación en UAI.

e Licenciada y Profesora en Psicopedagogía. Diplomatura en Educación Emocional. Actualmente cursante del Posgrado de Evaluación y tratamiento neurocognitivo en niños, adultos y adultos mayores. Se desempeña como psicopedagoga en el ámbito clínico y en el ámbito escolar, cumpliendo en éste último, el rol de docente integradora. Participa como alumna investigadora en el Centro de Altos Estudios en Educación en UAI.

Resumen

El Portafolio es usado en nuestras cátedras porque lo consideramos un instrumento ideal para la evaluación de procesos (formativa), y de resultados (sumativa). Es por eso que, en el marco de un proyecto de investigación referido a las prácticas evaluativas en el nivel superior, diseñamos un trabajo práctico con el fin de indagar en 62 estudiantes de psicopedagogía que terminaban la cursada en 2018 su opinión respecto de los beneficios y dificultades que les brinda su utilización. Las respuestas fueron las unidades de análisis de un estudio de diseño cualitativo, descriptivo y transversal. Los resultados mostraron más ventajas que desventajas, las que refieren a la paulatina apropiación de procesos cognitivos de análisis y síntesis y comunicación oral y escrita vinculados a su crecimiento académico en el nivel superior. También se advierte la incipiente apropiación de estrategias de autorregulación.

PALABRAS CLAVE: EVALUACIÓN Y AUTOEVALUACIÓN. PORTAFOLIO. UNIVERSITARIOS

Qualitative study of the critical analysis made by the students about the use of the portfolio as a self-assessment instrument.

Abstract

Portfolios are used in our teachers teams because we consider it an ideal instrument for the evaluation of processes (formative assessment), and results (summative assessment). This is why, under the framework of a research on the evaluation practices at the higher level, we designed a practice project in order to investigate the benefits and difficulties arising from its use. We surveyed 62 psychopedagogy students who finished their program in 2018. The answers collected were the units of analysis of a qualitative, descriptive and cross-sectional study. The results exhibited more advantages than disadvantages, which refers to the gradual appropriation of the cognitive processes of analysis and synthesis as well as oral and written communication, linked to their academic growth at the higher level. An incipient appropriation of self-regulation strategies is also noticed.

KEYWORDS: EVALUATION, SELF-EVALUATION, PORTFOLIO, UNIVERSITY STUDENTS

Introducción

Las cátedras de Semiología y Lingüística y de Psicolingüística de la Licenciatura en Psicopedagogía de una universidad privada de la ciudad de Rosario, Argentina, orientan sus estrategias pedagógicas al desarrollo de competencias académicas básicas en sus estudiantes acorde al programa de adaptación a la vida universitaria que se implementa. Surgen así numerosos trabajos prácticos y ensayos que se reúnen en un Portafolio de Asignatura como instrumento evaluativo durante la cursada y el examen final.

Las evaluaciones de ambas asignaturas se organizan en dos etapas: la de proceso, que se lleva a cabo durante la cursada, y la de resultados, que se cumplimenta a través de las calificaciones obtenidas en los dos exámenes parciales y el coloquio o examen final. El Portafolio de Cursada es el instrumento ideal para ambos tipos de evaluaciones ya que se organiza y completa durante la cursada, dando cuenta del proceso que transita el estudiante durante la misma. También, es posible de ser considerado un producto final y permite la evaluación de cierre, siendo calificado a partir de una rúbrica.

La superestructura del portafolio solicitado es, en parte, semejante a la que posee todo trabajo final de carrera, de modo que su diseño está pensado como una experiencia previa que permita arribar con destreza a esa instancia.

A partir de este instrumento, y en el marco del proyecto de investigación referido a las prácticas evaluativas en el nivel superior, se diseña un Trabajo Práctico con el fin de indagar en los estudiantes que terminan la cursada su opinión respecto de los beneficios y dificultades que les brinda la utilización del Portafolio y también solicitarles que establezcan los criterios que deberían tenerse en cuenta para su evaluación a partir de una rúbrica.

Para dar respuesta a esos objetivos se llevó a cabo una investigación con diseño cualitativo, descriptivo y transversal cuyas unidades de análisis fueron las respuestas dadas por los alumnos a cada una de esas consignas.

Fue indispensable para ello hacer un recorrido por las investigaciones previas referidas al uso del portafolio y algunos conceptos que sobre el tema elaboraron otros autores, todos los cuales se exponen a continuación.

Antecedentes en investigaciones sobre portafolio

Wade y Yarbrough (1996) llevaron a cabo un estudio exploratorio utilizando entrevistas, ensayos y datos de encuestas para examinar el trabajo de 212 estudiantes de educación docente puestos a pensar reflexivamente a través del proceso de construcción de portafolios basado en sus experiencias. Los resultados revelaron que el proceso del portafolio provocó un pensamiento reflexivo en muchos, pero no en todos. Las recomendaciones que dan estos autores para el uso de este instrumento en los programas de formación docente incluyen: centrar la atención en la comprensión inicial del proceso y su propósito por parte de los alumnos y alentarlos en la posibilidad de expresión individual, proporcionando algunos aspectos estructurados para equilibrar la naturaleza abierta de los mismos

Un estudio acerca del uso del portafolio como herramienta evaluativa, entendiéndolo a su vez como instrumento que promueve la reflexión y el pensamiento crítico, da cuenta del análisis de la experiencia realizada en 71 estudiantes de los niveles superiores de las carreras de Ingeniería Mecatrónica e Ingeniería en Telecomunicaciones de la Universidad de Santander. La prueba fue realizada con el objetivo de lograr la valoración de los progresos personales y académicos en el transcurso de las asignaturas. La instancia de retroalimentación es la que permitió esclarecer conclusiones: en cuanto al sentido de la aplicación del portafolio se destacan alusiones a la herramienta como vía de desarrollo de capacidades de acceso y síntesis de información, de competencias propias del aprender a aprender; establece criterios que favorecen procesos metacognitivos y, en el mismo sentido, el pensamiento crítico. Por el lado de las dificultades de su uso, se evidenciaron principalmente las referidas a lo novedoso del instrumento, es decir, a la organización del tiempo y falta de hábito en la organización de trabajos (León, 2005).

Durante el período 2005-2006, se llevó a cabo en 75 alumnos de 1° año de Psicopedagogía, de la Universidad del País Vasco, una investigación que tuvo por finalidad valorar el aporte del portafolio como metodología para lograr una formación por competencias profesionales. Los resultados arrojaron un elevado número de aspectos pedagógicos en los que el portafolio se manifiesta como una herramienta útil, motivadora y formativa: por un lado, promueve la asistencia, consultas y participación en clase y por otro, también fomenta el aprendizaje autónomo, creativo y crítico (Hernández Fernández, González Fernández y Guerra Liaño, 2006).

En la Universidad de Alicante, en 2007, se estudió el portafolio en 68 alumnos, de los cuales 30 optaron por la modalidad del portafolio y fueron evaluados según varios criterios, en tanto que el resto solo con examen final. Los estudiantes que eligieron la modalidad innovadora aprobaron en su totalidad la asignatura, no así en el caso de los restantes. Al indagar acerca de las competencias adquiridas por el alumnado al realizar el portafolio se destacan “preocupación por la calidad de trabajo”, “aplicar conocimientos a la práctica”, “trabajo autónomo” y “organización y planificación”. Con la experiencia

han puesto de manifiesto que el portafolio hace que el alumno utilice diferentes fuentes bibliográficas que les permiten obtener datos y ser selectivos con la información, desarrollando el pensamiento crítico, brindando la posibilidad de la autorreflexión ya que permite observar tanto progresos como dificultades en el marco del proceso de enseñanza-aprendizaje (Martínez Lirola, 2011).

Muiños de Britos (2010) llevó a cabo un estudio en la Universidad de San Martín que se implementó en 232 estudiantes de cuatro cursos (dos de grado y dos de posgrado) con diferentes formatos (asignatura, taller, ateneo y seminario). Además de las distintas actividades y propuestas según cada formato mencionado, en algunos casos el portafolio podía ser grupal o individual, mostrando la gran “versatilidad y adaptabilidad” de la herramienta. Debido a que la producción del portafolio acompaña todo el desarrollo del cursado se constituye como “relato” de la experiencia y el proceso transitado, así mismo se promueve la “reflexión” y la “autoevaluación” del recorrido. De igual manera, la producción del portafolio permite a los alumnos afianzar “competencias académicas básicas” y exigen el “compromiso” y la “responsabilidad” de los actores.

Un estudio observacional y descriptivo llevado a cabo en una muestra de 38 estudiantes de pregrado de la Universidad Autónoma de Madrid, con el fin de analizar el portafolio como herramienta evaluativa de las prácticas clínicas de enfermería comunitaria, bajo el supuesto de considerarlo un instrumento integrador de parámetros de evaluación de aprendizaje y de desarrollo competencial por su carácter reflexivo y autoevaluativo. Según los resultados, la utilidad fue señalada como alta y mejoró el aprendizaje para el 100% de los alumnos. Por otro lado el producto final arrojó una correlación significativa entre la evaluación final del portafolio y la autoevaluación de los estudiantes (Serrano-Gallardo, Martínez-Marcos, Arroyo-Gordo y Lanza-Escobedo, 2010).

En 2011, se realizó un estudio en la Universidad de Granada sobre la implementación del portafolio como herramienta de autoevaluación de los aprendizajes en los estudiantes, entendiendo que su uso intenta potenciar la autonomía de los alumnos a través de la reflexión sobre los propios procesos de aprendizaje, considerando así mismo la importancia de la participación activa del alumno en su evaluación. La experiencia se llevó a cabo con una muestra de 87 estudiantes aplicando un cuestionario dirigido a conocer, por un lado, los objetivos que ellos consideraban que perseguía la realización del portafolio, así como la valoración de su utilidad y satisfacción en cuanto a su uso como herramienta de aprendizaje y de autoevaluación. Y por otro, conocer las sensaciones (entendidas como emociones) percibidas por los estudiantes durante la realización del mismo. En cuanto a la satisfacción del grupo por la formación recibida a través del portafolio en general muestran un provecho elevado. De acuerdo a los diferentes objetivos planteados, el promedio alcanzado es de reconocer a la herramienta como “importante” (opinión sumamente positiva), destacándose: “ser consciente de la evolución de su aprendizaje”, “establecer vínculos entre la teoría y la práctica”, “ser autónomo en su formación y aprendizaje”, “ser capaz de autoevaluarse” y “reflexionar sobre su aprendizaje” (Romero López y Crisol Moya, 2011).

En la Universidad Central de Cataluña se llevó a cabo, en 33 alumnos distribuidos en 3 aulas universitarias de lenguas extranjeras de nivel intermedio del período 2011-12, un estudio acerca de la percepción de los mismo referida al uso del portafolio como estrategia pedagógica, entendiéndolo como una carpeta en la cual se muestran los resultados del proceso enseñanza-aprendizaje, y suponiéndolo como un instrumento que permite al alumno la reflexión, regulación y evaluación sobre dicho proceso. El resultado global mostró una recurrencia en la percepción de que la elaboración del portafolio representa un exceso de trabajo y se carece de tiempo para ello. Sin embargo, en relación a los aspectos positivos, la investigación arrojó que los estudiantes destacan que se toma conciencia tanto del trabajo realizado como de los conocimientos adquiridos y el nivel logrado, se refuerzan y profundizan temas, ayuda a gestionar continuamente el trabajo del curso y, del mismo modo, promueve su evaluación. Cabe mencionar que sólo uno de los 33 estudiantes manifestó que el portafolio promueve o induce a la autoevaluación (Cubas, 2012).

Gabriela Murillo Sancho (2012) presentó en un ensayo una descripción del portafolio como herramienta para evaluar en Educación Superior, desempeños docentes y estudiantiles. El escrito

desarrolla una visión particular sobre el portafolio, su constitución y usos, enfocándose en su valor en el marco de la evaluación e incluye, además, una rúbrica como propuesta para calificarlo. La conclusión principal de su análisis radica en el rol del portafolio para la evaluación universitaria de docentes y estudiantes, cuya mayor fortaleza es que convierte los desempeños, análisis y propuestas en el eje de las reflexiones, permitiendo aprender de ejemplos concretos las fortalezas y las debilidades de las propias acciones y el mejoramiento correspondiente.

En la Universidad Nacional de Educación a Distancia de España, durante el período 2012-2016, se analizó al portafolio como herramienta para la mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje posibilitando realizar un trabajo “acumulativo, secuenciado y ordenado”, que a su vez otorga un rol activo a los estudiantes en procesos de reflexión y evaluación. La muestra fue de 30 alumnos. Los resultados más significativos fueron su identificación como instrumento eficaz de aprendizaje, la orientación en el seguimiento de los objetivos, la ayuda que ofrece en el ordenamiento de la asignatura, el aprendizaje autónomo y la mejora en los resultados de evaluación. Las principales dificultades radican en la resistencia al cambio por parte del alumnado frente a nuevas metodologías e instrumentos y en los plazos de entrega (las calificaciones más bajas se deben al incumplimiento en este punto) (Morales Yago y García Ferrero, 2018).

Celada y Lattuada (2018), en el marco de abordaje de las causas de deserción temprana de la población estudiantil y los instrumentos para mitigarla que contemplan las estrategias de retención de las instituciones de educación superior que han sido sistematizados y analizados por numerosos especialistas, cuestionan la poca profundización en la contribución que los distintos mecanismos de evaluación pueden tener, en particular durante el primer año de la carrera universitaria, aun bajo el conocimiento de que los picos de abandono se producen luego de los exámenes parciales y finales. Para contrarrestar el déficit, los autores analizan y comparan los mecanismos de evaluación integrados en las estrategias de enseñanza de varias universidades europeas, norteamericanas y australianas que contribuyen a la búsqueda de soluciones al problema de la deserción estudiantil por desaliento o bajo rendimiento académico. Estas universidades han venido trabajando durante los últimos veinte años en nuevos modelos de enseñanza, innovadoras formas de evaluación y en la incorporación de herramientas tecnológicas, a la vez que han profundizado la idea de generar entornos de aprendizajes estimulantes y significativos para los estudiantes. Estas experiencias brindan una serie de aportes que pueden ser adaptados al contexto del nivel educativo superior de la región latinoamericana. En relación con el uso de portafolios específicamente, encontraron que la Universidad de Maastricht dentro de la metodología llamada Aprendizaje Basada en Problemas (ABP) introdujo un nuevo concepto en materia de evaluación: la evaluación programática. Utiliza como herramienta de evaluación el e-portafolio, que cada estudiante va construyendo durante toda su carrera y que funciona tanto para la evaluación formativa como para la sumativa. En cuanto a su función formativa, los estudiantes reciben las pautas de sus tutores sobre cómo recolectar las pruebas de adquisición de conocimientos y de desarrollo de competencias; reuniéndose periódicamente con ellos para monitorear sus progresos. Los puntos débiles detectados son comunicados con las sugerencias de acciones remediales. El *feedback* entre tutor y estudiante fluye mediante herramientas virtuales, lo que torna dinámica comunicación y la incrementa. En cuanto a la evaluación sumativa, es el comité de mentores quien decide sobre la promoción o no de cada estudiante a la etapa siguiente, teniendo en cuenta los informes y el diagnóstico del mentor a cargo de cada estudiante. También recae en este comité la decisión al final de la carrera respecto de si el estudiante ha reunido y es capaz de aplicar los contenidos y las competencias desarrolladas a lo largo de su carrera, mediante la presentación del e-portafolio que comenzó construir desde los inicios de la misma. El Cleveland Clinic Lerner College of Medicine (CCLCM) adoptó el modelo de la Universidad de Maastricht tomando como herramienta de evaluación el e-portafolio con la construcción de dos: uno, para la evaluación formativa; otro, para la evaluación sumativa. Con respecto al segundo, los autores observaron rigidez de criterios para su realización y para la selección de las evidencias requeridas en la documentación de los contenidos curriculares y la adquisición de las competencias del plan de estudios.

En la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina, se observan estadísticas alarmantes: en 2014 egresó solo el 22,36 % de la cohorte ingresada en 2009 y en el 2015 el 19,05 % del ingreso 2010. Esto indicaría, en principio, alrededor de un 80% entre desgranamiento y demora en la graduación más allá de la duración teórica de las carreras, generando extrema preocupación en cuanto a la continuidad y logros de los alumnos en la vida universitaria. Por tal motivo Graciela Bragagnolo y Laura París (2019) diseñaron y analizaron las propiedades psicométricas de un protocolo para evaluar hábitos de estudio y ansiedad de examen en estudiantes de esa carrera, adaptado al contexto de las universidades argentinas y construyen un enfoque mixto para el estudio de esta problemática. En una primera aproximación, realizaron un abordaje con técnicas cualitativas de recolección de datos: entrevistas individuales y grupales con estudiantes y docentes para detectar indicadores de hábitos de estudio y ansiedad ante exámenes. Los primeros resultados mostraron que algunos estudiantes experimentan preocupaciones exageradas que activan fisiológicamente la ansiedad y también que se sienten sobrepasados en su capacidad de desenvolvimiento, por la interacción entre las formas de evaluación y la valoración que cada uno de ellos tiene de sus posibilidades de afrontarlas exitosamente. Este malestar se conoce como estrés académico e impacta en la autoestima y la valoración social, genera insatisfacción, malestar subjetivo, respuestas psicósomáticas y disminuye el rendimiento académico. Las investigadoras también registraron insomnio la noche anterior al examen, sensación de querer irse aun sabiendo las respuestas, sudoración, dolor de cabeza, sensación de desmayo, gastritis, disminución de peso, sensación de parálisis en el cuerpo y retraso voluntario e innecesario de la realización de tareas, llamado procrastinación, que trae como consecuencia malestar subjetivo al sentir que hay algo pendiente que no se puede concretar. Respecto de esto último las investigadoras diferencian algunos aspectos de la procrastinación como el hecho de dejar el trabajo para último momento, atrasarse con las entregas, no ir leyendo a tiempo, además de no presentarse a los exámenes del hecho estratégico de postergar el cursado de una materia porque es conveniente primero cursar otra. Los alumnos también refieren que evitan presentarse a algunos exámenes luego de reprobado sin comprender los motivos, por falta de atención de quien lo está evaluando, o discursos poco alentadores, por la percepción de no poder afrontar la situación a pesar de haber estudiado mucho, el temor a algunos docentes y también por tener una buena libreta y no querer “mancharla” con un “aprobado” (Arrabal, 2019).

En relación con los hábitos de estudio, los principales obstáculos que registraron las investigadoras son los métodos de estudio utilizados, la carencia de lecturas rápidas y exploratorias al comienzo, la falta de esquemas clasificatorios por unidad, no llevar apuntes al día, lo que imposibilita una visión de conjunto de temas y categorías, generar estrategias de aprendizaje y estructurar el estudio en el espacio y en el tiempo. En cuanto a esto los estudiantes refirieron temor a no saber estudiar, el desconocimiento de técnicas y métodos de estudio, los problemas en la organización y uso adecuado del tiempo, el miedo al fracaso, a hablar, a exponerse y a las evaluaciones (Arrabal, 2019).

¿Qué significa evaluar?

Para la Real Academia Española es “señalar el valor de algo” y en su tercera acepción “estimar los conocimientos, aptitudes y rendimiento de los alumnos” (RAE, 2018), es decir, emitir juicios sobre un tema específico que implica un proceso de investigación para saber qué tanto se ha avanzado en un determinado proceso. En la vida cotidiana se evalúa en todo momento, dado que permanentemente estamos estimando y valorando las acciones que realizamos y decisiones que tomamos. Éstas hacen referencia a la evaluación informal, las que no necesariamente se basan en una información apta y propicia, ni pretenden ser objetivas y válidas. En cambio, en el campo educativo o profesional, no basta una evaluación informal, se debe recurrir a formas de evaluación sistemática utilizando un procedimiento científico que de garantía de validez y fiabilidad (Cano Ramírez, 2005).

La evaluación en el campo pedagógico, según Lafourcade (1973:17) es “Una etapa del proceso educacional que tiene por fin comprobar de modo sistemático en qué medida se han logrado los resultados previstos en los objetivos que se hubieran especificado con antelación”.

A principios del siglo XX, la evaluación se centró principalmente en comprobar los resultados del aprendizaje, en términos del rendimiento académico o del cumplimiento de los objetivos propuestos, dejando de lado el camino realizado por el aprendiz, su formación. Sin embargo, en las décadas del 60 y el 70, se da inicio a un cambio progresivo, se comienzan a cuestionar las metas, consideradas poco realistas, no representativas de las necesidades de los consumidores (González Pérez, 2005).

El gran impacto en la historia de la evaluación lo produce Scriven, en 1967, cuando diferencia la función formativa de la sumativa. Consideró la primera como una parte integrante del proceso de desarrollo que brinda información continua para planificar y para producir algún objeto; en tanto que la segunda “calcula” el valor del resultado y puede servir para investigar todos los efectos de éstos, examinarlos y compararlos con las necesidades que los sustentan (González Pérez, 2000).

Celada y Lattuada (2018:44) sostienen que

La evaluación sumativa o cuantitativa consiste en la emisión de un juicio que se realiza al finalizar un periodo de enseñanza, aunque este sea parcial y acumulativo, y que tiene por objeto calificar en función del rendimiento apreciado, es decir, el aprovechamiento o certificación de unos aprendizajes y contenidos exigidos para la aprobación de una materia dentro del currículum de una carrera. En cierto modo puede entenderse como una evaluación de producto. Por su parte, la evaluación formativa o cualitativa por su parte, es la emisión de juicios que se realizan a lo largo de un periodo de enseñanza y que tienen por objeto informar al estudiante y al docente sobre los logros progresivos del estudiante con la finalidad de mejorar tanto la enseñanza como el aprendizaje. La evaluación formativa posee rasgos característicos, a saber: es integral, continua, compartida y reguladora. Al ser continua, la evaluación permite conocer los progresos de los estudiantes en la adquisición de conocimientos y reconocer la adecuación de contenidos y estrategias de enseñanza y aprendizaje con los propósitos. Se produce una “acomodación progresiva” a partir del flujo constante de información entre estudiantes y profesores con respecto a los logros de sus tareas. En la evaluación formativa el foco se encuentra puesto en el proceso. Tanto la dimensión formativa como la dimensión sumativa de la evaluación son consideradas necesarias en el contexto de innovación en el desarrollo de metodologías de enseñanza en el nivel de educación superior.

Así también, investigaciones realizadas en distintas universidades a principios de los setenta pudieron mostrar que lo que más influía en el aprendizaje no era la enseñanza sino la evaluación. Las respuestas de los alumnos indicaban que su actividad estaba totalmente determinada por la forma en que percibían las exigencias del sistema de evaluación. Es así que comienza a darse un cambio en el marco conceptual de la evaluación educativa. A partir de los 90, se han comenzado a desplazar los planteamientos evaluativos basados principalmente en factores psicométricos por otros centrados en una evaluación fundada en la explicación de los criterios, preocupada por los procesos, orientada al aprendizaje, de carácter colaborativo y preocupada también por los principales aprendizajes mediante tareas más realistas y con posibilidad de retroalimentación eficaz que permita un cambio o mejora. Esto supone una mirada distinta sobre la naturaleza del aprendizaje y la función de la evaluación. La evaluación se ubica de esta forma en el centro del proceso educativo y su papel se justifica en tanto y en cuanto regula la calidad de los aprendizajes y, en consecuencia, la calidad de la docencia. Podemos decir, además, que las actividades evaluativas son actividades educativas y la distinción entre unas y otras es puramente metodológica o académica, pero en ningún caso establece diferenciación por razón de su naturaleza (Fernández March, 2010)

En la actualidad, a partir de la perspectiva sociológica, filosófica y de la pedagogía crítica se dan importantes aportes sobre las funciones sociales de la evaluación educativa y del aprendizaje. Argumentados análisis de las implicaciones ideológicas y axiológicas muestran que las funciones

de la evaluación sobrepasan el marco escolar y pedagógico. Se remarca la inserción del sistema educativo en un sistema mayor, el de la sociedad en su conjunto, que explica, en gran parte, la multifuncionalidad de la evaluación (González Pérez, 2005:88).

Podemos identificar dos corrientes teóricas que tienen gran repercusión en las ciencias de la educación: el cognitivismo y el constructivismo. En la primera el educando adquiere y hace uso de los conocimientos y las habilidades. La segunda pone su énfasis en el papel activo del aprendiz como primer constructor de su aprendizaje ya que sostiene que los conocimientos nuevos se adquieren progresivamente relacionándolos con los previos, promueve la autonomía y la iniciativa del educando con actividades significativas, favoreciendo la manipulación del material y la interacción con los demás, apoyando y guiando al aprendiz para que construya sus conocimientos, su saber ser y su saber hacer (Fernández March, 2010).

Celada y Lattuada (2018) observaron que, dentro del proceso de evaluación formativa, una parte importante de dicho proceso son las prácticas de autoevaluación y de evaluación entre pares. Además sostiene que las evaluaciones de “bajo impacto” tienen como propósito fomentar la autorregulación del aprendizaje en el estudiantado, haciendo que cada estudiante sea más consciente de los progresos y de las dificultades que está experimentando en su carrera universitaria. En el análisis comparativo de los mecanismos de evaluación integrados en las estrategias de enseñanza de varias universidades europeas, norteamericanas y australianas identificaron que se intenta forjar una cultura de la evaluación, traducida en una cultura de apoyo al sistema de evaluación por portafolio, debido a la importancia que cobra para esta forma de evaluación la generación de feedback formativo y basado en competencias. A través de este sistema de evaluación los estudiantes son protagonistas de su proceso de aprendizaje, dado que son ellos mismos los encargados de documentar la adquisición de competencias y el manejo de los contenidos curriculares, constituyendo una postura pedagógica desafiante frente a la tradicional forma de evaluación centrada en las intenciones y en los criterios del profesor.

A partir de lo dicho anteriormente podemos pensar, según lo que demanda hoy la sociedad, en una evaluación formativa, y, ubicándonos desde el modelo competencial de educación, todos los elementos del currículum deberían girar en torno al desarrollo de las competencias, teniendo el alumno un rol activo en la construcción de sus aprendizajes, siendo el protagonista en dicho proceso.

El portafolio como dispositivo didáctico y de evaluación

La formación de profesionales requiere una revisión de las prácticas y las herramientas e instrumentos que se utilizan de acuerdo al contexto en que se desarrollan. Es precisamente en ese marco, que se presenta la alternativa del Portafolio como dispositivo didáctico surgida a partir de las demandas sociales de aprender “de otro modo”, poniendo énfasis, entre otras cosas, en el protagonismo activo del estudiante (Agra Pardiñas, Gewerc Barujel y Montero Mesa, 2003). También para Morales Calvo (2010) la técnica del portafolio implica un cambio de paradigma, desde la metodología centrada en la enseñanza hacia la metodología centrada en el aprendizaje: “la estrategia de portafolio puede servir principalmente para involucrar a los alumnos con el contenido del aprendizaje, promover las habilidades de la reflexión y la autoevaluación, favoreciendo los procesos de autonomía y de motivación, al mismo tiempo que contribuye al desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, así como a la adquisición de habilidades cognitivas y sociales del estudiante y donde profesor y alumno comparten, desde el principio, objetivos y criterios de evaluación” (Morales Calvo, 2010:43).

Para Agra Pardiñas, Gewerc Barujel y Montero Mesa (2003:104) el portafolio es “una recopilación de evidencias (documentos diversos, viñetas, artículos, prensa, publicidad, páginas web, notas, relatos...), consideradas de interés para ser guardadas por los significados por ellas construidos”. Para Shulman es “la historia documental estructurada de un conjunto seleccionado de desempeños que han recibido preparación o tutoría, y adoptan la forma de muestras del trabajo de un estudiante que sólo alcanzan realización plena en la escritura reflexiva, la deliberación y la conversación (citado

en Agra Pardiñas, Gewerc Barujel y Montero Mesa, 2003:104). Según Cristancho García (2003), el término portafolio puede significar diferentes cosas. En una lluvia de ideas los estudiantes suelen asociarlo, en primera instancia, a una especie de maletín dónde se guardan papeles, archivos, etc. Desde el punto de vista didáctico y centrándonos en el aprendizaje autónomo, el portafolio permite una “colección sistemática y organizada” que sirve de prueba de los aprendizajes producidos por los estudiantes en relación a sus propias metas. Para Colás, Jiménez y Villaciervos (2005:521) “por Portafolios se entiende la recopilación de evidencias consideradas de interés para mostrar los niveles de logro alcanzados en una determinada actividad o campo profesional”. Lyons (1999) define el Portafolio Didáctico como “un proceso dinámico mediante el cual los docentes y/o estudiantes reúnen los datos provenientes de su trabajo y crecimiento profesional y académico respectivamente, organizados por ellos sobre la base de la reflexión, la discusión y el consenso con otros colegas y el tutor-asesor del proceso (Pozo Llorente, 2006:741). Fernández (2013) define este instrumento como “una recopilación intencionada de información generada y elaborada por un estudiante para demostrar lo que ha aprendido teórica y prácticamente y las competencias utilizadas para resolver un problema o proyecto” (p.145). Para Quintana (2000) es una “colección” de los trabajos que el estudiante ha realizado durante cierto período de su vida académica que promueve la creatividad y la autorreflexión; estimula a los estudiantes a trabajar analizando su propio proceso de aprendizaje.

Por medio de los portafolios se puede acceder, de forma especialmente genuina, a observar los procesos de enseñanza-aprendizaje, ya que su modelo representa la evolución y no un fin en sí mismo. El valor del portafolio se centra en su propensión a estimular “la experimentación, la reflexión y la investigación”. En su desarrollo pueden advertirse elementos que faciliten la orientación para ayudar a los alumnos a pensar acerca de cuáles son los propósitos, lo que está bien o no tan bien planteado, de qué manera se deberían poner los esfuerzos, etc. Es una herramienta que se caracteriza por su flexibilidad y dinamismo de acuerdo a la gran variedad de situaciones a las que se puede aplicar. En todos los casos el objetivo que persigue alude a evidenciar cómo se van produciendo y desarrollando los procesos de enseñanza-aprendizaje, sobre todo, desde el punto de vista del estudiante como protagonista. Un desafío importante para quienes lo utilicen es lograr realizar a través de él un balance de fortalezas y debilidades, así como definir acciones necesarias para superarlas. Por otro lado, y en consecuencia de los tiempos actuales, es ineludible que su utilización apueste a una evaluación de tipo formativa, en la que la autoevaluación adopte mayor protagonismo, es decir, hacer de la evaluación de los procesos de enseñar y de aprender un ejercicio en el cual el compromiso personal de cada estudiante con el propio proceso, sea la base del desarrollo de su formación (Agra Pardiñas, Gewerc Barujel y Montero Mesa, 2003). Esto es así porque permite monitorear el progreso referido a la conceptualización y comprensión, habilidades y destrezas cognitivas, metacognitivas e interpersonales, actitudes y valores, motivaciones y hábitos mentales; observar la calidad de los procesos, los conceptos y los productos realizados; evaluar tanto los procesos llevados a cabo como los materiales producidos; identificar avances y necesidades y proponer acciones de seguimiento pertinentes (Guía de aprendizaje autónomo A, 2001, citado por Cristancho García, 2003).

Esta herramienta, aplicada al ámbito educativo y formativo, da muestra de los procesos de aprendizaje y los resultados alcanzados, evidenciando los logros y los déficits formativos. Es este aspecto lo que lo convierte en una herramienta relevante y poderosa, dado que se caracteriza por promover una constante reflexión sobre la práctica para así mejorarla o cambiarla, estimulando la capacidad análisis y la toma de decisiones. Para Lyons (1999) posibilita mejorar la observación permanente de uno mismo y de la propia práctica, y pone a la luz aquellos cambios que se producen en el alumno tanto en su práctica como en su pensamiento. En la misma línea, Snyder (1999) sostiene que los estudiantes toman conciencia de las competencias que adquieren durante su formación y de las que faltan desarrollar (Colás, Jiménez y Villaciervos, 2005). Desde el punto de vista didáctico y centrándonos en el aprendizaje autónomo, el portafolio permite una “colección sistemática y organizada” que sirve de prueba de los aprendizajes producidos por los estudiantes en relación a sus propias metas (Cristancho García, 2003).

Fernández (2013) atribuye al método del portafolio la capacidad, no sólo de potenciar y desarrollar contenidos, sino procedimientos y habilidades. Basándose en numerosas investigaciones previas, advierte ventajas en el uso tales como: el “aprendizaje directo de actitudes y valores”, la “mejora de la motivación” y el “desarrollo de una mayor crítica constructiva”. No obstante, pueden observarse dificultades sobre todo en relación a la resistencia respecto de la innovación y la organización en cuanto a tiempos.

Renata Rodrigues (2013) presenta las características y los tipos de portafolios para fines educativos, haciendo un amplio análisis de cómo están siendo utilizados y resaltando las potencialidades de los portafolios electrónicos o e-portafolios. Se enfoca en los portafolios de los estudiantes, y profundiza en las diversas posibilidades de su uso según los propósitos educativos planteados por el profesorado o por la institución educativa en la adopción de un portafolio como estrategia de desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Presenta una síntesis de los principales beneficios de los portafolios educativos, basado en investigaciones realizadas, y destacando que los portafolios brindan la posibilidad de estructurar, de manera compleja y procesual, las actividades de aprendizaje y evaluación de los estudiantes; facilitando una interacción asincrónica fluida entre el profesor y el estudiante, y un seguimiento continuo y detallado del trabajo del mismo.

Si bien no existe una única manera de realizarlos, todos poseen el valor del compromiso que imprime en los estudiantes en cuanto a sus propios procesos de aprendizaje, ya que pone en juego aptitudes de autoevaluación y además, promueve la conciencia del desarrollo como lectores y escritores en los mismos. La evaluación, por su parte, debe tomar en consideración: “los procesos de lectura y escritura”, “los productos obtenidos”, “los logros alcanzados” y “el esfuerzo realizado” (Quintana, 2000).

Sánchez (2005:125) enumera los objetivos que el portafolio, como instrumento de evaluación, permite desarrollar: 1. Evaluar tanto el proceso como el producto. 2. Motivar al alumnado a reflexionar sobre su propio aprendizaje participando en el proceso de evaluación. 3. Desarrollar destrezas colaborativas entre el alumnado. 4. Promover la capacidad de resolución de problemas. 5. Estructurar las tareas de aprendizaje (establecer lo que es obligatorio y lo que es optativo). 6. Proveer a los profesores de información para ajustar los contenidos del curso a las necesidades de los estudiantes.

No obstante sus grandes ventajas, es necesario señalar algunas dificultades que la herramienta y la innovación didáctica puede propiciar, por ejemplo una falta de seguridad en el alumno por suponer no estar haciéndolo bien; supone un excesivo gasto de tiempo por parte del profesor y del alumno si no se determinan cuáles son los aspectos claves o no se establecen mecanismos de control; implica un alto nivel de autodisciplina y responsabilidad por parte del alumnado, significa para algunos profesores un cambio en el estilo de enseñanza y es muy difícil de utilizar en grupos numerosos. Aun así, su aplicación es favorable dado que no elimina otros tipos de evaluación (Morales Calvo, 2010).

La experiencia realizada en el uso del Portafolio

En las cátedras de Semiología y Lingüística y de Psicolingüística de la Licenciatura en Psicopedagogía se considera al Portafolio un valioso instrumento de aprendizaje, de modo que la producción que ahí se incluye (todos los trabajos prácticos terminados así como el/los de autoevaluación) puede (y debe) presentarse con las correcciones, errores y notas tomadas durante las instancias de corrección grupal de los mismos, que se lleva a cabo (la mayoría) bajo la modalidad de puesta en común en gran grupo. Esta es una instancia importante de cada clase en la que se revisan los conceptos teóricos, introducidos en la clase anterior, a partir de la exposición de los trabajos domiciliarios por los estudiantes, lo que da lugar a un debate de conceptos coordinado y estimulado por la docente. Esto significa que no solo la producción personal es fundamental en el proceso de aprendizaje de cada estudiante sino que los errores de interpretación o ejecución cometidos individual o grupalmente pueden ser corregidos y considerados un aspecto indispensable del proceso de aprendizaje.

La cátedra hace muchos años que posee su material digitalizado, el que se va actualizando y corrigiendo periódicamente. Este incluye tanto los contenidos teóricos de lectura obligatoria, como las lecturas complementarias y los trabajos prácticos. Los dos primeros también tienen que estar comprendidos en el portfolio de manera obligatoria, con los subrayados, resaltados y notas al margen que el alumno haya hecho durante su lectura o revisión en las clases, sea en la exposición participativa del docente o en la revisión de los temas a partir de los trabajos prácticos. El ordenamiento de los TP, en relación con la teoría, queda a elección del alumno quien debe confeccionar el índice según su criterio para la presentación de los mismos: seguidamente de toda la teoría o después de cada unidad. Eligiendo cada uno la superestructura que prefiera darle, para luego poder paginar y volcar eso a la tabla de contenidos solicitada como índice.

El portafolio debe presentarse anillado, ya que su finalidad es que pueda constituirse en un material de consulta permanente para el estudiante. Esto es así porque ambas cátedras están integradas como un continuum, la correlatividad que poseen implica necesariamente el conocimiento de la lengua y los usos de ella que brinda la lingüística para una mejor comprensión de los temas referidos al lenguaje, objeto de estudio de la psicolingüística. Es por eso que el portafolio se devuelve al estudiante.

Finalmente, la superestructura del portfolio solicitado es, en parte, semejante a la que posee el trabajo de final de carrera, de modo que su diseño está pensado como una experiencia previa que permita arribar con destreza a esa instancia final. El Portafolio de Cursada debe incluir:

- » Carátula
- » Guía para realizar el Portfolio
- » Índice o tabla de contenidos
- » Programa de la asignatura
- » El cuaderno de Cátedra completo que incluye tanto la teoría obligatoria como las lecturas complementarias.
- » Toda la producción del estudiante que incluye la totalidad de los trabajos prácticos y el/los ensayos de autoevaluación, divididos o no por Unidades, aún con las enmiendas y correcciones realizadas.

Los objetivos que las cátedras se plantean para proponer la confección de un portafolio a los estudiantes es que:

- » Puedan ubicarse en los contenidos de la asignatura a través del seguimiento del programa y de la confección del índice (tabla de contenidos).
- » Deban necesariamente revisar los contenidos luego de cada clase para poder llevar a cabo el trabajo práctico semanal con el fin de que puedan obtener las respuestas a las preguntas que les surjan y/o aclarar sus dudas durante la corrección de los mismos en la puesta en común en gran grupo.
- » Obtengan experiencias para arribar con destrezas a la futura realización del trabajo de final de carrera: confección de la tabla de contenidos, organización del marco teórico y obtención de experiencia o práctica en la interpretación de los contenidos, búsqueda bibliográfica y normas APA.
- » Pueda ser un instrumento de *autoevaluación* de su desempeño académico.

Para las cátedras, el portafolio se constituye en un instrumento indispensable tanto de seguimiento de los procesos individuales de los estudiantes como de evaluación de los mismos.

A partir de este instrumento, y en el marco del proyecto de investigación referido a las prácticas evaluativas en el nivel superior, se diseña un trabajo práctico (TP) con el fin de indagar en los estudiantes su opinión respecto de los beneficios y dificultades que les brinda su utilización.

La evaluación de la experiencia

Para dar respuesta a este objetivo se llevó a cabo una investigación con diseño cualitativo, descriptivo y transversal cuyas unidades de análisis fueron las respuestas dadas por los alumnos a la consigna expresada en el Trabajo Práctico que se expone en el cuadro siguiente:

TRABAJO PRÁCTICO N° 9

“Evaluación de la utilización del portafolio como estrategia pedagógica e instrumento de evaluación”
Este es el segundo cuatrimestre que te proponemos llevar a cabo un portafolio, que incluye tanto el material teórico como práctico de la cátedra y que posee, además, ciertas exigencias para su confección y presentación.

Luego de transitar esta experiencia pedagógica te solicitamos que lleves a cabo, ahora, una evaluación sobre la misma a través de la confección de un ensayo argumentativo en el que puedas incluir tanto los aspectos positivos como negativos que la misma te haya dejado.

En la asignatura Semiología y lingüística, la utilización del portafolio como instrumento de evaluación del desempeño académico del alumno fue objeto de un análisis solo cualitativo, el que llevaron a cabo las docentes. En esta instancia, la evaluación será también cuantitativa y queremos diseñarla con vos. Por lo tanto, te proponemos este trabajo práctico para que, según la percepción de tu experiencia académica, reflexionemos juntos sobre las prácticas evaluativas en el nivel superior.

Objetivos del TP 9:

Que los estudiantes puedan:

1. desarrollar estrategias metacognitivas de autorregulación de los aprendizajes a partir de autopreguntas.
2. establecer los criterios de evaluación del instrumento pedagógico propuesto por las cátedras de Semiología y Lingüística y Psicolingüística.

Consignas para llevar a cabo este ensayo argumentativo:

1. Argumenta beneficios y dificultades resultantes de la utilización del portafolio como instrumento de evaluación de proceso y, específicamente, del tuyo.
2. Establece los criterios que deberían considerarse para evaluar el portafolio y poder ser calificado numéricamente.

Modalidad de trabajo: individual

Criterios de presentación y envío: Por mail. Hoja A4, tipografía Times New Roman o similar, tamaño 12, interlineado sencillo, sin carátula y consignando el nombre del alumno y el título del trabajo.

Fecha de presentación: 6 de junio de 2018.

El instrumento se puso a prueba con un exalumno que forma parte del equipo de investigación y luego se procedió a su envío para la recolección de los datos que se llevó a cabo por mail. Todos los estudiantes enviaron su trabajo práctico digital en la fecha solicitada de manera previa a la clase para poder discutir los beneficios y dificultades en una puesta en común coordinada por las docentes de los diferentes cursos.

La muestra estuvo conformada por todos los estudiantes que cursaron la asignatura Psicolingüística, en el primer cuatrimestre de 2018, en una universidad privada de las ciudades argentinas de Rosario (provincia de Santa Fe) y San Nicolás (Provincia de Buenos Aires) y todos los del Seminario de investigación en el mismo período de tiempo en San Nicolás. Resultan un total de 62 estudiantes, la mayoría de sexo femenino con edades comprendidas entre un mínimo de 18 y un máximo de 43 años. El promedio resultó de 23 años.

Luego de un análisis de las devoluciones dadas por los 62 estudiantes se pueden diferenciar ventajas y desventajas sobre la implementación de esta herramienta de evaluación.

La mayoría de los alumnos coincide con que el portafolio es un dispositivo que permite guardar un orden en el seguimiento de la asignatura, organiza la bibliografía y las distintas producciones personales que se construyen durante el transcurso de la cursada. Esto opera, según los estudiantes, como buen material de consulta, les facilita el acceso a la información en todo momento, y la posibilidad de examinarla cuando es necesario y de forma práctica. También como repaso de los temas dados. Consideran que les permite una mejor comprensión y claridad del contenido de la materia. Destacan al portafolio como una herramienta valiosa para el estudio.

Los alumnos comentan con frecuencia que el hecho de interpelar la teoría desde la práctica mediante los diferentes trabajos prácticos les permite entender mejor la teoría, afianzar conocimientos y crear conciencia de lo más relevante.

Por otro lado, muchos acuerdan en que la utilización del portafolio permite llevar un seguimiento personal sobre la adquisición de los temas dados, haciendo conscientes sus propios progresos, asumiendo con mayor responsabilidad el proceso.

Exige el cumplimiento en tiempo y forma de los trabajos, correlacionar los diferentes prácticos y establecer relaciones entre los nuevos conocimientos con los previos.

Asimismo, hacen hincapié en el portafolio como promotor de la autoevaluación, permitiendo llevar el monitoreo de uno mismo.

Muchos destacan que estimula la participación y oralidad de los estudiantes, colabora en la interacción entre ellos, y con el docente al exponer los trabajos prácticos en clases. La exposición oral brinda la posibilidad de autocorregir la producción personal, lo que obliga a ser responsables y tener un compromiso con y para la asignatura.

En relación al docente, con frecuencia mencionan que esta herramienta facilita al profesor evaluar el proceso del alumno no sólo en lo conceptual, sino en actitudes y destrezas. Le permite observar con detalle si los estudiantes han comprendido los temas abordados, el compromiso demostrado con la participación en clase. Asimismo, el profesor puede por medio del portafolio realizar un seguimiento de los avances de los estudiantes en relación a los temas y presentación de los trabajos prácticos.

Más allá que los estudiantes destacan considerablemente más ventajas que desventajas en cuanto al uso del portafolio, entre estas últimas surge como relevante el tiempo que implica su realización, y las dificultades personales de algunos para poder cumplir con los tiempos estipulados para las entregas. Como contracara, aparece la necesidad de una buena organización personal, responsabilidad y dedicación.

Otras desventajas son la complejidad de los contenidos de las asignaturas, la dificultad en la comprensión de consignas de los trabajos prácticos, y la cronología de entrega cuya secuencia no les permite la consulta antes de la fecha de entrega. Unos pocos mencionan la estructuración del material, la elaboración del índice, la enumeración de las páginas y la impresión en doble faz. Además, manifiestan que el uso del portafolio podría permitir prácticas deshonestas de los estudiantes, por elaborarse fuera de clase. Sin relación académica, unos pocos manifiestan, el costo monetario debido a la entrega impresa de las hojas.

Algunos pocos aluden a la necesidad de ser guiados para saber qué tienen que hacer, hasta aprender a utilizar esa herramienta nueva.

Discusión y conclusiones

Antes de abordar específicamente la discusión de los beneficios y dificultades que brinda la utilización del portafolio, consideramos importante recordar los diferentes vocablos y significados con que los distintos autores analizados previamente se refieren al mismo. Para Agra Pardiñas, Gewerc Barujel y Montero Mesa (2003) es tanto un *dispositivo didáctico* como una *herramienta*. Fernández (2013) lo considera como un *instrumento y método*. Para Shulman (1999) es "*la historia documental*".

Según Cristancho García (2003) una especie de *maletín*. Para Colás, Jiménez y Villaciervos (2005) *recopilación de evidencias* y una *herramienta*, relevante y poderosa. En relación con las definiciones, la mayoría fue coincidente con que es una colección de los trabajos o una recopilación de evidencias que el estudiante ha realizado durante cierto período de su vida académica que promueve la creatividad y la autorreflexión; estimula a los estudiantes a trabajar analizando su propio proceso de aprendizaje. Nosotros lo denominamos instrumento.

Los beneficios y las dificultades resultantes de la utilización del portfolio como instrumento de evaluación de proceso que fueron sintetizadas en el punto anterior permiten establecer una coincidencia parcial con los objetivos que favorece desarrollar planteados por Sánchez (2005): 1. Evaluar tanto el proceso como el producto. 2. Motivar al alumnado a reflexionar sobre su propio aprendizaje participando en el proceso de evaluación. 5. Estructurar las tareas de aprendizaje (establecer lo que es obligatorio y lo que es optativo). 6. Proveer a los profesores de información para ajustar los contenidos del curso a las necesidades de los estudiantes. Resultaron también coincidentes con los citados por Morales Calvo (2010), a saber: involucrar a los alumnos con el contenido del aprendizaje, promover las habilidades de la reflexión y la autoevaluación, favorecer los procesos de autonomía y de motivación y contribuir al desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, así como a la adquisición de habilidades cognitivas y sociales del estudiante.

Los conceptos establecidos por los estudiantes en el trabajo práctico solicitado nos obligan a establecer una necesaria vinculación teórica con algunos conceptos esenciales de la temática abordada que dieron diferentes autores.

En primer lugar con el término evaluación. Lafourcade (1973) la define como una fase del proceso educacional cuya finalidad es comprobar de modo sistemático en qué medida se han logrado los resultados previstos en los objetivos especificados con antelación. Se diferencia en ella dos funciones: la formativa y la sumativa (González Pérez, 2000; Celada y Lattuada, 2018). El portafolio cumple con ambas funciones de la evaluación ya que pone en evidencia cómo se van produciendo y desarrollando los procesos de enseñanza-aprendizaje a la vez que permite una “colección sistemática y organizada” que sirve de prueba de los aprendizajes producidos por los estudiantes en relación a sus propias metas (Cristancho García, 2003).

En este sentido, y tal como ya expusimos más arriba, la mayoría de los estudiantes coincide con que el portafolio es un dispositivo que les posibilita mantener un orden en el seguimiento de la asignatura al organizar el material de cátedra y las producciones personales que construyen durante la cursada conformándose en un material de consulta de fácil acceso y de repaso de los temas dados. Su uso les permite una mejor comprensión del contenido de la asignatura así como de afianzar conocimientos. También lo mencionan como promotor de la autoevaluación, permitiendo llevar el monitoreo de sí mismos y como una herramienta que facilita al profesor evaluar el proceso del alumno no sólo en lo conceptual, sino en actitudes y destrezas pudiendo realizar un seguimiento de los avances de los estudiantes en relación a los temas y presentación de los trabajos prácticos.

En relación con el docente existen otros beneficios que los estudiantes no consideran porque son específicos del rol del profesor. Caporossi sostiene que la enseñanza no es exclusiva de los contenidos «curriculares», formalizados, que brinda el docente sino mediante la inculcación de una lógica en cuando a cómo actuar, cómo aprender, cómo enseñar y que la “exposición prolongada a formas de enseñar de los docentes, a formas de ser, de habitar y de actuar en el espacio escolar es algo que se vive, y también se sufre, se padece y a veces se disfruta” (Caporossi, 2009:114 citado en Gatti y Zatti, 2015). En relación con práctica profesional del docente, el portafolio puede funcionar como un “diario del profesorado” rescatando el carácter reflexivo que este permite, porque favorece procesos de investigación tendientes a la mejora de las prácticas educativas, tanto a nivel individual como grupal. Para Porlán y Martín (2008) el diario es una guía para la reflexión sobre la práctica que permite tomar conciencia sobre el proceso de evolución del profesor y sobre sus modelos de referencia, además de establecer conexiones significativas entre conocimiento práctico y disciplinar y desarrollar los niveles descriptivos, analítico-explicativos y valorativos del proceso de investigación

y reflexión del profesor (Badilla Zamora, Ramírez García, Rizo Cuadra y Rojas Acevedo, 2014). Porlán y Martín (2008) sostienen que el profesor es el mediador fundamental entre la teoría y la práctica educativa y que son las características que posee su trabajo profesional las que le confieren un papel regulador y transformador de la dinámica de aula educativa según sus necesidades y particularidades. Por lo tanto, un profesional en docencia debe ser consciente de su papel trascendental en la transformación educativa (Badilla Zamora y otros, 2014).

En este sentido, no solo la redacción del marco teórico confeccionado ad-hoc que se envía digitalizado a los estudiantes es una muestra del beneficio de la utilización de esta herramienta sino que el diseño de un trabajo práctico por clase para establecer vínculos teóricos con una aplicación práctica de los mismos lo acredita. Los alumnos son conscientes del beneficio que significa interpelar la teoría desde la práctica mediante los diferentes trabajos prácticos les permite entender mejor la teoría, afianzar conocimientos y crear conciencia de lo más relevante.

Pero estas no fueron las únicas ventajas por ellos enunciadas en relación con los beneficios que brinda el portafolio como herramienta. Muchos alumnos refieren que la utilización del portafolio les permite realizar un seguimiento personal sobre el aprendizaje de los temas dados y mencionan que el hecho de tener que cumplir con los aspectos formales del mismo favorece el compromiso con la asignatura y el instrumento.

En este sentido la utilización del portafolio apuesta a una evaluación de tipo formativa, en la que la autoevaluación adopta mayor protagonismo: hacer de la evaluación de los procesos de enseñar y de aprender un ejercicio en el cual el compromiso personal de cada estudiante con el propio proceso, sea la base del desarrollo de su formación (Agra Pardiñas, Gewerc Barujel y Montero Mesa, 2003). "Mirarse a sí mismo" es la idea principal de la autoobservación. Una estrategia que busca favorecer tanto en el docente como en sus estudiantes la capacidad de observar su propio accionar dentro del aula, determinar aciertos, áreas por mejorar y establecer posibles soluciones. Al respecto, Torre (citado en Badilla Zamora y otros, 2014) afirma que la autoobservación permite al alumno intervenir activamente sobre lo que hace, le proporciona información específica sobre su conducta y le anima a establecer metas que movilizan sus esfuerzos para lograrlas. Esta función motivadora de la autoobservación es más eficaz cuando está próxima a la propia conducta. De modo que esta estrategia de autoobservación promueve ese "mirarse a sí mismo" con el objetivo de realizar una evaluación de la propia práctica a través de procesos de reflexión y, posteriormente, establecer nuevas acciones tendientes a procurar mejoras. Consideramos, que el portafolio es uno de los instrumentos que favorece la autorreflexión, junto con otro que ya desarrollamos en trabajos anteriores (Dimángano y Delgrosso, 2019 a,b).

En esta línea, se está apostando por una formación centrada en el estudiante orientada hacia el significado de lo que se desea aprender, en el que se relaciona el objeto de aprendizaje con los conocimientos previos y se integra la teoría con la práctica. Para ello, es indispensable la adopción de enfoques didácticos que se aparten de los métodos tradicionales y se centren en la indagación y reflexión. Estas herramientas ayudan a identificar aquellos aspectos donde se necesita más reflexión con el fin de promover los cambios oportunos (Mendez Garrido y Conde Vélez, 2018). Para Celada y Lattuada (2018) fomentar la autorregulación del aprendizaje hace que el estudiante sea más consciente de los progresos y de las dificultades que está experimentando en su carrera universitaria.

Snyder (1999) considera que mediante el uso del portafolio los estudiantes toman conciencia de las competencias que adquieren durante su formación y de las que faltan desarrollar.

En relación a este tema, varios alumnos sostienen que la exposición oral de los trabajos prácticos brinda la posibilidad de autocorregir la producción personal, estimula su participación y colabora en la interacción entre pares. Esta tarea los obliga a ser responsables y tener un compromiso con y para la asignatura, fomentando así, las mismas competencias en su futuro profesional.

Otra de las ventajas enunciadas por los estudiantes es que llevar a cabo un portafolio exige el cumplimiento en tiempo y forma de los trabajos, correlacionar los diferentes prácticos y establecer

relaciones entre los nuevos conocimientos con los previos. Esta práctica obligada de revisar los temas semanalmente no da lugar al “retraso voluntario e innecesario de la realización de tareas, llamado procrastinación, que trae como consecuencia malestar subjetivo al sentir que hay algo pendiente que no se puede concretar”, tal como Bragagnolo y Paris (2019) encontraron presente en los estudiantes de psicología de la Universidad Nacional de Rosario (Arrabal, 2019).

Si bien los beneficios mencionados por los alumnos en la utilización del portfolio superan a las desventajas, dentro de estas últimas aparece en primer lugar el tiempo que demanda su confección y los inconvenientes personales para cumplir con las entregas estipuladas para los trabajos prácticos.

La dificultad en la comprensión de las consignas de las actividades domiciliarias y la cronología de entrega cuya secuencia no les permite la consulta antes de la fecha de entrega también son referidas como desventajas. Unos pocos mencionan la estructuración del material, la elaboración del índice, la enumeración de las páginas y la impresión en doble faz. Además, manifiestan que el uso del portfolio podría favorecer las prácticas deshonestas de los estudiantes, por elaborarse fuera de clase. En último lugar aparece la necesidad de ser guiados para saber qué tienen que hacer, hasta aprender a utilizar esa herramienta nueva. Sin relación académica, unos pocos manifiestan el costo monetario debido a la entrega impresa de las hojas.

Algunas de las desventajas mencionadas por los estudiantes se relacionan con las halladas en la bibliografía. La falta de seguridad en el alumno por suponer no estar haciéndolo bien; el excesivo gasto de tiempo por parte del profesor y del alumno si no se determinan cuáles son los aspectos claves o no se establecen mecanismos de control; el alto nivel de autodisciplina y responsabilidad que implica por parte del alumnado, el cambio en el estilo de enseñanza que implica para algunos profesores y la dificultad en su utilización en grupos numerosos son las más frecuentes. A pesar de éstas, su aplicación es favorable dado que no elimina otros tipos de evaluación (Morales Calvo, 2010).

Para cerrar la discusión tomamos de Sanjurjo (2009) los tres diferentes paradigmas que sustentan las prácticas pedagógicas. El primero es el llamado tecnocrático, cuyo fundamento es el interés técnico donde aplicar el conocimiento adquirido. Implica control, objetividad, el establecimiento de explicaciones, y prioriza la teoría. El segundo es el llamado hermenéutico-reflexivo que tiene un interés práctico de la acción educativa, busca comprender más que explicar, involucra la interpretación y la reflexión. Genera cambios en el pensamiento y en las acciones que se desarrollan. El tercer paradigma es el crítico o teoría crítica, que describe una práctica emancipadora, retoma los conflictos y problemas de valores e intereses de la sociedad, desarrolla su práctica pedagógica tomando conciencia de elementos socioeconómicos que caracterizan las diversas realidades. Busca el cambio social, la práctica es sinónimo de praxis y visualiza al docente como un actor reflexivo y comprometido. Por todo lo expuesto en párrafos anteriores, nosotros consideramos que el portfolio es el instrumento adecuado para caracterizar el paradigma reflexivo, teniendo en cuenta que para la realización de los trabajos prácticos que involucra requiere y promueve el desarrollo del pensamiento crítico del estudiante (Gatti y Zatti, 2015).

Por todo lo expuesto concluimos que el Portfolio como instrumento de evaluación representa un desafío de autorreflexión para quienes lo utilicen puesto que implica realizar a través de él un balance de fortalezas y debilidades, así como definir acciones necesarias para superar estas últimas.

En síntesis, las ventajas mencionadas por los estudiantes refieren a la paulatina apropiación de procesos cognitivos de análisis y síntesis y comunicación oral y escrita vinculados a su crecimiento académico en el nivel superior. También se advierte la incipiente apropiación de estrategias de autorregulación. Las desventajas, por su parte, reflejan la falta de organización en los tiempos de estudio y disposición del material, la aún escasa valoración del trabajo domiciliario y autónomo, reclamando mayor acompañamiento del docente. Las falencias comprensión de las consignas y los textos remiten a las dificultades en la lectura y escritura académica que son esperables en este tramo de la carrera, ya que las asignaturas se ubican en primero y segundo año.

Bibliografía

1. Agra Pardiñas, M.X., Gewerc Barujel, A., y Montero Mesa, L. (2003). El portafolios como herramienta de análisis en experiencias de formación on-line y presenciales. Disponible en https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/70752/1/EI_portafolios_como_herramienta_de_anali.pdf
2. Arrabal, Victoria (2019). "El miedo a rendir y otros sufrimientos. Evaluación sobre hábitos de estudio y ansiedad académica". Página/12. Buenos Aires: 1° de Septiembre 2019. Disponible en <https://www.pagina12.com.ar/215636-el-miedo-a-rendir-y-otros-sufrimientos>
3. Badilla Zamora, I, Ramírez García, A, Rizo Cuadra L. y Rojas Acevedo, K. (2014). "Estrategias didácticas para promover la autorreflexión de la praxis en los procesos de formación docente". *Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal)* EISSN: 14094258 Vol. 18(2) MAYO-AGOSTO, 2014: 209-231. Disponible en <https://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v18n2/a11v18n2.pdf>
4. Bragagnolo, G. y París, L. (2019). *Evaluación de hábitos de estudio y ansiedad. El examen en la Universidad*, Departamento de Investigaciones, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario (UNR).
5. Cabo, C.C. (2006). "Pensar y pensarse: Un deber para mejorar la práctica". *Revista Iberoamericana de Educación*, 39(2), 1-8. Disponible en http://www.academia.edu/4170740/Pensar_y_pensarse_un_deber
6. Cano Ramírez, A. (2005). "Tema 5: elementos para una definición de evaluación". Universidad de las Palmas de Gran Canaria. Disponible en https://www2.ulpgc.es/hege/almacen/download/38/38196/tema_5_elementos_para_una_definicion_de_evaluacion.pdf
7. Celada, V. L. y Lattuada, M. "La evaluación en la Universidad. Algunas experiencias internacionales que pueden contribuir a las estrategias de retención temprana de la población estudiantil". *Debate Universitario /Vol. 6 N°12 (Junio 2018)* 41-69 Disponible en <http://portalreviscien.uai.edu.ar/ojs/index.php/debate-universitario/article/view/155>
8. Colás, P., Jiménez, R. y Villaciervos, P. (2005). Portafolios y desarrollo de competencias profesionales en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Ciencias de la Educación*, 204, 519-538. Disponible en <https://core.ac.uk/download/pdf/41574857.pdf>
9. Cristancho García, A.M. (2003). "La evaluación por portafolio: Estrategia para modelar la responsabilidad personal. Un ejercicio de reflexión autocrítica sobre el papel de la mediación". *Psicología desde el Caribe*, (11). Disponible en <https://www.redalyc.org/html/213/21301107/>
10. Cubas, L.K. (2012). "El portafolio en el marco de asignaturas de lenguas extranjeras en la universidad: la percepción de los estudiantes". *Didáctica. Lengua y Literatura*, 24, 211-231. Disponible en: <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/viewFile/40692/39013>
11. De Britos, S.M.M. Escuela de Humanidades. Posgrado. Escuela de Ciencia y Tecnología. UNSAM. Disponible en: http://envios.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/didacticas_cede_2010/actas/Mui%C3%B1os%20de%20Britos_DCS.pdf
12. Dimángano P.R. y Delgrosso A.L. (2019a). "El ensayo autoevaluativo de desempeño (evaluación de proceso) como predictor del rendimiento académico (evaluación de resultados) de los

- estudiantes en el nivel superior". *Memorias Ateneo Binacional Docente. Uruguay-Argentina. 2017-2018*. Universidad Católica del Uruguay. Campus Salto. (pp 53-73) Disponible en: <https://ucu.edu.uy/sites/default/files/Institucional/memorias-ateneos-2017-2018.pdf>
13. Dimángano P.R. y Delgrosso A.L. (2019b). "El ensayo autoevaluativo (evaluación de proceso) como instrumento de autorregulación de los aprendizajes. Una mirada desde el pensamiento crítico". *Memorias Ateneo Binacional Docente. Uruguay-Argentina. 2017-2018*. Universidad Católica del Uruguay. Campus Salto. (pp 143-156) Disponible en <https://ucu.edu.uy/sites/default/files/Institucional/memorias-ateneos-2017-2018.pdf>
 14. Eduteka. (2006). Modelo Gavilán 2.0: una propuesta para el desarrollo de la competencia para manejar información (CMI). Disponible en: <http://www.eduteka.org/pdfdir/ModeloGavilan.php>. Acceso: 17 Abril (2011).
 15. Fernández, N.G. (2013). "El desarrollo de las competencias socio-profesionales a través del portafolio en Psicopedagogía". *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (10), 143-152. Disponible en <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/585/548>
 16. Fernández March, A. (2010). "La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria". *Revista de Docencia Universitaria*, Vol.8 (n.1) 11-34. Disponible en <http://red-u.net/redu/files/journals/1/articles/144/public/144-130-2-PB.pdf>
 17. Gatti, V. y Zatti, M. (2015). "Pensar las prácticas de enseñanza a partir de los informes narrativos". *Clio & asociados* (21), 319-330. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8208/pr.8208.pdf
 18. González Pérez, M. (2000). "La evaluación del aprendizaje: tendencias y reflexión crítica". *Revista Cubana de Educación Superior*; 20(1): 47-67. http://www.bvs.sld.cu/revistas/ems/vol15_1_01/ems10101.pdf
 19. Hernández Fernández, Á., González Fernández, N. y Guerra Liaño, S. (2006). "Diseño de un portafolio en la formación universitaria por competencias". *Revista de Psicodidáctica*, 11(2). Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/175/17511205.pdf>
 20. Lafourcade, P.D. (1973). Evaluación de los aprendizajes. Buenos Aires: Kapeluzs Disponible en <https://es.scribd.com/doc/250567069/La-Evaluacion-de-Los-Aprendizajes-Pedro-Lafourcade-Reduced-Version#>
 21. León, V.P.B. (2005). "El portafolio estudiantil como herramienta evaluativa". *Revista Docencia Universitaria*, 5(1). Disponible en: <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistadocencia/article/view/836/1288>
 22. Lyons, N. (1999). *El uso del portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente*. Buenos Aires: Amorrortu.
 23. Llorente, P. y García Lupión, B. (2006). "El portafolio del alumnado: una investigación-acción en el aula universitaria". *Revista de Educación*, 341, 737-756. Disponible en http://www.revistadeducacion.mepsyd.es/re341/re341_30.pdf
 24. Martínez Lirola, M. (2011). "El uso del portfolio como herramienta metodológica y evaluadora en el proceso de convergencia europea". Disponible en <http://digibug.ugr.es/bitstream/>

handle/10481/17395/rev122COL4.pdf?sequence=1&isAllowed=y

25. Mendez Garrido, J.M y Conde Vélez, S (2018). “La autorreflexión inicial: una estrategia para la mejora de la práctica docente”. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(1), 17--31. Disponible en DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.21.1.270591>
26. Morales Calvo, S. (2010). El Practicum en Educación Social: El portafolio como instrumento de seguimiento y evaluación del aprendizaje de los alumnos. Disponible en <https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/8312/El%20Practicum%20en%20educaci%C3%B3n%20social%2c%20el%20portafolio%20como%20instrumento%20de%20seguimiento%20y%20evaluaci%C3%B3n%20del%20aprendizaje%20de%20los%20alumnos.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
27. Morales Yago, F.J.M., y García Ferrero, A.G. (2018). “El portafolio como herramienta práctica para la mejora en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el alumnado de la UNED”. En Martín-Cuadrado A.M y Cano-Ramos M.A. LIBRO DE ACTAS: IX JORNADAS DE REDES DE INVESTIGACIÓN EN INNOVACIÓN DOCENTE DE LA UNED LA PROFESIONALIZACIÓN DEL DOCENTE A TRAVÉS DE LA INNOVACIÓN EDUCATIVA. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Págs. 104-108. Disponible en https://www.researchgate.net/profile/Ana_Maria_Cuadrado/publication/325545974_LIBRO_DE_ACTAS_IX_JORNADAS_DE_REDES_DE_INVESTIGACION_EN_INNOVACION_DOCENTE_LA_PROFESONIALIZACION_DEL_DOCENTE_A_TRAVES_DE_LA_INNOVACION_EDUCATIVA/links/5b1513514585150a0a673d92/LIBRO-DE-ACTAS-IX-JORNADAS-DE-REDES-DE-INVESTIGACION-EN-INNOVACION-DOCENTE-LA-PROFESONIALIZACION-DEL-DOCENTE-A-TRAVES-DE-LA-INNOVACION-EDUCATIVA.pdf#page=112
28. Murillo Sancho, G. (2012). “El portafolio como instrumento clave para la evaluación en educación superior”. *Revista Electrónica “Actualidades Investigativas en Educación”*, 12(1), 1-23. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/447/44723363015.pdf>
29. Porlan, R. y Martín, J. (2008). *El diario de un profesor*. Daida editora S.L., Sevilla.
30. Quintana, H. (2000). El portafolio como estrategia para la evaluación. Evaluación como ayuda del aprendizaje. Disponible en https://s3.amazonaws.com/academia.edu/documents/47801486/Portfolio-Hilda-Quintana.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1550090862&Signature=wCe4yWYgv8oiV0CwKpn5WsuzaAU%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DEl_portafolio_como_estrategia_para_la_ev.pdf
31. Rodrigues, R. (2013). “Los portafolios en el ámbito educativo: usos y beneficios”. *Cultura de Guatemala*, 34 (2). pp. 157-180. Disponible en <http://repositorio.uca.edu.ni/1747/>
32. Romero López, M. y Crisol Moya, E. (2011). El portafolio, herramienta de autoevaluación del aprendizaje de los estudiantes. Una experiencia práctica en la Universidad de Granada. Disponible en <https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/8960/El%20portafolio%2c%20herramienta%20de%20autoevaluaci%C3%B3n%20del%20aprendizaje%20de%20los%20estudiantes.%20Una%20experiencia%20pr%C3%A1ctica%20en%20la%20Universidad%20de%20Granada.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
33. Sánchez, RB. (2005). “El Portafolio, metodología de evaluación y aprendizaje de cara al nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. Una experiencia práctica en la Universidad de Sevilla”. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa-RELATEC*, 4(1), 121-140. Disponible en: <https://relatec.unex.es/article/view/189/179>
34. Sanjurjo, L. (2009). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario:

Homo Sapiens.

35. Scriven, M. (1967). "The methodology of evaluation", en R. W. Tyler, R. M. Gagne y M. Scriven (eds), *Perspectives of curriculum evaluation*. Chicago, Rand McNally.
36. Shulman, L. (1999). "Portafolios del docente: una actividad teórica". En Lyons, N. (Comp.) *El uso del portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente*. Buenos Aires: Amorrortu, 45-62.
37. Serrano-Gallardo, P., Martínez-Marcos, M., Arroyo-Gordo, M.P. y Lanza-Escobedo, D. (2010). "Análisis del portafolio como herramienta evaluativa de las prácticas clínicas de enfermería comunitaria en estudiantes de pregrado". *Educación médica*, 13(3), 177-185. Disponible en <http://scielo.isciii.es/pdf/edu/v13n3/original4.pdf>
38. Snyder, A (1999) "Los portafolios en la formación docente. ¿Instrumentos técnicos o transformadores?", en Lyons, N. (Comp.): *El uso de portafolios. Para el aprendizaje y la evaluación. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente*, Buenos Aires, Amorrortu.
39. Wade, RC. & Yarbrough DB. (1996). Portfolios: a tool for felective thinking in teacher education? *Teaching al teacher education*. Volume 12, Issue 1, Enero de 1996, páginas 63-79. Disponible en [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(95\)00022-C](https://doi.org/10.1016/0742-051X(95)00022-C)