
El portafolio de evidencias como herramienta para el aprendizaje en el curso de Filosofía del Derecho I

The Portfolio of Evidence as a Learning Tool in the Course Philosophy of Law I

José Daniel Baltodano Mayorga
Universidad de Costa Rica. Liberia
josedaniel.baltodano@ucr.ac.cr

RESUMEN: Este artículo versa sobre la experiencia de la implementación del portafolio de evidencias como herramienta en la mediación pedagógica del curso de Filosofía del Derecho I, en la Universidad de Costa Rica, Sede de Guanacaste, durante el I ciclo lectivo 2022. Se sistematizó esta experiencia con el propósito de valorar el impacto y pertinencia del recurso para fomentar la reflexión crítica sobre el fenómeno jurídico. La indagación se realizó en forma cualitativa, a través de una revisión documental y la aplicación de un cuestionario a la población estudiantil. Se obtuvo como principal resultado que el uso de dicha herramienta incidió en el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias según la propuesta del curso. Por tanto, se concluye que su aplicación contribuyó al aprendizaje del estudiantado, lo que corrobora su pertinencia en relación con los objetivos del curso.

PALABRAS CLAVE: Pedagogía, Derecho, educación universitaria, investigación pedagógica, métodos de enseñanza, pensamiento crítico.

ABSTRACT: This article explores the experience of implementing the portfolio of evidence as a pedagogic tool in the course Philosophy of Law I during the I semester of 2022 at the University of Costa Rica in Guanacaste. This experience was systematized in order to assess the pertinence and importance of said resource on fostering critical thinking as part of the legal phenomenon. This research followed a qualitative approach by undergoing a bibliographic review and applying a questionnaire to the student population. The main result showed that this tool promoted the development of knowledge, skills, and attitudes necessary for this course. Therefore, it is concluded that applying this strategy contributed to students' learning, which proved its pertinence in regard to the course objectives.

KEYWORDS: Pedagogy, Law, higher education, educational research, critical thinking, educational methods.

Recibido: 9-5-23 | Aceptado: 5-7-23

CÓMO CITAR (APA): Baltodano Mayorga, J.D. (2024). El portafolio de evidencias como estrategia de aprendizaje y evaluación en el curso de Filosofía del Derecho I. *InterSedes*, 25 (51), X-X . DOI 10.15517/isucr.v25i51.55042

Publicado por la Editorial Sede del Pacífico, Universidad de Costa Rica

Introducción

El curso de Filosofía del Derecho I en la Universidad de Costa Rica tiene como propósito fomentar una visión crítica y no formalista del fenómeno jurídico, de su discurso y las dinámicas que subyacen en este. Se aspira a que el estudiantado problematice el Derecho, lo que conlleva principalmente revisar ciertos aspectos medulares sobre la disciplina y reflexionar acerca del rol de las personas operadoras jurídicas.

En otras palabras, a lo largo del curso se desarrolla un meta-análisis acerca del Derecho, dado que se orienta al estudiantado para efectuar una lectura crítico-analítica sobre los conocimientos adquiridos durante sus primeros tres años de carrera y que componen sus nociones sobre el objeto de estudio.

Las particularidades antes señaladas plantean un reto pedagógico, porque, a diferencia de otros espacios curriculares en donde se examina el marco normativo, la doctrina y la jurisprudencia con el propósito de fomentar la adquisición de conocimientos (sustantivos y procesales) y desarrollar habilidades para la resolución de conflictos, en este curso se tratan temas principalmente de carácter epistemológico y axiológico, en aras de ofrecer algunos insumos para promover una racionalidad emancipatoria en el estudiantado. Es en dicha diferencia que estriba el reto: organizar la didáctica y evaluación para propiciar el pensamiento y la reflexión crítica sobre el Derecho, labor que además encierra un fuerte componente motivacional.

Según lo anterior, se ha considerado pertinente emplear el portafolio de evidencias como una herramienta para el aprendizaje y su evaluación, porque se estima apropiado para motivar el análisis y problematización del Derecho. Por tanto, para valorar su impacto y pertinencia para la formación en este campo del conocimiento, en el presente artículo se sistematiza la experiencia obtenida a través de la implementación de esta herramienta durante el I ciclo de 2022.

Antecedentes

El portafolio de evidencias es un recurso o herramienta pedagógica que consiste en una compilación de diversos productos

elaborados durante el desarrollo de la asignatura para fomentar el aprendizaje. En la bibliografía se documentan diversas experiencias acerca de su aplicación en el campo de la enseñanza jurídica, por lo que en este apartado se expondrá sobre las más relevantes.

En primer lugar, Font et al. (2021) sistematizan la experiencia del uso de portafolios digitales para la construcción de un entorno personal de aprendizaje como método para integrar las tecnologías de la información y comunicación de manera articulada al proceso educativo. Concluyen que el uso de portafolios promueve el aprendizaje en forma continua y transversal, permite al estudiantado demostrar y comunicar lo aprendido. Asimismo, consideran que su uso para evaluar los aprendizajes es creciente, lo cual está “asociado a la sociedad del conocimiento” (p. 51).

Asimismo, Font y Caballol (2018) documentan la implementación de portafolios digitales para el registro y organización de reflexiones sobre las experiencias de los estudiantes en juicios simulados como parte del trabajo de graduación. Los autores sostienen que el portafolio es una estrategia idónea para recoger los avances y aprendizajes del estudiantado, concluyen que los resultados confirman sus posicionamientos teóricos sobre la viabilidad del portafolio. Además, se destaca que el desarrollo de un diario reflexivo y un portafolio durante el curso contribuyó a la articulación entre evaluación y proceso de aprendizaje “rompiendo así por primera vez en sus estudios su identificación con el examen” (p. 100).

Por otra parte, Gómez-Millán et al. (2012) refieren la experiencia del uso de portafolios en las asignaturas de Derecho del Trabajo en el Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos de la Universidad Pablo de Olavide, España. Señalan que los portafolios pueden servir tanto para la construcción de aprendizajes como para su evaluación. Mencionan que se empleó un portafolios de tipo formativo, que no solo consiste en una mera recopilación de evidencias, sino que involucra un análisis del proceso. Se concluye que el portafolios como herramienta de evaluación permite el auto-aprendizaje e incentiva la actitud crítica. Como instrumento de aprendizaje, destacan que permite un mejor seguimiento del proceso a la persona docente, facilita el desarrollo de tareas colaborativas y permite adaptar el aprendizaje a las necesidades particulares de cada estudiante.

Amorós et al. (2012) registran la experiencia de la implementación del portafolio en la asignatura de Derecho Financiero II. Parten de que es necesario complementar el examen con otras metodologías de evaluación más apropiadas para determinar si el estudiantado ha aprendido. En ese sentido, plantean el portafolios como una herramienta apropiada para evaluar el trabajo estudiantil. Afirman que la experiencia fue exitosa, refieren que los estudiantes se involucraron mucho más en el proceso. Consideran que el portafolio les permitió evaluar mejor el trabajo realizado por las personas estudiantes durante el curso, señalan como ventajas del portafolio que este contribuye a que el estudiantado pueda organizar sus trabajos y brinda datos adicionales sobre su visión.

Es pertinente destacar que se han encontrado algunas experiencias relacionadas con la implementación de portafolios para el aprendizaje del Derecho en el contexto anglosajón. Al respecto, Bloxham et al. (2009) refieren el uso de portafolios electrónicos en la Universidad de Cumbria, en el marco de una iniciativa para integrar un programa de desarrollo personal al currículo. A raíz de ello, el uso del portafolio tuvo como fin apoyar en el desarrollo de habilidades profesionales, fomentar el aprendizaje reflexivo, entre otros. Concluyen que la herramienta ha dado resultados favorables, al permitir un medio para la sistematización de logros académicos, fomentar un espacio de reflexión y promover el desarrollo de habilidades para la empleabilidad.

Waye & Faulkner (2012) exponen sobre la implementación de e-portafolios como herramienta de enseñanza y aprendizaje del Derecho en el contexto australiano. Concluyen que la literatura respalda las ventajas del portafolio como herramienta pedagógica y refieren de su experiencia que este resulta valioso para un aprendizaje profundo y el desarrollo de la identidad profesional.

Por último, Hamilton (2017) discurre acerca de las ventajas de la implementación de e-portafolios para favorecer en el estudiantado el desarrollo de habilidades clave para el desempeño profesional como la redacción jurídica, de manera que una vez graduados tenga mayores posibilidades de encontrar empleo.

En síntesis, se puede apreciar a partir de las experiencias documentadas que el portafolio de evidencias destaca como una herramienta idónea para fomentar la participación activa del estudiantado, favoreciendo la sistematización de sus aprendizajes y

que el proceso sea más personalizado. Se refiere a que este contribuye a un aprendizaje profundo y continuo, lo que a su vez brinda insumos para el desafío de aprender a aprender. Asimismo, se encuentra que en los diferentes trabajos consultados se señala la pertinencia de la herramienta en la evaluación de los aprendizajes, lo cual permite la articulación de ambas esferas del acto educativo. También se observa que, en la mayoría de los casos, la implementación se ha efectuado con el apoyo de tecnologías de la información y comunicación.

Por último, se anota que, en el contexto anglosajón, el desarrollo de portafolios de evidencias contribuye al desarrollo de habilidades y se valora como una herramienta útil para preparar al estudiantado para la inserción al mercado laboral.

Referentes teóricos

El portafolio de evidencias es una herramienta que, según Font et al. (2021), permite la autorregulación del aprendizaje, la reflexión y con ello el desarrollo de habilidades metacognitivas, así como la posibilidad de socializar experiencias de aprendizaje con otros. Siguiendo lo examinado por Barberá et al. (2009), esta forma de comprender el portafolio de evidencias se basa epistemológicamente en el constructivismo.

En el caso concreto, se considera que el planteamiento de la herramienta es también afín al constructivismo, porque con esta se pretende estimular a la persona estudiante para que asuma un papel protagónico en su aprendizaje a través del desarrollo de reflexiones críticas durante el curso y que se recogen en el producto final. Por ello, es necesario comentar algunas de las ideas más básicas de dicha corriente, con el fin de exponer cómo se entiende el aprendizaje en el campo de la Filosofía del Derecho con el apoyo de esta estrategia. Sin embargo, es necesario puntualizar dos consideraciones previas:

- a. El constructivismo, a partir de su notable aceptación en el ámbito educativo, se ha posicionado como una alternativa para responder a las limitantes de la pedagogía tradicional en el Derecho¹. No obstante, se coincide con Piedra (2015)

¹Es pertinente comentar, tal como se propuso en Baltodano (2022) que para trascender los modelos pedagógicos tradicionales, se debe ir más allá de lo cosmético

en que el desafío no está en adoptar el discurso, sino en llevarlo a la práctica², lo cual no es una tarea fácil, por cuanto “varios autores hablan de una gran dificultad para hacer transiciones de un modelo a otro, especialmente porque no se tiene claro cómo hacerlo” (Piedra, 2015, p. 29).

En relación con la problemática referida a través de la cita anterior, es necesario apuntar lo siguiente:

- i. El término constructivismo se caracteriza por referir a múltiples posicionamientos sobre el aprendizaje, incluso hay quienes consideran que algunos son excluyentes entre sí. Por ello, es importante delimitarlo y esclarecer cuál enfoque se adopta.
 - ii. La delimitación también involucra ir más allá de los planteamientos generales. Para esto, se emplearán principios, los cuales se estima que coadyuvan a sintetizar y concretar estas nociones generales³.
- b. Por otra parte, no se puede dejar de lado que el constructivismo ha sido objeto de críticas. Se ha sugerido que posee diversas limitaciones y aunque puede servir para comprender cierta parte del proceso educativo; no tiene la capacidad de resolverlo todo (Deval, 2001). Con ello, se pretende acla-

(metodología) y partir de una reflexión epistemológica e incluso política, que permita plantear alternativas de mediación y evaluación. Es decir, si se aspira a cambiar realmente –aunque sea un poco– ello amerita un trabajo que no puede quedarse en la didáctica por la didáctica misma, sino que se debe pensar y actuar desde sus fundamentos.

Por otra parte, antes se mencionó que la reflexión incluso debe ser política porque el acto de educar representa una relación de poder, en lo epistémico dado que a través del conocimiento se puede liberar o dominar. Por otra parte, la persona docente ejerce un rol de autoridad, de corte pedagógico, como apunta Greco (2012), porque en esta figura recae la facultad de decir lo que se considera como verdadero y, con ello, decidir quién aprueba. Entonces, la reflexión debe involucrar la dimensión política porque no solo es un tema de procedimientos, sino de cómo se ejerce el poder en la clase y ahí está una parte importante del cambio.

² En el mismo sentido, Vargas y Acuña (2020) mencionan que pese a la gran aceptación del constructivismo, aún no se ha conseguido transitar por completo hacia este.

³ Además, conviene acotar que ante la problemática referida, sistematizar una experiencia educativa permite dar cuenta ante la comunidad sobre cómo se ha establecido la relación teoría y práctica en el caso concreto, lo que puede brindar ideas para desarrollar la didáctica y evaluación.

rar que, si bien se comparten los principios del constructivismo, se tiene conciencia de sus limitaciones y, por ello, no se considera como la panacea ante los retos educativos, sino una forma de entender el aprendizaje que puede ayudar a afrontarlos.

En el siguiente apartado se comentará sobre algunas de sus nociones y principios elementales, como fundamento de la experiencia pedagógica sobre la que versa este trabajo.

¿Qué es el constructivismo y cuáles son los principios aplicables al aprendizaje?

El constructivismo como epistemología –en términos generalísimos– plantea que el conocimiento no es un reflejo exacto del exterior, sino una elaboración del sujeto. Entonces, el conocimiento no es algo que preexista y que simplemente sea recuperado, sino que se “construye activamente por sujetos cognoscentes, es decir, no se recibe pasivamente del ambiente o de los otros. De esta manera, el constructivismo rechaza las tesis de las corrientes epistemológicas empiristas e innatistas” (Díaz y Hernández, 2010, p.22).

Sin embargo, cuando se habla de constructivismo pedagógico este no es uno solo, sino que hay al menos tres enfoques: endógenos, exógenos y dialécticos (Vargas y Acuña, 2020). En los endógenos prevalece una visión del aprendizaje centrada en el aparato cognitivo interior, mientras que en los exógenos ocurre a la inversa, se parte de lo social hacia lo individual y, por último, en los dialécticos ambas perspectivas se concilian (mente y contexto).

Acerca de los primeros dos enfoques (endógenos y exógenos), en la literatura se suele referir con frecuencia a los trabajos de Piaget y Vygotsky⁴, respectivamente. De tal modo que, sin pretensión de exhaustividad, se comentará sobre sus ideas más conocidas, a fin de contar con insumos para comprender algunos de los principios fundamentales de cada enfoque y sus principales diferencias.

⁴ Se aclara que además hay diversas personas que han aportado a la conceptualización del aprendizaje y que podrían enmarcarse dentro de la corriente constructivista, pero por la naturaleza de este trabajo únicamente se mencionan los dos más conocidos. Asimismo, se advierte que se mencionarán estos dos autores a modo de referencia, sin asumir que la suma de sus aportes constituye una forma de ver el constructivismo.

El enfoque psicogenético⁵ de Piaget se concentra en el fenómeno de la cognición a lo interno del sujeto, lo que lleva a que sea considerado por algunos como una propuesta solipsista (Vila, 2007).

Según explica Aebli (1958), Piaget parte de una postura antagónica a la concepción tradicional del aprendizaje, que lo reducía a una mera “impresión” de imágenes en las personas educandas. Es decir, la visión tradicional de la pedagogía comprendía al sujeto como un receptor pasivo, mientras que Piaget considera que el conocimiento no se reproduce, sino que es un producto del sujeto.

Este enfoque busca trascender la memorización y a partir de las nociones epistemológicas del constructivismo propone que el conocimiento es asimilado por el sujeto a través del pensamiento, al que considera como “un juego operaciones vivientes y actuantes” (Aebli, 1958, p. 90). De este modo, el aprendizaje se materializa a través de la participación activa del sujeto en el proceso.

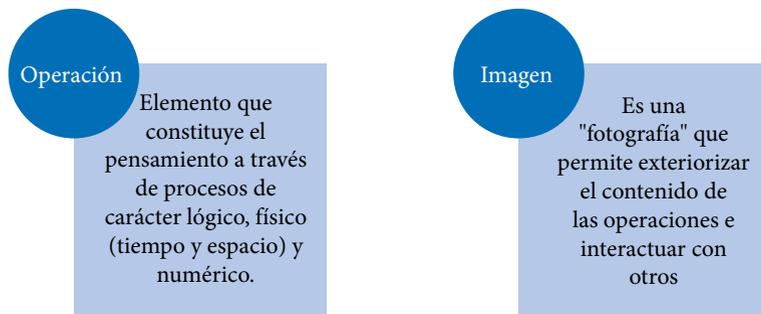
La noción de Piaget sobre el pensamiento es crucial en este enfoque y para comprenderla es necesario puntualizar dos conceptos fundamentales: operación e imagen. La operación refiere a los procesos que lo conforman o estructuran, “constituye el elemento activo del pensamiento. Asegura los progresos esenciales de la inteligencia” (Aebli, 1958, p.55). Por otra parte, la imagen es un conjunto de símbolos que permite representar a las operaciones.

Entonces, las operaciones son aquellas actividades intelectivas que tienen lugar en la mente del sujeto, las cuales le permiten procesar o racionalizar la realidad, mientras que las imágenes, son el vehículo que traslada las operaciones y posibilita la interacción con otros sujetos “las palabras (. . .) constituyen así los signos, y las operaciones sus significados”. En la figura 1 se resume lo antes señalado:

⁵ Entiéndase la Psicología Genética como aquella que estudia el desarrollo del conocimiento (Calero, 2008).

FIGURA 1

CONCEPTOS BÁSICOS SOBRE EL PENSAMIENTO EN PIAGET



Nota: elaboración propia, a partir de Aebli (1958).

El enfoque mencionado sostiene que el sujeto interioriza el mundo a través de las operaciones mentales. El aprendizaje no consiste, como se mencionó antes, en memorizar sino en comprender, lo que ocurre cuando el sujeto introduce las operaciones que permiten entender una situación, concepto o noción. Por tal razón, desde esta perspectiva, enseñar no es transmitir la imagen, sino promover el desarrollo de operaciones mentales.

Las operaciones, a su vez, permiten la asimilación del conocimiento, ello implica que “interactuando con el mundo el individuo construye esquemas de asimilación para abordar la realidad” (Moreira, 2020, p.25). Estos esquemas se conocen también como estructuras mentales, concepto que, de acuerdo con Gallego (1997), es indispensable para entender dicha teoría y “se refiere a la construcción de una organización intelectual que guía la conducta del individuo” (p. 153). Las estructuras son las que permiten la construcción de conocimientos, son “esquemas de acción que pasan a ser simbólicos, no necesariamente de índole lingüística⁶” (Calero, 2008, p. 19).

La asimilación es el concepto articulador de la teoría de Piaget, por cuanto sintetiza todo el proceso de interacción entre sujeto y objeto para el aprendizaje. En su contacto con el mundo, el sujeto

⁶ Lo último puede interpretarse a la luz de lo expuesto, por la diferencia entre imagen y operación.

construye y refina estructuras de asimilación que le permiten entenderlo. Como concluye Aebli (1958), Piaget buscó posicionar al sujeto como un ser capaz de aprehender las cosas y tomar partido sobre estas. Entonces, a modo de corolario, el constructivismo, desde esta perspectiva, otorga el papel protagónico al sujeto cognoscente, pero centra su mirada en el interior, en la cognición y el desarrollo: en los procesos que se llevan a cabo para construir el conocimiento.

Por otra parte, el enfoque sociocultural de Vigotsky propone una visión sobre el desarrollo psicológico (de afuera hacia dentro), lo que implica que la conciencia individual, se forma en la sociedad (Vila, 2007). La conciencia es el resultado de la relación entre los individuos y el contexto, lo cual es mediado por el lenguaje, que proviene a su vez de la capacidad humana de significación. La interiorización del lenguaje por parte de los individuos es considerada por Vygotsky como “principal instrumento de la conciencia humana” (Vila, 2007, p.220). Ello implica que el sujeto interactúa con el mundo y lo comprende través del uso de herramientas psicológicas, pero estas dependen de símbolos y signos cuya construcción y significado surgen en forma social. En otras palabras, las capacidades cognitivas del individuo se amplían a través de su vinculación con el contexto.

A partir de estas premisas psicológicas, en el ámbito pedagógico el enfoque plantea que el aprendizaje ocurre en el marco de interacciones sociales. En concreto, esto se articula a través del concepto de zona de desarrollo próximo, el cual refiere a la fase potencial a la que un sujeto podría avanzar con la guía u orientación de otro más experimentado, o inclusive de un par (Barquero, 1996).

En este enfoque, se le atribuye un carácter social al aprendizaje, primero por el rol del contexto y lenguaje en el desarrollo psicológico, la importancia que revisten las interacciones (sean expertos o pares) para el desarrollo de conocimientos y habilidades que facultan al aprendiente a resolver nuevas situaciones y, asimismo, porque como propone Vygotsky, la educación es una forma de preparar a la persona para su participación en la sociedad.

Según lo anterior, el enfoque sociocultural comparte con el psicogenético la premisa epistemológica que comprende el conocimiento como una construcción y no como copia de la realidad y,

en consecuencia, propone también que el aprendizaje no consiste en una transmisión de conocimiento, además que entiende el pensamiento en forma dinámica. No obstante, defiende que es a través de la cultura y el lenguaje que se accede a la capacidad de abstracción que constituye el pensamiento (Calero, 2008). En síntesis, mientras que Piaget se enfocó en el pensamiento y su desarrollo partiendo desde el individuo, Vygotsky pone su mirada en la relación del individuo con otros, la sociedad y el mundo.

Una vez expuestos ciertos planteamientos generales sobre el constructivismo y su visión sobre el aprendizaje, ahora es necesario apuntar principios que sintetizan y concretan estas nociones generales antes descritas. Se estima pertinente la propuesta de principios elaborada por Piedra (2015)⁷, la cual se expone y comenta en la tabla 1:

TABLA 1

PRINCIPIOS DE UNA PEDAGOGÍA CON ELEMENTOS CONSTRUCTIVISTAS
SEGÚN PIEDRA (2015)

Principios expuestos según Piedra (2015)	Acotaciones y comentarios
1. Se adquiere conocimientos y valores a través de un proceso activo y dinámico en el que la persona estudiante debe involucrar sentidos y saberes anteriores para elaborar los nuevos.	Este principio refiere al fundamento principal del constructivismo, el sujeto no es un mero receptor sino que participa activamente del aprendizaje a través de la construcción de conocimientos.
2. El desarrollo de conocimientos es cíclico, al construir significados se mejora la capacidad para dar sentido a nuevas situaciones o bien, re interpretar significados previamente conocidos.	Se puede relacionar este principio con el concepto de apropiación de Vygotsky, (Calero, 2008). La exposición al mundo bajo la mediación del lenguaje permite al sujeto construir herramientas para comprenderlo.

⁷ Aunque en el apartado anterior se presentan los aportes de Piaget y Vygotsky, no se considera que esta propuesta sea dialéctica.

Principios expuestos según Piedra (2015)	Acotaciones y comentarios
<p>3. La construcción de significados involucra mente, cuerpo y emociones, por lo que no deben desdeñarse estos dos últimos factores. En este caso, se fusiona el noveno principio planteado por Piedra (2015), que señala la importancia del componente afectivo en el conocimiento, por ejemplo, la motivación.</p>	<p>Al entenderse que el proceso de aprendizaje requiere de una participación activa del individuo, este debe estar dispuesto a involucrarse en las actividades didácticas. Es decir, si no hay vinculación (real) no puede ocurrir el aprendizaje, de modo que la motivación es indispensable para obtener buenos resultados. En otros enfoques constructivistas, como el aprendizaje significativo, esto se asocia a la disposición de aprender (Moreira, 2020).</p>
<p>4. Los conocimientos se construyen a partir del lenguaje.</p>	<p>Se considera que estos principios derivan del núcleo del enfoque sociocultural: la relación entre cognición y cultura. Es decir, el lenguaje como mediador cultural, que estructura y orienta las relaciones sociales. Además, se entiende que el aprendizaje no puede estar al margen de las dinámicas sociales.</p>
<p>5. Las interacciones sociales impulsan el desarrollo cognoscitivo.</p>	
<p>6. El proceso de adquisición de conocimientos está sujeto al contexto y la historia.</p>	
<p>7. Los nuevos conocimientos se desarrollan progresivamente a partir de otros anteriores.</p>	<p>Ello implica que para que el aprendizaje suceda, es importante el tiempo que se le dedica a los temas por tratar y que estos se dispongan en una secuencia apropiada. Es decir, que el estudiantado cuente con insumos previos para elaborar nuevos conocimientos.</p>
<p>8. El aprendizaje es un proceso gradual y, por tanto, no es inmediato, sino que se requiere tiempo para relacionar, profundizar y apropiarse de los significados.</p>	

Nota: elaboración propia a partir de Piedra (2015).

Según lo expuesto en este apartado, el constructivismo plantea una visión epistemológica que sugiere que el conocimiento no es un elemento estático que puede transmitirse, sino una elaboración subjetiva. Esto implica que, para aprender, la persona debe involucrarse activamente en el proceso, lo que a su vez ocurre en un contexto de relaciones sociales, a través del lenguaje como instrumento de mediación. Es pertinente ahora comentar acerca de cómo se comprende el aprendizaje en el campo de la Filosofía del Derecho desde una perspectiva socio-constructivista y el rol del portafolio de evidencias como herramienta pedagógica para tales efectos.

Consideraciones sobre el aprendizaje constructivista en el campo de la Filosofía del Derecho y el portafolio de evidencias

El aprendizaje, según Díaz y Hernández (2010), supone un proceso de aculturación, lo que implica que el estudiantado al formarse asume una visión sobre el Derecho y del mundo⁸. En consecuencia, quien aprende Derecho, no solo adquiere habilidades y conocimientos que le permitirán ejercer la profesión, sino que construye una idea sobre el objeto de estudio, un posicionamiento acerca de su conceptualización, fines, roles de quienes lo operan, entre otros. Es decir, se apropia de la cultura construida en torno al fenómeno jurídico en un contexto determinado y que condiciona su comprensión.

No obstante, esta cultura debe ser tamizada⁹ desde la Filosofía del Derecho, con el fin que la persona estudiante no se limite a aceptarla en forma acrítica. Dicho escrutinio, más que un ejercicio meramente académico, debe repercutir en la forma que el sujeto entiende el Derecho y sus prácticas.

⁸ Cabe señalar que en este proceso inciden varios factores como la interacción entre estudiantes y docentes, las opiniones e interpretaciones recogidas en la doctrina y jurisprudencia, entre otros.

⁹ En este punto es necesario recordar que la pedagogía tiene una dimensión ética, por ello, esta reflexión se nutre también de los aportes de la pedagogía crítica. Así, aprender no sólo implica que el sujeto cambie y sepa hacer determinadas labores, sino que en el proceso de transformación haya transparencia y que este sea consciente de todos los factores que inciden en la construcción de esa parcela del conocimiento y su responsabilidad.

Según lo anterior, si se parte de que el aprendizaje es una transformación¹⁰: “un cambio perdurable en la conducta o en la capacidad de comportarse de cierta manera, el cual es resultado de la práctica o de otras formas de experiencia” (Schunk, 2012, p. 3), entonces el aprendizaje en el campo iusfilosófico¹¹ se materializa a través del desarrollo de la capacidad crítica frente al discurso jurídico, que permita a la persona estudiante ser consciente de diversos aspectos que en él subyacen.

Entonces, a raíz de una revisión crítica de las creencias capitalizadas sobre el fenómeno jurídico a lo largo de la formación universitaria y que conforman la conciencia jurídica (Haba, 2012), la persona aprendiente debería desarrollar habilidades que le permitan advertir que se toma partido ante una diversidad de opciones y que lo aprendido no es la única visión posible, sino una alternativa entre tantas. De tal modo, se puede decir que el sujeto ha aprendido si demuestra que puede problematizar la realidad, que conoce y es capaz de aplicar diferentes conceptos de este campo del saber, relacionarlos con nociones previamente incorporadas y construir argumentaciones pertinentes. Es decir, que el sujeto desarrolle conocimientos que le ayuden a cuestionarse los anteriores y que asuma posturas informadamente.

Ahora bien, con el propósito de dar más detalles acerca de la visión sobre el aprendizaje en la Filosofía del Derecho desde la perspectiva socio-constructivista, es necesario puntualizar lo siguiente:

- a) Se conceptualiza el aprendizaje del quehacer iusfilosófico como una actividad dialógica, por lo que para lograr dicho

¹⁰ Desde el enfoque sociocultural, esta transformación surge como resultado de la construcción de conocimientos que una vez integrados al bagaje del sujeto, le habilitan para saber desenvolverse ante diversas situaciones sociales. En otras palabras, no porque meramente almacene unos conocimientos, sino porque entiende sus significados y usos de acuerdo con las dinámicas cotidianas. En el contexto universitario, esto implica, por ejemplo, adquirir la capacidad de hacer determinadas acciones propias de la profesión, con plena conciencia de su responsabilidad.

¹¹ La labor iusfilosófica, se concentra –principalmente– en una metalectura de los contenidos “sustanciales” del Derecho (conceptos, normas, principios, nociones metodológicas) y que el propósito del curso es fomentar el diálogo y discusión sobre estos elementos desde una visión realista, que adversa las posiciones ingenuas de la dogmática corriente.

propósito es necesario que el sujeto aprendiente tenga un rol protagónico, dado que, a la postre, no solo se trata de conocer que sabe ciertos conceptos clave, sino qué puede hacer con ellos y sobre todo qué actitudes ha desarrollado.

- b) Como se mencionó antes, el aprendizaje en el campo de la Filosofía del Derecho implica una resignificación de conceptos y experiencias previas, lo que coincide con el segundo principio del aprendizaje constructivista señalado por Piedra (2015). En ese sentido, el curso debe promover que el estudiantado sea capaz de encadenar conceptos antes aprendidos, vincular creencias y vivencias, adquirir habilidades para ver con una mirada crítica otras experiencias a lo largo de lo que reste de su formación y luego en su práctica profesional.
- c) El constructivismo desde el enfoque sociocultural plantea que el aprendizaje se produce a través del lenguaje, de modo que los conocimientos se construyen a partir de su adquisición, como ocurre con los conceptos científicos (Barquero, 1996). Al respecto, Haba (2012)¹² dedica importantes esfuerzos a concientizar sobre las debilidades del lenguaje jurídico y sus implicaciones en la práctica. Por tal razón, una aproximación constructivista al aprendizaje iusfilosófico comprende que no solo es relevante la incorporación de conceptos, sino que la problematización misma del lenguaje permite forjar una conciencia crítica acerca del Derecho.

Por último, a la luz de las consideraciones anteriores sobre el aprendizaje constructivista en este campo del saber, conviene señalar que se estima que el portafolio de evidencias es una herramienta idónea para estos efectos, por los siguientes motivos:

- a) Ayuda a fomentar el rol activo de la persona estudiante a través de la elaboración de reflexiones, en las cuales se deben problematizar distintos aspectos del fenómeno jurídico y a partir de ello se construye conocimiento.
- b) Permite un desarrollo progresivo y procesual del aprendizaje.

¹² Es pertinente indicar que este es el texto base que emplea la Cátedra.

- c) Brinda libertad al sujeto de expresarse, permite vincular teoría y contexto, apoyándose en el principio constructivista que plantea al aprendizaje como un fenómeno histórico y cultural.

En resumen, el portafolio de evidencias es una herramienta basada en el constructivismo pedagógico y que, por sus características, es congruente con la noción de aprendizaje en el campo de la Filosofía del Derecho, en especial desde el enfoque que se le da a este curso.

Consideraciones metodológicas

En primer lugar, es oportuno dar cuenta de que este artículo es producto de una investigación enmarcada en la modalidad de sistematización de experiencias educativas. Cabe aclarar que esta, más allá de una mera recopilación de hechos o anécdotas, pretende generar conocimientos desde la articulación entre práctica y teoría. Asimismo, se estima que investigar a través de la sistematización de experiencias educativas también es una forma de hacer praxis pedagógica, que en los términos de Freire (2005) surge de la triada: palabra, acción y reflexión. Es decir, al recuperar la experiencia y reflexionar sobre ella se producen conocimientos que pueden servir para mejorar prácticas o teorías.

Según Barragán-Giraldo (2023), la sistematización de experiencias educativas debe efectuarse en forma rigurosa, orientándose a producir algún saber y, por tanto, no debe limitarse a la descripción, o una simple recuperación anecdótica. También la sistematización no solo debe considerar la visión de la persona docente, sino también del estudiantado. A su vez, se caracteriza por su versatilidad metodológica, lo cual permite utilizar diversos enfoques, métodos y herramientas.

En relación con lo anterior, la sistematización de esta experiencia se orientó a partir de la propuesta metodológica general de Jara (2018) que sugiere desarrollarla a través de cinco etapas:

- i. Registro la experiencia.
- ii. Diseño de un plan de sistematización.
- iii. Reconstrucción histórica de la experiencia.
- iv. Reflexiones de fondo.
- v. Formulación de conclusiones.

Cabe señalar que esta indagación también utiliza recursos de la investigación cualitativa (principalmente para recopilar y analizar información), la cual, según Hernández et al. (2006), se caracteriza por seguir un proceso inductivo, emplear métodos de recolección de datos no estandarizados, poseer flexibilidad y su objetivo no es generalizar, sino que, como en este caso, la valoración de la pertinencia de una herramienta pedagógica sirva como insumo para otras personas docentes e investigadoras.

De acuerdo con lo antes expuesto, en la tabla 2 se describe la ruta metodológica que fue empleada en la indagación:

TABLA 2

DESCRIPCIÓN GENERAL DE LA RUTA METODOLÓGICA EN LA INDAGACIÓN

Momento de la sistematización	Acciones desarrolladas y recursos empleados
<p>Sobre el registro de la experiencia y plan de sistematización</p>	<p>En primer lugar, se diseñó una propuesta para la implementación de la herramienta en el curso, previo al inicio del ciclo. Como parte de ese proceso, se efectuó una revisión bibliográfica con el fin de identificar cómo se ha empleado el portafolio en el campo jurídico, así como referentes teóricos y metodológicos que han orientado experiencias previas.</p> <p>Por otra parte, se determinó que se registraría tanto la perspectiva docente como la estudiantil. En el primer caso, los datos provienen del análisis de los portafolios y para recuperar los datos del estudiantado, se diseñó y aplica un cuestionario.</p> <p>El plan de sistematización se construyó a partir de las siguientes consideraciones:</p> <ol style="list-style-type: none"> Objetivo: determinar el impacto y pertinencia de la implementación de portafolios en el curso de Filosofía del Derecho I, lo cual puede servir como insumo a otras personas docentes e investigadoras en el campo jurídico. Objeto: la incidencia del portafolio de evidencias en el aprendizaje durante el I ciclo 2022 en el curso de Filosofía del Derecho I, Universidad de Costa Rica, Sede de Guanacaste. Fuentes de información: fuentes documentales (bibliografía y portafolios del estudiantado) y personales. En este último caso, los datos se obtienen a partir de un cuestionario aplicado a la población estudiantil. Este instrumento constó de cinco preguntas abiertas, orientadas a examinar si la implementación del portafolio incidió o no en el aprendizaje, la problematización de contenidos y otros aspectos relacionados. <p>Eje de sistematización: posibilidad de la herramienta para favorecer el desarrollo de conocimientos y habilidades, así como su pertinencia para la evaluación de aprendizajes.</p>

Momento de la sistematización	Acciones desarrolladas y recursos empleados
<p>Reconstrucción histórica de la experiencia</p>	<p>La experiencia tuvo lugar entre abril y julio de 2022 y además del docente, en la sistematización participaron once estudiantes (el cincuenta por ciento del total de matriculados en el curso), quienes en forma voluntaria y anónima completaron un cuestionario. Al momento de la experiencia, los participantes cursaban el cuarto y último año del plan de estudios de Bachillerato en Derecho en la Sede Regional de Guanacaste de la Universidad de Costa Rica.</p> <p>En la primera semana de clases, se presentó el programa del curso y la propuesta evaluativa según dispone el Reglamento de Régimen Académico Estudiantil de la Universidad, en la cual se contempla la elaboración del portafolio de evidencias como evaluación final, lo que representa un 40% del total de la nota. Para su conformación, las personas estudiantes deberían realizar reflexiones periódicas, vinculando los temas del curso y materiales de estudio, a partir de preguntas generadoras que se proponían cada semana, así como recursos audiovisuales, noticias, sentencias judiciales y otros insumos brindados por el docente, sin excluir otros que los estudiantes podrían proponer.</p> <p>Para conformar el portafolio, las reflexiones debían compilarse en un documento único (en formato Word, LibreOffice o PDF), asimismo, este debía tener una estructura básica que consta de tres partes: a) introducción, cuyo propósito es ofrecer a la persona lectora un prolegómeno, b) aspectos centrales, una selección de las reflexiones organizadas a criterio de las personas estudiantes y c) cierre, una reflexión final sobre el proceso de aprendizaje en general.</p> <p>La evaluación del portafolio se realizó utilizando como instrumento una rúbrica que abarcó cuatro criterios: a) estructura y organización de las evidencias de aprendizaje, b) reflexión profunda y crítica sobre los temas de estudio, c) redacción y ortografía, d) citación y estilo.</p>

Momento de la sistematización	Acciones desarrolladas y recursos empleados
Reflexiones de fondo y conclusiones	Según el plan de sistematización, se analiza la información conforme al objetivo y categorías expuestas, a partir de los referentes teóricos, lo cual se expone con mayor detalle en los apartados de resultados y conclusiones en este trabajo.

Nota: elaboración propia.

Resultados y discusión

En este apartado se encontrarán algunas notas sobre el análisis reflexivo de los datos recuperados a partir de la experiencia. Con base en el eje de sistematización se expondrá y comentará acerca del impacto y pertinencia de la herramienta desde la perspectiva del docente, según la lectura de los productos entregados, y del estudiantado, a partir de los resultados del cuestionario. Para valorar los alcances, se considerarán tres categorías generales: a) conocimientos, b) habilidades, y c) pertinencia para la evaluación de aprendizajes.

Acerca del análisis de los portafolios, los textos incorporados reflejan el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes congruentes con el objetivo general del curso¹³. Se apreció que, en la mayoría de ocasiones, los productos trascienden lo descriptivo al problematizar diversos aspectos del discurso jurídico. Además, se observó el dominio de conceptos clave, y el vínculo de estos con elementos contextuales (situaciones del acontecer jurídico nacional, experiencias personales, entre otros). En la tabla 3 se amplía lo señalado:

¹³ “Promover en los estudiantes la lectura lenta (analítica) y la discusión en profundidad (basada en el estudio) de unos análisis sobre la materia, dirigidos a examinar el derecho desde contextos abiertos a tomar conciencia de la verdadera dinámica en que se asientan el discurso y la conducta jurídicos, con el fin de generar abordajes comprensivos del objeto de estudio de la disciplina que superen la visión puramente formalista”. (Facultad de Derecho, 2022)

TABLA 3

SÍNTESIS DE LOS RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE LOS PRODUCTOS ENTREGADOS

<p>Conocimientos</p>	<p>Los diferentes conocimientos evidenciados por los estudiantes, es decir, aquellas nociones y apreciaciones sobre el objeto de estudio del curso, se reúnen en cinco subcategorías:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Concepto y objeto de estudio de la Filosofía del Derecho. 2. Concientización sobre la pertinencia del estudio de la Filosofía del Derecho. 3. Características y complejidades del lenguaje jurídico: implicaciones hermenéuticas. 4. Pautas valorativas: nociones sobre justicia, bien común, entre otras. 5. Iusnaturalismo e iuspositivismo: alcances y manifestaciones en la actualidad.
<p>Habilidades</p>	<p>Se observa que la implementación de la herramienta favoreció el desarrollo de las siguientes habilidades:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Expresión escrita: a través de la producción de textos con una estructura determinada y congruente. 2. Capacidad de análisis y síntesis: las reflexiones que componen el portafolio trascienden la mera paráfrasis de los materiales de estudio, en estas se vinculan conceptos y otros aspectos (como problemáticas contextuales, casos concretos, normas jurídicas, experiencias personales, entre otros) que permiten a la persona estudiante ejercitar el razonamiento. <p style="text-align: right;"><i>(Continúa)</i></p>

<p>Habilidades</p>	<p>3. Argumentación: en los ejercicios que conforman el portafolio, las personas estudiantes se posicionan frente a un subtema y se aprecia la construcción de argumentos para justificar su postura.</p> <p>4. Pensamiento crítico: habilidad clave según el diseño del curso, todos los insumos brindados tienen como objetivo fomentarlo. Se observa en la totalidad de los productos diversas manifestaciones, a través de la problematización de diversos elementos, por ejemplo, conocimientos previamente adquiridos, situaciones prácticas, entre otros.</p>
<p>Pertinencia para la evaluación de aprendizajes</p>	<p>El análisis permite colegir que esta herramienta es idónea para la evaluación de los aprendizajes, por cuanto permite una plena articulación con la enseñanza y aprendizaje. En el mismo sentido que la literatura consultada, se observa que el portafolios permite:</p> <p>a) Llevar un registro sistemático de los aprendizajes obtenidos a partir de la lectura crítica de textos y otros insumos.</p> <p>b) Ofrece un espacio en el que el estudiantado puede expresar con mayor plenitud sus conocimientos, lo cual permite a la persona docente realizar una valoración integral del proceso.</p> <p>c) Permite el desarrollo de habilidades, lo cual representa una ventaja frente a otras formas tradicionales de evaluación como el examen.</p>

Nota: elaboración propia, a partir de la lectura de los portafolios.

Por otra parte, la población estudiantil valoró positivamente su experiencia a partir de la implementación del portafolio en el curso. Los participantes concuerdan en que les permitió adquirir nuevos conocimientos y desarrollar habilidades, además mostraron interés en su uso para la evaluación de los aprendizajes. A continuación, en la tabla 4 se sintetizan los principales hallazgos de la consulta:

TABLA 4

SÍNTESIS DE LOS RESULTADOS DE LA CONSULTA APLICADA
AL ESTUDIANTADO

<p>Aprendizajes</p>	<p>Conocimientos</p> <p>La población destacó como relevantes para su formación los siguientes temas:</p> <ol style="list-style-type: none"> a. Valores jurídicos (siendo la justicia al que más se hizo referencia). b. Iusnaturalismo e iuspositivismo. c. Desafíos de la complejidad del lenguaje jurídico. d. El discurso de los Derechos Humanos. <p>Habilidades</p> <ol style="list-style-type: none"> a. Aprender a aprender: algunos participantes estimaron que elaborar el portafolio les resultó de utilidad para organizar mejor lo examinado durante el curso y con ello mejorar la capacidad para comprender mejor los temas tratados, en comparación con la que tenían al inicio del ciclo. b. Aprendizaje significativo: los participantes señalaron que el ejercicio les ayudó a realizar una lectura más sistemática y que ello facilitó el análisis, e ir más allá del plano descriptivo para obtener un posicionamiento propio sobre lo examinado. Aunado a lo anterior, la población refirió que la herramienta le permitió asociar conceptos anteriormente adquiridos durante su formación para el desarrollo de las reflexiones que conforman el portafolio, lo cual es congruente con el aprendizaje constructivista. <p style="text-align: right;"><i>(Continúa)</i></p>
---------------------	--

Aprendizajes	c. Pensamiento crítico: la totalidad de los participantes consideró que la herramienta les permitió problematizar conocimientos previamente adquiridos durante su formación universitaria, y destacó que el proceso reflexivo les condujo a revisar con mayor agudeza ciertos temas (como el concepto de justicia, por ejemplo) para tomar conciencia de su complejidad.
Evaluación	Las personas participantes mostraron afinidad o preferencia acerca del portafolio como método de evaluación en comparación con otras formas tradicionales como el examen. El estudiantado refiere sentir menor incertidumbre, y considera que no evalúa una forma concreta de responder, sino el conocimiento sobre los temas y la visión personal sobre estos.

Nota: elaboración propia.

Una vez expuestos los principales hallazgos, es pertinente colegir, a tenor de los principios planteados por Piedra (2015), que la herramienta:

- a) Propició la participación activa del estudiantado¹⁴, lo cual es crucial para la construcción de aprendizajes
- b) Permitió el desarrollo gradual de conocimientos y habilidades, debido a que la composición del portafolios se da a

¹⁴ Además de promover la idea de un sujeto activo, otorgándole un papel protagónico al estudiantado, como se analizó, el diseño se dispuso para motivar a las personas participantes, instándoles a expresar sus propios puntos de vista, tratando con respeto sus opiniones y abordajes. Es pertinente recalcar que los participantes consideraron muy importante el margen de libertad otorgado para enfocar los ensayos desde su perspectiva personal. Esto confirma que, para orientarse hacia la participación activa del sujeto en el proceso de aprendizaje, se debe procurar que las actividades propicien un vínculo con lo subjetivo. Es decir, no sólo se trata de otorgarle simplemente una tarea, sino que con motivo de esta se respete su visión y se le permita conectar con aquello que conforma su personalidad y contexto.

partir de reflexiones o ensayos que se realizan en forma periódica y durante todo el ciclo lectivo.

- c) Favoreció la vinculación de conocimientos previamente adquiridos, siendo utilizados como insumo para el análisis y, por otra parte, en la problematización misma de muchos de estos, con miras a contribuir en formar una visión realista y crítica del fenómeno jurídico.
- d) Incentivó la problematización sobre el discurso jurídico, involucrando conceptos que no suelen cuestionarse con frecuencia y que revisten una gran importancia en la práctica. Se considera dicho resultado como satisfactorio, debido a la relevancia del lenguaje en la producción de conocimiento y que a través de la semántica se puede comprender el contexto social y las dinámicas en que se asienta la praxis jurídica.
- e) Coadyuvó al desarrollo continuo y gradual del proceso de evaluación, por cuanto la construcción del portafolios se articula a través de las diferentes evidencias asignadas a lo largo del ciclo lectivo, con lo que se evita que la evaluación se concentre en uno o dos momentos del curso.

Por último, es pertinente señalar que estos hallazgos también resultan congruentes con las experiencias referidas en los antecedentes.

Conclusión

Según lo analizado a través de esta indagación, es posible concluir que la elaboración de un portafolio de evidencias durante el curso de Filosofía del Derecho I favoreció el aprendizaje. Esto implica que el desarrollo de aspectos sustanciales (conocimientos, habilidades y actitudes), permite dar cuenta de que la herramienta contribuyó a incentivar al estudiantado a ver el Derecho más allá de los formalismos tradicionales. Asimismo, coadyuvó a articular la enseñanza, el aprendizaje y su evaluación.

Por otra parte, esta indagación ha permitido ofrecer algunos elementos fácticos que justifican la pertinencia de la herramienta en relación con los objetivos del curso. El principal argumento es que se trata de un recurso pedagógico que genera condiciones

apropiadas para la problematización del fenómeno jurídico, y la revisión de diversos conceptos e ideas que conforman su imaginario. Además, que se constituye en una alternativa para la evaluación de los aprendizajes, en un campo en el que predomina el uso del examen.

En relación con lo anterior, se valora que el uso de esta herramienta genera un impacto positivo, al fomentar el rol activo de la persona estudiante, incidir en la motivación, propiciar el análisis desde el lenguaje y el discurso. También expone las ventajas del constructivismo para sustentar un abordaje pedagógico congruente con los objetivos del curso. Es decir, se estima que esta experiencia podría motivar el uso del constructivismo como fundamento pedagógico en cursos de esta área.

Referencias bibliográficas

- Aebli, H. (1958). *Una didáctica fundada en la psicología de Jean Piaget*. Kapelusz.
- Amorós, et al. (2012). La evaluación de los alumnos a través del portafolio. *REJIE: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, 6, 81-94.
- Baltodano, J.D. (2022). Hacia un nuevo modelo pedagógico para la enseñanza y aprendizaje del Derecho: Algunas apreciaciones desde una perspectiva crítica. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 17(1), 61-82. <https://doi.org/10.15359/rep.17-1.2>
- Bloxham, S., Boyle, F., & Thanaraj, A. (2009). Using e-portfolios to support PDP and reflective learning within the law curriculum: A case study. *Journal of Information, Law and Technology*, 2009(3). http://go.warwick.ac.uk/jilt/2009_3/bloxham
- Barberá, E., Barujel, A. G., & Illera, J. (2009). Portafolios electrónicos y educación superior en España: Situación y tendencias. *Revista de Educación a Distancia*, 8. <https://www.um.es/ead/red/M8/>
- Barquero, R. (1996). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Aique Grupo Editor S.A.
- Barragán-Giraldo, D. (2023). Sistematización de experiencias educativas: Entre teoría y metodología. *Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa*, 3(1). <https://doi.org/10.51660/ripie.v3i1.122>

- Calero, M. (2008). *Constructivismo pedagógico: Teorías y aplicaciones básicas*. Alfaomega.
- Deval, J. (2001). Hoy todos son constructivistas. *Educere*, 15, 353-359. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35651520>
- Díaz, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Mc Graw Hill.
- Facultad de Derecho. (2022). Programa del curso DE-2005 Filosofía del Derecho I. Universidad de Costa Rica.
- Font, A., & Angelats, L. (2018). Simulación de un juicio como TFG. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 16(2), 87-103. <https://doi.org/10.4995/redu.2018.10166>
- Font, A., Andrés, E., Caballol, L., & Masbernat, P. (2021). Hacia un entorno de aprendizaje personal (PLE) a través del portafolios digital y sus aplicaciones en un entorno profesionalizador en Derecho. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 8(2), 39-59. <https://doi.org/10.5354/0719-5885.2021.65858>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Gallego, R. (1997). *Discurso constructivista sobre las ciencias experimentales*. Magisterio.
- Gómez-Millán, M., Mazuelos, M., & Gómez, R. (2012). El Portafolios como Herramienta Clave de la Evaluación Docente: Su Aplicación a las Asignaturas de Derecho del Trabajo en el Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos. *TRABAJO. Revista Iberoamericana de Relaciones Laborales*, 25-26, 17-40. <https://doi.org/10.33776/trabajo.v0i25-26.2107>
- Greco, M. B. (2012). *La autoridad (pedagógica) en cuestión: una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación*. Homo Sapiens Ediciones.
- Haba, E.P. (2012). *Axiología jurídica fundamental*. Editorial UCR.
- Hamilton, N. (2017). 'Formation of an ethical professional identity' learning outcomes and E-portfolio formative assessments. *The University of the Pacific Law Review*, 48(4), 847.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill.
- Jara, O. (2018). La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles. CINDE. <https://cepalforja.org/sistem/bvirtual/wp-content/uploads/2019/09/La-Sistematizaci%C3%B3n-de-Experiencias-pr%C3%A1ctica-y-teor%C3%ADa-para-otros-mundos-posibles.pdf>

- Moreira, M. (2020). Aprendizaje significativo: la visión clásica, otras visiones e interés. *Proyecciones*, (14), 22-30. <https://doi.org/10.24215/26185474e010>
- Piedra, L. (2015). El constructivismo cibernético de segundo orden en la docencia universitaria. En Gutiérrez, M. (Ed) *Docencia constructivista en la universidad: una serie de ensayos sobre experiencias en Costa Rica* (pp. 21-46). Universidad de Costa Rica. Estación Experimental Agrícola Fabio Baudrit Moreno.
- Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. Pearson.
- Vargas, K., y Acuña, J. (2020). El constructivismo en las concepciones pedagógicas y epistemológicas de los profesores. *Revista Innova Educación*, 2(4), 555-575. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2020.04.004>
- Vila, I. (2007). Lev S. Vygotsky: la psicología cultural y la construcción de la persona desde la educación. En Trilla, J. (Ed) *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (pp.207-226). Editorial Graó.
- Waye, V., & Faulkner, M. (2012). Embedding E-portfolios in a Law Program: Lessons from an Australian Law School. *Journal of Legal Education*, 61(4), 560-584.