



Universidad Nacional de La Plata

Especialización en Docencia Universitaria (Modalidad a Distancia)

Trabajo Final Integrador

Título: Intervención en el proceso de evaluación: implementación de portafolio en la asignatura “Introducción a la Problemática del Conocimiento” de la UNSAdA.

Alumno: Pablo Rossi

Director: Prof. Walter Bonillo

Co-directora: Prof. Elisa Marchese

Año: 2022

Índice

Introducción.....	3
Caracterización del tema y problema, contextualización y justificación	4
Descripción del contexto institucional	6
La incorporación de las TIC y la innovación en el proceso educativo: ¿qué se aprendió durante la pandemia?	9
Introducción a la problemática del conocimiento	14
Objetivos (General y Específicos).....	16
Objetivo General	16
Objetivos Específicos	16
Marco conceptual	17
¿Qué se refiere con intervención innovadora?	17
La evaluación integrada a los procesos de enseñanza y de aprendizaje	23
Consideraciones generales sobre la evaluación de portafolio	28
Diseño del portafolio para implementar en el proceso de evaluación de Introducción a la problemática del conocimiento.....	30
Consideraciones preliminares para el diseño de la propuesta de evaluación.....	30
Las prácticas vigentes de la evaluación de los aprendizajes en la asignatura.....	31
Diseño del portafolio para la evaluación en “Introducción a la Problemática del Conocimiento”	34
Implementación del portafolio	35
Evaluación del portafolio	37
Modelo de consigna de Portafolio	38
Consigna de elaboración y presentación del trabajo final:	38
Conclusiones.....	41
Referencias	44

Introducción

El presente trabajo es una propuesta de intervención realizada en el marco del trabajo final de la Especialización en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de la Plata. Busca ser una producción con un enfoque reflexivo y de análisis del proceso de evaluación de la asignatura “Introducción a la problemática del conocimiento” de la Universidad Nacional de San Antonio de Areco (UNSAaA); y, además, pretende diseñar una propuesta de evaluación en esta asignatura que se encuentra en el tercer año de los planes de estudios de la Licenciatura en Informática, la Ingeniería Zootecnista, la Licenciatura en Gestión Ambiental, la Licenciatura en Administración y la Licenciatura en Gestión del Patrimonio Cultural, entre otras.

Para comenzar, es importante poner en relieve dos aspectos que han motivado la planificación de la presente intervención. Por un lado, que en la UNSAaA hay un clima institucional permeable a generar innovaciones educativas que impacten tanto en la democratización del acceso, permanencia y egreso a la educación superior, la mejora continua de la calidad educativa y la reflexión de las prácticas docentes; por otro lado, el actual contexto social y educativo, atravesado por la pandemia de COVID-19, que ha impulsado profundas reflexiones y transformaciones de los procesos educativos.

A su vez, el objetivo es generar una mejora en las prácticas de evaluación de la asignatura. Para el diseño de ésta propuesta, se adhiere a un modelo de evaluación formativo articulado con los procesos de enseñanza y de aprendizaje, en contraposición a un modelo evaluativo que adopta un criterio de evaluación como instancia aislada a estos procesos. A su vez, la herramienta que se seleccionó para llevar a cabo esta intervención es el portafolio ya que, como se verá más adelante, sus características la hacen permeable al paradigma de evaluación formativo que se busca implementar.

En el presente trabajo, se indaga en torno a qué se busca cambiar en el proceso de evaluación y por qué el enfoque de la intervención se realiza desde la evaluación. Asimismo, la identificación del tema también permite la selección de la bibliografía para profundizar el análisis y articularlo con los criterios, instrumentos, objetivos y modalidades expresados en el programa de la asignatura.

Respecto a la estructura, en primer lugar, el diseño del portafolio se contextualiza y justifica abordando aspectos institucionales y académicos, motivaciones personales y profesionales vinculados a la práctica docente. Además, se consideran los impactos y transformaciones que tuvo la pandemia en las instituciones educativas, sobre todo, en lo

que tiene que ver con la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Por último, se justifica desde los elementos que componen el programa de la asignatura. De esta manera, se elabora una sección que aborda el contexto institucional, territorial, de la clase, así como también, el impacto de la pandemia y los sujetos involucrados.

Por otro lado, se plantea un marco conceptual en el cual se abordan los aspectos generales que caracterizan al proceso de evaluación, marcando distinciones entre las modelos tradicionales, que suelen estar más enfocadas en el juzgamiento y la examinación de saberes, y un paradigma alternativo que, como se mencionó anteriormente, busca integrar la evaluación con el proceso de aprendizaje y de enseñanza, y se define en los términos formativo, comprensivo y reflexivo.

Asimismo, se indaga sobre las posibilidades del portafolio como herramienta de evaluación. El abordaje teórico de la herramienta de portafolio permite conocer las posibilidades que tiene la misma para integrar la evaluación al aprendizaje y la enseñanza en el contexto de las clases. También, permite generar un ejercicio reflexivo para instaurar una mirada crítica sobre la propia práctica docente con la intención de motorizar un proceso de mejora continuo.

Luego, teniendo presente los elementos que contextualizan, justifican y fundamentan teóricamente el proceso de evaluación en general y el portafolio en particular, se describen las tareas que se deben implementar desde la cátedra a fin de poner en marcha el proceso de evaluación por portafolio. Esta sección culmina con la presentación de un modelo de consigna de portafolio para utilizar en el contexto del curso.

Finalmente, en la conclusión se integran y sintetizan los contenidos puestos en juego en el presente propuesta de intervención en la evaluación de la asignatura. Allí, además se hace referencia a algunas apreciaciones y motivaciones personales y profesionales que surgen de la reflexión en torno al diseño de la propuesta.

Caracterización del tema y problema, contextualización y justificación

A lo largo del trabajo se retoman autores y autoras que se han abordado en la Especialización con la intención de seleccionar y realizar una síntesis de aquellos temas que aporten al diseño del instrumento de evaluación que se propone: la evaluación por

portafolio. En este sentido, una vez finalizado este estudio se pretende estar en condiciones de aplicar este instrumento en el contexto de la asignatura.

La situación que motiva la intervención presenta diferentes aristas. En primer lugar, vincular la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. En la actualidad, la evaluación en la asignatura se realiza en instancias definidas, distintas de las de enseñanza y de aprendizaje.

En segundo lugar, se observa que el perfil de los y las estudiantes y de las carreras que se dictan en la UNSAdA, son mayoritariamente de formación técnica y profesional. En este contexto, los contenidos “blandos” o transversales propios de una asignatura humanística en la cual las certezas se tensionan y contraponen a fin de generar ámbitos que promuevan el pensamiento crítico, resultan complejos de adquirir para estudiantes con perfiles más propensos a partir de certezas de las cuales edificar conocimientos “sólidos”.

En tercer lugar, como consecuencia del punto anterior, el interés de los y las estudiantes suele focalizarse meramente en la acreditación de la materia.

Por último, recapitulando los puntos anteriores, a saber, una metodología de evaluación situada en un momento concreto, la falta de interés de los y las estudiantes en los contenidos de la asignatura y el interés solo por acreditarla, genera un ámbito que potencia el aprendizaje memorístico para acreditar la asignatura y desalienta la problematización de los fenómenos de la realidad.

Por lo tanto, la implementación del portafolio, busca generar una propuesta para que los y las estudiantes puedan acreditar la materia y se promueva un interés más allá del examen. Entre las características que esta herramienta podría aportar al proceso de evaluación se destaca su carácter formativo y su articulación con los procesos de enseñanza y de aprendizaje, promoviendo que la evaluación se constituya como una instancia más de aprendizaje y de mejora de la práctica docente.

A su vez, la construcción del portafolio pone en juego el aprendizaje de habilidades transversales y reflexivas bien ponderadas en la formación de profesionales y personas críticas. Entre ellas, se pueden mencionar aquellas que son necesarias para la comprensión de la realidad, como por ejemplo, de observación, análisis y síntesis; segundo, una vez identificado la porción de la realidad que se quiere abordar,

intervienen habilidades vinculadas a la selección de la información, entre ellas se pueden destacar habilidades de discriminación y de valoración; y, por último, la justificación y explicación del fenómeno estudiado, involucra habilidades de argumentación. Todos estos elementos, la identificación del fenómeno o situación problemática, la selección de la información y la justificación, adquieren coherencia interna a partir de una toma de decisiones reflexiva (Barberá, E., 2005).

A su vez, desde la perspectiva de la práctica docente, el portafolio se presenta como una herramienta de mejora continua de la misma. Al respecto, De Miguel Díaz (1998: 81), afirma que el portafolio prioriza la dimensión formativa de la práctica docente y promueve la reflexión, selección de criterios y evidencias sobre su actividad.

Este instrumento de evaluación permite concebir la evaluación desde una perspectiva comprensiva, es decir, que articula el contexto institucional, la formación y experiencia personal de los y las docentes y el impacto de su actividad en el alumnado y en la institución.

Antes de seguir ahondando en las características de esta herramienta, corresponde contextualizar y justificar el tema desde el contexto institucional, desde la práctica de enseñanza en el marco de la cátedra y, en particular, a partir de las prácticas de evaluación de los aprendizajes vigentes en la misma.

Descripción del contexto institucional

La UNSAdA se crea por la Ley 27.213 del 25 de noviembre de 2015. La UNSAdA tiene la sede de su rectorado en San Antonio de Areco y una sede académica en Baradero. Además, ha desarrollado grados de inserción diferencial en otros partidos de la región a partir de la creación de extensiones áulicas (Capitán Sarmiento, Exaltación de la Cruz, San Andrés de Giles, San Pedro, Lincoln, Bragado, Mercedes, San Nicolás y Zárate) en las que se dictan carreras que forman parte de la propuesta académica de la Universidad.

La Ley de creación de la Universidad enmarca el Proyecto Institucional en un modelo socio-económico que tenga como objetivo el agregado de valor a las producciones de la región y la industrialización de la ruralidad. También, la necesidad de apoyar acciones en el territorio, a través de la formación de técnicos(as) y profesionales altamente

capacitados(as) para su incorporación en los diferentes polos socio-productivos, en el marco de las políticas de desarrollo de la región y del país.

Atendiendo a su Ley de creación, su propuesta académica se vincula con la producción agropecuaria, la gestión ambiental, la administración y gestión de organizaciones, la informática, la educación, la salud y la industria.

Por otro lado, la estructura académica de la UNSAdA se organiza de forma matricial, en la que se articulan escuelas y departamentos, a fin de alcanzar un aprovechamiento integral de los recursos humanos y potenciar su interacción e integración evitando superposiciones y desarticulación de las actividades que se desarrollan en su ámbito.

La escuela de Desarrollo Productivo y Tecnológico, y la escuela de Desarrollo Social y Humano constituyen el ámbito curricular de la organización universitaria. Los departamentos –Ciencias Naturales y Exactas, Ingenierías y Tecnologías, Ciencias Sociales y Humanidades- son los núcleos disciplinares y están integrados por docentes de una misma disciplina o área del conocimiento. En este sentido, la asignatura de “Introducción a la problemática del conocimiento” sobre la que versará la propuesta de este trabajo pertenece al Departamento de Humanidades.

Las escuelas son las encargadas de diseñar los planes curriculares de las diversas carreras. Hacen confluir en la formación de los y las graduados y graduadas los conceptos y contenidos de diferentes áreas del conocimiento. Los departamentos son los encargados, en el área específica del conocimiento que les compete, de atender que el proceso de enseñanza se desarrolle correctamente en todas las asignaturas bajo su dependencia, así como también de procurar la participación de los y las docentes en las actividades de investigación, transferencia y extensión de la Universidad y de la formación de recursos humanos (Proyecto Institucional, 2018: Cap. IV, 11).

En este contexto institucional, la propuesta de intervención en la evaluación de la asignatura “Introducción a la problemática del conocimiento” busca atender los tres aspectos desarrollados anteriormente, a saber, la formación de técnicos y técnicas y profesionales comprometidos y comprometidas con las problemáticas de su territorio, la dispersión territorial del accionar universitario y, por ende, de la procedencia de sus estudiantes, y una estructura académica que fomenta la transdisciplinariedad, brinde flexibilidad y genere el dinamismo necesario para responder a la realidad cambiante que presentan las sociedades actuales.

Con respecto a la formación de sus graduados y graduadas, la evaluación de los aprendizajes de la asignatura debe valorar el desarrollo de habilidades transversales, el abordajes de fenómenos o situaciones problemáticas concretas y vinculadas con el contexto de aplicación, la preparación para interactuar en estructuras organizativas heterogéneas y el enfoque de una práctica profesional que no pierda de vista la responsabilidad social en relación a las problemáticas del entorno.

En este contexto, es fundamental adquirir habilidades de observación, interpretación y comprensión, de resolución de problemas, de trabajo en equipo, de identificación de problemáticas sociales, económicas, productivas, ambientales, de procesamiento de la información, educativas, etc.

Por otro lado, la amplitud territorial del accionar universitario es un factor que puede ser abordado en un nuevo contexto en el que las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) tuvieron un desarrollo significativo como consecuencia de la pandemia de COVID-19. En relación a este punto, el aspecto más evidente es el potencial aprovechamiento de las TIC en el proceso educativo, con el objetivo de afianzar y democratizar la educación superior universitaria en el territorio de influencia de la UNSAdA.

La aplicación de las TIC debe permitir mejorar los canales de vinculación, comunicación, intercambio de información, “disminuir” las distancias y generar espacios de enseñanza, de aprendizaje y evaluación “expandidos” que excedan el ámbito del aula:

“El concepto de aulas expandidas, extendidas o híbridas (Osorio, 2009) es relativamente nuevo, y viene a remplazar (para mejor) al del *blending learning* describiendo con mayor precisión conceptual la ampliación (y no mezcla) de las aulas presenciales mediante la incorporación de espacios y procedimientos utilizados habitualmente en la modalidad virtual.” (Asinsten, J. C., 2013: 98)

Por último, un aspecto que se busca promover en el interior de la asignatura, que está íntimamente ligado al perfil organizativo de la Universidad y el contexto actual marcado por las sociedades del conocimiento, es incentivar a los y las estudiantes a adquirir habilidades que les brinden mayor autonomía para construir sus conocimientos, poder

evaluarse a sí mismo, identificar la información pertinente, relacionarla de manera coherente para abordar los fenómenos o situaciones problemáticas propios de la tarea profesional.

De este modo, entre las intenciones de la cátedra, se busca configurar un ámbito de aprendizaje en sintonía con la dinámica de las sociedades actuales en donde los y las profesionales deberán aplicar sus conocimientos a contextos cambiantes, a problemáticas multidimensionales y a una transformación cada vez más acelerada de la información. Esta perspectiva, ya está expresada desde el Proyecto Institucional de la UNSAdA que, en referencia a Burton Clark (1992), sostiene la vinculación entre el conocimiento y las organizaciones que conforman las sociedades, y cómo las velocidades con que se transforma el conocimiento repercute en las estructuras organizacionales, públicas o privadas. Los y las profesionales deben adquirir competencias y habilidades que les permitan desenvolverse en estos ámbitos “fluidos”.

En fin, este proyecto de intervención busca promover un ámbito de reflexión que permita la mejora en el proceso de evaluación con una perspectiva que involucre el desarrollo de habilidades en el estudiantado que les permitan adquirir mayor autonomía en la construcción de conocimientos para aplicarlos en su práctica profesional.

La incorporación de las TIC y la innovación en el proceso educativo: ¿Qué se aprendió durante la pandemia?

La pandemia de COVID-19 hizo que se deba innovar en las prácticas pedagógicas a partir de la reflexión en las maneras de incorporar al proceso educativo todo lo que se aprendió en estos últimos dos años. Por este motivo, es pertinente dedicar algunas líneas, como parte del análisis del contexto y justificación de la propuesta de intervención, al impacto de la pandemia en las prácticas educativas en las universidades.

Es evidente que la irrupción de la pandemia ha afectado profundamente a las universidades, que debieron llevar adelante una serie de esfuerzos institucionales, académicos y tecnológicos para adecuarse al nuevo contexto, marcado una enseñanza virtual “emergencial” a fin de garantizar la continuidad y, por ende, el derecho a la educación superior de miles de estudiantes.

Esta situación dejó al descubierto diferentes hechos en relación a la educación superior. Por un lado, en relación a los modelos de enseñanza y de aprendizaje, sobre el valor de

la educación a distancia, el uso de la tecnología y sobre las desigualdades en materia de brecha tecnológica, entendida en los términos propuestos por Flavia Terigi (2020), a saber, el acceso a los dispositivos, las posibilidades para acceder a conectividad y las competencias en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación:

“la repentina migración de la actividad docente del modelo presencial a la mediación por tecnologías ha puesto de manifiesto la existencia de tres brechas en relación con las tecnologías: una de acceso, referida a tener o no tener conectividad y dispositivos tecnológicos; otra de uso, referida al tiempo de conectividad y uso de los dispositivos y a la calidad del uso; y la brecha escolar, referida a las habilidades de los docentes, la disponibilidad de recursos y la adecuación de plataformas *on-line* de apoyo a la enseñanza.” (F. Terigi, 2020: 6)

Por otro lado, de las voluntades institucionales en el sostenimiento de la educación a pesar de las dificultades, tanto desde la óptica de los recursos disponibles o desde la preparación de docentes y estudiantes para adecuarse a un nuevo escenario.

Si puntualizamos en la experiencia de la UNSAdA, se puso en marcha un “plan de contingencia” para garantizar la continuidad de las actividades académicas. Para que esto sea posible, se tuvieron que implementar nuevas reglamentaciones, crear aulas en entornos virtuales, planes de seguimiento de estudiantes, de capacitación a docentes en competencias para el uso de TIC aplicadas a la educación, se desarrolló e implementó el Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED-UNSAdA) y se realizaron importantes inversiones para la incorporación de tecnologías adecuadas para el dictado de clases virtuales.

Entre otros, se adquirieron dispositivos de captura de pizarra blanca, sistemas de videoconferencias, altavoces portátiles para videoconferencia, altavoces personales para llamadas de conferencia, pantallas interactivas (*Multitouch*) y proyectores para dotar a todas las aulas con la tecnología adecuada para afrontar las virtualidad. A su vez, se firmaron convenios con otras universidades (Universidad Nacional de Noroeste de la Pcia. de Buenos Aires y Universidad Provincial de Ezeiza) para la capacitación de docentes y se impulsó el “*Workshop* de Innovación y Transformación Educativa” (WITE), el cual ya lleva tres ediciones (2020, 2021 y 2022). También se contrataron

licencias de *Google Meet* y suscripciones en bibliotecas virtuales para el acceso de estudiantes y docentes.

Algunas de estas acciones fueron coincidentes con las aplicadas por otras universidades, tal como lo refleja el informe del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC): “*COVID-19 y Educación Superior: de los efectos inmediatos al día después*”.

En el informe se señala la importancia de encontrar un punto de partida para el diálogo de las universidades en la búsqueda de estrategias para “el día después”¹ y la incorporación de las TIC a los procesos de transmisión del conocimiento, y presenta un esquema de tránsito de la pandemia de tres momentos: continuar, reabrir y reestructurar.

En este sentido, allí se expresa que las universidades deben ser conscientes del aprendizaje que han acopiado en este contexto de crisis. Para que esto sea posible deben diseñar medidas pedagógicas para evaluar formativamente y generar mecanismos de apoyo al aprendizaje de los y las estudiantes en desventaja, documentar las acciones implementadas y sus impactos, escalar la digitalización, la hibridación y el aprendizaje ubicuo y promover la reflexión interna sobre la mejora en la calidad de la enseñanza y del aprendizaje.

A su vez, el informe destaca que, en un contexto de retorno a las clases presenciales, el uso de las TIC no implica sustituir la “presencialidad”, sino que deben ser consideradas como una herramienta más que puede ser útil para promover el “aprendizaje ubicuo” al cual se hacía referencia en el párrafo anterior.

Nicholas Burbules analiza este concepto en el texto “Los significados del aprendizaje ubicuo”. Allí, el autor afirma que el sentido usual del término es el de aprendizaje “en cualquier lugar, en cualquier momento” (Burbules, N., 2014: 2). No obstante esta fórmula que puede ser interpretada de manera diversa, Burbules describe diferentes dimensiones en las que debe ser entendida.

La ubicuidad en el aprendizaje implica tener acceso continuo a la información en todos los lugares en un nivel nunca antes visto. Esta posibilidad se da, entre otras cosas, por la portabilidad que nos brindan en la actualidad las de computadoras y los dispositivos

¹ Esta expresión hace referencia al artículo “COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después”, publicado por la UNESCO-IESLAC en el año 2020. Las referencias bibliográficas se encuentran al final del trabajo.

informáticos que permiten tenerlos en todo momento con uno. A su vez, el sentido espacial y de portabilidad se complementa con el de interconexión. Este aspecto de la ubicuidad implica que el o la estudiante puede extender su inteligencia a partir de conectarse con bases de datos o con otras personas:

“Para el estudiante, este concepto de interconexión genera una “inteligencia extensible,” en dos sentidos relacionados: tecnológicamente hablando, el conocimiento, la memoria y el poder de procesamiento de cada persona se ven mejorados al tener dispositivos constantemente disponibles que pueden suplementar y apoyar lo que somos capaces de hacer en nuestro cerebro; socialmente hablando, las personas se encuentran en contacto constante con otras que pueden saber o hacer cosas que nosotros no podemos” (Burbules, N., 2014: 4, 5).

Este aspecto, afirma Burbules, nos permite también reflexionar acerca del tipo de conocimientos, habilidades y competencias que serán necesarios en el futuro y cuáles serán sus consecuencias para el futuro de los currículos.

El autor concluye que es necesario cambiar la manera en que se entiende la educación formal, esto debe darse de la mano de cambios en las actividades y recursos pedagógicos, también se debe comprender que la “escuela” no es la única fuente de aprendizaje de los y las estudiantes. “La escuela, en este modelo, es como una especie de centro concentrador: un espacio que acerca, coordina y sintetiza recursos de aprendizaje diversos” (Burbules, N., 2014: 5).

Por lo tanto, tomando como referencia el marco conceptual que nos propone Burbules con la idea de aprendizaje ubicuo, el desafío radica en que se pueda capitalizar esta experiencia de adaptación de las actividades académicas en la modalidad virtual para que, con el retorno a las clases presenciales, sea una oportunidad para innovar en el uso de las TIC y la adopción de las estrategias que complementen ambas modalidades (presencial y virtual) en el proceso educativo.

Por último, si se considera el impacto de la pandemia en la asignatura, como primer punto se puede señalar que desde el inicio de la pandemia, se ha considerado este

contexto como una oportunidad para reflexionar sobre la propia práctica docente y sobre las posibilidades de incorporación de las TIC.

Si bien la UNSAdA contaba y ponía a disposición de los y las docentes herramientas virtuales, previamente a la pandemia solo se había hecho uso del entorno virtual (*Moodle*) como repositorio bibliográfico de la asignatura. La pandemia obligó a pensar y aplicar estrategias de enseñanza para permitir la continuidad en este nuevo escenario, a saber, exposición de los temas, discusión e intercambio de ideas y realización de actividades individuales y grupales, exámenes, entre otras.

Por lo tanto, los cambios en la modalidad de las clases y de nuevas estrategias de enseñanza, fueron el producto de la combinación de dos factores bien definidos, por un lado, la búsqueda y la reflexión sobre las posibilidades de aplicar en un nuevo contexto la práctica docente y el proceso educativo; y, por otro lado, las posibilidades que brindaron un conjunto de herramientas virtuales o digitales, que tuvieron una amplia difusión a partir de la irrupción de la pandemia, como son las aulas virtuales, salas de videoconferencia (*google meet*, *webex* o *zoom*), foros, tareas, material audiovisual, herramientas para crear contenidos interactivos (*Genially* o *Canva*), etc.

Respecto al proceso de evaluación de la asignatura “Introducción a la problemática del conocimiento”, la pandemia también supuso importantes transformaciones. El hecho más evidente es la distancia que se generó y la dificultad que para evitar las “trampas” en la resolución de los exámenes. La distancia y la mediación por dispositivos informáticos, generaron serias dificultades para conocer a los y las estudiantes, realizar el seguimiento y se acentuó aún más la condición de concreta y como una instancia separada de la evaluación. Para contrarrestar esta situación se implementaron diferentes estrategias, las más destacadas tienen que ver con que gradualmente se comenzaron a hacer “pequeñas” evaluaciones en el marco de la clase a fin de captar la atención de los y las estudiantes y promover una actitud activa para el seguimiento de los temas. Esta estrategia también era un recurso para conocer el interés del estudiantado y realizar un seguimiento de los mismos en relación a las posibilidades en el uso de los dispositivos informáticos.

Además, las evaluaciones fueron adquiriendo un carácter más reflexivo, en las que se valoraba la producción propia del estudiantado, la argumentación y la utilización de las fuentes bibliográficas para generar conocimientos propios. Esta experiencia, en las que

se multiplicaron las instancias de evaluación y se las fueron articulando con las clases, resultó ser un antecedente para planificar la implementación del portafolio en el contexto de la clase.

Más adelante, se analizará cómo estas transformaciones del proceso educativo derivadas del contexto institucional y sanitario se pueden aplicar en el marco de la asignatura a partir de una reflexión en torno al proceso de evaluación de los aprendizajes.

Introducción a la problemática del conocimiento

Para terminar de contextualizar la propuesta de intervención cabe hacer referencia al programa de la asignatura de “Introducción a la problemática del conocimiento”.

El programa se aprobó por resolución del Consejo Superior N° 74/2018. Allí se define que la asignatura forma parte del Departamento de Humanidades e integra los planes de estudio de las carreras de ambas unidades académicas de la Universidad: la escuela de Desarrollo Productivo y Tecnológico (EDPyT), y la escuela de Desarrollo Social y Humano (EDSyH). A su vez, tiene una carga horaria de 32hs. cuatrimestrales, de las cuales 16hs. corresponden a teoría y 16hs. a prácticas. La modalidad es presencial y forma parte de las asignaturas electivas que integran el “Núcleo de Formación General”.

La fundamentación del programa expresa que “esta asignatura está destinada a carreras de gran heterogeneidad temática y apunta a generar un espacio de reflexión en torno al viraje de la sociedad de la información a las sociedades del conocimiento” (Resolución (CS) N° 74/2018). El carácter reflexivo y multidisciplinar potencia la posibilidad de analizar y problematizar sobre el impacto del conocimiento en la sociedad en su plano social, ambiental, ético y político.

Entre los objetivos, en primer lugar, se menciona la intención de familiarizar a los y las estudiantes con el objeto de estudio: el conocimiento; y, en segundo lugar, permitirles adquirir y desarrollar competencias y habilidades que permitan llevar adelante el abordaje de dicho objeto de estudio.

Otros objetivos a los que se hace referencia son:

- a) “introducir a los estudiantes en el análisis de los procesos de ruptura epistemológica y cambio en las matrices de la producción del conocimiento en relación con las transformaciones sociales, culturales y económicas”;

- b) “considerar críticamente el desarrollo del conocimiento a lo largo de la historia”;
- y,
- c) “evaluar los problemas en torno al conocimiento y reflexionar sobre la propia práctica profesional a partir de ellos” (Resolución (CS) N° 74/2018).

A su vez, el programa destaca que se busca darle a los y las estudiantes “elementos de análisis para advertir el funcionamiento de la sociedad en la cual se desempeñarán”. De esta manera, se pretende formar profesionales críticos y con una perspectiva que incluya el compromiso y responsabilidad social que implica su práctica profesional.

Por otro lado, los contenidos de la asignatura están organizados en cinco unidades. La unidad uno con eje en el conocimiento como objeto de estudio a partir de distintos abordajes; la unidad dos se ocupa de los cambios de paradigmas en la generación del conocimiento; la unidad tres el impacto socio-cultural y económico de la aplicación del conocimiento, la responsabilidad en la producción y gestión de conocimientos; la unidad cuatro aborda temas relativos las políticas científicas públicas; y, por último, la unidad cinco incluye aspectos de la alfabetización académica, modelos y competencias que la involucran.

En lo que respecta a la actividad curricular, la carga horaria se distribuye en dos momentos: el primero, de carácter teórico, utiliza estrategias de “mapeo de contenidos, exposición oral dialogada, lectura comprensiva (texto y contexto), anclaje histórico y análisis, interpretación y comentario de fuentes bibliográficas trabajos de investigación y textos de publicación masiva”; el segundo momento, de carácter práctico, se basa en la aplicación de la teoría a casos concretos “de situaciones reales o ficticias vinculadas con la intervención profesional” (Resolución (CS) N° 74/2018).

Para la evaluación de los aprendizajes, se prevén actividades que evidencien conocimiento, comprensión y transferencia de contenidos desarrollados, interpretación de texto (encuadre histórico, argumentación, relación de ideas, etc.), reflexión y análisis crítico de los aportes teóricos y de casos de investigación relacionados con el desarrollo del conocimiento a nivel local, regional o nacional, argumentación fundada de tesis personales.

Los criterios utilizados para la evaluación son el manejo de lenguaje técnico, uso e interpretación de la bibliografía, pertinencia, coherencia y cohesión en la argumentación, entre otros. Los instrumentos de evaluación más utilizados son

cuestionarios guías, elaboración de mapas conceptuales, glosarios, informes de lectura y trabajos prácticos.

La propuesta de evaluación de la asignatura supone un proceso de evaluación continuo, en el cual se aplican los criterios e instrumentos referidos en el párrafo anterior, que culmina en una evaluación final que consiste en un examen que articula las temáticas desarrolladas.

Finalmente, el régimen de regularización y acreditación de la asignatura prevé, para regularizar, una asistencia del 75% y la aprobación de una evaluación parcial con nota 4 (cuatro) o más. Para acreditar, hay que haber regularizado la asignatura y aprobar un examen final con nota 4 (cuatro) o más. La Universidad no admite la condición de libre, ni la promoción sin examen final.

Objetivos (General y Específicos)

Objetivo General

Elaborar una propuesta de mejora en el proceso de evaluación en el marco de la asignatura de “Introducción a la problemática del conocimiento” de la UNSAdA a partir de la implementación de la herramienta portafolio.

Objetivos Específicos

- Promover estrategias para integrar la evaluación al proceso de enseñanza de la asignatura.
- Estimular una mayor autonomía del alumnado en los procesos de evaluación.
- Desarrollar en los y las estudiantes competencias y habilidades transversales.
- Generar mecanismos reflexivos que permitan instaurar procesos de mejora continuos de la práctica docente en el marco de la asignatura.
- Definir indicadores o evidencias que permitan “valorar” los aprendizajes en el marco de la asignatura a partir del uso del portafolio en el proceso de evaluación.

Marco conceptual

¿Qué se refiere con intervención innovadora?

La presente propuesta de intervención busca generar una mejora en el proceso de evaluación de la asignatura “Introducción a la problemática del conocimiento”, en este sentido, se pretende introducir una innovación a las prácticas vigentes a partir de la implementación de la herramienta portafolio.

Por lo tanto, como primer medida se debe dar respuesta al interrogante sobre el significado de la expresión “intervención innovadora”. El sentido del término intervención se toma de Eduardo Remedi (2004) en la conferencia “La intervención educativa” presentada en la Reunión Nacional de Coordinadores de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional en la ciudad de México D.F.

Por otro lado, para el concepto de innovación, se hace referencia al estudio Pablo García y Marisa Álvarez, “El concepto de innovación”, publicado en “Innovación en las universidades nacionales. Aportes para la comprensión de aspectos endógenos que inciden en su surgimiento y desarrollo” (2015), dirigida por Norberto Fernández Lamarra.

El estudio de Remedi hace un desarrollo teórico de lo que implica un trabajo de intervención educativa. Allí, sostiene que intervenir implica situarse entre dos momentos, entre lo instituido y lo instituyente:

“trabajar sobre prácticas es trabajar sobre un proceso complejo, es trabajar sobre un doble movimiento, es comprender que estamos trabajando sobre situaciones instituidas y situaciones instituyentes” (Remedi E., 2004: 2).

Luego, el autor afirma que lo instituido remite a la lógica institucional o a prácticas que están sostenidas sobre una historia o cultura institucional, en contrapartida a lo instituyente que son “procesos que se están gestando, procesos que van a devenir a futuro en nuevas prácticas” (Remedi E., 2004).

Además de estos dos momentos, Remedi sostiene que una intervención implica un ámbito en el cual se desarrolla. El sentido que le da al ámbito no se agota en los

términos espaciales, sino que comprende aspectos simbólicos como puede ser una comunidad determinada, un campo de significados, trayectorias, experiencias, identidades e historias.

Por este motivo, una intervención educativa también presenta implicancias políticas, éticas y subjetivas que surgen de la tensión entre lógica institucional instituida y lo instituyente.

Si se centra la atención en estas dos dimensiones de análisis mencionadas, a saber, por un lado, de lo instituido y lo instituyente (Remedi E., 2004); y, por otro lado, la dimensión del ámbito en que se da la intervención, se pueden extraer algunos elementos de análisis que pueden ser de utilidad para enmarcar en la presente propuesta de intervención.

Respecto a la dimensión de lo instituido y lo instituyente, en una institución tan joven como la UNSAdA resulta complejo identificar los aspectos instituidos, ya que su estructura organizativa se encuentra en formación y, por lo tanto, es muy dinámica y flexible. Se podría afirmar que aquellos elementos donde es más claro ver los aspectos instituidos son en los que son propios al sistema universitario y de los cuales la UNSAdA se hace eco como heredera de una tradición de la cual forma parte.

En este sentido, se podría hacer referencia a la expresión “cultura universitaria” que se reproduce en ámbito de esta joven universidad y estar atentos, ya que en esa expresión se imprimen aspectos fundantes de las universidades nacionales que deben ser resguardados (autonomía, cogobierno, libertad de cátedra, gratuidad y compromiso social) como así también, posiblemente esa expresión contiene implícitas prácticas universitarias que deben ser revisadas y transformadas.

El desafío de pensar lo instituyente radica en poder identificar cómo darle a una universidad en formación un perfil que contenga aquellas características distintivas que le han dado prestigio a las universidades y, al mismo tiempo, pueda atender las demandas de una sociedad del siglo XXI. Flexibilidad organizativa, que esté centrada en el estudiantado, generadora de conocimiento pertinente, de calidad, innovadora, inclusiva, junto con la autonomía, el cogobierno, la gratuidad y la libertad de cátedra son algunos de los postulados que deben conformarla en la actualidad en el cumplimiento de sus misiones centrales anteriormente referenciadas.

Respecto a la dimensión del ámbito en que se realiza la intervención, corresponde describir el perfil estudiantil que cursan la asignatura. “Introducción a la problemática del conocimiento”, es una asignatura que se ubica en el tercer año de las carreras de pregrado y de grado de la UNSAdA, por lo tanto, los y las estudiantes ya tienen trayectos formativos avanzados. A su vez, al ser una materia transversal hay gran diversidad disciplinar. Un número significativo de los y las estudiantes son primeros y primeras universitarios y universitarias de la familia. Otro aspecto a destacar es la procedencia de los y las estudiantes. Al ser la UNSAdA una universidad con un perfil regional, su actividad universitaria está distribuida por toda la región, situación a la que no escapa el dictado de la asignatura.

En este sentido, en esta Universidad el porcentaje de estudiantes que se trasladan de sus ciudades de procedencia para cursar es bajo. Esta situación, sumado al impacto a la implementación de la modalidad virtual como consecuencia de la pandemia, produjo que se generara en la asignatura un ámbito que reunía a estudiantes que cursaban diferentes carreras en las diferentes ciudades a través de los entornos virtuales. A la diversidad disciplinar, se le sumó la posibilidad de vincular a estudiantes de diferentes localidades que en un contexto de presencialidad no se hubiesen vinculado ya que pertenecían a diferentes sedes o extensiones áulicas.

A su vez, la virtualidad promovió nuevos ámbitos de vinculación entre estudiantes y docentes, que permitió potenciar una identidad universitaria multidisciplinar y regional, así como también, se observó un aumento del porcentaje de estudiantes atravesado por diferentes situaciones personales vinculadas a lo laboral, familiar, social, etc. Es decir, el contexto de pandemia fue una oportunidad para ingresar o permanecer en los estudios universitarios de muchas personas laboralmente activas o con familiares a cargo que en otro contexto probablemente no hubiesen podido ingresar a los estudios superiores universitarios.

La situación sanitaria afectó la dinámica de las universidades, no sólo en sus aspectos institucionales o de sostenimiento de sus actividades esenciales, entre las que se encuentra el dictado de clases, también, tuvo su impacto en el estudiantado. Esto permitió reflexionar acerca de los motores de cambio y los procesos de transformación en las universidades, al respecto leemos en el artículo de Pablo García y Marisa Álvarez:

“A lo largo de la historia reciente, las universidades argentinas han encarado procesos de desarrollo y transformación, ya sea por influencia de políticas externas o bien por sus propias dinámicas internas en pos de la mejora. Muchos de estas iniciativas provocaron la emergencia de nuevas formas de organización, gobierno, formación, investigación y extensión y, sobre todo, el hallazgo y validación de importantes descubrimientos científicos. De esta forma, podemos identificar tanto la presencia de factores exógenos como endógenos al momento de identificar y analizar las transformaciones y que se dieron (y que se dan) en la educación superior argentina” (Fernández Lamarra, N. (comp.), 2014: 25).

En el presente proyecto de intervención se observa tanto causas internas como externas en sus motivaciones para implementarse. Por un lado, el interés desde el interior de la asignatura por generar un proceso de evaluación sostenido sobre un paradigma de evaluación formativo, reflexivo y comprensivo; y, por otro lado, el impacto de la pandemia como catalizador externo que generó las condiciones necesarias para el desarrollo en los y las docentes de habilidades en el manejo de las TIC, la adecuación de normativas que brindaron el marco legal avanzar en la aplicación de nuevas prácticas como son las clases virtuales, la inversión en equipamiento tecnológico y conectividad y por último, la reflexión y discusión sobre la transformaciones que se deben impulsar en las prácticas educativas.

La adecuación normativa implicó que se apruebe la implementación de las actividades académicas a la modalidad virtual “emergencial”; en este sentido, se pusieron en marcha diferentes dispositivos y protocolos para que estudiantes y docentes pudieran continuar con las clases.

La normativa estableció el marco general para el desarrollo de las actividades por medio de entornos virtuales, permitiendo la interacción entre estudiantes y docentes, el acceso a recursos bibliográficos, y la evaluación de las actividades, entre otros. Se establecieron los canales de comunicación institucional y de gestión académica (SIU-Guaraní), y se confeccionaron tutoriales a fin de facilitar el acceso y uso del entorno virtual por parte de la comunidad universitaria.

Se destaca la aprobación del “*Dispositivo de Trabajo de Educación Virtual por Causa de la Suspensión de Clases Presenciales*” para el seguimiento y evaluación de las

actividades virtuales a fin de asegurar el desarrollo del calendario académico y de los contenidos de las asignaturas en favor de la calidad de la enseñanza; y, del protocolo de *“Exámenes Finales: disposiciones especiales durante la emergencia sanitaria”* para garantizar las condiciones de seguridad, confiabilidad y validez de los exámenes finales previstos en el calendario académico.

También se adecuó el *Programa de Tutorías de la UNSAdA a la modalidad virtual* para el acompañamiento académico de estudiantes con motivo de favorecer las trayectorias formativas; mediante este programa reciben acompañamiento en las diferentes asignaturas, así como también, en aspectos que hacen a la vida universitaria: organización de cursadas, preparación para las evaluaciones, técnicas de estudio, entre otros.

Por último, se aprobó el *“Protocolo de defensa del trabajo final en modalidad virtual”* a fin de posibilitar que los estudiantes que hayan cumplido con los requisitos establecidos por los planes de estudios puedan acceder a la instancia de evaluación de trabajo final.

En este sentido, la pandemia parece haber generado una experiencia satisfactoria con la incorporación de las herramientas digitales que ha movilizado diferentes procesos educativos. En el caso de la presente propuesta de intervención se pretende capitalizar lo aprendido a partir de una propuesta de intervención en el proceso de evaluación que permita instituir de manera planificada, sistemática y concreta estos aspectos mencionados anteriormente y que tienen, o es deseable que tengan, una incidencia sobre la calidad y la inclusión en el marco de la asignatura a partir de un proceso innovador.

Siguiendo con el artículo de Pablo García y de Mariza Álvarez (2014), se puede afirmar que esta propuesta de intervención no pretende ser innovadora desde la idea de instaurar un proceso original en términos de algo absolutamente nuevo, sino en el sentido de aplicar una herramienta ya probada, como es el portafolio como modalidad de evaluación, en el contexto de la asignatura.

“Decíamos párrafos atrás que etimológicamente la idea de innovación encuentra su raíz en la palabra nuevo. Ahora bien, lo nuevo en sentido estricto es lo que nunca antes había sido inventado, conocido o realizado, algo que se genera, se instituye o se presenta por primera vez. Bajo este significado de lo nuevo, las innovaciones

serían en realidad escasas o raras, ya que no es común que pueda definirse como “nuevo” de manera muy seguida. Sin embargo, en un sentido más amplio, “nuevo” puede aplicarse a algo que ya ha sido o utilizado en otros tiempos o situaciones, pero que ahora se utiliza en nuevas circunstancias, para diferentes finalidades, en diversas combinaciones o formas organizativas, etc.” (Fernández Lamarra, N., (Comp.) 2014, 27).

En el caso de la propuesta de intervención que se desarrolla en este trabajo, la innovación surge de la aplicación del portafolio y de la transformación en el paradigma de evaluación, con la intención de generar una mejora en el proceso de evaluación. Esta idea de mejora también es central en la definición de innovación:

“Si consideramos que innovación es la introducción de algo nuevo que produce mejora, el hecho de pasar de lo que se tenía antes a un estado diferente, apreciado como mejor respecto del anterior, supone la presencia de un cambio. Sin embargo, así como no todo cambio implica mejora, no todo cambio es una innovación. Un cambio puede ocurrir incluso de manera no deliberada como consecuencia de la concurrencia de múltiples factores en una situación determinada. Por lo tanto, avanzando en la definición del concepto de innovación, podemos afirmar que se trata de algo planeado, deliberado, sistematizado y producto de una intención mientras que un cambio puede darse de manera espontánea.” (Fernández Lamarra, N. (Comp.), 2015, 28).

Por lo tanto, una innovación tiene una intencionalidad, es una mejora que se planifica y se sistematiza para que pueda perdurar en el tiempo y ser replicada. Se parte de una propuesta que busca generar una intervención en las prácticas de evaluación con la intención de obtener una mejora integral en todo el desempeño de la asignatura.

Respecto de la mejora que se busca con la implementación del portafolio tiene que ver con el interés de hallar una modalidad de evaluación que se articule con el proceso de enseñanza y el de aprendizaje, que no sea una instancia distinta a la dinámica que se da en la clase, que el proceso de evaluación sea una instancia de aprendizaje para los y las

estudiantes y docentes, y que permita la reflexión y la mejora continua de la práctica docente.

Por último, hay que destacar el carácter colectivo o social que presentan las innovaciones. Según Pablo García y Marisa Álvarez, desde una perspectiva economicista no se tiene en cuenta el carácter social de las innovaciones,

“Las innovaciones –en este sentido, al igual que los inventos- son el producto social de un determinado clima cultural, y un grado de desarrollo tecnológico y un contexto histórico” (Fernández Lamarra, N., (Comp.), 2015: 30).

En relación a este punto, el diseño de esta propuesta de evaluación tiene en cuenta el contexto institucional, que en el caso de la UNSaDA, promueve prácticas de mejoras constantes y es permeable a incorporar perspectivas surgidas desde la comunidad universitaria, por su carácter organizativo dinámico y flexible; a su vez, el contexto de la pandemia ha acelerado transformaciones profundas en todos los ámbitos de la vida, de las cuales las instituciones educativas, y en particular, las universidades no han escapado. Entre estas transformaciones, es importante destacar además de la incorporación de herramientas virtuales a los procesos educativos, la profunda reflexión en torno a las prácticas educativas, a las herramientas conceptuales del campo pedagógico y de sus fundamentos teóricos.

En síntesis, una intervención educativa innovadora busca ser un proceso social de cambio a partir de la introducción de mejoras en las prácticas académicas de manera planificada y sistemática con el objetivo de tener un impacto beneficioso en la calidad educativa.

La evaluación integrada a los procesos de enseñanza y de aprendizaje

A continuación, se intentará dar los elementos para comprender que significa la evaluación integrada a los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Para esto, es necesario conocer aspectos generales sobre la práctica docente y los modelos de enseñanza en que se inscribe esa práctica.

La docencia es una práctica mediadora entre los y las estudiantes y el conocimiento (Cebrián de la Serna, M. y Vain, P., 2008). En ella intervienen diferentes elementos, una cultura académica, individuos y comunidades, escenarios, entre otros.

“Hemos situado estas prácticas, en el marco de las prácticas académicas, entendidas como prácticas sociales que se despliegan en el contexto de la cultura académica. Pero también hemos identificado los actores que participan en ellas (el alumno, el docente y el conocimiento); localizando las prácticas en sus escenarios (la sociedad, las profesiones, la universidad y el aula); y considerando sus tramas específicas.” (Cebrián de la Serna, M. y Vain, P., 2008, p.120).

A su vez, corresponde agregar que la práctica docente se puede situar desde el punto de vista de diferentes paradigmas de enseñanza. En este sentido, Cebrián de la Serna y Vain (2008), distinguen dos modelos de enseñanza que denominan modelo tradicional y modelo alternativo.

Si se caracterizan brevemente estos modelos (Vain, P., 2021), por un lado, el modelo tradicional:

- a) sustentado en la retórica, es decir en base a “abordaje verbal de prácticas que suponen acciones”, en un sentido lineal y unidireccional desde los y las docentes a los y las estudiantes,
- b) los y las docentes son los “concesionarios autorizados de la verdad”, es decir, cumplen el rol de administradores de conocimientos,
- c) promueve la “in-significación de los conocimientos, es decir, el vínculo con el conocimiento es de exterioridad, problemático e inaccesible y su aprendizaje implica repetición memorística, a diferencia de un conocimiento que sea significativo para quien aprende,
- d) se presentan desestructurados, sin articulación entre teoría y práctica, entre los diferentes contenidos, sin rupturas con concepciones previas.

Respecto a la evaluación, este modelo propone una “concepción externalista de la evaluación”, prioriza la memoria para la resolución de los exámenes y, por lo tanto, no

se la concibe como una instancia formadora o de aprendizaje para los y las estudiantes (Cebrián de la Serna, M. y Vain, P., 2008: 121).

Por otro lado, el modelo alternativo de enseñanza propone una construcción dialógica del conocimiento, a su vez, la verdad es puesta en tensión, se muestran perspectivas diferentes, se cuestionan los supuestos, presenta una propuesta de aprendizaje flexible y abierto, que cuestiona y fomenta la reformulación de las representaciones empíricas del mundo real.

Respecto a la evaluación, el modelo alternativo entiende la evaluación como proceso, es formativa, reflexiva ya que permite al o a la docente revisar sus prácticas de enseñanza, y es comprensiva ya que vincula las dimensiones contextuales, institucionales y pedagógicas.

El portafolio se inscribe dentro del modelo alternativo de enseñanza y, por lo tanto, de evaluación. Este instrumento sitúa a los y las estudiantes en el centro de la construcción de sus aprendizajes, ya que potencia las producciones propias a partir del ejercicio de la reflexión, la confrontación de los saberes propuestos por la cátedra con los conocimientos y experiencias propias, además implica una mirada crítica y auto-evaluativa sobre estas producciones académicas. Finalmente, le da a los o las estudiantes la posibilidad de tener una perspectiva amplia sobre los contenidos del programa de estudio, ya que el portafolio se elabora a partir de actividades que se desarrollan a lo largo de la cursada y la articulación de estas actividades en una producción integradora.

A fin de ampliar algunas consideraciones en relación a la evaluación, el trabajo de Jussara Hoffmann (1999), “La evaluación. Mito y desafío. Una perspectiva constructivista”, define la evaluación como un momento articulado con la enseñanza y el aprendizaje. Allí expresa, haciendo referencia a la evaluación tradicional que:

“los educadores perciben la acción de educar y la de evaluar como momentos diferentes y no relacionados [...] La dicotomía educación-evaluación es una gran falacia. Es necesaria una toma de conciencia y una reflexión con respecto a esta comprensión errada de evaluación como juzgamiento de resultados” (Hoffmann, J., 1999: 4).

La noción tradicional de evaluación se contrapone a la concepción que busca articular enseñanza, aprendizaje y evaluación. Además, la autora afirma que la “falacia de la dicotomía educación-evaluación” se origina al considerar la evaluación como una instancia concreta, en general, cuando finaliza el curso, como momento totalmente diferenciado del de enseñanza, como elemento de “juzgamiento” o control que ejerce el o la docente.

Distanciándose de esta perspectiva, Hoffmann (1999) sostiene que la evaluación debe ser un proceso formativo, reflexivo, situado, integrado a la enseñanza:

“La evaluación es esencial a la educación. Inherente e indisociable en cuanto concebida como problematización, cuestionamiento, reflexión sobre la acción. ‘Educar es actuar como sujeto, es problematizar el mundo en el que vivimos para superar las contradicciones, comprometiéndose con ese mundo para recrearlo constantemente’ (Gadotti, 1984)². Un profesor que no evalúa constantemente la acción educativa, en el sentido indagativo, investigativo, del término, instala su docencia en verdades absolutas, premoldeadas y terminantes” (Hoffmann, J., 1999: 4).

A su vez, Juan Manuel Álvarez Méndez (2001), con una mirada similar a la Hoffmann, caracteriza los modelos de evaluación desde la perspectiva de enseñanza descritos anteriormente, tradicional y alternativo. Álvarez Méndez plantea un modelo de evaluación tradicional próximo a la racionalidad técnica, priorizando aspectos sumativos, que se realiza en un momento puntual y, por lo general, al finalizar la vista de los contenidos, ocupa un espacio y tiempo aparte de la instancia de enseñanza y aprendizaje. La evaluación la realizan los y las docentes y la enseñanza está dirigida a la

² Gadotti, Moacir. Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito. São Paulo, Cortez, 1984.

³ Los requisitos de asistencia y evaluación se encuentran establecidos en el “Reglamento de alumnos” (Resolución (RO) N° 107/2016), la cual establece en los artículos 9° al 13° las condiciones de asistencias y de las exámenes parciales y finales; así como también, en el artículo 40°, la escala de calificaciones, a saber, 0, 1, 2 y 3: Insuficiente; 4 y 5: suficiente; 6 y 7: Bueno; 8 y 9: distinguido; 10: sobresaliente.

realización de un examen en el cual se prioriza la memoria en vez de pensamiento crítico y la comprensión y reflexión.

Desde un paradigma alternativo, el modelo de evaluación está más próximo a la racionalidad práctica y a modos críticos y reflexivos de actuar, prioriza los aspectos formativos, es procesual, incorpora la autoevaluación, la enseñanza dirigida al aprendizaje, a su vez, la evaluación está integrada a las tareas de aprendizaje y, por último, tiene interés ético, busca desarrollar el pensamiento crítico, la responsabilidad social, la resolución de problemas.

Complementariamente con estos autores, Pablo Vain (2016), adhiere al paradigma alternativo en el cual la tríada enseñanza, aprendizaje y evaluación están articulados a partir de una modelo formativo, comprensivo, transparente y reflexivo, y que fomenta competencias y/o habilidades autoevaluativas, creativas, indagativas, cooperativas, socialmente comprometidas, de mejora continua, entre otras.

Un lugar común de los estudios que han abordado el modelo de evaluación alternativo es la dificultad para definir indicadores que “valoren” los aprendizajes adquiridos. Barbera sostiene que “falta un marco sólido donde dar sentido a los cambios e innovaciones en el campo de la evaluación de los aprendizajes que sea suficientemente motivador y revulsivo para los docentes universitarios” (2005: 95).

Al respecto, la interpretación de Pablo Vain, profundizando el análisis de ambos modelos, reconoce cierta dificultad en torno a la objetividad en el modelo alternativo de evaluación, sostiene que toda evaluación debe considerar la singularidad de los y las estudiantes, ser transparente, promover el aprendizaje reflexivo, pero es categórico en relación a las pretensiones de objetividad que deben tener los y las docentes.

“Creo que es central, al iniciar cualquier proceso de evaluación, renunciar a la pretensión de una evaluación objetiva. La evaluación es siempre subjetiva: comprendiendo en esto, tanto al sujeto individual como al sujeto social [...]. A lo que sí no deberíamos renunciar, es al intento de objetivar la evaluación, de brindarle un marco que garantice cierto grado de objetivación y transparencia” (Vain, P., 2021)

Re-direccionando la mirada de la idea de “pretensión de objetividad”, Vain hace referencia a pruebas objetivas y pruebas no objetivas, caracterizando ambas desde una interpretación, si se quiere, utilitarista identificando ventajas y desventajas de unas y otras.

Entre las ventajas que identifica en las pruebas objetivas se encuentran la intención de objetivar, la velocidad en la corrección y la posibilidad de cuantificación de resultados; entre las desventajas, enumera la segmentación de los aprendizajes, el azar, la ponderación de la memorización y la dificultad de pensamiento crítico.

Por otro lado, las pruebas no objetivas, tienen como ventaja que contribuyen a mejorar la expresión escrita, desarrollan el pensamiento crítico, no interviene el azar sino la comprensión, posibilitan la integración de conocimientos y promueven la argumentación; en contrapartida, este tipo de pruebas, dificulta la cuantificación, están sujetas a la subjetividad del evaluador y son más lentas para corregir (Vain, P., 2021)

Es interesante esta posición, por un lado, al correr el foco de la objetividad a la transparencia y, por otro lado, la complementación de pruebas objetivas y no objetivas. Ambas modalidades de evaluación se presentan como una alternativa viable en el contexto de la clase y puede enriquecer la enseñanza y el aprendizaje, como así también, brindar diversidad de elementos para una evaluación que no quede atada a resultados meramente sumativos.

Consideraciones generales sobre la evaluación de portafolio

Para finalizar el marco conceptual de la propuesta de intervención, se abordan los elementos principales y desde una perspectiva teórica, sin situarla todavía en el contexto de la asignatura, con el objetivo de tener una mejor comprensión de lo que implica evaluar con la herramienta de portafolio.

Para esto, se toma el estudio de Sofía Picco y Noelia Orienti (2017) en “La evaluación de portafolio como experiencia de evaluación formativa”. Allí se encuentran elementos que sirven para comprender el portafolio como herramienta de evaluación. Hay que destacar, que las autoras adhieren a la interpretación que la evaluación debe ser una “herramienta de conocimiento” al servicio de la calidad de la enseñanza y, para que esto sea posible, se debe distanciar “de prácticas evaluativas anquilosadas, vinculadas al control y el castigo” (Picco, S. y Orienti, N., 2017: 120).

En este sentido, la perspectiva de Picco y Orienti (2017) es coincidente en las intenciones que motivaron el diseño una nueva propuesta de evaluación en la asignatura, es decir, poder implementar un proceso de evaluación de los aprendizajes formativo, fomentar la autoevaluación y generar un mecanismo de mejora de los procesos de enseñanza hacia el interior de la asignatura.

Asimismo, en referencia a Díaz Barriga (2009), las autoras consideran acerca de las ventajas del portafolio para la autoevaluación de los y las estudiantes y la mejora en la práctica docente, que

“al reunir distintas producciones que se elaboran en el proceso de aprender, el portafolio aporta evidencias sustantivas sobre los aprendizajes, permitiendo recuperar el valor didáctico del error (Díaz Barriga), al tiempo que ofrece pistas para evaluar la enseñanza, en un proceso de revisión constante de las prácticas docentes” (Picco, S. y Orienti, N., 2017: 125).

En coincidencia con Álvarez Méndez (2001), sostienen que la evaluación debe ser una instancia reflexiva, formativa y de aprendizaje para estudiantes y docentes, que debe estar integrada con la enseñanza y el aprendizaje, que debe potenciar habilidades y competencias diversas en el estudiantado y brindarles mayor autonomía para su autoevaluación, entre otras.

En este sentido, el portafolio “es un instrumento de evaluación que cobra sentido y relevancia en el marco de la evaluación formativa” (2017: 120). Y, a fin de complementar su interpretación, retoman la definición de portafolio de Anijovich y González expuesta en “Evaluar es aprender. Conceptos e instrumentos”, a saber,

“el portafolio es una colección de trabajos producidos por los estudiantes que revelan su progreso durante un cierto tiempo. Es un instrumento basado en la reflexión, que permite evaluar el proceso de aprendizaje y el logro de las metas propuestas”. (Anijovich, R. y González, C., 2017: 125)

De esta definición se pueden destacar dos aspectos centrales, por un lado, la referencia a “colección de trabajos” que requiere que realicen los y las estudiantes para la confección del portafolio, lo cual puede implicar el desarrollo de habilidades heterogéneas en el caso que la diversidad de actividades así lo promuevan; y, por otro lado, que considera la evaluación como un proceso reflexivo del o de la estudiante lo cual requiere de una actitud activa en la que pueda valorar y dimensionar su propio aprendizaje. Pero también resulta una herramienta reflexiva para los y las docentes y, por ende, de mejora en su práctica profesional de enseñanza.

Estos aspectos, hacen del portafolio una herramienta de evaluación con un gran potencial para intervenir sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje ya que como afirman Picco y Orienti, “el portafolio incluye una variedad de consignas de trabajo permitiendo construir diversidad de informaciones sobre el aprendizaje del estudiante” (2017: 126). Y luego, agregan que la diversidad de la información “facilita la elaboración del juicio de valor” (126).

En síntesis, la herramienta de portafolio aplicada a la evaluación, concibe este proceso como una instancia formativa, reflexiva y comprensiva. Por otro lado, permite al docente recoger diversidad de evidencias para la reflexión y evaluación de los aprendizajes de los y las estudiantes y sobre su propia práctica, lo cual potencia la dimensión formativa del profesorado. A su vez, fomenta mayor autonomía y las prácticas de autoevaluación en los y las estudiantes. La diversidad de actividades hace que el o la estudiante pueda desarrollar mayor diversidad de habilidades, competencias y saberes. Y, por último, transparenta el proceso de evaluación, lo cual disminuye la posibilidad de arbitrariedades o injusticias.

Diseño del portafolio para implementar en el proceso de evaluación de Introducción a la problemática del conocimiento

Consideraciones preliminares para el diseño de la propuesta de evaluación

En esta sección, se describe el diseño de la herramienta de portafolio para implementar en el proceso de evaluación de la cátedra. Para esto, se articulan los elementos conceptuales y normativos con las prácticas de evaluación de la asignatura para desarrollar la propuesta de mejora.

Este apartado finaliza con el modelo de consigna del portafolio. El modelo, entre otros elementos, incluye aquellos que impliquen transparentar los criterios de evaluación, identificar los núcleos temáticos (unidades) del programa, su articulación dentro del mismo, con el plan de estudio y con la formación profesional.

Si los y las estudiantes conocen de antemano los criterios para su evaluación, los núcleos temáticos y como se articulan en el plan de estudios para su formación, que competencias se ponderan, podrán identificar sus aprendizajes y generar juicios de valor sobre su desempeño, conocer sus dudas y, de esta manera, orientar su aprendizaje en función de sus motivaciones. También podrán compartir con sus pares los conocimientos y competencias adquiridas, y complementar su proceso de aprendizaje con sus compañeros y compañeras.

Las prácticas vigentes de la evaluación de los aprendizajes en la asignatura

En la primera parte de la propuesta de intervención se describió el programa de estudio de la materia, dentro de lo que se incluyen criterios, herramientas y metodologías de evaluación. En esta sección, se retoman con mayor detalle algunos elementos vinculados a la evaluación y se describen como éstos son plasmados en la práctica vigente de evaluación de los aprendizajes.

El programa establece cuatro puntos para definir la modalidad de evaluación y los requisitos de aprobación y promoción de la asignatura. En primer lugar, define los criterios de evaluación: manejo de lenguaje técnico, uso e interpretación crítica de la bibliografía, claridad conceptual, reflexión crítica, pertinencia, coherencia y cohesión en la argumentación y, finalmente, versatilidad en la resolución de problemáticas. En segundo lugar, define los instrumentos de evaluación: cuestionarios guías y de reflexión, elaboración de mapas, redes o esquemas conceptuales, glosarios, trabajos prácticos y protocolos. En tercer lugar, define la propuesta de evaluación: un proceso de evaluación continuo que se desarrolla en dos momentos, evaluación procesual, por medio de trabajos prácticos individuales y/o grupales, cuestionarios orales de revisión e interpretación de la bibliografía a través del planteo de preguntas y problemas; y, una evaluación final, consistente en un examen integrador de los contenidos de la asignatura. En cuarto lugar, define el sistema de acreditación de acuerdo a la normativa

institucional³: para aprobar la cursada de la materia (regularizar), una asistencia del 75% y la aprobación de una evaluación parcial con nota 4 (cuatro) o más. Para acreditar, hay que haber regularizado la asignatura y aprobar un examen final con nota 4 (cuatro) o más. La Universidad no admite la condición de alumno o alumna libre, ni la promoción sin examen final.

Teniendo en cuenta el Reglamento de Alumnos (Resolución (RO) N° 107/2016) y el programa de la asignatura, a continuación se describirá cómo se implementa la evaluación en la práctica. El estado de situación actual de la práctica evaluativa es producto de un proceso de reflexión que se inicia previamente a la situación sanitaria, que se adecua a las condiciones “emergenciales” generadas la pandemia y, finalmente, en un contexto de retorno a las clases presenciales busca incorporar lo aprendido a una “nueva normalidad”.

La aplicación del portafolio a la práctica evaluativa, pretende articular, organizar y sistematizar todos estos elementos, a saber, las normas institucionales y académicas, las motivaciones personales, las transformaciones producidas durante la pandemia y las nuevas situaciones surgidas en el retorno a las clases presenciales.

Respecto de las motivaciones personales, se puede destacar visión que se tiene en torno al perfil institucional flexible y dinámico, y a su vez, el carácter reflexivo de asignatura, que hacen al ámbito apropiado para proponer un modelo de evaluación vinculado al paradigma alternativo al que se hizo referencia anteriormente cuando se abordó el marco conceptual de la propuesta. La propuesta de intervención busca darle a la evaluación un carácter formativo articulado con el proceso de aprendizaje.

Por otro lado, si se hace un análisis la evolución del proceso de evaluación en la asignatura desde una perspectiva temporal, se pueden identificar tres momentos hasta llegar a la propuesta del portafolio actual, que sería un cuarto momento en el que se

³ Los requisitos de asistencia y evaluación se encuentran establecidos en el “Reglamento de alumnos” (Resolución (RO) N° 107/2016), la cual establece en los artículos 9° al 13° las condiciones de asistencias y de las exámenes parciales y finales; así como también, en el artículo 40°, la escala de calificaciones, a saber, 0, 1, 2 y 3: Insuficiente; 4 y 5: suficiente; 6 y 7: Bueno; 8 y 9: distinguido; 10: sobresaliente.

presenta el proceso de evaluación como una práctica sistematizada y articulada a los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

En el primer momento o situación inicial, la evaluación de la asignatura estaba planteada en términos de cumplimiento de los requisitos de asistencia y aprobación de un parcial, en general, un cuestionario escrito. Quienes regularizaban la materia accedían al examen final, el cual también consistía en un cuestionario escrito integrador de los contenidos de toda la materia. La materia tenía bien definidos, y separados, los momentos de clases teórico-prácticas y de evaluaciones. El modelo de evaluación implementado en este momento respondía mayoritariamente a un paradigma tradicional ya que la memoria tenía un peso específico considerable para resolver las consignas de los exámenes, no se priorizaba la autoevaluación y la mirada crítica sobre los propios aprendizajes, tampoco esta metodología de evaluación promovía las producciones en las cuales los y las estudiantes puedan articular los aprendizajes adquiridos con sus propias concepciones del mundo, entendiéndose esta expresión con las experiencias, realidades, intereses, relaciones, expectativas que conforman sus propias miradas e interpretaciones sobre los fenómenos o situaciones vividas.

El segundo momento o transición, inicia con un proceso reflexivo y de búsqueda para integrar los momentos de clases y de evaluaciones. La motivación principal era promover en los y las estudiantes habilidades y competencias transversales, una actitud activa frente a la producción del conocimiento, identificación de situaciones problemáticas, interpretación y lectura comprensiva, pensamiento crítico, aplicación de marcos conceptuales a problemas concretos del entorno, entre otros. Estas competencias desde ya que no se adquieren con lecturas, memorización y con respuestas en un examen a preguntas cerradas que reproducen contenidos de los textos. El interrogante en este momento reflexivo y de búsqueda era cómo transformar las clases y las evaluaciones para conseguir una participación activa de los y las estudiantes y potenciar aprendizajes que les permitan interpretar situaciones problemáticas o fenómenos, aplicarles conocimientos teóricos para realizar análisis, encontrar soluciones, generar planes de acción, etc., generar respuestas innovadoras y creativas que den cuenta de la apropiación de los conocimientos.

El tercer momento o definición. La pandemia genera un profundo “sacudón” en todos los ámbitos de la vida y, también, en las prácticas docentes, pero también, permitió la apertura hacia posibilidades de ensayo y exploración de nuevas estrategias pedagógicas,

ya que en un entorno de educación de emergencia se flexibilizaron y destinaron importantes recursos diversos para el desarrollo de nuevas competencias de educación a distancia y virtual. Este contexto, sumado a la reflexión que se generó en el ámbito de la Especialización de Docencia Universitaria, le dio un sustento teórico, práctico y disciplinar, teniendo en cuenta la formación pedagógica de la Especialización, a las motivaciones referidas en el párrafo anterior que permitió encausarlas hacia el diseño de una propuesta de intervención en el proceso de evaluación con el objetivo de organizar y sistematizar el mismo.

El cuarto momento, consiste en la propuesta a ser implementada (portafolio) y con el objetivo de presentar un proceso de evaluación en el marco del paradigma alternativo, es decir, como un modelo formativo y comprensivo, que se articule con los procesos de enseñanza y aprendizajes.

Diseño del portafolio para la evaluación en “Introducción a la Problemática del Conocimiento”

La implementación de la herramienta de portafolio como propuesta de innovación en el proceso de evaluación de la asignatura busca, por un lado, generar mejoras que se reflejen sobre los contenidos del programa, la articulación de la asignatura con el plan de estudios, la pertinencia de los aprendizajes en relación con el ejercicio profesional de los y las futuros y futuras egresados y egresadas, la reflexión en torno a las prácticas de enseñanza; por otro lado, estimular una mayor autonomía y generación de competencias transversales en los y las estudiantes en el desarrollo del proceso de aprendizaje que se da en el marco de la asignatura.

Para alcanzar estos objetivos, la propuesta de la cátedra propondrá a los y las estudiantes que confeccionen un portafolio a partir de la recopilación de los materiales abordados desde la cátedra (bibliográfico, audiovisual, clases teóricas, etc.), así como también, de las producciones propias durante la cursada. El proceso de producción del portafolio será paralelo al tiempo de la cursada, es decir, un cuatrimestre.

Como aspectos generales para la confección del portafolio, hay que destacar que se debe realizar en forma continua a lo largo de la cursada, con un enfoque que considere los procesos de enseñanza y de aprendizaje con el proceso de evaluación como instancias complementarias.

En función del perfil de los y las estudiantes y la diversidad de las carreras que componen la oferta académica de la UNSAdA, el portafolio se podrá realizar en grupos, esta posibilidad permitirá el trabajo colaborativo entre estudiantes de diferentes sedes y/o disciplinas, fomentando de esta manera la transdisciplinariedad. Que pueda realizarse de manera grupal, no implica que en el proceso de la cursada se articulen actividades grupales y actividades individuales, que luego se deberán integrar a una producción colectiva, en el caso que la consigna se corresponda con un portafolio grupal. En estos casos, los y las estudiantes deberán ejercitar habilidades de negociación y de resoluciones conflictivas para llegar a un acuerdo de cuáles son los contenidos que integrarán la producción final del portafolio.

Además, en el caso que se haga en forma grupal, la confección del portafolio potenciará la confrontación de diferentes miradas sobre un mismo tema. De esta manera, se busca incorporar el debate, potenciar la argumentación de ideas, un enfoque multidisciplinar, pero también, generar actitudes de solidaridad, cooperación, acuerdo y consenso entre pares, así como también, una mirada crítica colectiva.

El portafolio es una producción de los y las estudiantes que contiene los conocimientos o experiencias adquiridas en su tránsito por la materia. Se construye en el marco de la cursada y culmina en una producción individual o grupal que integra en un trabajo final los contenidos teóricos, los aprendizajes adquiridos, las producciones propias realizadas en la cursada y experiencias, vivencias o reflexiones que quieran incorporar.

A su vez, complementariamente, el portafolio es una propuesta que permite transparentar los criterios de evaluación y generar una modelo evaluación formativa, articulada con los procesos de aprendizaje y enseñanza, que promueva competencias transversales y autonomía en los y las estudiantes en la construcción de sus conocimientos, es decir, una actitud activa en su formación y su autoevaluación. En este sentido, la evaluación del mismo se desarrolla de manera procesual desde el inicio de la cursada, las características de la misma se abordarán más adelante.

Implementación del portafolio

A continuación, se enumerarán los pasos para la implementación del portafolio, entendiendo que es una producción que debe comenzar desde el inicio mismo de la cursada de la asignatura y que se materializa en un trabajo escrito final que debe poder

mostrar a un lector anónimo el aprendizaje adquirido por un o una estudiante en la materia “Introducción a la problemática del conocimiento”.

Paso 1: la producción del portafolio comienza en la primera clase con la presentación de la asignatura, la explicitación de sus fundamentos, sus contenidos, sus objetivos y los criterios y requisitos para la evaluación, la justificación de la presencia de esta asignatura transversal en el plan de estudio de las carreras. Esto permitirá que los y las estudiantes puedan conocer cómo se articulan los contenidos de la materia con el resto de las materias que integran el plan de estudio y qué aportes puede brindarle para su formación profesional. Además, en esta primera instancia se presenta el cronograma completo de clases, la bibliografía o materiales de cátedra y las actividades. De esta manera, los y las estudiantes podrán conocer de antemano los temas, el enfoque con que se abordarán, que producciones deberán realizar, lo que les permitirá organizar sus tiempos en función de los materiales o actividades que haya en el cronograma.

Como actividad de esta primera clase se abre un foro en el aula virtual para que cada estudiante se presente, cuente sus intereses, que carrera estudia, cuáles son sus expectativas personales y profesionales, que considera que la materia puede aportar a su formación profesional, entre otras cosas que quiera expresar.

Paso 2: durante la cursada, mientras se abordan los temas de las diferentes unidades, los y las estudiantes deberán ordenar las producciones que vayan haciendo a medida que se van desarrollando las clases. El material con que se confecciona el portafolio surge de las actividades que se vayan proponiendo desde la cátedra, a saber, trabajos prácticos, informes de lectura, presentaciones orales de los temas, etc., como de las producciones que vayan haciendo los y las estudiantes, a saber, apuntes de clases, resúmenes de textos, participaciones en clases, etc.

Paso 3: el portafolio se realiza a partir de presentaciones de avance durante el transcurso de la cursada, lo cual permitirá, por un lado, que sea una producción que se vaya realizando durante todo el cuatrimestre y no solo al finalizar el mismo (si este fuera el caso se perdería la intención de integrarlo al proceso de aprendizaje y sería un trabajo final para acreditar la materia que se realiza en un momento puntual y distinto al de las clases); y, por otro lado, permite general instancias de revisión entre el docente y los y las estudiantes

Paso 4: presentación del portafolio. Esta instancia implica la presentación del portafolio como una producción final escrita que, eventualmente, podría ser presentada oralmente en una clase destinada a tal fin o mesa de examen final.

Evaluación del portafolio

Al iniciar la cursada los y las estudiantes podrán optar por la evaluación convencional cumpliendo el requisito de asistencia, de aprobar el examen parcial y un examen final; o bien por la evaluación de portafolio. Vale aclarar que el portafolio tendrá implícitos los requisitos formales establecidos por el programa a fin de cumplir con la normativa institucional. La acreditación de las materias en la UNSAdA no contempla la promoción sin examen final, por lo que la modalidad de la evaluación de portafolio se organizará con la entrega del portafolio como requisito para regularizar la asignatura y el examen final implicará un examen oral en torno a la producción realizada en el portafolio.

Si los y las estudiantes escogen por la evaluación por portafolio la misma se registrará como se detalla a continuación.

En primer lugar, en la evaluación del portafolio se considerarán los siguientes indicadores o evidencias: asistencia y participación en clases; exposiciones orales; la presentación de informes escritos; participación de clases de consulta individuales o grupales; el portafolio como producción académica escrita; y un coloquio final en el que se presente el portafolio frente a los y las compañeros y compañeras.

Las habilidades y competencias que se evalúan son: la realización de un trabajo académico integral, manejo de fuentes, capacidad de síntesis, de relacionar y de sistematizar los contenidos bibliográficos, argumentación, redacción escrita, y expresión oral y la creatividad.

En la valoración de la producción del portafolio se establece el siguiente sistema de evaluación:

- Asistencia: el requisito mínimo de asistencia es de 75% sobre el total de las clases según está establecido por el artículo 9° del “Reglamento de Alumnos” (Resolución N°107/2016).
- Presentaciones orales y de actividades: los y las estudiantes deberán tener al menos una presentación oral en el desarrollo de la cursada y cumplir con el

requisito mínimo de haber presentado y aprobado el 75% de las actividades propuestas.

- Portafolio: presentar el portafolio en formato escrito.
- Presentación oral del portafolio (examen final)

Para acceder a la instancia de examen final, los y las estudiantes deben cumplir con el requisito de 75% de asistencia, realizar el 75% de las actividades propuestas por la cátedra y la presentación del portafolio por escrito.

Los y las estudiantes que hayan elegido el portafolio como proceso de evaluación deberán presentar el portafolio como producción escrita para regularizar la materia y asistir a un examen final que tendrá un formato de coloquio en el que se expone el portafolio (los contenidos teóricos, experiencias, reflexiones, la metodología utilizada para la producción del portafolio, etc).

Modelo de consigna de portafolio

A continuación se presenta un modelo de consigna que se les presentará a los y las estudiantes cuando se presenta la asignatura, en la primera clase. La intención es que conozcan las condiciones para aprobar la cursada de la asignatura, el paradigma de evaluación utilizado, los criterios e instrumentos de evaluación desde que inician la cursada de la materia con el objetivo que puedan organizar sus tiempos e ir elaborando el portafolio mientras cursan la materia, de esta manera, también podrán ir haciendo las consultas que surjan de dudas o reflexiones que vayan teniendo a medida que avanzan en la confección del mismo.

Consigna de elaboración y presentación del trabajo final:

Descripción y propósito de la actividad

El propósito de esta actividad es realizar un portafolio como trabajo final para aprobar la cursada de “Introducción a la problemática del conocimiento”.

La reflexión en torno al conocimiento está atravesada por tensiones producto de las interacciones de diferentes dimensiones involucradas, a saber, sociales, económicas, culturales, históricas, éticas o políticas. En este sentido, el conocimiento como objeto de estudio se debe abordar desde una interpretación del conocimiento producto de una

construcción dialógica y colectiva, en la cual la verdad es puesta en tensión, con perspectivas diferentes, en donde se deben cuestionar los supuestos y promover la reformulación de las representaciones empíricas del mundo real.

Parte de la comprensión del conocimiento como fenómeno, radica en adquirir competencias que nos permitan tensionar sus elementos. Esta comprensión difícilmente se realice a partir de respuestas que priorizan la memorización de información, sino que por medio del ejercicio gradual y continuo de una racionalidad práctica, en la actitud crítica y reflexiva de actuar, con interés ético, es decir, poniendo en perspectiva el impacto social de la construcción y aplicación de determinados conocimientos.

El portafolio es una producción que fomenta el desarrollo de conocimientos, experiencias, competencias y habilidades como las descritas en el párrafo anterior. Por eso se considera que se enmarca en un modelo de evaluación formativo busca integrar los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, y promover la autonomía en los y las estudiantes para construcción de conocimientos en función de sus intereses y motivaciones.

Objetivos generales:

- Introducir el objeto de estudio: el conocimiento
- Adquirir y desarrollar competencias y habilidades que permitan llevar adelante el abordaje de dicho objeto de estudio.

Objetivos específicos:

- Analizar los procesos de ruptura epistemológica y cambio en las matrices de la producción del conocimiento en relación con las transformaciones sociales, culturales y económicas.
- Considerar críticamente el desarrollo del conocimiento a lo largo de la historia.
- Evaluar los problemas en torno al conocimiento y reflexionar sobre la propia práctica profesional a partir de ellos.

Carácter: Obligatoria – Individual/grupal (dos integrantes)

Pasos para llevar a cabo la actividad

- Recopilar los materiales realizados durante la cursada de la asignatura (actividades, apuntes de clases, resúmenes, infografías, etc.)
- Seleccionar el enfoque o perspectiva desde la cual quieran desarrollar el portafolio. El mismo puede ser enfoque descriptivo que dé cuenta de los aprendizajes en función de cómo se fueron desplegando en la cursada; puede ser un enfoque temático, es decir, que retome un tema del programa y desde allí de establezcan las vinculaciones con el resto de los temas; un enfoque que aborde una problemática determinada y que se la analice desde los aportes teóricos vistos en la materia y las reflexiones personales; o algún otro enfoque que el estudiante acuerde con el docente. Esta instancia es fundamental para darle coherencia y cohesión a la argumentación del portafolio.
- Organizar los materiales del portafolio según el enfoque seleccionado.
- Redactar la introducción.
- Elaborar las conclusiones.
- Confeccionar carátula, índice y referencias bibliográficas.
- Realizar la entrega en el espacio destinado en el aula virtual - *Moodle* identificando el archivo APELLIDOyNOMBRE_actividad_2. La fuente debe ser Time New Roman 12, con interlineado 1.5

Estructura del portafolio

- Portada o carátula con nombre, Universidad, carrera/as, asignatura y el año.
- Índice: con títulos y subtítulos con número de página.
- Introducción: presentación general, justificación del enfoque seleccionado, breve referencia al contenido de cada sección, explicación de las motivaciones, metodología, estructura.
- Secciones, capítulos o unidades de los temas. En este apartado deben confeccionar el portafolio con el material que considere más pertinente de acuerdo al enfoque que hayan seleccionado para organizar el material recopilado. En este sentido, se pueden agregar notas de clases, informes de

lectura, participaciones en foros del aula virtual, extractos de la bibliografía utilizada, material audiovisual, infografías, gráficos, etc.

- Conclusión: retorno al proceso realizado en la producción del portafolio, se pueden destacar aspectos centrales, los aprendizajes adquiridos, apreciaciones personales y cuestiones pendientes, entre otros puntos de interés.
- Referencias: textos o materiales consultados.
- Anexos: fuente de información para la elaboración del portafolio, documentos o datos que se consideren pertinentes como respaldo.

Plazo y medio de entrega

- Plazo: *fecha y hora límite para la entrega del portafolio.*
- Medio de entrega: *espacio de entrega en el aula virtual (Moodle) de la asignatura.*

Criterios de evaluación

- Manejo de lenguaje técnico.
- Uso e interpretación de la bibliografía.
- Pertinencia, coherencia y cohesión en la argumentación.

Conclusiones

Habiéndose llegado a la instancia de conclusiones es oportuno retomar las motivaciones y los objetivos que se pretenden alcanzar con la implementación de esta propuesta de intervención. A su vez, luego de haber hecho el recorrido del diseño del portafolio, lo cual implicó un ejercicio de reflexión sobre el proceso evaluativo de la asignatura, es pertinente detenerse en las implicancias que se pueden derivar de este de proceso reflexivo para explicitarlo.

Anteriormente, se hizo referencia a que la motivación principal para llevar adelante esta intervención, era generar una propuesta de mejora en el proceso de evaluación en el marco de la asignatura “Introducción a la problemática del conocimiento”, a partir de la implementación de la herramienta portafolio.

Al respecto, la mejora pretendida busca, por un lado, sistematizar una serie de elementos que se venían explorando en la asignatura; por otro lado, vincular el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación en el marco de un paradigma formativo, en el cual los y las estudiantes adquieren mayor autonomía en la construcción de sus conocimientos y, también, se diversifican las competencias y habilidades involucradas en el proceso de aprendizaje. Con este horizonte por delante, el portafolio resulta ser una herramienta adecuada para hacer confluir ambas motivaciones.

A su vez, como consecuencia de las posibilidades que brinda el portafolio para sistematizar los contenidos de la asignatura y la integración de los procesos inherentes de la práctica educativa (enseñanza, evaluación y aprendizaje), se puede destacar el hecho que sirve de insumo valioso para la implementación de acciones que impacten sobre la calidad educativa de la asignatura. Principalmente, porque impulsa un proceso reflexivo constante.

Respecto a este último punto, el impulso de un proceso reflexivo, se puede hacer referencia a cómo se fueron desplegando y configurando las motivaciones iniciales hasta materializarse en la presente propuesta de intervención. Ya que la misma construcción del portafolio implicó un ejercicio de reflexión que articuló los diferentes aspectos que se fueron abordando a lo largo de todo este trabajo, a saber, aspectos motivacionales, contextuales (externos e internos a la institución), aspectos conceptuales y académicos, entre otros.

En este sentido, se pudo identificar, definir y darle claridad a aquellas prácticas docentes que ya estaban presentes en el marco de la asignatura. A su vez, las lecturas de los autores y las autoras también permitieron que se levantara el velo para tener una mejor comprensión en el hecho que las prácticas instituidas respondían a esquemas o marcos conceptuales pedagógicos que las contenían y explicaban.

En resumen, existía una motivación inicial que se transforma en búsqueda para dar respuesta a una intuición que entendía que la evaluación como una instancia concreta no aportaba nada a la formación de los y las estudiantes. La evaluación debía ser una instancia formativa, de aprendizaje real, no solo de preparación para sortear situaciones bajo presión o estresantes.

El abordaje teórico de esta intuición en el marco de la Especialización develó algunas tensiones que se desarrollan alrededor de las prácticas docentes. De esta manera, fue un

móvil para indagar este aspecto para conocer con mayor profundidad las prácticas de evaluación en el marco de la asignatura. Comprender las posibilidades que brinda la reflexión en torno al proceso de evaluación, fue un aspecto central a la hora de decidir la selección de este tema para el desarrollo del trabajo de intervención.

Asimismo, la evaluación con un criterio reflexivo permite generar una síntesis de la práctica educativa que interroga a los y las estudiantes en sus aprendizajes y los y las docentes en sus prácticas de enseñanza. En este sentido, la evaluación adquiere una profundidad que se contrapone a lo superficial que implica si es concebida como una instancia concreta y puntual en un momento diferenciado. Que adquiera profundidad implica que se integre a las clases, al estudio, a las actividades, pero sobre todo, a los intereses personales de los y las estudiantes. Estos intereses permitirán que el estudiantado pueda tener una mirada crítica sobre su propia construcción de conocimientos.

Por otro lado, la pandemia de COVID-19 ha abierto todo un espectro que nos demanda revisar las prácticas de enseñanza. La temática elegida para elaborar la propuesta de innovación es una oportunidad, a partir del análisis, planificación y de la identificación de criterios e instrumentos de evaluación, para iniciar un proceso para repensar todos los procesos involucrados, es decir, de evaluación, de enseñanza y de aprendizaje en el marco de las transformaciones impulsadas en las instituciones educativas por la pandemia.

Este contexto, con todas las dificultades que se generaron en los ámbitos educativos y en la sociedad en general, ha sido un periodo en el que necesariamente hemos tenido que revisar nuestras prácticas docentes y, sin dudas, también puede ser visto como una oportunidad para implementar mejoras en la práctica académica que llevamos a cabo.

Asimismo, si bien el inicio de la Especialización fue pensado en un contexto pre-pandemia, creo que la posibilidad de haber cursado en un espacio de formación en docencia en el contexto de profundas transformaciones educativas, nos permitió poner en relieve cuestiones centrales que se dan en los procesos educativos. Concretamente, la revisión de las prácticas instituidas, la reflexión en torno a las prácticas docentes, la incorporación de herramientas conceptuales y tecnológicas, la crítica de concepciones propias y de la comunidad de docentes acerca de la enseñanza, el aprendizaje, el conocimiento, la evaluación, el marco institucional y los paradigmas pedagógicos.

Para finalizar, solo queda reiterar que el portafolio implica aplicar en el marco de la asignatura un proceso de evaluación comprensivo, formativo y reflexivo: comprensivo, porque entiende la evaluación de la asignatura inmersa en un proceso que se articula con el proceso de enseñanza de la asignatura, el plan de estudio de la carrera, aspectos institucionales y del contexto social, es decir, no se piensa la evaluación como un elemento aislado, ni siquiera, como una instancia que se da en un momento distinto al conjunto de elementos que componen la “vida universitaria”; formativo, porque la evaluación se concibe como parte del proceso de aprendizaje de los y las estudiantes, proceso en el que deben poder hacerse conscientes de los aprendizajes adquiridos; y, reflexivo, porque el portafolio debe ser un instrumento que le permita a los y las docentes indagar en su propias prácticas de enseñanza.

Por lo dicho anteriormente, el portafolio es una producción colectiva que tiene la pretensión de ser una mejora en el proceso de evaluación de la asignatura e impactar positivamente en los aprendizajes y en la práctica docente.

Referencias

- **Álvarez Méndez, J. M.** (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Editorial Morata, Madrid.
- **Arbesú García, M. I. y Gutiérrez Martínez, E.,** (2014), *El portafolio formativo. Un recurso para la reflexión y auto-evaluación de la docencia*, Revista Perfiles Educativos, XXXVI, N°143, UNAM.
- **Asinsten, J. C.** (2013). Aulas expandidas: la potenciación de la educación presencial. Revista de la Universidad de La Salle, (60), 97-113.
- **Barberá, E.,** (2005), *La evaluación de competencias complejas: la práctica del portafolio*, EDUCERE Artículos Arbitrados, N°31, Universitat Oberta de Catalunya.
- **Barbará Gregori, E.** *Estado y tendencia de la evaluación en educación superior*. Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria. Vol. 3 N.º2, pp. 94-99.
- **Burbules, Nicholas C.** (2014). Los significados de “aprendizaje ubicuo”. Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas

Educativas, 22(),1-7.[fecha de Consulta 16 de Enero de 2022]. ISSN: 1068-2341. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275031898105>

- **Cebrián de la Serna, M. y Vain, P.** (2008). *Una mirada acerca del rol docente universitario, desde las prácticas de la enseñanza en entornos no presenciales*. Revista Pixel Bit. Medios y Educación. Número 32. Universidad de Sevilla. Páginas 117-129
- **Celman, S.** (1994). *La tensión teoría-práctica en la educación superior*. Revista del IIICE. Año III N° 5. Buenos Aires.
- **Decreto de Necesidad y Urgencia (DNU) N° 260**. Boletín Oficial de la República Argentina, CABA, Argentina, 12 de marzo de 2020.
- **Decreto de Necesidad y Urgencia (DNU) N° 297**. Boletín Oficial de la República Argentina, CABA, Argentina, 20 de marzo de 2020.
- **De Miguel Díaz, M.,** (1998), La evaluación del profesorado universitario. Criterios y propuestas para mejorar la función docente, Revista de Educación, N° 315, Universidad de Oviedo. 119-131. 2011.
- **Díaz Barriga, Á.** (2009). *Pensar la Didáctica*, Buenos Aires: Amorrortu.
- **Fernandez Lamarra, N.** (comp.). (2015). *La innovación en las Universidades Nacionales. Aspectos endógenos que inciden en su surgimiento y desarrollo*. Universidad de Tres de Febrero. Tres de Febrero, Argentina.
- **Hoffmann, J.** *La evaluación. Mito y desafío. Una Perspectiva constructivista*. Editoria Mediacao. Porto Alegre. 1999.
- **Ley 24521**. Ley de Educación Superior. Sancionada: 20 de julio de 1995. Promulga Parcialmente: 7 de agosto 7 de 1995.
- **Ley 27213**. Ley de Creación de la Universidad Nacional de San Antonio de Areco. Sancionada: 25 de noviembre de 2015. Promulgada: 2 de diciembre de 2015.
- **Ley N° 27541**. Ley de solidaridad social y reactivación productiva en el marco de la emergencia pública: Sancionada: 20 de diciembre de 2019. Promulgada 28 de diciembre de 2020
- **Moll de Alba Lacuve, C.** *El portafolio como instrumento de aprendizaje y evaluación del Derecho Civil*.
- **Picco, S.; Orienti, N, coordinadoras** (2017). *Didáctica y currículum: Aportes teóricos y prácticos para pensar e intervenir en las prácticas de la enseñanza*.

La Plata : EDULP. (Libros de cátedra. Sociales). En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.560/pm.560.pdf>

- **Remedi, E.** (2004). *La intervención educativa*. Reunión Nacional de Coordinadores de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional. Conferencia magistral México, DF.
- **Resolución (CS) N° 74/2018** [Universidad Nacional de San Antonio de Areco]. Programa del Núcleo de Formación General (NFG). 23 de abril de 2018.
- **Resolución (RO) N° 107/2016** [Universidad Nacional de San Antonio de Areco]. Reglamento de alumnos. 30 de diciembre de 2016.
- **Resolución FC-2017-104-APN.CONEAU#ME** - Dirigir dictamen favorable al Ministerio de Educación y Deportes en relación con la solicitud de puesta en marcha de la UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO DE ARECO, creada por Ley N° 27.213. Dictada: 27 de marzo de 2017.
- **Terigi, F.** (2020). Escolarización y pandemia: Alteraciones, continuidades, desigualdades. *RevCom*, (11), e039. <https://doi.org/10.24215/24517836e039>
- **UNESCO IESALC.** (2020). COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la educación superior en América Latina y el Caribe (IESALC).
- **Universidad Nacional de San Antonio de Areco** (2018). Proyecto Institucional. Buenos Aires: Sansarricq, S. y Tavela, D. Recuperado de: <https://www.unsada.edu.ar/index.php/institucional/proyecto-institucional>
- **Vain, P.** (2016). *Perspectiva socio-histórica de las prácticas de evaluación de los aprendizajes en la universidad*. Revista Trayectorias Universitarias. Universidad Nacional de La Plata (UNLP): 20-26
- **Vain, P.** (2021). Módulo del Bloque I. Introducción a las innovaciones en la educación superior. Carrera de Especialización en Docencia Universitaria. Convenio: UNLP/CONADU. Recuperado en junio de 2021 de: https://virtual.fahce.unlp.edu.ar/moodle/pluginfile.php/77055/mod_resource/content/1/M%C3%B3dulo%20Bloque%20I.pdf
- **Vain, P.** (2021). Módulo del Bloque II. Introducción a las innovaciones en la educación superior. Carrera de Especialización en Docencia Universitaria. Convenio: UNLP/CONADU. Recuperado en junio de 2021 de:

https://virtual.fahce.unlp.edu.ar/moodle/pluginfile.php/78354/mod_resource/content/1/M%C3%B3dulo%20Bloque%20II.pdf

- **Vain, P.** (2021). Módulo del Bloque III. Introducción a las innovaciones en la educación superior. Carrera de Especialización en Docencia Universitaria. Convenio: UNLP/CONADU. Recuperado en junio de 2021 de: https://virtual.fahce.unlp.edu.ar/moodle/pluginfile.php/79503/mod_resource/content/0/M%C3%B3dulo%20III%20Dise%C3%B1o%20de%20Propuestas%20alternativas%20de%20Evaluaci%C3%B3n.pdf