

## Portafolio digital, evaluación y música: construyendo una rúbrica para el futuro profesorado de secundaria

*Portafolis digital, avaluació i música: construint una rúbrica per al futur professorat de secundària*

Digital Portfolio, Assessment and Music: Building a Rubric for Future Secondary School Teachers

**Laia Viladot<sup>\*, a</sup>, Mauricio Rey-Garegnani<sup>\*, b</sup>, Joan Escoda<sup>\*, c</sup>, Diego Calderón-Garrido<sup>\*\*, d</sup>**

\*Departament Didàctica de l'Expressió Musical, Plàstica i Corporal,  
Facultat de Ciències de l'Educació  
Universitat Autònoma de Barcelona

Edifici G6, Campus Bellaterra, 08193 Cerdanyola del Vallès, Espanya

\*\*Departament de Didàctiques Aplicades, Facultat d'Educació  
Universitat de Barcelona

Campus Mundet, Llevant, Pl. 3a Pg. Vall d'Hebron 171, 08035 Barcelona, Espanya

<sup>a</sup> <https://orcid.org/0000-0002-4962-141X>

<sup>b</sup> <https://orcid.org/0000-0002-4410-7550>

<sup>c</sup> <https://orcid.org/0000-0002-9240-2765>

<sup>d</sup> <https://orcid.org/0000-0002-2860-6747>

[laia.viladot@uab.cat](mailto:laia.viladot@uab.cat) [mauricio.rey@uab.cat](mailto:mauricio.rey@uab.cat) [joan.escoda.domenech@uab.cat](mailto:joan.escoda.domenech@uab.cat) [dcalderon@ub.edu](mailto:dcalderon@ub.edu)

Recibido: 27/10/2024 | Aceptado: 12/12/2024 | Publicado: 01/2025

### Resumen

El portafolio digital, como herramienta para la evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, está tomando cada vez más fuerza en los distintos ámbitos y etapas educativas y, entre estos, en el área de la educación musical. Este artículo presenta, por un lado, el proceso de construcción de una rúbrica para la evaluación del portafolio digital en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de música. Esta rúbrica se concibe, diseña y consensúa dentro de un grupo de trabajo mixto entre profesorado de secundaria y profesorado universitario, que se reúne durante 6 horas repartidas en diferentes sesiones. Se expone, por tanto, el proceso de creación y las categorías clave del contenido emergido en el grupo de trabajo con el fin de explicitar el complejo engranaje al que da respuesta. Por otro lado, se presenta la rúbrica propiamente, que está diseñada con un enfoque transversal y competencial, y que considera y diferencia entre: a) las evidencias relacionadas con los procesos de aprendizaje; b) el contenido de la rúbrica; y c) el formato. Acorde con la literatura previa, esta rúbrica establece los principales puntos de interés del portafolio digital como son el fomentar la reflexión del propio aprendizaje, la adquisición de competencias profesionales, así como supone ser una herramienta útil para la posterior praxis docente. Se valora como una rúbrica útil más allá de la materia de música y también para otros contextos de formación.

**Palabras clave:** Formación de docentes, Formación de docentes de secundaria, Educación musical, Rúbrica de evaluación, Portafolio digital, Grupo de trabajo de profesorado.

### Resum

El portafolis digital, com a eina per a l'avaluació dels processos d'ensenyament-aprenentatge, està prenent cada cop més força en els diferents àmbits i etapes educatives i, entre aquests, a l'àrea de l'educació musical. Aquest article

Viladot, L., Rey-Garegnani, M., Escoda, J., y Calderón-Garrido, D. (2025). Portafolio digital, evaluación y música: construyendo una rúbrica para el futuro profesorado de secundaria. *RIDU. Revista d'Innovació Docent Universitària*, 17, 90-100. <https://doi.org/10.1344/RIDU2025.17.7>

© 2025 Los autores. Este artículo es de acceso abierto sujeto a la licencia Reconocimiento 4.0 Internacional de Creative Commons, la cual permite utilizar, distribuir y reproducir por cualquier medio sin restricciones siempre que se cite adecuadamente la obra original. Para ver una copia de esta licencia, visite: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

presenta, d'una banda, el procés de construcció d'una rúbrica per a l'avaluació del portafolis digital en la formació inicial del professorat de secundària de música. Aquesta rúbrica es concep, dissenya i consensua dins un grup de treball mixt entre professorat de secundària i professorat universitari, que es reuneix durant 6 hores repartides en diferents sessions. S'exposa, per tant, el procés de creació i les categories clau del contingut emergit al grup de treball per tal d'explicitar el complex engranatge a què dona resposta. D'altra banda, es presenta la pròpia rúbrica, que està dissenyada amb un enfocament transversal i competencial, i que considera i diferencia entre: a) les evidències relacionades amb els processos d'aprenentatge; b) el contingut de la rúbrica; i c) el format. D'acord amb la literatura existent, aquesta rúbrica estableix els principals punts d'interès del portafolis digital, com són fomentar la reflexió del propi aprenentatge, l'adquisició de competències professionals, així com pretén ser una eina útil per a la posterior praxi docent. Es valora com una rúbrica útil més enllà de la matèria de música i també per a altres contextos de formació.

**Paraules clau:** Formació del professorat, Formació de docents de secundària, Educació musical, Rúbrica d'avaluació, Portafolis digital, Grup de treball de professorat.

### Abstract

The digital portfolio, as a tool for the evaluation of teaching-learning processes, is gaining more and more strength in the different fields and educational stages and, among these, in the music education field. This article presents, on the one hand, the construction process of a rubric for the evaluation of the digital portfolio in the initial training of secondary school music teachers. This rubric is conceived, designed, and agreed within a mixed work group between secondary school teachers and university teachers, which met for 6 hours divided into different sessions. Therefore, the creation process and the key categories of the content that emerged in the work group are exposed to explain the complex mechanism it responds to. On the other hand, the rubric itself is presented, which is designed with a transversal and competence approach, and which considers and differentiates between: a) the evidence related to the learning processes; b) the content of the rubric; and c) the format. In accordance with previous literature, this rubric establishes the main points of interest of the digital portfolio, such as promoting reflection on one's own learning, the acquisition of professional skills, as well as being a useful tool for subsequent teaching praxis. It is valued as a useful rubric beyond the subject of music as well as for other training contexts.

**Keywords:** Teacher Education, Secondary Teacher Education, Music Education, Assessment Rubric, Digital Portfolio, Teachers' Working Group.

## 1. El portafolio digital para la enseñanza y el aprendizaje

El proceso de enseñanza-aprendizaje está ligado a los cambios producidos como consecuencia de las tensiones entre los diferentes agentes, así como por la evolución de la sociedad en la cual se realiza dicho proceso. En este sentido, la tecnología digital aplicada a los procesos educativos está tomando un papel determinante en el acompañamiento a los diferentes agentes (Calderón-Garrido et al., 2020). En dicho ámbito de la tecnología educativa, el paso del portafolio o carpeta docente a una versión digital está tomando cada vez más fuerza en los distintos ámbitos (Newhouse, 2014) y, entre estos, el área de didáctica de la música. No en vano, la música y la tecnología se han dado la mano y están recorriendo un camino conjunto desde hace ya muchos años (Delalande, 2004).

En este sentido, Kunnari y Laurikainen (2017) definieron el portafolio digital (también denominado portafolio electrónico o e-portfolio) como un espacio de aprendizaje y trabajo en formato digital que permite al alumnado recopilar, crear, compartir, colaborar y reflexionar sobre su propio aprendizaje. Se trata de espacios virtuales diáfanos que están por diseñar y construir, y que permiten una participación de todos los protagonistas del citado proceso de enseñanza-aprendizaje. En este espacio abierto se permite construir comunidades de aprendizaje a través de la multimodalidad y la hipertextualidad (González y Montmany, 2019). Tal es la importancia y el impacto que estos portafolios están teniendo en la comunidad educativa que incluso existe una revista científica que tiene como único objetivo analizar su uso (la *International Journal of ePortfolio*).

Así pues, el uso del portafolio en ámbitos educativos está ligado al desarrollo de una serie de competencias transversales como, por ejemplo, la planificación y capacidad de aprendizaje, la capacidad de autonomía e iniciativa personal, la capacidad creativa, el pensamiento reflexivo, el pensamiento crítico, la selección y organización de la información, la competencia comunicativa y la competencia digital (Rubio y Galván, 2013, pág. 65). Además, obviamente, las competencias disciplinares del ámbito en el que se usa el portafolio digital también se ven reforzadas.

El portafolio digital se ha mostrado como un aliado en ámbitos de educación infantil (Sherfinski et al., 2019), primaria (Aspden, 2017) secundaria (Soria y Carrió, 2016) y universidad (Rodrigues y Rodríguez-Illera, 2014), así como en la formación continuada del profesorado en activo (Kloser et al., 2021). Eso se debe al hecho de que el portafolio digital ayuda al profesorado, tanto al actual como al futuro, a autorregular el aprendizaje, estableciendo objetivos y estimulando la consecución de estos a través de la reflexión sobre una serie de evidencias que muestran el proceso realizado (Pegrum y Oakley, 2017). Además, en la evaluación de la formación docente, el portafolio digital es un recurso habitual cuando se trata de fomentar los procesos de autoevaluación individual y grupal (Ellerani y Gil, 2013).

### 1.1. El portafolio digital en la formación del profesorado de música

Centrándose en el área de educación musical, Rawlings (2016) realizó una revisión sistemática sobre el uso de los portafolios electrónicos dentro de los programas de formación de profesores de música ubicados en los Estados Unidos entre los años 2003 y 2013. En su análisis estableció tres categorías: (1) portafolio de aprendizaje; (2) portafolio de credenciales (o el basado en reflejar el currículum vitae); y (3) portafolio para buscar empleo. Además, reportó una serie de desafíos durante su elaboración: (a) frustración tecnológica; (b) contenido del portafolio; y (c) interacciones sociales durante la construcción del portafolio.

Respecto a la categoría referida a la búsqueda de empleo, la transición entre el mundo escolar y el laboral ha tomado protagonismo. Munday et al. (2017) opinaban que el portafolio propiciaba una herramienta con la que se construía un perfil personal y profesional muy valioso de cara a enfrentarse al futuro como docente de música. En este sentido, Rowley y Bennett (2016) concluyeron que el portafolio permitía ese paso en el cual la herramienta de aprendizaje se transformaba con el tiempo en un repositorio personal.

No cabe duda de que el portafolio digital se presenta como una herramienta muy útil al permitir albergar esa multimodalidad descrita anteriormente. De esta forma, partituras, imágenes, vídeos, y grabaciones sonoras se dan la mano (Yeo y Rowley, 2020) sin que esto suponga un problema de visualización ni almacenamiento para docentes y discentes (Heydon et al., 2017). En este sentido, el estudio de diferentes herramientas y la adecuación de estas al área ha sido una preocupación por parte de los investigadores (Waters, 2007). Incluso se han diseñado portafolios orientados única y exclusivamente a la educación musical, como es el caso de iSCORE (Upitis et al., 2012).

En cualquier caso, Bennet et al. (2016) abogaron por otorgar el protagonismo no a la plataforma que se use sino a la facilidad en su uso que esta debería tener. De hecho, defendieron que la plataforma, para ser realmente útil, tendría que ser elegida por el propio alumnado. Dicha usabilidad debería ser una de las principales preocupaciones ya que, ante un mar de posibilidades como el que se plantea al pensar en un espacio diáfano, las limitaciones causadas por la competencia digital del autor de cada portafolio podrían ser cruciales y vinculantes con el resultado final (Taylor et al., 2012).

Por este motivo, autores como Bauer y Dunn (2003) o Lind (2007) sugirieron una formación tecnológica previa de los futuros maestros de música a la hora de diseñar su propio portafolio digital. Sin embargo, dicha formación previa se podría suplir con un asesoramiento constante por parte del docente, tal como describieron Rowley y Dunbar-Hall (2012). En su caso, además, convirtieron las variables relacionadas con la calidad de producción y recursos digitales utilizados como evaluables. Así pues, el continente adquiriría también su protagonismo.

Siguiendo con los ámbitos evaluables, Parkes et al. (2013) describieron cómo se habían integrado las prácticas metacognitivas en el portafolio. De esta forma se pretendió que el profesorado de música en su formación inicial se apropiase y gestionase su aprendizaje y crecimiento. Así pues, a través de la reflexión que esto suponía, desarrollarían sus competencias docentes. En esa línea, Payne y Burrack (2017) indagaron sobre qué elementos de los portafolios predicen la eficacia del desempeño docente. Destacaron que las reflexiones del alumnado, como parte del proceso de construcción de la carpeta, eran el único predictor significativo de la eficacia en el futuro docente. Esa reflexión fue subrayada por Bloom et al. (2014), añadiendo lo referido al trabajo en equipo, la evaluación entre iguales y la evaluación continua, así como la formación de identidad del docente de música.

Como se ha observado, el portafolio digital plantea constantemente la evaluación como tema crucial. Así pues, Gracia y Wenceslao (2018) lo incluyeron como una de las cuatro estrategias evaluativas que presentaban un mayor nivel metacognitivo para el futuro docente de música. Esta consideración se realizó desde dos perspectivas: a) como estrategia de autorregulación que ayudaba al estudiantado a asumir una mayor responsabilidad por su propio aprendizaje al monitorizar y autoevaluar sus esfuerzos a través de la recopilación de evidencias que le permitían reflexionar y tener una percepción más realista de sus logros; y b) como instrumento que contribuía para que el docente llevase a cabo una evaluación más integral de los avances del alumnado.

Sin embargo, a pesar de la importancia que se ha subrayado, la evaluación no parece terminar de concretarse. Algunos trabajos como el de Dikici (2009) plantearon una rúbrica genérica para evaluar un portafolio en el ámbito de la educación artística, o Thornton et al. (2011) plantearon una rúbrica de autoevaluación centrada en la educación musical que partía de diferentes afirmaciones y el grado de acuerdo y desacuerdo del estudiante con estas. Pero estos casos, probablemente por lo pretérito de sus propuestas, no atienden a la complejidad y la totalidad de las dimensiones que puede presentar un portafolio digital.

Así pues, en este artículo se presenta una rúbrica de evaluación que pueda ser usada en los portafolios digitales del profesorado de música en su formación inicial. El diseño está orientado al futuro docente de secundaria y a un portafolio pensado de forma transversal para todas las asignaturas de la especialidad de música del máster de secundaria. La voluntad de este artículo no es la validación del instrumento, sino dar a conocer y explicitar los temas y criterios a partir de los cuales se diseñó dicha rúbrica, en el marco de un grupo de trabajo interdisciplinar compuesto por profesorado de secundaria y profesorado universitario.

## 1.2. Formación y actividad del grupo de trabajo mixto e interdisciplinar

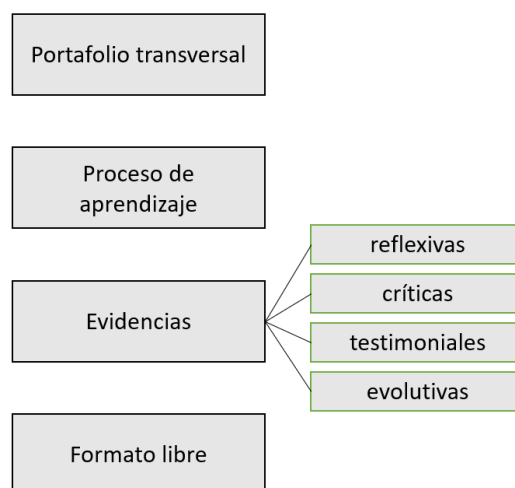
Con el fin de elaborar una rúbrica consensuada se recurrió al grupo de trabajo (Moreno et al., 2010) al considerarse la metodología más pragmática para llegar a la consecución de la herramienta planteada. Así pues, se conformó un grupo heterogéneo formado por dos profesores doctores expertos en investigación en educación musical que impartían docencia en el máster de secundaria de dos universidades diferentes, dos profesores de música en la etapa de secundaria que impartían docencia también en el máster de secundaria (trabajaban en ambos contextos), un profesor de música en la etapa de secundaria y un profesor de dibujo en la etapa de secundaria, como representante del área artística. En la formación del grupo de trabajo se tuvo en cuenta que estuviesen representados aspectos relativos a la paridad de género, la formación metodológica, la formación didáctica, la opinión transversal del área artística, el conocimiento de la formación inicial del profesorado y el conocimiento de la realidad profesional del docente de secundaria.

Como ya se ha descrito, el objetivo de este grupo era el de crear un mecanismo de evaluación para un portafolio digital que sería utilizado de manera transversal en todas las asignaturas de la especialidad de música del máster de secundaria de las dos universidades. Por tanto, dicho portafolio debía recoger no solo las evidencias evaluativas de una materia en concreto, sino la evolución en el estilo y formación de personalidad docente a través de la adquisición de las competencias profesionales (Sola et al., 2020).

El grupo de trabajo se reunió de forma virtual en cuatro sesiones de, aproximadamente, 90 minutos de duración cada una de ellas. Las sesiones fueron grabadas y se generaron actas de cada una con el fin de tener registro de los temas y conceptos clave que iban emergiendo y de aquellos que se consideraban más relevantes para el avance. A un nivel macro, se puede decir que el grupo debatió sobre: las características de un portafolio digital, las limitaciones y potencialidades de la competencia digital en la elaboración del portafolio, las diferentes herramientas existentes y, como punto que sobrepasaba el resto, las características que debería tener la evaluación de un portafolio digital.

## 2. Proceso de construcción de la rúbrica de evaluación

Con el fin de situar al lector el marco general del proceso, en primera instancia se presentan de forma esquemática los temas clave que emergieron como centros de debate en el grupo (Figura 1) y que condujeron, posteriormente, a la creación de categorías concretas para la herramienta de evaluación del portafolio digital. Seguidamente, el desarrollo de dicho proceso.



**Figura 1:** Temas clave emergidos durante el proceso de creación de la rúbrica

El primer escollo que superar por parte del grupo fue la intención de que el portafolio se presentase de manera transversal en varias asignaturas del área artística. Así pues, este sería un compendio de los conocimientos y competencias adquiridas en estas, con unos criterios evaluativos totalmente diferentes a la idiosincrasia de la individualidad de una materia aislada. De esta forma, la interrelación se presentó como crucial. La primera decisión que se adoptó fue que la herramienta debía tener el formato de rúbrica, al considerarse “adecuada para la evaluación de las competencias tanto transversales como específicas” (Alsina, 2013, p. 14).

Superado este primer reto, el grupo centró el debate en las diversas opciones de organización del portafolio. Así, se discutió sobre las potencialidades y dificultades de la utilización de un modelo libre –a partir de un listado de evidencias–, uno mínimo –construido desde evidencias básicas seleccionadas–, o un modelo tripartito relacionado con las etapas del proceso de aprendizaje. La elección final recayó sobre este último, puesto que se consideró que permite reflejar la evolución del alumnado y posibilita la articulación de diversas tipologías de evaluación en las distintas etapas, combinado así la autoevaluación al inicio y final del proceso y la coevaluación a lo largo del mismo.

En paralelo y articulando con la discusión sobre los aspectos formales, el grupo debatió sobre las distintas tipologías de evidencias que conforman el portafolio digital. De entre ellas destacamos:

- a) evidencias reflexivas: experiencias y emociones vividas en las aulas de la universidad y en los centros de prácticas, expectativas iniciales y finales, y retos;
- b) evidencias críticas: reflexiones críticas sobre el proceso de aprendizaje y sobre la cultura y organización de centro;
- c) evidencias testimoniales: muestras y ejemplos de actividades y proyectos, así como repositorio de materiales y recursos; y
- d) evidencias evolutivas: donde se da muestra del tránsito del proceso y sus efectos transformadores para la identidad docente.

Otro aspecto fundamental del debate fue el grado de libertad y flexibilidad del alumnado para la elaboración del portafolio digital, tanto en lo que se refiere a la estructura de los apartados (contenido) como a la elección de la herramienta o sistema de gestión de contenidos (CMS). Con relación a ello, el grupo coincidió en que ofrecer cierto margen de libertad permite el desarrollo de la creatividad, fomenta la práctica reflexiva, favorece la autonomía y permite que el alumnado adapte el portafolio digital a sus competencias e intereses, ofreciendo una mirada inclusiva y personalizadora. Esta reflexión resultó concordante con la de Lind (2007, p. 5), quien, a través de entrevistas con grupos focales, ya proponía como necesaria la flexibilidad en el diseño del portafolio.

Además de estos aspectos el grupo debatió también sobre el funcionamiento de la herramienta. Para ello, se propusieron dos modelos: el primero, a partir del uso de una plataforma (Mahara, Moodle, Google Sites, Wix, Wordpress o similares) y, el segundo, a partir de una carpeta de aprendizaje con un repositorio de evidencias, reflexiones y materiales. Para ambos modelos, se valoró la importancia de favorecer la comunicación entre el alumnado, a través de vistas, foros e intercambio de documentos, con el objetivo de generar entornos de aprendizaje entre iguales.

Llegados a este punto, el grupo centró su debate en la evaluación ya que la misma condiciona el objeto y el propósito del portafolio. Con relación a la evaluación formativa, el grupo propuso tres devoluciones de retroacción (*feedback*) por parte del profesorado. Estas son: a) una evaluación inicial del primer planteamiento; b) una intermedia con el seguimiento del proceso de elaboración; y c) una evaluación de cierre y del producto final.

Con respecto a la evaluación formadora, se propuso fomentar la coevaluación a partir de grupos de tres personas, de modo que cada sujeto proporcione, durante el proceso, la retroacción de, al menos, otros dos. Asimismo, se propuso una autoevaluación final por parte del alumnado. Acorde a la naturaleza y la tipología de las rúbricas, se propusieron distintos modelos para cada uno de los apartados: a) rúbricas cerradas a partir de los criterios de evaluación; b) abiertas para la coevaluación; y c) pautadas por los integrantes del grupo y que aportan una información cualitativa de interés para el alumnado evaluado. Para concretar su diseño, se tomaron de referencia las propuestas ya descritas de Dikici (2009) y Thornton et al. (2011), así como la realizada por Sánchez-Quintana y Mateo (2019) aplicada a la etapa universitaria.

Por otro lado, el grupo mostró una preocupación por la gestión del tiempo por parte de docentes y las dificultades que esto tiene. En este sentido, se planteó como necesario la construcción de una herramienta de fácil uso y que no se convirtiese en una complicación más para sus usuarios. Así pues, se buscó un mecanismo que asegurase su propia usabilidad desde la simplicidad instrumental.

Por último, el grupo de trabajo discutió sobre la gestión tutorial y apuntó una ponderación para cada uno de los distintos apartados.

## 2.1. La rúbrica de evaluación del portafolio digital

La rúbrica propuesta tiene un total de tres dimensiones y 17 subdimensiones con cuatro niveles de logro cada una, tal y como se muestra en la Figura 2.

La primera de las dimensiones, la referida a los procesos de aprendizaje, cuenta con un peso del 60% de la nota final. En este proceso se evalúa la selección adecuada de las evidencias (un 25% de peso en la nota final), haciendo especial énfasis en las evidencias reflexivas; las que muestran una visión crítica sobre el proceso de aprendizaje; y, en menor medida, las que actúan de manera testimonial. Como parte de los descritos procesos de aprendizaje, también se consideró necesario hacer hincapié en la interrelación de los aprendizajes adquiridos en las diferentes asignaturas. Esto supone un 10% de peso en la nota final. Al tratarse de una herramienta que permitía la evaluación continua, el aprendizaje de dicha evaluación formativa ha de reflejarse y, por tanto, a su vez, evaluarse. De esta forma, el sacar partido del retorno recibido tendría un peso del 10% en la nota final. Por último, en esta dimensión referida a los procesos adquiridos, como se ha descrito, el portafolio permitiría reflejar la adquisición de las diversas competencias adquiridas a lo largo del curso. Este aspecto es el que más peso tiene en la rúbrica, con un 15% sobre la nota final.

La segunda de las dimensiones propuestas, con un 20% sobre la nota final, estaba destinada a evaluar el contenido del portafolio atendiendo a diversos aspectos. Estos hacían referencia a la variedad de los recursos digitales y multimedia utilizados (siendo conscientes de la calidad de estos y no solo de la cantidad numérica de los mismos), la mirada inclusiva, la perspectiva intercultural, la interdisciplinariedad de los recursos, la perspectiva de género y la mirada prosocial.

Por último, el formato del portafolio también se consideró un factor necesario de evaluar, otorgándole un 20% de peso sobre la nota final. Esta dimensión tenía dos aspectos: la metalingüística, incluyendo aquí la claridad y la estructura del portafolio, la corrección lingüística y la corrección oral y audiovisual; y el diseño, refiriéndose a la usabilidad y accesibilidad del portafolio, así como la originalidad y la calidad del diseño.

Nombre y apellidos			Niveles de logro				Evaluación
			Marcar con una "x" la casilla correspondiente				
No logrado (0)	Logro satisfactorio (1)	Logro notable (2)	Logro excelente (3)				
Sobre los procesos de aprendizaje (60%)	Selección adecuada de evidencias (25%)	Reflexivas: presentaciones, emociones, vivencias, expectativas (iniciales-finales) y retos (10%)				0	
		Críticas: Reflexión crítica sobre el proceso de aprendizaje (10%)					
		Testimoniales: Constancia de los aprendizajes, material a compartir, recursos (5%)					
	Interrelación de los aprendizajes (10%)						
	Saca partido del feedback recibido (10%)						
	Reflexión final respecto a las competencias adquiridas (15%) ¿Quién era yo en septiembre y quién soy ahora?						
Sobre el contenido (20%)	Incorpora recursos digitales y multimedia variados (5%)					0	
	Incorpora la mirada inclusiva (3%)						
	Incorpora la perspectiva intercultural (3%)						
	Incorpora la mirada interdisciplinar (3%)						
	Incorpora la perspectiva de género (3%)						
	Incorpora la mirada prosocial (3%)						
Sobre el formato (20%)	Metalingüística y metacognitiva (10%)	Claridad y estructura del portafolio (síntesis) (4%)				0	
		Corrección lingüística (ortográfica, sintáctica, registro) (3%)					
		Corrección oral y audiovisual (léxico, registro) (3%)					
	Diseño (10%)	Sobre la usabilidad y accesibilidad del portafolio (5%)					
		Sobre la originalidad del formato y la calidad del diseño (5%)					
*Hay que tener mínimo un "logro satisfactorio" en cada uno de los 3 bloques para tener el portafolio aprobado				<b>Nota final</b>	<b>0,00</b>		

Figura 2: Rúbrica de evaluación del portafolio digital para la formación del profesorado de secundaria

Al considerarse la transversalidad y la interrelación de todas las dimensiones propuestas, se sintió necesario especificar que para poder considerarse aprobado el portafolio debería conseguirse un nivel mínimo de “logro satisfactorio” en todas las dimensiones. Es decir, un 5 sobre 10 en cada una de las dimensiones propuestas.

Por lo que se refiere a la usabilidad de la propia rúbrica, tal como se ha comentado, se consideró que este era un aspecto crucial para el profesorado universitario. En este sentido se propuso el formato en hoja de Microsoft Excel como el más adecuado al permitir la conversión de los niveles de logro en puntuación numérica. Para ello, el usuario únicamente debería marcar a través de una “X” el nivel de logro conseguido en cada una de las subdimensiones. Así pues, y como puede observarse en la rúbrica descargable en <http://hdl.handle.net/2445/186148>, el docente solo ha de indicar el nivel de logro adquirido en cada subdimensión y la actualización de la nota numérica se realiza automáticamente.

### 3. Conclusiones

La evaluación educativa es, desde hace tiempo, una preocupación constante de las administraciones y los educadores. No en vano, el proceso formativo necesita pautas que permitan no sólo poner una nota numérica que acredite cómo se han adquirido las competencias propuestas al principio de dicho proceso, sino también pautas de seguimiento y retroalimentación constante que sirvan para guiar a docentes y discentes en dicho proceso. De esta forma, cualquier innovación educativa ha de pasar, necesariamente, por un diseño evaluativo que permita que esa innovación pueda ser articulada y medida.

Este artículo presenta, por un lado, una rúbrica de evaluación para un portafolio digital como resultado de los esfuerzos conjuntos de un grupo de trabajo mixto entre profesorado universitario y de la etapa de secundaria. Por otro lado, se expone el proceso seguido por dicho grupo para llegar a este producto, que es la rúbrica propiamente. En este sentido, se puede afirmar que, durante el proceso, las conversaciones establecidas durante 6 horas en este grupo de trabajo y el intercambio de los diferentes puntos de vista aquí presentados permitieron consensuar aspectos clave y tomar decisiones dirigidas a la construcción de la herramienta de evaluación que, finalmente, tomó la forma presentada en la Figura 2. Es decir, las características de la rúbrica son fruto de la evolución conceptual y de criterios que devinieron en el grupo de trabajo, sus reflexiones, discusiones y acuerdos.

Por otro lado, en relación con la rúbrica, el uso del portafolio se muestra como un recurso en el que se fomenta la reflexión sobre el propio aprendizaje, lo cual implica, como observaron autores como Kunnari y Laurikainen (2017) y Rubio y Galván (2013), la adquisición de competencias docentes, tanto genéricas como disciplinares. Se presenta, además, como un repositorio en el cual se pueden albergar recursos que el futuro docente podrá usar en su praxis. Sin embargo, a pesar de las aportaciones de Dikici (2009) y Thornton et al. (2011), la evaluación parece ser el punto débil del portafolio digital o, al menos, el que se ha investigado con menor profundidad. Por este motivo, y a través de la descrita técnica del grupo de trabajo, se ha consensuado una rúbrica que puede usarse en el ámbito de la educación musical. Si bien la misma estaba planteada en la formación inicial del profesorado de secundaria, esta puede ser aplicada, sin problemas, a otras etapas educativas, áreas artísticas e, incluso, otras áreas de conocimiento.

Finalmente, cabe decir que a partir del curso 2022-23 se está implementando la evaluación de la especialidad de Música a través de un portafolio digital en las dos universidades españolas colaboradoras, aplicando a su vez la rúbrica de evaluación presentada. Queda pendiente la valoración y análisis de la experiencia para su validación, pero se anima a otros colectivos docentes a apropiarse de este material y adaptarlo, si se considera. La propuesta está hecha. Ya sólo queda afianzarla en pro de una evaluación de calidad en la formación educativa.



## Agradecimientos

Material docente realizado dentro de y con el soporte del proyecto 2020 ARMIF 00011.

## Referencias

- Alsina, J. (2013). Rúbricas por competencias transversales. En J. Alsina (Coord.) *Rúbricas para la evaluación de competencias* (pp. 14-16). Octaedro.
- Aspden, K. M. (2017). The complexity of practicum assessment in teacher education: an examination of four New Zealand case studies. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(12), 128-143. <http://doi.org/10.14221/ajte.2017v42n12.8>
- Bauer, W. I., y Dunn, R. E. (2003). Digital reflection: the electronic portfolio in music teacher education. *Journal of Music Teacher Education*, 13(1), 7-20. <https://doi.org/10.1177/10570837030130010103>
- Bennett, D., Rowley, J., Dunbar-Hall, P., Hitchcock, M., y Blom, D. (2016). Electronic portfolios and learner identity: an ePortfolio case study in music and writing. *Journal of Further and Higher Education*, 40(1), 107-124. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2014.895306>
- Bloom, D., Rowley, J., y Bennett, D. (2014). Knowledge sharing: Exploring institutional policy and educator practice through eportfolios in music and writing. *Electronic Journal of e-Learning*, 12(2), 138-148.
- Calderón-Garrido, D., Gustems-Carnicer, J., y Carrera, X. (2020). Digital technologies in music subjects on primary teacher training degrees in Spain: Teachers' habits and profiles. *International Journal of Music Education*, 38(4), 613-624. <https://doi.org/10.1177/0255761420954303>
- Delalande, F. (2004). La enseñanza de la música en la era de las nuevas tecnologías. *Comunicar*, 23, 17-23. <https://doi.org/10.3916/C23-2004-04>
- Dikici, A. (2009). An application of digital portfolio with the peer, self and instructor assessments in art education. *Egitim Arastirmalari-Eurasian Journal of Educational Research*, 36, 91-108.
- Ellerani, P., y Gil, M. J. (2013). A participatory process to build and improve the competence profile of teachers using e-portfolio. A case study in an Higher Education Network. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 83, 659-666. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.06.125>
- González, V., y Montmamy, B. (2019). Inicarse en el ámbito de los portafolios digitales. En J. T. Pujolà (Ed.), *El portafolio digital en la docencia universitaria* (pp. 11-26). Octaedro.
- Gracia, C., y Wenceslao, R. (2018). El portafolio electrónico como instrumento de evaluación y como estrategia de autorregulación en la formación de profesionales en música. *Revista Educación*, 42(2), 699-716. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.25937>
- Heydon, R., McKee, L., y Daly, B. (2017). iPads and paintbrushes: integrating digital media into an intergenerational art class. *Language and Education*, 31(4), 351-373. <https://doi.org/10.1080/09500782.2016.1276585>
- Kloser, M., Edelman, A., Floyd, C., Martínez, J. F., Stecher, B., Srinivasan, J., y Lavin, E. (2021). Interrogating practice or show and tell?: Using a digital portfolio to anchor a professional learning community of science teachers. *Journal of Science Teacher Education*, 32(2), 210-241. <https://doi.org/10.1080/1046560X.2020.1808267>
- Kunnari, I., y Laurikainen, M. (Eds.) (2017). *Collection of engaging practices in ePortfolio Process - Publication of the Empowering Eportfolio Process project*. Häme University of Applied Sciences.

- Lind, V. (2007). e-Portfolios in music teacher education. *Innovate: Journal of Online Education*, 3(3), 4. <https://nsuworks.nova.edu/innovate/vol3/iss3/4>
- Moreno, M<sup>a</sup>. V., Quesada, C., y Pineda, P. (2010). El “grupo de trabajo” como método innovador de formación del profesorado para potenciar la transferencia del aprendizaje. *Revista española de pedagogía*, 68(246), 281-295. <https://www.revistadepedagogia.org/rep/vol68/iss246/4>
- Munday, J., Rowley, J., y Polly, P. (2017). The use of visual images in building professional self identities. *International Journal of ePortfolio*, 7(1), 53-65. <https://www.aacu.org/ijep/archives/volume-7-number-1>
- Parkes, K. A., Dredger, K. S., y Hicks, D. (2013). ePortfolio as a measure of reflective practice. *International Journal of ePortfolio*, 3(2), 99-115. <https://www.aacu.org/ijep/archives/volume-3-number-2>
- Payne, P., y Burrack, F. (2017). Predictive ability from ePortfolios of student achievement associated with professional teaching standards: an exploratory case study. *Research and Issues in Music Education*, 13(1), 6. <https://commons.lib.jmu.edu/rime/vol13/iss1/6>
- Pegrum, M., y Oakley, G. (2017). The changing landscape of E-Portfolios: Reflections on 5 years of implementing E-Portfolios in pre-service teacher education. En T. Chaudhuri, y B. Cabau (Eds.), *E-Portfolios in higher education* (pp. 21-34). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-10-3803-7\\_2](https://doi.org/10.1007/978-981-10-3803-7_2)
- Rawlings, J. (2016). The use of E-Portfolios in music teacher education programs: 2003-2013. *Contributions to Music Education*, 41, 53-69. <http://www.jstor.org/stable/24711128>
- Rodrigues, R., y Rodríguez-Illera, J. L. (2014). El portafolio digital como soporte de la práctica reflexiva en la formación docente. *Revista iberoamericana de educación*, 65, 53-73. <https://doi.org/10.35362/rie650393>
- Rowley, J., y Dunbar-Hall, P. (2012). Curriculum mapping and ePortfolios: Embedding a new technology in music teacher preparation. *Australian Journal of Music Education*, 1, 22-31. <https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.181524962012260>
- Rowley, J., y Bennett, D. (2016). ePortfolios in Australian higher education arts: Differences and differentiations. *International Journal of Education & the arts*, 17(19). <http://www.ijea.org/v17n19/>
- Rubio, M. J., y Galván, C. (2013). Portafolios digitales para el desarrollo de competencias transversales. Aportaciones principales de los estudios con Carpeta Digital en el marco del grupo de investigación Ensenyament i Aprenentatge Virtual. *Digital education review*, 24, 53-68. <https://doi.org/10.1344/der.2013.24.53-68>
- Sánchez-Quintana, N., y Mateo, M. (2019). La evaluación como proceso compartido: el portafolios digital y el uso de las rúbricas. En J. T. Pujolà (Ed.), *El portafolio digital en la docencia universitaria* (105-125). Octaedro.
- Sherfinski, M., Jalalifard, M., Zhang, J., y Hayes, S. (2019). Narrative portfolios as culturally responsive resistance to neoliberal early childhood teacher education: A case study. *Journal of Research in Childhood Education*, 33(3), 490-519. <https://doi.org/10.1080/02568543.2019.1630038>
- Sola, J. M., Marín, J. A., Alonso, S., y Gómez, G. (2020). Análisis de percepciones del estudiantado del Máster de Secundaria respecto a las competencias profesionales del docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(2), 81-93. <https://doi.org/10.6018/reifop.418601>
- Soria, V., y Carrió, M. (2016). Pedagogías disruptivas para la formación inicial de profesorado: usando blogs como e-portafolio. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(2), 382-398. <http://hdl.handle.net/10481/42592>
- Thornton, L., Ferris, N., Johnson, G., Kidwai, K., y Ching, Y. -H. (2011). The impact of an e-portfolio program in a music education curriculum. *Journal of Music Teacher Education*, 21(1), 65-77. <https://doi.org/10.1177/1057083710397592>

- Waters, J. K. (2007). E-portfolios: Making things e-asy. *T.H.E. Journal*, 34(4), 26-33. <https://thejournal.com/articles/2007/04/01/eportfolios--making-things-easy.aspx?m=1>
- Yeo, N., y Rowley, J. (2020). 'Putting on a Show' non-placement WIL in the performing arts: Documenting professional rehearsal and performance using ePortfolio reflections. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 17(4), 5-17. <https://doi.org/10.53761/1.17.4.5>