



Revista de Estilos de Aprendizaje / Journal of Learning Styles
ISSN: 1988-8996 / ISSN: 2332-8533

Evaluación innovadora en Educación Superior

Cristina Varela Portela

Universidade de Santiago de Compostela, España
cristina.varela@usc.es
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5650-5284>

Isabel Dans Álvarez de Sotomayor

Universidade de Santiago de Compostela, España
isabel.dans@usc.es
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0676-4127>

Received: 13 May 2022 / Accepted: 18 November 2023

Resumen

El uso del portafolio como un instrumento de evaluación en educación superior se basa en la necesidad de desarrollar las competencias. La utilización de una narración como registro abierto de la información presenta beneficios tanto para la reflexión y autonomía del alumnado, como también para el profesorado. El objetivo de este artículo es estudiar la adecuación del portafolio como instrumento de evaluación participativa en un proyecto de aprendizaje-servicio dentro de una materia universitaria. Los resultados indican que los participantes se involucran siendo protagonistas de una evaluación auténtica, que mejora el aprendizaje curricular.

Palabras clave: innovación; evaluación; educación superior; portafolio; participación.

[en] Innovative Assessment in Higher Education

Abstract

The use of the portfolio as an evaluation instrument in higher education is based on the need to develop competencies. The use of a narrative as an open record of information has benefits both for the reflection and autonomy of students, as well as for teachers. The objective of this article is to study the adequacy of the portfolio as a participatory evaluation instrument in a service-learning project within a university subject. The results indicate that the participants become involved as protagonists of an authentic evaluation, which improves curricular learning.

Keywords: innovation; assessment; higher education; portfolio; participation.

Sumario: 1. Introducción. 2. La evaluación en la enseñanza superior. 2.1. *El portafolio: un instrumento al servicio de la evaluación innovadora y participativa*. 3. Metodología. 3.1. *Diseño y procedimiento* 3.2. *Instrumento* 3.3. *Análisis de datos y resultados* 4. Conclusiones Referencias

1. Introducción

Los cambios ante los que nos enfrentamos y la importancia que presenta la innovación educativa en los procesos de enseñanza y aprendizaje son incuestionables para atender a todos los estilos de aprendizaje. De este modo, la literatura científica fundamenta y sostiene la necesidad de desarrollar esta perspectiva en el marco de la Educación Superior (Martínez y Rogero, 2021; Reimers, 2021).

Para abordar la innovación educativa en la universidad podemos partir de la idea de cambio, como se suele hacer citando a Hord (1987). De hecho, son muchos los autores que centran el concepto de innovación en esta idea, definiéndolo como el conjunto de ideas, procesos y estrategias, más o menos sistematizados, mediante los cuales se trata de introducir y provocar cambios en las prácticas educativas. La innovación reside en el uso que se otorgue a las distintas herramientas, recursos y métodos, añadiéndoles coherencia para que el objetivo final sea la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje (León y Lopez, 2014).

Existen múltiples definiciones de innovación educativa que podemos extrapolar al ámbito universitario. Pascual (2019) propone un concepto caracterizado por su apertura, haciendo referencia a cualquier proceso que conlleva alteraciones a partir de una situación inicial, pudiendo ser tanto de tipo intencional, gestionada y planificada como natural, así como los resultados de tales procesos. Así pues, se vincula a cualquier modificación intencional de actitudes, comportamientos, procedimientos o prácticas educativas.

En esta línea, los procesos de innovación son los principales responsables, en numerosas ocasiones, de los cambios que se generan en la enseñanza y el aprendizaje; en donde uno de los actores principales es el docente, mediante la aplicación de la innovación durante su intervención. Por lo tanto, la innovación no es un fin en sí misma, sino un proceso que responde a necesidades no satisfechas en el entorno en el que se enmarca (Hord, 1987).

Universidad e innovación van de la mano, especialmente desde la creación del Espacio Europeo de Educación Superior en donde se ha hecho necesario el debate sobre una formación universitaria orientada a la mejora de las personas y a la contribución social que el conocimiento comporta. Las prioridades recaen en el fomento del aprendizaje autónomo, el trabajo por competencias o el sistema de evaluación (Zabalza, 2008). Es este Espacio Europeo de Educación Superior el que se ha centrado en la docencia como eje del cambio, yendo más allá de los cambios legales e institucionales. De acuerdo con Gros y Lara (2009), debemos tener en consideración que la universidad ha pasado de ser una institución en la sociedad a ser una institución de la sociedad que implica el compromiso del alumnado con el aprendizaje y que los docentes exijan las competencias que exige la sociedad, fomentando el compromiso ético.

Si nos referimos a innovación en la Universidad, nos basamos en la idea de que vivimos en un sistema en el que el conocimiento está distribuido de forma que las organizaciones no pueden desarrollar su propio sistema de innovación, sino que deben beber de otras organizaciones sin limitar el conocimiento a un uso interno. Es por ello por lo que se hace necesario compartir las experiencias de las instituciones. No se trata ya de que el ámbito de enseñanza superior se alinee con las exigencias sociales, sino que además de contribuir activamente a su contexto, lo haga en colaboración con otras entidades educativas. De este modo la inmersión de quienes aprenden en el propio tejido social se produce como un acto participativo y autorreflexivo, pues redundará en su mejora formativa.

En este sentido las metodologías activas permiten atender a uno de los principios clave en la enseñanza-aprendizaje actual, “que buscan reforzar la capacidad de trabajo autónomo del estudiantado” (Ministerio de Universidades, 2021, p. 119537). La clase magistral convive con nuevas formas de aprendizaje, que demandan nuevos modos de ser evaluada. En el sistema competencial en el que nos hallamos, cobra especial relevancia un sistema de evaluación que fomente la autorreflexión y que considere los diferentes estilos de aprendizaje del alumnado (Zabalza y Lodeiro, 2019).

2. La evaluación en la enseñanza superior

La evaluación como elemento curricular básico en el proceso de enseñanza y aprendizaje es también uno de los que más dificultades plantea en el desarrollo docente. Su éxito va a depender de la capacidad del docente para relacionarla con el proceso de aprendizaje, utilizando los resultados obtenidos para mejorar el mismo. El nuevo modelo educativo está centrado en el alumnado y entiende el rol del docente como facilitador de aprendizaje. Se busca, de este modo, que cada alumna, cada alumno, tengan capacidad para seguir aprendiendo y se ajuste a las nuevas circunstancias por el principio de autonomía.

Las características que conforman la sociedad actual implican modificaciones sustanciales en la evaluación. Una de las principales novedades que debemos señalar es el fomento de la llamada evaluación auténtica, aquella que constituye un proceso planificado, integral y centrado en las competencias que se persiguen desde las propias guías docentes para que el alumnado se desenvuelva en su práctica profesional. La evaluación auténtica se entiende con la asunción de enfoques e instrumentos de evaluación innovadores, asumiendo la coherencia de los objetivos de aprendizaje y evaluación, la utilización de una retroalimentación (feedback), contando con la autoevaluación por parte del alumnado y en el contexto de la situación en la vida real. Todo ello hace posible que se favorezca el desarrollo de las competencias en la educación superior (Pujolá, 2019).

Enfocar la enseñanza hacia un alumnado que responda a su papel protagonista y responsable es otro de nuestros principales retos. San Martín et al. (2015) inciden en que es el propio alumnado el que debe dilucidar lo que se considera actividad de aprendizaje y actividad de evaluación, fomentando, además, que esta última se entienda como formativa y continua y no como sumativa y final. La participación del discente mejora los niveles de aprendizaje a la par que incrementa el compromiso que alienta este proceso educativo. Alcaraz et al. (2012) señalan que la evaluación en la educación superior debe tratarse de un proceso de intercambio y comprensión de información sobre aquello que tiene lugar en el aula y no de una cuestión de control externo ni de un mero trámite. Estos autores defienden un proceso de evaluación en donde el protagonista sea el alumnado, que se cuente con su perspectiva, y cuya finalidad será crear estrategias docentes hacia una doble vía: mejorar el aprendizaje del alumnado y la formación de los docentes. Discurre del mismo modo la propuesta de León y López (2014, p. 99), para quienes “gestionar y poner en marcha proyectos de innovación docente de calidad (...) implica cambiar la forma de entender la práctica docente universitaria (...) adaptar los sistemas de evaluación del profesorado”.

2.1. El portafolio: un instrumento al servicio de la evaluación innovadora y participativa

Para analizar los procesos de cambio Cuban (1999) establece diferentes criterios: por un lado, si el cambio ha modificado realmente las estrategias de enseñanza y aprendizaje y, por otro, si ha existido un impacto real en este. Las innovaciones en la evaluación se enmarcan en aquellas que presentan una extensión baja pero una profundidad alta, dando lugar a cambios aislados, pero con una importante repercusión.

En el sistema universitario es frecuente entender una prueba final objetiva como principal -y a veces único- instrumento de evaluación. Bien es cierto que la literatura científica y las buenas prácticas en cuanto a evaluación no señalan las mismas evidencias si vamos más allá de la calificación (De la Iglesia, 2020). Si ponemos el foco en el aprendizaje debemos utilizar diferentes técnicas e instrumentos, que integren al propio alumnado como protagonista de sus objetivos. El sistema basado en el uso de una única evidencia al final del proceso (generalmente un examen), no es válido para un modelo emergente; la variedad de técnicas e instrumentos de evaluación a lo largo de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje ayuda a la mejora de la participación universitaria (Ibarra y Rodríguez, 2010). Además, poniendo como base los parámetros del Espacio Europeo de Educación Superior, la evaluación continua es un reto fundamental en la universidad (Ibarrola-García y Artuch, 2016). El papel activo del alumnado en su proceso educativo es uno de los principales elementos que defiende este espacio.

El hecho de que el estudiante deje de desarrollar un papel pasivo implica el dinamismo, la predisposición favorable ante el aprendizaje y la participación activa en cuanto a la interacción tanto

con los docentes como con sus iguales desarrollando, de este modo, estrategias metacognitivas de planificación y control del aprendizaje (Sayós y Torras, 2019).

La evaluación de los proyectos de innovación universitarios ha sido analizada bajo diferentes criterios, tales como el carácter intencional de la experiencia, la apropiación del alumnado, la incorporación de la reflexión sobre la práctica o la implementación de cambios en las actitudes, prácticas educativas o concepciones (Ortega et al., 2007). Autoras como León y López (2014) han evidenciado en un amplio estudio cómo la utilidad es el criterio más señalado por los miembros de la comunidad universitaria y expertos vinculados al ámbito de la innovación.

Podemos decir que hemos pasado, en la actualidad, de una evaluación centrada en el saber teórico, a una evaluación centrada en el desempeño, en donde los alumnos, a partir de los conocimientos, crean, producen y dan soluciones, en un contexto y con un fin determinado. En ello, siguiendo la propuesta del Observatorio de Innovación (2015), está inmersa la evaluación auténtica a la que hemos hecho referencia, es decir, vinculada a escenarios del mundo real.

Esta autenticidad se basa en la realización de tareas que movilicen diferentes recursos, tanto conocimientos como habilidades y actitudes, y se traducirán en desafíos para el alumnado, quienes se colocarán en situaciones que se caractericen por la significatividad y motivación, produciendo interés y estimulando el compromiso y la perseverancia (Cárdenas y Vega, 2019).

Una de las propuestas que tratan de dar respuesta a esta autenticidad es el uso del portafolio, en donde cobran especial relevancia las reflexiones sobre lo aprendido. Este método de evaluación implica una metodología de trabajo y diferentes estrategias didácticas en la interacción docente-discente, permitiendo conocer no solo lo que se ha aprendido, sino también como se ha producido el aprendizaje, huyendo de la visión más fragmentada que ofrecen otras técnicas de evaluación (García-Carpintero, 2017). La reflexión en y sobre la práctica es un elemento clave en la formación de profesionales de la educación con el objetivo de transformar este conocimiento en pensamiento práctico. En esta línea, el portafolio, como bien indican Muñoz et al. (2019), se constituye como una herramienta que vincula el aprendizaje y la evaluación.

El portafolio responde, tal y como se observa en la literatura científica (Strudler y Wetzel, 2014; Buckley et al., 2009; Nor et al., 2021), a las exigencias del sistema competencial en el que nos enmarcamos, de forma que integra conocimientos, destrezas, estrategias o actitudes para afrontar situaciones propias de su ámbito, así como permitir la retroalimentación de esos aprendizajes y del proceso formativo (Pérez Rendón, 2014).

Si tenemos en cuenta, por tanto, que el portafolio es una técnica que favorece el aprendizaje auténtico (Pujolá, 2019, p. 30; Feder y Cramer, 2023) debemos considerar los diferentes factores que inciden en su implementación. Entre ellos, siguiendo a Van Tartwijk et al. (2007) podemos destacar la coherencia entre su objetivo, su estructura y contenido; el modelo educativo en donde se enmarca y el soporte que se les proporciona a los diferentes agentes. Además, el compromiso de que exista un proceso de reflexión por parte de alumnado y docentes es crucial para que no se convierta en una mera recopilación de información. Esta herramienta juega un papel fundamental en la mejora del proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación del alumnado, así como en el apoyo a la práctica del docente (Salazar y Arévalo, 2019).

3. Metodología

La metodología propia del proyecto es el aprendizaje-servicio, que reúne las condiciones óptimas para ayudar a aprender y a reflexionar en el medio educativo real. En palabras de García-Gutiérrez y Ruiz-Corbella (2020, p.31) “muchas universidades han implantado políticas de innovación centradas en el aprendizaje y el desarrollo de competencias. Un ejemplo paradigmático son los programas de aprendizaje-servicio”.

Podemos entender el aprendizaje-servicio como una propuesta pedagógica dirigida a la búsqueda de fórmulas para fomentar la implicación del alumnado en la vida cotidiana de las comunidades, barrios o instituciones cercanas. En esta línea, sus principales señas de identidad pasan, siguiendo a Naval, García, Puig y Santos (2011) por el protagonismo del alumnado, la atención a una necesidad real, su conexión con los objetivos referentes al currículo, la ejecución de un proyecto de servicio y la

reflexión. Por lo tanto, el portafolio se presenta como una herramienta ajustada a sus necesidades de evaluación.

Para poder acometer la evaluación del aprendizaje del alumnado participante en el proyecto se ha optado por un encuadre cualitativo. Ello permite escuchar las voces de los participantes de una forma profunda, tal como requieren los fenómenos del ámbito socioeducativo (Flick, 2013; Rodríguez-Gómez et al., 2012).

Estas palabras de Vincenzo Piccione (2017) explican el acercamiento metodológico que aporta la narración como instrumento cualitativo:

La pedagogía y la educación necesitan pensar en contenidos adicionales en los que reflejarse para confirmar la validez de sus propios principios y objetivos (...) sin una conciencia de los eventos, tiempos y espacios vividos, es extremadamente difícil percibir y explicarse a uno mismo, verse y entenderse; sin una percepción consciente de sí mismo y sin una narración de sí mismo a sí mismo y a los otros, se corre el riesgo de ser y convertirse en extranjeros y extraños; sin una narración que manipule los conocimientos y haga destacar su entramado reticular, se corre el riesgo de hacer percibir el conocimiento como patrimonio técnico dentro del cual es necesario elegir solo lo que es útil (...) la exploración profunda y reticular de los conocimientos produce implicaciones de sentido conectadas al papel y a los objetivos de cada adulto y de cada educador, produce el hábito de la comparación, de la conexión. Resumiendo, desarrolla el hábito de uso del pensamiento narrativo, permite reflexionar sobre una realidad y conocimientos en relación sistémica y no alternativa. (p.69)

Este proyecto de aprendizaje-servicio se enmarca en la materia “Diseño, desarrollo e innovación curricular” en el Grado de Maestro/a de Educación Primaria (Autores, 2021). Son cinco los objetivos en los que se centra el portafolio como instrumento de evaluación de los aprendizajes del alumnado que se proponen, a su vez, en la guía docente de la materia:

1. Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje.
2. Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de formación ciudadana.
3. Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella, resolver problemas de disciplina y contribuir a la resolución pacífica de conflictos. Estimular y valorar el esfuerzo, la constancia y la disciplina personal en los estudiantes.
4. Colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social. Asumir la dimensión educativa de la función docente y fomentar la educación democrática para una ciudadanía activa.
5. Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre los estudiantes.

A su vez, es importante señalar que la evaluación de los contenidos curriculares se compone, además, de una evaluación continua a lo largo de todo el proceso y una prueba final al finalizar el cuatrimestre, por lo que el portafolio no se constituye como única evidencia, sino que forma parte de una evaluación diversificada en lo que respecta al total de la materia (pruebas específicas, otras producciones y presentación oral). Considerando los criterios de evaluación, se procede, a través de una rúbrica diseñada ad hoc, a valorar aspectos de la narración de los estudiantes tales como la coherencia, la calidad de la reflexión, la creatividad o la toma de decisiones del alumnado. Por lo tanto, una vez terminado el proyecto, se hará entrega del portafolio final en donde se recogen todas las evidencias requeridas.

3.1. Diseño y procedimiento

Para la obtención de la muestra, se informó al inicio de la participación en el proyecto sobre el compromiso de elaborar una memoria individual con evidencias del proceso de aprendizaje. Los participantes cumplieron toda la documentación requerida por la entidad social colaboradora

(entrevista, ficha de intereses y certificado de carecer de delitos de naturaleza sexual) y recibieron formación secuenciada durante todo el proceso de aprendizaje-servicio a través de reuniones presenciales y de forma telemática. Se siguieron todos los cánones establecidos por la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y Garantía de los Derechos Digitales.

El diseño del instrumento se basa en los objetivos de la propia materia que vehicula el aprendizaje experiencial y que se articula en las competencias desarrolladas, los contenidos curriculares y las actitudes propias de personas en formación como futuras maestras y maestros.

Para la creación del instrumento se elaboró un listado de 40 indicadores cualitativos de medida, a partir de una revisión de otros instrumentos de medida en proyectos semejantes con estudiantes universitarios y de un banco de ítems de creación propia. Se realizó una prueba de jueces entre docentes expertos en la materia para valorar la idoneidad de las preguntas, quedando conformada por un total de 18 ítems referidos al desarrollo de las sesiones, así como a la reflexión sobre cada uno de los elementos curriculares y su incidencia en la práctica diaria. El último bloque está centrado en las percepciones personales sobre el aprendizaje-servicio y su rol como docentes.

3.2. Instrumento

Se empleó un portafolio para facilitar la recogida de la información. Se trata de un instrumento abierto, que se configura de forma personal por cada estudiante, pero semiestructurado gracias a los 18 indicadores para facilitar el proceso de indagación reflexiva. Este guion permite clasificar los datos en cuatro bloques de contenido: datos sociodemográficos, datos de las sesiones, reflexiones sobre los elementos curriculares y, finalmente, consideraciones personales.

El primer bloque referido a las variables sociodemográficas: sexo, edad, curso académico, contexto del alumno o alumna, temporalización de las sesiones docentes, tipo de enseñanza (presencial, a distancia síncrona o asíncrona) y herramientas tecnológicas empleadas para la comunicación.

El segundo bloque se conforma por el desarrollo de las sesiones gracias a la aportación de evidencias gráficas, tales como fotografías de los cuadernos o capturas de las pantallas, y, fundamentalmente, a la narración biográfica de la experiencia docente vivida en el proceso de enseñanza-aprendizaje con menores.

El tercer bloque consiste en la reflexión sobre la práctica a fin de conectar la experiencia real con los aprendizajes de la materia. Para ello se les anima a graduar la dificultad de las materias para su enseñanza y a examinar los elementos curriculares, tales como: teorías de aprendizaje, estilos de enseñanza, objetivos, metodologías, evaluación, recursos didácticos, etc.

El cuarto y último bloque reúne las impresiones personales, que permiten mantener el itinerario reflexivo del instrumento. Para cerrar el informe narrativo los estudiantes deben inventariar las debilidades y amenazas de la experiencia de aprendizaje junto con las fortalezas y oportunidades desde la nueva óptica que adquieren como docentes. Se les anima a recoger sus motivaciones para iniciar el proyecto y el grado de compromiso con la continuidad de la actividad docente como apoyo a personas en riesgo de exclusión. Por último, el balance se centra en la metarreflexión sobre la metodología de aprendizaje-servicio y su viabilidad para futuros proyectos como docentes en las escuelas de educación primaria.

3.3. Análisis de datos y resultados

Para el análisis de datos se acudió a la herramienta informática ATLAS.ti 9. Las fases seguidas son la codificación y la categorización, la integración de estas en conjuntos semánticos para materializarse en conceptos y enunciados significativos para el conjunto de las aportaciones. Para ello también se tuvo en cuenta la frecuencia de aparición de los términos o contenidos lingüísticos asociados a determinadas realidades tales como aprendizaje, innovación, tecnología, metodología, etc.

Los resultados se han organizado en un informe de investigación, que permite arrojar evidencias suficientes para asegurar una evaluación formativa de calidad basada en el autorregistro narrativo prioritariamente (Hernández-Sampieri y Mendoza-Torres, 2018) y en la observación participante de las profesoras de la materia, que coordinaban el proyecto. El proceso de la evaluación formativa ha sido utilizado por el profesorado y el alumnado durante el periodo de enseñanza-aprendizaje para intercambiar la información necesaria e ir adecuando el proyecto a los objetivos propuestos.

A través del análisis con Atlas.ti se han creado 15 códigos compuestos por 744 citas, de los cuales, hemos escogido tres por su estrecha relación con los objetivos que hemos señalado en la metodología de este trabajo. Los códigos son “C.1_aprendizajes”, “C.6_innovación educativa” y “C.11_necesidades y percepción del sistema educativo” y los componen 159 citas de los participantes en el estudio. Mostramos, ahora, algunos ejemplos que representan las voces del alumnado: “En pleno siglo XXI, contando con una diversidad de recursos enorme, el currículo debería ser adoptado como la base para generar un proceso de enseñanza aprendizaje creativo, significativo, flexible y constructivista” (M4, p. 12).

Siempre intenté acercarme lo máximo posible al constructivismo porque, bajo mi punto de vista, el aprendizaje es más significativo. Intenté conocer los conocimientos previos que tenía mi alumna y partir siempre de ellos. También me esforcé porque fuese ella la que experimentase y descubriese los nuevos conocimientos. No quise darle todas las explicaciones. (M11, p. 17)

Es muy importante proponer actividades significativas para el alumno/a relacionadas con sus conocimientos previos o que tengan que ver con su vida cotidiana y que le susciten interés, elaborar actividades que impliquen la participación activa del alumno/a, posibilitar el diálogo y no coartarlo. (M14, p. 9)

Reconozco que esto en la teoría es muy sencillo, pero que en la práctica diaria se complica. Presentar contenidos de tal forma que sean susceptibles de ser relacionados con los conocimientos que ya posee no es una tarea sencilla ya que esto no solo depende de la naturaleza del material, sino también de la estructura cognitiva del alumno/a. Proponer una práctica reflexiva y enriquecedora explicando el porqué de la misma y el para qué les servirá en su día a día y en un futuro, hará que el alumnado esté más motivado y presente una actitud positiva para poder alcanzar la que debería ser la misión de todo docente, conseguir el aprendizaje significativo de su alumnado. (M14, p. 52)

En estas citas, de carácter reflexivo, podemos ver cómo el portafolio, enmarcado en la metodología de aprendizaje-servicio, favorece que los estudiantes sean partícipes de su proceso de evaluación y, por tanto, puedan identificar aquellos elementos que serán cruciales en su desempeño profesional a través de un aprendizaje auténtico. En el gráfico 1 presentamos la frecuencia de aparición de las palabras más citadas (y por tanto de los contenidos semánticos a los que más se dirige la reflexión de los discentes. Como puede observarse la relación entre los contenidos disciplinares referidos a la Didáctica y los términos más empleados es evidente. Por ejemplo, las variantes de aprender y aprendizaje aparecen 470 veces en los portafolios del alumnado analizados.



Figura 1.
Nube de palabras más citadas en los informes narrativos

Una vez realizado el análisis descriptivo y cuantitativo de los conceptos más recurrentes en los informes narrativos, realizamos la representación gráfica por medio de una nube de las palabras más frecuentes asociadas a los objetivos de la materia en la figura 1 a continuación:

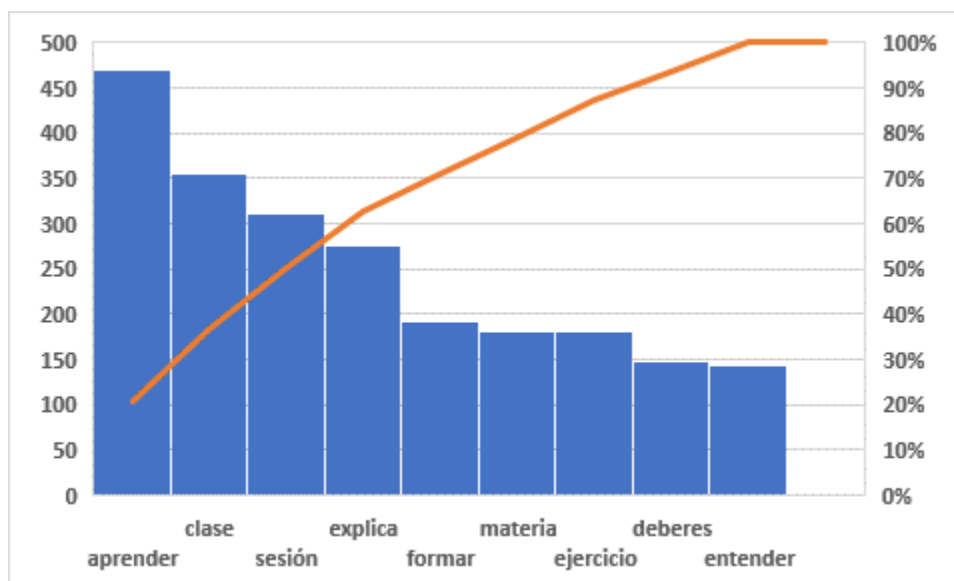


Figura 2.
Términos más citados en los portafolios

4. Conclusiones

Partiendo de la idea de cambio, la innovación educativa en la educación superior -máxime si nos referimos a la evaluación- marca importantes retos para la docencia. Uno de ellos recae en la necesidad de combinar técnicas e instrumentos para valorar el aprendizaje de los estudiantes en donde la reflexión es clave. En la línea del aprendizaje auténtico podemos decir que el portafolio se convierte en una estrategia de evaluación participativa de la educación superior (Pujolá, 2019) que promueve que el alumnado sea protagonista y responsable de su propio proceso.

Aprender y enseñar en la universidad implica la necesidad de acudir al contexto real para que se dé una evaluación auténtica, que ha de ser formativa en el modelo competencial y movilice los conocimientos, las actitudes y las habilidades. Para ello el diseño de los proyectos de innovación requiere necesariamente pensar en la evaluación como motor de cambio de la práctica docente (Ortega et al., 2007; León y López, 2014). Innovar desde la evaluación es reflexionar y valorar el aprendizaje para la mejora de las personas implicadas, el objeto de estudio y el contexto social donde los proyectos se realizan.

La retroalimentación generada por la evaluación basada en evidencias narrativas autorregistradas (Piccione, 2017) es una incorporación sencilla, pero eficiente, para la mejora del proceso educativo. Los datos obtenidos en la evaluación serán tan ricos como amplios los elementos evaluados. No se trata tan solo de compartir los resultados, sino de involucrar al alumnado en su aprendizaje mediante la autoevaluación.

Una evaluación innovadora conlleva algo más que recordar ciertos conceptos, ya que tiene que darse la percepción de una tarea relevante y útil para el propio discente. El portafolio se utiliza en esta ocasión para ofrecer ayuda sobre cómo superar las dificultades y retroalimenta la comunicación con el profesorado y ayuda a autoevaluar su trabajo.

Esta experiencia colabora a la construcción del perfil profesional de los estudiantes como verdaderos profesionales reflexivos, característica singular de la docencia. La identidad narrativa se hace a través de las propias producciones del alumnado: “La narración biográfica y autobiográfica con un sentido pedagógico de significados, la codificación y decodificación de complejos tejidos narrativos, explica las conexiones entre razones, objetivos, comportamientos y pensamientos

(Piccione, 2017, p.76). De este modo se acomete uno de los obstáculos en los estudios de formación del profesorado, como es la idealización del maestro, frente a la dura realidad docente en un contexto de pobreza, agravada por la brecha digital más acuciante en 2020 por la enseñanza a distancia y la falta de seguimiento escolar constante.

La evaluación auténtica ha tenido lugar precisamente porque se ha vinculado el aprendizaje curricular al escenario del mundo real a través de la cobertura de un servicio en un proyecto APS, de una necesidad de apoyo escolar. Para evidenciar dicha autenticidad cabe incluir la siguiente cita, que representa la voz conjunta del alumnado en cuanto al proyecto: “Este tipo de proyectos me parecen bastante beneficiosos y enriquecedores para el alumnado, ya que aprende a desarrollarse en contextos reales, aprendiendo y autogestionándose. Además, al mismo tiempo ofrece un servicio a la sociedad, con lo cual, el beneficio pasa a ser no solo personal, sino colectivo” (M5, p. 41).

Es objetivo de esta materia el diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje y hacerlo en contextos de diversidad, también lo es colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social. Se refuerza así “la formación de los y las universitarias para ejercer como ciudadanos y ciudadanas libres, críticos y comprometidos en nuestras sociedades democráticas” (Ministerio de Universidades, 2021, p. 119537).

La atención al protagonismo del alumnado en la evaluación de sus diferentes estilos de aprendizajes a partir del uso del pensamiento narrativo (Piccione, 2017), puede contribuir a la adquisición de competencias clave para su futuro desarrollo personal y profesional.

Referencias

- Alcaraz, N. y Fernández Navas, Sola, M. (2012). La voz del alumnado en los procesos de evaluación docente universitaria. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(2), 26-39.
- Buckley, S., Coleman, J., Davison, I., Khan, K., Zamora, J., Malick, S., Morley, D., Pollard, D., Ashcroft, T., Popovic., C. & Sayers J. (2009). The educational effects of portfolios on undergraduate student learning: a Best Evidence Medical Education (BEME) systematic review. *Medical Teacher*, 31(4), 282-98. <https://doi.org/10.1080/01421590902889897>.
- Cárdenas, G. M. y Vega, M. de J. (2019). El portafolio como estrategia de autorregulación en el desarrollo de competencias profesionales de los estudiantes. *Revista Investigium IRE Ciencias Sociales y Humanas*, 10(1), 21-37. <https://doi.org/10.15658/INVESTIGIUMIRE.191001.03>
- Cuban, L. (1999). *Change Without Reform in University Curriculo, Teaching, and Research*. Teachers College Press.
- Dans, I. y Varela, C. (2021). Digitalización, compromiso y resiliencia. Proyecto de aprendizaje - servicio con futuros docentes. *EduTec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (78), 85-98. <https://doi.org/10.21556/edutec.2021.78.2233>
- De la Iglesia, M.C. (2020). Evaluación formativa como elemento básico en la estrategia integral de aprendizaje ABPD, para futuros docentes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(1), 71-92. <https://doi.org/10.15366/riee2020.13.1.003>
- Feder, L. y Cramer, C. (2023). Research on portfolios in teacher education: a systematic review, *European Journal of Teacher Education*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/02619768.2023.2212870>
- Flick, U. (2013). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- García-Carpintero, E. (2017). El portafolio como metodología de enseñanza aprendizaje y evaluación en el practicum: percepciones de los estudiantes. *Revista de docencia universitaria*, 15(1), 241-257. <https://doi.org/10.4995/redu.2017.6043>
- García-Gutiérrez, J., & Ruiz-Corbella, M. (2020). Aprendizaje-servicio y tecnologías digitales: un desafío para los espacios virtuales de aprendizaje. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1), 31-42. <https://doi.org/10.5944/ried.23.1.25390>
- Gros Salvat, B. y Lara Navarra, P. (2009). Estrategias de innovación en la educación superior: el caso de la Universitat Oberta de Catalunya. *Revista Iberoamericana de Educação*, 49. <https://doi.org/10.35362/rie490681>
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza-Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw- Hill.

- Hord, S. (1987). *Evaluating educational innovation*. Routledge.
- Ibarra, M^a S. y Rodríguez, G. (2010). Aproximación al discurso dominante sobre la evaluación del aprendizaje en la universidad. *Revista de Educación*, 351, 385-407.
- Ibarrola-García, S. y Artuch Garde, R. (2016). La docencia en la universidad y el compromiso social y educativo, *Contextos Educativos*, 19, 105-120. <https://doi.org/10.18172/con.2763>
- León Guerrero, M.J. y López López, M.C. (2014). Criterios para la Evaluación de los Proyectos de Innovación Docente Universitarios. *Estudios sobre Educación*, 26, 79-101. <https://doi.org/10.15581/004.26.79-101>
- Martínez, J., y Rogero, J. (2021). El Entorno y la Innovación Educativa. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 19(4). <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.004>
- Ministerio de Universidades (2021). Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2021/09/28/822/con>
- Muñoz González, L.C., Serván Núñez, M.J. y Soto Gómez, E. (2019). Las Competencias Docentes y el Portafolio Digital: Crear Espacios de Aprendizaje y Evaluación en la Formación Inicial del Profesorado. Un Estudio de Casos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(2), 111-131. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.2.006>
- Naval, C., García, R., Puig, J., y Santos, M.A. (2011). La formación ético-cívica y el compromiso social de los estudiantes universitarios. *Encounters on Education*, 12, 77-91.
- Nor, R., Harun, R.; Hafiz Hanif, M., Swee Choo, G. (2021). The pedagogical affordances of e-portfolio in learning how to teach: A systematic review. *Studies in English Language and Education*, 8(1). <https://jurnal.usk.ac.id/SiELE/article/view/17876>
- Observatorio de Innovación. (2015). *Evaluación del Desempeño en el Modelo Educativo Basado en Competencias*. <https://observatorio.tec.mx/edutrendsevaluacindesempeo>
- Ortega, P., Ramírez, M. E., Torres, J. L., López, A. E., Yacapantli, C., Suárez, L. y Ruiz, B. (2007). Modelo de innovación educativa. un marco para la formación y el desarrollo de una cultura de la innovación. *RIED. Revista Iberoamericana De Educación a Distancia*, 10(1), 145-173. <https://doi.org/10.5944/ried.1.10.1023>
- Piccione, V. (2017). La narración biográfica y autobiográfica por un sentido pedagógico. *EDUCAZIONE. Giornale di pedagogia critica*, VI(1), 55-78. http://dx.doi.org/10.14668/Educaz_6105
- Pascual, J. (2019). Innovación Educativa: Un proceso construido sobre relaciones de poder. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 4(2), 9-30. <https://doi.org/10.15366/reps>
- Pérez Rendón, M. M. (2014). Evaluación de competencias mediante portafolios. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 53(1), 19-35. DOI:10.4151/07189729-Vol.53-Iss.1-Art.213
- Pujolá, J. (2019). *El portafolio digital en la docencia universitaria*. Octaedro.
- Reimers, F. (2021). ¿Cómo puede la universidad contribuir a construir un futuro mejor durante la pandemia de la COVID-19? *Revista Iberoamericana de Educación*, 86(2), 9-28. <https://doi.org/10.35362/rie8624690>
- Rodríguez-Gómez, G., Ibarra, M., Gallego-Noche, B.; Gómez-Ruiz, M. y Quesada-Serra, V. (2012). La voz del estudiante en la evaluación del aprendizaje: un camino por recorrer en la universidad. *RELIEVE*, 18 (2). <https://doi.org/10.7203/relieve.18.2.1985>
- Salazar, S. y Arévalo, M. (2019). Implementación del portafolio como herramienta didáctica en educación superior: revisión de literatura. *Revista Complutense de Educación*, 30(4), 965-981.
- San Martín, S., Jiménez, N. y Jerónimo, E. (2015). La evaluación del alumnado universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Aula Abierta*, 44(1) 7-14. <https://doi.org/10.1016/j.aula.2015.03.003>
- Sayós R. y Torras, F. (2019). Promover el aprendizaje reflexivo y la autonomía de aprendizaje a través del portafolio digital En J. Pujolá (Ed.), *El portafolio digital en la docencia universitaria*, (27-42). Octaedro.

- Strudler, N. y Wetzel, K. (2014). Electronic Portfolios in Teacher Education. Forging a Middle Ground, *Journal of Research on Technology in Education*, 44(2), 161-173, <https://doi.org/10.1080/15391523.2011.10782584>
- Van Tartwijk, J., Driessen E., Van Der Vleuten C. y Stokking, K. (2007). Factors Influencing the Successful Introduction of Portfolios. *Quality in Higher Education*, 13(1), 69-79. <https://doi.org/10.1080/13538320701272813>
- Zabalza Beraza, M.A. (2008). Innovación en la Enseñanza Universitaria: el proceso de convergencia hacia un Espacio Europeo de Educación Superior. *Educação*, 31(3), 199-209.
- Zabalza Beraza, M.A. y Lodeiro Enjo, L. (2019). El Desafío de Evaluar por Competencias en la Universidad. Reflexiones y Experiencias Prácticas, *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(2), 29-48.
-

Financiación

El presente artículo no cuenta con financiación específica para su desarrollo y/o publicación. El proyecto APS ha sido aprobado en la Convocatoria de Proyectos de Innovación Educativa en Aprendizaje-Servicio (ApS) de la Universidad de Santiago de Compostela.

Agradecimientos

Al alumnado del Grado de Maestra/o en Educación Primaria.

Conflicto de intereses

Las autoras declaran no tener ningún conflicto de interés.

Contribución de autores

Este trabajo se ha desarrollado colaborativamente al 50% por parte de las autoras.



© 2024 by the authors. Submitted for possible open access publication under the terms and conditions of the Creative Common