

# Evaluación auténtica en contexto universitario a través de portafolios electrónicos de aprendizaje

## RESUMEN

El objetivo de este trabajo consiste en presentar los resultados de una intervención educativa a través del portafolio electrónico de aprendizaje como estrategia de evaluación auténtica. Dicho estudio tuvo lugar en una institución de educación superior en México, en el marco de una clase para futuros profesores que cursan una licenciatura en didáctica del francés como lengua extranjera en su noveno semestre. Los estudiantes aprendieron y utilizaron la estrategia de evaluación con base en las necesidades de la materia. En cuanto al trabajo metodológico, se aplicaron cuestionarios para dar cuenta de la perspectiva de los futuros profesores sobre el portafolio de aprendizaje, pero también verificar la apropiación del concepto. Además, este manuscrito presenta la perspectiva del profesor que dirige la intervención en función de lo sucedido en momentos iniciales, intermedios y finales a través de la observación participante. Los resultados muestran un interés elevado por parte de los estudiantes, aprendizaje importante sobre la estrategia y el desarrollo de procesos de metacognición y autoevaluación. Sin embargo, se detectan necesidades significativas de tiempo y recursos para la integración del portafolio electrónico en clase que conllevan un incremento de la carga de trabajo.

Hugo Trejo González<sup>1</sup>,  
Universidad de  
Guadalajara, México.

**Palabras clave:** Aprendizaje activo; Evaluación auténtica; Innovación educativa; Portafolios de aprendizaje.

## 1. INTRODUCCIÓN

En algunas ocasiones, la evaluación del aprendizaje es un elemento que no puede ser modificado por los profesores debido a directivas institucionales. No obstante, las recientes condiciones de transformación virtual provocadas por la pandemia del COVID-19 permitieron reflexionar sobre la necesidad de cambio en los procesos de evaluación para hacerlos empatar con las circunstancias adversas vividas, y aún no se sabe de manera cierta el impacto de estos cambios en el aprendizaje (Gajardo Espinoza & Díez Gutiérrez, 2021).

La virtualización repentina representó una oportunidad para que tanto administrativos como docentes reestructuren la evaluación para incluir perspectivas que engloben actitudes, procedimientos y saberes declara-

tivos de las unidades de aprendizaje con base las posibilidades de la educación digital. Algunos contextos educativos transformaron sus procesos de evaluación y enseñanza para promover mayor flexibilidad en el aprendizaje con el apoyo de herramientas virtuales y desde una visión más formativa (Bulling & Valenzuela, 2021). Ahora que las instituciones regresaron a la presencialidad, estas experiencias ofrecieron una base importante de información para considerar procesos innovadores de enseñanza-aprendizaje.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2022) propone una pedagogía cooperativa que busque el compromiso de los actores implicados en la práctica educativa para dar lugar a experiencias flexibles que posibiliten la reflexión en los procesos y la congruencia con las necesidades presentes y futuras. Sin embargo, en los entornos apoyados de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) la evaluación tradicional es un enfoque que se utiliza constantemente para medir el aprendizaje (Luzardo, 2009). Aun con las grandes posibilidades en materia tecnológica, existe una gran influencia de la evaluación centrada en la valoración de conocimientos, en su mayoría declarativos. Así, se requiere un cambio para dejar atrás la visión simplista basada en el contenido y pasar a instrumentos flexibles centrados en el aprendizaje (Suárez et al., 2021). La enseñanza virtual en pandemia puso en manifiesto el nivel de competencias digitales de los estudiantes, así como los límites y posibilidades en lo que se refiere al acceso a tecnologías, lo que permite planear de manera anticipada propuestas educativas que busquen ante todo la enseñanza y evaluación centrada en el aprendizaje (Fardoun et al., 2020)

En este sentido, la necesidad de mejora en los procesos de evaluación fue uno de los intereses principales de la realización de este trabajo. Para esto, se llevó a cabo una intervención educativa en una institución de educación superior en México con la intención de innovar a través del uso de portafolios electrónicos de aprendizaje (e-portafolios) para fomentar la evaluación auténtica en una licenciatura enfocada en formar futuros docentes de lengua francesa. Se trata de una evaluación de desempeño que considera conocimientos previos, competencias por desarrollar y pensamiento crítico, además de promover la reflexión y autorregulación del aprendizaje (Ahumada, 2005). Además, en este contexto de formación de profesores de lengua extranjera, la intervención basada en el uso de e-portafolios permitió no solamente valorar los beneficios de su aplicación, sino conceder a los futuros docentes una experiencia de referencia para su práctica profesional. Esta situación permite que exista consonancia con la vida real (Sewagegn & Diale, 2020), pues a través de su propia experiencia como estudiantes podrían disponer de mayor claridad cuando deseen adaptarla a su circunstancia profesional.

## 2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

La innovación dentro del ámbito educativo está asociada al uso de tecnología o herramientas digitales para transformar la enseñanza tradicional. Sin embargo, la innovación no supone solamente una transformación del tipo de recursos o tecnologías que se utilizan en la clase, esta implica también

un cambio de enfoque en aras de mejorar el desarrollo de los objetivos educativos. En este sentido, la evaluación auténtica se presenta como una propuesta innovadora que supone la inclusión de estrategias de valoración del aprendizaje que buscan priorizar la congruencia entre lo que se hace y lo que se estudia, sin dejar de lado el impacto de los aprendizajes y su contextualización en situaciones reales (Díaz Barriga, 2006). “Se trata de una evaluación centrada mayoritariamente en procesos más que en resultados” (Ahumada, 2005, p.12). Esta evaluación considera al aprendiz como el actor principal de las actividades promoviendo la cooperación y la autorregulación del aprendizaje (Aquino Merán, 2022). Se trata de una evaluación más flexible en cuanto a lo que se espera de los estudiantes, en donde el contexto y tipo de acciones concretas se relaciona con lo que se espera en una circunstancia real, fuera del entorno educativo (Koh, 2017).

Para lograr este objetivo existen diferentes propuestas de evaluación que buscan ante todo una mayor congruencia entre lo que se estudia, lo que se hace y lo que sucede en la realidad profesional. Por ejemplo, estudio de casos, rúbricas, diarios, pruebas contextualizadas, portafolios, entre otros (Díaz Barriga, 2006). No obstante, la autenticidad de dicho proceso se basa “en la medida que conecte la experiencia educativa con asuntos relevantes de la vida; es decir, con los ámbitos personal, profesional y social” (Vallejo Ruiz & Molina Saorín, 2014, p. 15). Desde esta óptica, el portafolio de aprendizaje es una estrategia de valoración que podría coadyuvar a la conexión entre lo educativo y lo social. Además, dicho enfoque considera todo el proceso de aprendizaje en clase y no excluye otros elementos auténticos (rúbricas, prácticas situadas, trabajo colaborativo) ni la autorregulación y reflexión en el aula. Si tomamos en cuenta los aportes de Frey (2013), el portafolio de aprendizaje considera los tres aspectos que se implican en la evaluación auténtica: contexto de la evaluación, rol del estudiante y criterios de evaluación. El primero se logra mediante la complejidad cognitiva de la tarea, basado en la competencia y congruencia real. El segundo se implica mediante un enfoque formativo que supone la creación de un producto y fomenta la colaboración. El tercero se determina mediante la participación de estudiantes en el proceso de evaluación, con diversas evidencias e indicadores de logros.

El portafolio se apega al principio de continuidad, en donde se busca que la evaluación no interrumpa los aprendizajes ni pase desapercibida, para así privilegiar el desempeño y la autoevaluación (Ahumada, 2005). El portafolio de aprendizaje deberá dejar la visión centrada en la recuperación final de evidencias para ser desarrollado con y a través de las secuencias didácticas, y así posibilitar el enlace de las acciones y procesos de enseñanza-aprendizaje (Klenowski, 2004).

El portafolio de aprendizaje implica un seguimiento y análisis que ayuda a la reflexión de los objetivos educativos deseados (Seda Santana, 2002), pero también muestra las técnicas y organización del aprendizaje de manera integral (Murillo Sancho, 2012). Su realización involucra diferentes habilidades de pensamiento de orden superior que forman parte de la construcción de evaluaciones auténticas. Se trata de habilidades que combinan el pensamiento crítico y desarrollo cognitivo, son transdis-

ciplinarías, contextualizadas y no repetitivas (Mohamed & Lebar, 2017). Durante la práctica de enseñanza-aprendizaje, los estudiantes compilan evidencias de las competencias y se promueve un diálogo entre profesor y estudiante que conlleva la reflexión de los procesos utilizados para aprender (García-Carpintero, 2017). Dicho esto, el portafolio conjuga experiencias significativas que no se limitan a la gestión de trabajos. En este sentido, Barberà et al. (2006) sugieren que los productos que se compilan sean justificados a través de una reflexión sobre su pertinencia y aportes al aprendizaje. Esta forma de evaluación motiva y compromete a los estudiantes a crear un espacio de reflexión sobre su aprendizaje que permite el desarrollo de competencias transferibles a otros contextos (Blanch Gelabert et al., 2009). Además, el portafolio supone la apropiación de un enfoque por competencias que posibilita la metacognición, el trabajo colaborativo, los intercambios interculturales entre estudiantes y el aprendizaje a partir de la observación del entorno (Vinot, 2009).

Por otro lado, gracias a las posibilidades de creación y gestión de las nuevas tecnologías, el portafolio aprovecha las ventajas que supone su inclusión en entornos digitales. A diferencia del portafolio físico, su versión electrónica permite una mejor gestión de los recursos y a su vez considera nuevas posibilidades de presentación y difusión que le otorgan mayor vigencia (Dino-Morales & Tobón, 2017). Por el contrario, esto limita también su construcción a las competencias tecnológicas del usuario (Cortés Peña et al., 2015). En cuanto a su elaboración, hay que tener en cuenta que no debería existir una estructura rígida que deba ser respetada por docentes y estudiantes. No obstante, es recomendable que el portafolio incluya ciertos apartados como el índice, la presentación, los contenidos y el espacio para reflexiones finales (Murillo Sancho, 2012). Como lo sugieren Roca de Larios y López Serrano (2011), se trata de un producto flexible que se estructura en función de las necesidades de aprendizaje y este deberá construirse para y con la reflexión del mismo proceso, dejando atrás una simple necesidad de acopio de trabajos.

En lo que concierne a la educación, el portafolio ha sido testigo de resultados positivos de su inclusión en el aula y en el ámbito profesional. Trabajos como el de Cortés Peña et al. (2015) muestran como el e-portafolio es también una herramienta interesante para el docente, ya que promueve el reconocimiento entre pares y estudiantes, además de servir de base para la gestión y promoción del conocimiento. En García-Carpintero (2017) y López-López et al. (2020) se aprecia que esta estrategia ha sido bien recibida por parte de los estudiantes y se han logrado resultados positivos en cuanto al desarrollo de las habilidades del curso, así como de pensamiento crítico y reflexivo. En Rodríguez Vera (2019) se concluye que este instrumento promueve una mayor implicación de los estudiantes en las acciones de aprendizaje que conlleva la reflexión sobre el propósito de las actividades y favorece el desarrollo metacognitivo. Por otro lado, Díaz Barriga et al. (2012) consideran que el portafolio puede rebasar el propósito general de recopilación mediante un instrumento que posibilite la autorregulación en un entorno que promueva las tres dimensiones que sustentan Gibson y Barrett (2003): espejo, mapa y soneto. La primera representa un espacio

que refleja el avance durante la práctica, la segunda compete a la delimitación del camino que se persigue y la última a la construcción de una obra creativa.

Finalmente, es importante considerar que previo a su implementación en el aula se requiere capacitación que ayude a comprender el objetivo principal del portafolio de aprendizaje. Esto conlleva un diálogo entre el profesor y estudiante para favorecer una práctica de evaluación auténtica que fomente la confianza, para así obtener producciones reales en donde la calificación sea menos importante que la reflexión sobre las debilidades y fortalezas con apoyo de la retroalimentación (Alcaraz, 2016).

Con base en la importancia que representa una evaluación auténtica en la educación, el objetivo de este trabajo consiste en presentar los resultados de una intervención didáctica basada en el uso de e-portafolios de aprendizaje con el interés de analizar las nociones de los estudiantes sobre este concepto, la perspectiva del docente durante la práctica y el impacto en los procesos metacognitivos en los estudiantes.

### 3. MÉTODO

Este trabajo se desarrolla mediante un enfoque metodológico de investigación-acción. Como lo advierte Latorre (2005), este enfoque permite mejorar la práctica educativa, así como el desarrollo profesional del docente y de los estudiantes a través del perfeccionamiento de los procesos de evaluación en el aula. Dicho esto, los resultados de la experiencia consideran dos vertientes para su análisis.

En primer lugar, se busca que los estudiantes aprendan sobre el portafolio de aprendizaje desde la evaluación auténtica, pues se estima que no siempre los portafolios educativos se construyen bajo este fin. Se trata entonces de saber qué conocimientos tienen los estudiantes sobre el portafolio y cuál es su perspectiva de utilidad como futuros docentes con base en las experiencias en el curso. Para lograrlo, se han aplicado dos cuestionarios: un instrumento inicial y uno después de la experiencia para comparar los resultados.

En segundo lugar, desde el enfoque del profesor, se ha realizado el análisis de los e-portafolios con el objetivo de estudiar el impacto que han tenido en la materia en cuestión en cuanto al aprovechamiento de las herramientas, reflexiones, competencias del curso y desarrollo metacognitivo del proceso de aprendizaje.

En síntesis, mediante la observación participante, la valoración de los portafolios creados y la perspectiva de los estudiantes, se analizan los resultados obtenidos a través de la triangulación de datos (Fabila Echaury et al., 2013).

Cabe señalar que esta investigación se rigió bajo los principios y valores que establece el código de ética de la Institución Educativa Superior (IES) que a su vez se apegan a la constitución política de México. Asimismo, el estudio fue realizado con honestidad y transparencia, según el código establecido en el Dictamen de la IES (NUM. IV/2018/117) y consi-

derando el consentimiento informado sobre el tratamiento de información de los implicados en la investigación.

### 3.1 CONTEXTO Y JUSTIFICACIÓN DE LA INTERVENCIÓN

La intervención educativa fue realizada en una institución de educación superior en México, en una licenciatura que forma docentes para la enseñanza del francés como lengua extranjera.

Sobre los estudiantes implicados (16 mujeres y 9 hombres), estos tienen una edad comprendida entre los 22 y 35 años y cursan el último semestre de la carrera que los ha formado como profesores de lengua francesa. Además, se trata de estudiantes que cursan por primera vez la materia antedicha. Esta asignatura tiene como objetivo principal revisar las bases teóricas de diseño de contenidos educativos y experimentar con diferentes herramientas digitales para la creación de materiales y entornos virtuales de aprendizaje. Aunque en este contexto sí se considera un enfoque de evaluación a través de la inclusión de procedimientos, actitudes y necesidades particulares, en ocasiones no se utiliza una gran variedad de estrategias que abonen a la enseñanza situada y evaluación auténtica: proyectos, casos, problemas, entre otros (Díaz Barriga, 2006). La licenciatura en cuestión tiene como objetivo principal formar profesores de lengua capacitados para ofrecer a sus futuros estudiantes experiencias de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Por esta razón, este trabajo pretende abonar al campo de comprensión de los beneficios, implicaciones y características del portafolio de aprendizaje como estrategia de evaluación auténtica; de tal manera que la originalidad de este trabajo yace en la propuesta con doble objetivo (pedagógico e investigativo) que considera la formación de los estudiantes implicados, en donde la aplicación del portafolio educativo es parte del contenido a enseñar, sirve de experiencia para los futuros docentes y permite analizar su efecto en el aprendizaje y en la perspectiva del estudiante. Dicho lo anterior, esta intervención fomenta el compromiso de cambio de ambas partes (docentes y estudiantes) para ofrecer propuestas más creativas y con diversos instrumentos de evaluación, como lo sugieren Sewagegn y Diale (2020).

### 3.2 DISEÑO Y APLICACIÓN DE CUESTIONARIOS

Es importante señalar que los cuestionarios sobre el portafolio de aprendizaje responden también a una necesidad de aprendizaje de la materia. Dado que los estudiantes implicados se preparan para ser futuros profesores de lengua, resulta importante que experimenten con el portafolio, pero también que comprendan su relevancia para el aprendizaje más allá de un recurso de recopilación. Dicho esto, el primer cuestionario se aplicó para saber qué información se tiene sobre el uso de portafolios en contextos de aprendizaje o profesionales. Durante la primera unidad didáctica enfocada al estudio de procesos de evaluación, previo a las sesiones de contenido, se aplicó el primer cuestionario con cuatro preguntas que se centraron en el significado de la palabra portafolio en contextos académicos y profe-

sionales, en la experiencia previa, en la noción de portafolio de aprendizaje y en su utilidad en el contexto educativo.

Por otro lado, el segundo cuestionario tuvo el objetivo de verificar la comprensión del concepto en cuanto a la evaluación auténtica, pero también conocer la perspectiva del estudiante sobre las ventajas y desventajas que percibieron con la experiencia.

Mediante los *Google Forms* se propusieron preguntas abiertas para evitar la influencia del investigador. Se buscó ante todo la simplicidad, neutralidad y claridad de las preguntas, advirtiendo también que las respuestas no serían calificadas. Lo anterior se tuvo en cuenta en ambos cuestionarios, teniendo como base las recomendaciones de redacción de Hernández Sampieri et al. (2014), así como las características en cuanto la cantidad de preguntas y omisión términos con carga emocional recomendadas por García Alcaraz et al. (2006).

### 3.3 DESCRIPCIÓN DE LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA

Sobre la intervención educativa en la clase, se trabajó el portafolio de aprendizaje con 25 estudiantes durante 17 semanas, con 3 horas presenciales cada una, en el marco de enseñanza en la materia Elaboración de Material Didáctico para la Clase de Lengua. Además, se tuvo trabajo a distancia a través de la plataforma *Google Classroom*, que sirvió para la entrega de evidencias y compilación de documentos de apoyo.

Previo a la implementación del portafolio de aprendizaje, se tuvo una secuencia didáctica que sirvió de introducción de la materia. Esta sirvió para presentar el contrato didáctico, la evaluación y las características generales del curso. El contrato didáctico se trata de la explicitación de los lineamientos y componentes de la práctica educativa. En este se presentan las reglas, los aprendizajes esperados, así como los compromisos que deberán respetar tanto el docente como el estudiante. Esta primera etapa es esencial para el buen funcionamiento del curso, ya que permite que todos los actores implicados en el proceso de aprendizaje sean consientes de las acciones, actitudes, recursos implicados y productos de evaluación. Se busca entonces que los estudiantes y docentes lleguen a acuerdos relacionados con las actividades didácticas. En el curso en cuestión, en esta secuencia inicial se acordaron los productos de evaluación y cabe señalar que fueron también los estudiantes quienes hicieron y votaron propuestas para los porcentajes de evaluación del curso.

Por otra parte, en esta primera semana se trabajó el concepto de material didáctico y algunas nociones sobre didáctica que sirven de base para las actividades del programa educativo. Es importante señalar que durante la explicación de los productos de evaluación en la materia se omitió el portafolio a fin de que no surgieran preguntas que afectaran la aplicación del cuestionario sobre las experiencias y nociones previas. Dicho esto, después de esta secuencia de introducción, tuvo lugar la secuencia didáctica sobre el tema de evaluación, en donde se estudió la teoría, así como las funciones y las características de las propuestas auténticas para la valoración de aprendizajes. Fue en esta lección en donde se habló de los instrumentos y enfo-

ques de evaluación auténtica. Dado que el e-portafolio se trabajó durante toda la práctica educativa, el estudio de esta estrategia tuvo lugar en la segunda semana para tener la información necesaria para su construcción desde los primeros días. No obstante, previo a la explicación de las características del e-portafolio como herramienta de evaluación y aprendizaje, se procedió con la aplicación del primer cuestionario.

La intervención educativa también considera las experiencias que se vivieron durante el curso de la construcción del e-portafolio. Como punto de partida se pidió a los estudiantes que crearan el boceto con las secciones que debería contener su e-portafolio. Para esto, se explicaron las diferentes herramientas digitales que podrían utilizar para crear su portafolio: *Google Sites*, *Weebly* y *Wix*. Esta acción buscó ofrecer lo necesario para atender las necesidades en materia de portafolios. Se trata de las ayudas conceptuales y estratégicas que señalan Barberà et al. (2006). Además, se dieron criterios de evaluación precisos y se solicitaron algunas secciones obligatorias. Estos componentes fueron seleccionados con base en la propuesta de Murillo Sancho (2012) que sugiere apartados de introducción y reflexión, pero también se adaptó la propuesta a las necesidades de la materia en cuanto a contenido del curso, de manera similar a lo aplicado en García-Carpintero (2017). También se pidió utilizar diferentes tipos de contenido multimedia para enriquecer el sitio creado: texto, imagen, audio y video. En resumen, se trata de un portafolio semiestructurado bajo las categorías expuestas en la Tabla 1.

**Tabla 1**  
*Categorías del e-portafolio*

<b>Tipo de información</b>	<b>Tipo de criterio</b>
1. Introducción y contextualización del portafolio.	Obligatoria
2. Presentación personal.	Obligatoria
3. Perspectiva sobre el itinerario de formación en la materia.	Obligatoria
4. Compilación y reflexión de trabajos.	Obligatoria
5. Perspectiva sobre la pertinencia de los portafolios de aprendizaje.	Obligatoria
6. Áreas de mejora en la elaboración de materiales didácticos y compromisos docentes.	Obligatoria
7. Secciones adicionales del estudiante.	Facultativa

Nota: Elaboración propia.

En la Tabla 1 se puede apreciar que se consideraron las sugerencias de Murillo Sancho (2012) sobre la presentación y organización del portafolio, pues se hace una propuesta que incluye la contextualización, compilación y reflexión. Asimismo, las secciones 1, 3, 4, 5 y 6 promueven la justificación, análisis y reflexión del estudiante con relación a los cuatro apartados que explicita García-Carpintero (2017): características, propósito, contenido y evaluación.

Finalmente, cabe señalar que los estudiantes tuvieron la libertad de elegir otras secciones (en el apartado 7) según intereses personales y estas se evaluaron en función de características estudiadas en otras secuencias del curso. Por ejemplo, el color e interfaz consideran los aprendizajes sobre



diseño instruccional trabajados en la secuencia didáctica 4 en las semanas 9 y 10. Se aclara este punto para hacer énfasis en que esta propuesta buscó evaluar competencias desarrolladas a lo largo de la materia. En síntesis, el portafolio se adaptó a las necesidades de la materia, pero permitió también evidenciar competencias e intereses de los estudiantes sin centrarse en la simple recopilación de trabajos, tal como se recomienda en Roca de Larios y López Serrano (2011) y Díaz Barriga et al. (2012).

Por otro lado, en el portafolio de aprendizaje que se solicitó se pretende también que las actividades que permitieron su construcción sean también elementos de evaluación auténtica. En este sentido, el curso implica la realización de un total de ocho actividades durante el semestre y dos trabajos finales (e-portafolio y proyecto de creación de material didáctico). A manera de resumen, a continuación, se presentan las actividades que se realizaron durante la práctica educativa.

Actividad 1: trabajo cooperativo. Esta actividad supone la creación de un glosario de conceptos estudiados en el curso.

Actividad 2: discusión virtual. Se trata de un foro en donde los estudiantes discutieron sobre la importancia de los materiales didácticos para el aula de idiomas.

Actividad 3: cuestionario inicial sobre portafolio y portafolio de aprendizaje. A través de un formulario, los estudiantes enviaron sus nociones iniciales sobre el tema en cuestión.

Actividad 4: informe sobre las Tecnologías de la Información y comunicación (TIC) y su importancia en el contexto educativo. En clase, los estudiantes experimentaron con diferentes herramientas digitales para después redactar un informe en donde comparten su opinión sobre ventajas, desventajas e implicaciones de las TIC en entornos de aprendizaje. Asimismo, se presentaron evidencias de uso de dichas herramientas en el curso.

Actividad 5: materiales didácticos contruidos mediante TIC. Los futuros docentes redactaron secuencias didácticas apoyadas en las TIC.

Actividad 6: criterios de usabilidad en la creación de materiales didácticos. Considerando los criterios de diseño trabajados en el curso, se mejoraron los materiales didácticos que previamente habían elaborado los estudiantes en otras clases.

Actividad 7: propuesta cooperativa de un juego educativo. En este caso, los estudiantes hicieron propuestas pedagógicas lúdicas considerando los debates realizados en la clase.

Actividad 8: cuestionario final sobre portafolio y portafolio de aprendizaje. A través de un formulario, los estudiantes enviaron sus perspectivas finales sobre el tema en cuestión.

Aunque no todas las actividades suponen una perspectiva auténtica de evaluación en lo que se refiere a las acciones o competencias que se implican para lograr, sí fueron constituidas con un enfoque auténtico que considera ante todo su congruencia con lo que los futuros docentes de lengua francesa tendrán que hacer en el ejercicio de su profesión. Por ejemplo, en las actividades 5, 6 y 7, los estudiantes crearon materiales didácticos pertinentes con objetivos de aprendizaje y un contexto preciso, pues se trata de construir materiales o secuencias pedagógicas que den

cuenta de las competencias y saberes que se estudian durante todo el semestre en las sesiones presenciales. Por otro lado, al cierre del semestre, además de crear un e-portafolio de aprendizaje, los estudiantes entregaron un proyecto desarrollado durante todo el semestre que implica la creación de materiales didácticos que consideran lo que se trabajó a nivel teórico en el curso, pero también de manera integral lo que se aprende en la licenciatura, en donde se justifica el enfoque metodológico, saberes, objetivos, competencias, contexto y soportes teóricos que avalen sus propuestas. En síntesis, las actividades que se consideraron en el e-portafolio de aprendizaje se construyeron con base en los objetivos de formación de docente de lengua francesa y en las actividades profesionales que tendrán que realizar en su vida laboral.

## **4. RESULTADOS**

### **4.1 PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES SOBRE EL PORTAFOLIO ANTES DE LA INTERVENCIÓN**

La primera etapa se refiere a la aplicación del cuestionario inicial que da cuenta del lugar de partida en cuanto a las nociones del portafolio y experiencias previas. Para esto, se analizaron las respuestas de preguntas que engloban definiciones y perspectivas iniciales del portafolio. Cabe señalar que solo 24 estudiantes de los 25 inscritos en la materia respondieron a esta solicitud.

#### **4.1.1 PREGUNTA 1: DEFINICIÓN DE PORTAFOLIO**

En la primera pregunta se buscó hacer un diagnóstico de lo que los estudiantes conocen sobre el portafolio en el contexto educativo o profesional. En este caso, las respuestas de los 24 estudiantes se refirieron a este como una herramienta que sirve para compilar información o trabajos. En todas las respuestas se encontraron palabras que hacen énfasis en funciones principales relacionadas con el almacenamiento de recursos. Para analizar las evidencias de los estudiantes se utiliza la Tabla 2, que muestra las palabras elegidas y se organiza a partir de la lista de asistencia. Cabe señalar que en estas tablas se marca en negritas los conceptos que tienen relación con la noción de almacenamiento y el color gris muestra la respuesta que se acerca más a la noción de portafolio de aprendizaje que promueve en curso en cuestión.

**Tabla 2**  
*Conceptos utilizados en las respuestas de los estudiantes*

Est.	Conceptos	Respuestas
1	Recaudación	Es la <b>recaudación</b> de diversos materiales o herramientas que ayudan a realizar una clase.
2	Compilación	La <b>compilación</b> de trabajos/tareas.
3	Conjunto	Es un <b>conjunto de trabajos</b> que se van creando a lo largo de una clase o de un trabajo, sirven para monitorear lo que hayamos hecho durante un tiempo en específico.
4	Carpeta	<b>Una carpeta</b> en la cual tenemos <b>archivos</b> relacionados a un tema que nos servirán en nuestra experiencia personal/académica/profesional en la cual mayormente están clasificados para nuestro beneficio.
5	Conjunto	Es un <b>conjunto</b> de actividades y trabajos que muestra el expertise de una persona en su área. Este portafolio suele ser una herramienta útil para los profesionistas en la búsqueda laboral, y en el contexto académico, para poder demostrar su conocimiento.
6	Organizar	Es una <b>herramienta</b> que nos permite como alumnos o profesores a <b>organizar</b> diferentes conceptos y evidencias que anteriormente se habían realizado para generar una retroalimentación.
7	Recopilación	Es la <b>recopilación</b> de trabajos realizados por los alumnos durante el semestre o un período de tiempo que sirven como evidencias para cualquier aclaración o problema que se pueda presentar, así como para reflejar el conocimiento aprendizaje de los alumnos.
8	Recopilar	Es una evidencia del trabajo que se ha hecho a lo largo de un periodo definido. Se usa para <b>recopilar actividades</b> y mostrar que hubo una progresión y/o planeación.
9	Sin respuesta	
10	Ensamble	Es el <b>ensamble de actividades</b> que realiza un aprendiente para tener un registro completo y panorámico de lo que realizó en todo su curso de aprendizaje <b>y ver su progreso y evolución, sus puntos fuertes y sus actividades pasadas.</b>
11	Organización	Un portafolio es una herramienta que ayuda al académico a <b>organizar su material.</b>
12	Recursos	El portafolio son <b>los recursos creados</b> por uno mismo que pueden ser utilizados para el desarrollo de una actividad profesional.
13	Guardar	<b>Herramienta</b> en la que se puede <b>guardar</b> documentos o información.
14	Carpeta	<b>Una carpeta</b> donde puedo guardar documentos que he escrito para usar como material de apoyo durante o después de la clase.
15	Evidencias	Son las <b>evidencias</b> del curso ya sea <b>materiales o tareas.</b>
16	Compendio	Un compendio de evidencias de las actividades, notas o comentarios que se han recabado en el transcurso del aprendizaje de algún curso.
17	Conjunto	El <b>conjunto de documentos</b> creados por una persona que reflejan su capacidad para desempeñarse en su campo profesional o académico.
18	Almacenar	Es una herramienta la cual ayudará a <b>almacenar documentos o información</b> pertinente al ámbito escolar o laboral.
19	Conjunto	Es un <b>conjunto de actividades reunidas</b> y realizadas durante un periodo establecido, del cual se puede consultar para clarificar algún tipo de información.
20	Carpeta/registro	<b>Carpeta</b> en la cual, ya sea el profesor o el alumno, llevan un <b>registro de evidencias</b> de trabajos en clase, de documentos, de textos, de material didáctico.
21	Bitácora	Es una <b>bitácora</b> de evidencias académicas o profesionales de lo que se realizó durante un periodo escolar.
22	Compilación	Es la <b>compilación</b> de los trabajos realizados en clase, los cuales contienen el objetivo de aprendizaje.
23	Recopilación	Una <b>recopilación de documentos</b> o material dependiendo del tipo de portafolio.
24	Recopilación	Es una <b>recopilación de evidencias</b> de trabajos hechos en un tiempo determinado.
25	Almacenar	Sitio donde se <b>almacenan documentos</b> utilizados en clase.

Nota: Elaboración propia.

Como se puede apreciar en la Tabla 2, se obtuvieron palabras como recopilación, compilación, carpeta, compendio, almacenamiento, conjunto, que expresan la función más importante desde la perspectiva del estudiante. Si bien esto no es incorrecto, se observa que la mayoría de las definiciones de los estudiantes establecen la función del portafolio como un espacio de almacenamiento de información o trabajos. En casi todas las respuestas se dejó de lado el uso que se le puede dar a estos materiales o la parte de reflexión de los aprendizajes. Por ejemplo, el estudiante 20 consideró que el portafolio “es una especie de carpeta en la cual, ya sea el profesor o el alumno, llevan un registro de evidencias de trabajos en clase, de documentos, de textos, de material didáctico”. Por su parte, el estudiante 18 lo definió como “una herramienta que ayudará a almacenar documentos o información pertinente al ámbito escolar o laboral”. Si bien la mayoría de las repuestas determinan la función del portafolio como herramienta para la gestión y compilación, dos de estas sí consideran aspectos relevantes del portafolio de aprendizaje. Por ejemplo, el estudiante 7 definió el portafolio como “la recopilación de trabajos realizados por los alumnos durante el semestre o un periodo de tiempo que sirven como evidencias para cualquier aclaración o problema que se pueda presentar y para reflejar el conocimiento de los alumnos”. Esta definición contempla que las evidencias muestran también el aprendizaje. Por su parte, el estudiante 10 agregó que además del registro de trabajos, los portafolios “permiten observar lo que se realizó en todo el curso, ver el progreso y evolución, los puntos fuertes y las actividades pasadas”. Esta respuesta permite suponer que en este caso sí se consideró el portafolio como una actividad que va más allá de la simple compilación de recursos.

En resumen, la mayoría de las respuestas muestran que los futuros docentes tienen pocos conocimientos del portafolio de aprendizaje con énfasis en la reflexión y análisis del itinerario del curso. Con solo dos respuestas que consideran el objetivo de aprendizaje y el proceso reflexivo en esta estrategia, en primera instancia, la mayoría de los estudiantes desconoce las características e importancia de los portafolios de aprendizaje desde la evaluación auténtica, pues sus definiciones se limitan a la función de repositorio de evidencias para contextos laborales o profesionales.

#### 4.1.2 PREGUNTA 2: EXPERIENCIAS CON EL PORTAFOLIO EN CONTEXTO EDUCATIVO

En cuanto a la práctica con el portafolio, el 87,5% (21/24) de los estudiantes expresó haber experimentado con este recurso, pero en sus respuestas se describen también experiencias relacionadas con la función de compilación de recursos como entrega final. Dicho esto, solo el 12,5% (3/24) de los estudiantes afirmó nunca haber trabajado con portafolios en su formación escolar.

#### 4.1.3 PREGUNTAS 3 Y 4: DEFINICIÓN Y FUNCIÓN DEL PORTAFOLIO DE APRENDIZAJE

Las preguntas 3 y 4 consideran la perspectiva del estudiante sobre lo que es un portafolio de aprendizaje y sus funciones principales. En esta pregunta se sumó la noción de aprendizaje al portafolio, pues pretendimos que el estudiante hiciera supuestos en cuanto a la definición (pregunta 3) y la función (pregunta 4). En este caso, solo el 25% de los estudiantes (6/24) agregó características en sus definiciones que se relacionan con la visión de portafolio de aprendizaje que promueve la evaluación auténtica (pregunta 3). Por ejemplo, el estudiante 8 se refirió a esta herramienta como “un producto en el cual se van adjuntando los trabajos de los alumnos para que vean su progresión y desarrollo a lo largo del curso”. Esta definición se relaciona con una de las características principales del portafolio como experiencia auténtica de evaluación y aprendizaje, pues considera la atención a los avances durante la práctica educativa. Por su parte, el estudiante 17 consideró que el portafolio de aprendizaje “funciona para constatar y evaluar el aprendizaje”, una característica importante del enfoque auténtico como recurso de evaluación. Aunque 6 estudiantes incluyeron en sus definiciones algunas funciones importantes, el resto consideró este recurso como un compendio de actividades escolares. En la pregunta 4 sobre la función del portafolio de aprendizaje se tuvo un resultado interesante, pues nuevamente un porcentaje elevado (91,67%) de estudiantes se refirió a la gestión, compilación, almacenamiento y organización como funciones principales. Solo 2 estudiantes (8,33%) enfatizaron en el uso de recursos como evidencias de aprendizaje y se resalta la respuesta del estudiante 10 que establece la mayoría de las características que son de interés en esta investigación: “sirve para poder visualizar en síntesis todo lo que se ha hecho y se ha aprendido en una clase. Todo lo que se ha aprendido y lo que le falta aprender. Permite saber puntos débiles y conectar conceptos que se vieron aislados antes”. Aunque este estudiante sí acertó en gran medida con el enfoque de evaluación auténtica, el resto en esta primera etapa tuvo una noción vaga del portafolio de aprendizaje.

#### 4.2 APRENDIZAJES Y PERSPECTIVAS DE LOS ESTUDIANTES ULTERIORES A LA INTERVENCIÓN

Una vez realizada la intervención didáctica, se procedió con aplicación del cuestionario final a fin de comprobar los conocimientos teóricos de la secuencia didáctica 1 y la perspectiva del estudiante a través de la elaboración de los portafolios. Para esto, se propusieron 3 preguntas: la primera buscó saber si las definiciones iniciales cambiaron para adecuarse al enfoque de evaluación auténtica; la segunda consideró los aspectos positivos e inconvenientes durante la experiencia; y la tercera abordó la perspectiva del estudiante hacia el portafolio como experiencia significativa de evaluación. En este caso, 23 de los 25 estudiantes respondieron a las preguntas. A continuación, se presentan el análisis de las respuestas recuperadas mediante

el cuestionario final aplicado después de la intervención y desarrollo de la práctica educativa con el portafolio de aprendizaje.

#### 4.2.1 PREGUNTA 1: DEFINICIÓN DEL PORTAFOLIO DE APRENDIZAJE DESPUÉS DE LA INTERVENCIÓN

Una vez analizadas las definiciones de portafolio de aprendizaje, se estima que hubo una evolución importante en cuanto a la descripción de características de esta práctica educativa. El 69,57% de los estudiantes (16/23) cambiaron o enriquecieron su definición, incluyendo actividades esenciales de evaluación auténtica. En las 16 propuestas conceptuales se agregaron funciones de evaluación y reflexión que van más allá del uso de portafolios como recurso de almacenamiento. Se destacan algunas definiciones complejas como la del estudiante 11:

Es una herramienta de evaluación, pero también de autoevaluación que nos permite hacer una reflexión sobre nuestro propio aprendizaje y la evolución de este. Es una recopilación de los materiales más destacables del aprendizaje, pero también permite hacer un análisis de los trabajos que no fueron tan buenos para saber en qué aspectos podemos mejorar.

Esta definición muestra una evolución importante del concepto desarrollado previamente, pues este estudiante solo consideraba este recurso como una compilación de conceptos, ideas y tareas.

Por otro lado, se resalta también la propuesta del estudiante 17, que sugiere que el portafolio de aprendizaje no recopila todos los trabajos, “solamente aquellos que impactaron más en el desarrollo de las habilidades y competencias previstas en el curso”. Asimismo, se señala que los estudiantes que mejoraron su percepción sobre el portafolio de aprendizajes incluyeron las nociones de autoevaluación y reflexión en sus definiciones después de la experiencia educativa; algunos considerando también el aprendizaje progresivo, el análisis de fortalezas y las áreas de mejora. En cuanto al resto de las respuestas (7/23), no se observaron cambios significativos, ya que cuatro estudiantes hablaron de su perspectiva sobre lo interesante que resulta la elaboración de portafolios y tres no mostraron cambios importantes en sus conceptos.

En resumen, se estima que uno de los objetivos principales de aprendizaje fue alcanzado, pues un gran porcentaje de alumnos aprendió sobre esta práctica educativa desde el enfoque de evaluación auténtica.

#### 4.2.2 PREGUNTA 2: VENTAJAS Y DESVENTAJAS SOBRE EL E-PORTAFOLIO

En esta pregunta se solicitó a los estudiantes explicar las ventajas e inconvenientes que encontraron durante la experiencia. Para analizar esta información se ha elaborado una tabla con las opiniones de los estudiantes en donde se reformulan y clasifican las respuestas para facilitar el análisis de la información (véase Tabla 3).

**Tabla 3***Ventajas y desventajas hacia el e-portafolio desde el enfoque del estudiante*

<b>Est.</b>	<b>Ventajas</b>	<b>Inconvenientes</b>
1	Se aprenden herramientas digitales.	Se requiere imaginación. Se presenta dificultad de expresión.
2	Se tiene un espacio de reflexión integral de aprendizajes.	Se necesitan competencias digitales.
3	Existe una mirada hacia las necesidades profesionales. Muestra del progreso profesional.	Es una evaluación poco común en instituciones educativas (requiere permiso).
4	Se tiene consciencia sobre el recorrido y progreso estudiantil.	Se necesitan múltiples recursos y variedad de tareas para el análisis.
5	Se implica la reflexión sobre proyectos pasados. Se fomenta la creatividad y competencias de organización.	Implica trabajo continuo durante el curso.
6	Hay variedad de diseños.	Las herramientas gratuitas limitan diseños.
7	Se promueve la autoevaluación y se muestra el progreso.	Requiere tiempo y recursos tecnológicos.
8	Existen aprendizajes significativos.	Requiere supervisión continua. Se deja para el fin de la clase.
9	Se desarrolla la consciencia sobre el propio aprendizaje.	Existe una perspectiva subjetiva sobre el desempeño propio.
10	Sin respuesta.	Requiere trabajo continuo.
11	Se analizan puntos fuertes y débiles. Es un apoyo para el profesor en la gestión de trabajos. Se tiene una evaluación más objetiva.	Requiere tiempo considerable su elaboración.
12	Sin respuesta.	Sin respuesta.
13	Permite ser consciente de los avances.	Se necesitan competencias digitales.
14	Se construye en un entorno virtual que facilita la gestión de recursos.	Se presentan dificultades en el uso de plataformas y requiere equipo de cómputo.
15	Sin respuesta.	La respuesta de las plataformas no siempre es la esperada.
16	Ayuda la organización de trabajos y reflexiones. Se puede compartir con otros. Hay nostalgia al ver el camino recorrido.	Se tienen dificultades en el uso de herramientas digitales. Su elaboración toma tiempo.
17	Su naturaleza digital facilita la gestión y presentación de evidencias.	Hay dificultad para hablar de áreas de mejora.
18	Sin respuesta.	Sin respuesta.
19	Muestra la evolución de trabajos que sirve de retroalimentación continua.	Se presentan dificultades al comenzar debido a la falta de recursos.
20	Sin respuesta.	Se presentan dificultades en gestión de archivos multimedia.
21	Se facilita la organización de materiales para la reflexión.	Se necesita desarrollar competencias digitales y requiere tiempo.
22	Ayuda reflexionar y autoevaluar el aprendizaje.	Es difícil manejar sitios web.
23	La apariencia puede motivar para continuar su elaboración.	La falta de diseño ideal puede afectar la motivación.
24	Se puede actualizar y tiene un uso posterior a la clase.	Se requieren tutoriales para mejorar el diseño. Las herramientas no siempre son intuitivas.
25	Se puede compartir con la clase y aprender del trabajo de los demás estudiantes.	Existen dificultades en la organización de materiales en Internet.

Nota: Elaboración propia.

La Tabla 3 presenta un panorama general de la percepción del estudiante en cuanto a la intervención educativa. Sobre los inconvenientes percibidos, varios estudiantes tuvieron dificultades con el manejo de tecnologías, pues al menos nueve hablaron de conflictos con el uso de materiales y plataformas virtuales. Por ejemplo, los estudiantes 13 y 21 hicieron énfasis en la necesidad de tiempo y competencias digitales para el manejo de las herramientas utilizadas. Aunque se tuvieron sesiones presenciales en donde se explicó el funcionamiento de las herramientas *Google Sites*, *Wix* y *Weebly*, algunos estudiantes tuvieron dificultades en la creación de sus e-portafolios. Además, los estudiantes consideraron que se requiere trabajo continuo y materiales suficientes para construir de manera exitosa el entorno digital, y otros hablaron de la necesidad de creatividad para hacer las reflexiones implicadas y diseñar el sitio de acuerdo con sus gustos e intereses. Dicho esto, la mayoría de las respuestas establecen la necesidad de dedicación y competencias digitales.

Por otra parte, resulta interesante la perspectiva del estudiante 9, quien consideró que la oportunidad de autoevaluarse es también un aspecto negativo, ya que estimó que no siempre existe objetividad en el proceso reflexivo sobre las competencias desarrolladas. Asimismo, el estudiante insistió en el desarrollo de la consciencia en los procesos de autoevaluación, lo cual más allá de la intersubjetividad entre profesor y estudiante, en la intervención, las cavilaciones sobre la práctica educativa no se utilizaron para otorgar notas, pues más allá de premiar o afectar, se trata de ofrecer un espacio de reflexión sobre la coherencia entre objetivos de aprendizaje y evaluación en un enfoque auténtico, como se explicita en Vallejo Ruiz y Molina Saorín (2014).

Por otro lado, resulta importante rescatar también la perspectiva positiva, ya que esta fue más desarrollada que la perspectiva de inconvenientes. En este sentido, para 13 estudiantes el e-portafolio permite la creación de un espacio que promueve la autorreflexión y pone en manifiesto las competencias desarrolladas. Además, esta práctica supone significatividad en el aprendizaje e impulsa la introspección y para algunos estudiantes, el e-portafolio facilita la gestión de materiales y representa una oportunidad de experimentar con lo que se vivirá en la práctica profesional.

En síntesis, con base en la perspectiva del estudiante, se puede decir que las desventajas más importantes se relacionan con la necesidad de recursos tecnológicos para la creación del e-portafolio. Muchos de los estudiantes (al menos diez) expresaron que existen dificultades relacionadas con las competencias digitales, pero también con la disposición de infraestructura para una construcción pertinente. Asimismo, es importante señalar que los estudiantes consideraron también que la parte de diseño y construcción supone esfuerzo y tiempo. En cuanto a las ventajas, se estima que el portafolio de aprendizaje promueve efectivamente la reflexión continua de los aprendizajes que conlleva la autorregulación mediante un instrumento que favorece la gestión del trabajo realizado. Además, los estudiantes consideraron que se promueve el aprendizaje significativo, la conciencia de los logros y la autoevaluación.



#### 4.2.3 PREGUNTA 3: EL E-PORTAFOLIO COMO ESTRATEGIA DE EVALUACIÓN

En cuanto a la pertinencia de la estrategia, se ha observado una perspectiva general muy positiva por parte de los estudiantes. El 91,3% (21/23) consideró que es un recurso interesante que permite analizar la progresión, verificar aprendizajes, así como promover la reflexión, evaluación y autoevaluación. Aunque el objetivo de la pregunta fue conocer la pertinencia del portafolio como producto de evaluación auténtica, se observa también que los estudiantes que previamente no definieron el portafolio de aprendizaje en la pregunta 1, en este caso lo hicieron, pues cuatro de los siete que no evolucionaron considerablemente en su primera definición, en este caso mejoraron su concepto. Por ejemplo, el estudiante 20 en la pregunta 1 comentó solamente que se trataba de una herramienta útil, pero en esta pregunta (3) planteó que el portafolio de aprendizaje permite monitorear evidencias, analizar puntos débiles y fuertes, así como profundizar sobre la práctica educativa. Esta situación permite afirmar que el aprendizaje sobre el portafolio de aprendizaje fue más significativo, pues si se considera los aportes en esta pregunta, se obtuvo un 86,96% (20/23) en cuanto a la evolución de conceptos y no, el 69,57% que comentamos en los resultados de la pregunta 1 en este cuestionario final.

#### 4.3 PERSPECTIVA DEL DOCENTE SOBRE LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA

La perspectiva del profesor se construyó con base en las observaciones durante el curso y las valoraciones del portafolio final. Primeramente, desde la óptica del docente se estima que, aunque la inclusión del portafolio de aprendizaje supone experiencias significativas, representa también un reto para el profesorado en cuanto a la gestión de tiempo, actividades y avances en la construcción integral del producto. Si bien la intervención incluyó una etapa en donde se explicaron las bases del portafolio de aprendizaje, las herramientas digitales y las pautas de diseño, se considera que esto no fue suficiente para que todos los estudiantes desarrollaran competencias digitales para la construcción de e-portafolios. No siendo una mayoría, algunos discentes tuvieron inconvenientes durante la creación del e-portafolio y requirieron sesiones particulares posteriores para resolver problemas y comprender lo solicitado como evaluación auténtica en portafolios. Se cree entonces que para obtener mejores resultados es importante que se tenga tiempo suficiente para trabajar todos los componentes requeridos para la construcción de e-portafolios, lo cual puede representar un esfuerzo importante del docente cuando se deben respetar tiempos y contenidos del programa educativo. Si se considera que en el programa usual no se tenía previsto la elaboración de portafolios, el tiempo de preparación de las secuencias y el desarrollo de competencias digitales por parte del docente supuso una carga importante de trabajo.

Con respecto a las actividades del curso, para poder compilar y analizar de trabajos se necesita que las prácticas educativas ofrezcan una variedad de experiencias y evidencias que puedan ser consideradas por los estudiantes en su portafolio. Sin embargo, aunque el curso sí contemplaba entregas durante las 17 semanas, se agregaron nuevas experiencias a fin de disponer de un mayor número de evidencias útiles para los portafolios, lo cual conllevó un incremento de la carga de trabajo tanto para el estudiante como para el docente. A esto se sumó la necesidad de recordatorios por parte del docente para que los estudiantes no olvidaran su portafolio durante las clases y no quedara solo como entrega final. Aun así, en este caso no se obtuvieron los resultados esperados en cuanto al progreso continuo por parte los estudiantes, pues durante las revisiones de los avances iniciales, intermedios y finales, solo se observó trabajo en el último periodo, cerca de la fecha de entrega final. En este sentido, no hubo evidencia de trabajo de reflexión continuo (en fase inicial e intermedia) y aunque el resultado final fue bastante positivo, solo dos estudiantes mostraron interés ininterrumpido durante las clases mediante modificaciones en el e-portafolio inicial. Esto se debió posiblemente a la carga de trabajo o falta de experiencia, ya que en este contexto los estudiantes tenían que cursar al menos otras cinco materias durante el periodo en cuestión. Además, como se aprecia en los resultados del cuestionario inicial, la mayoría de los estudiantes solo había experimentado con portafolios cuya función principal era la compilación de trabajos.

Una vez considerados algunos inconvenientes de la práctica educativa, es importante señalar ahora los resultados finales en cuanto a la evaluación con e-portafolios. En este sentido, se obtuvo una experiencia general positiva, pues el 80% de los estudiantes obtuvieron una calificación en esta evaluación superior al 90/100 y el 16% obtuvo una media arriba de 83/100. El 4% restante corresponde a un estudiante que no entregó su portafolio. Aunque la nota del portafolio no muestra los resultados cualitativos, esta se construye con base en criterios precisos que buscan ante todo poner en relieve las competencias de aprendizaje. A continuación, se presenta el listado de criterios para evaluar los apartados del e-portafolio (véase Tablas 4 y 5).

**Tabla 4**

*Rúbrica de evaluación de contenido y estructura del e-portafolio de aprendizaje*

Sobre el contenido y estructura	Excelente	Bien	Pasable	Insuficiente
1. El e-portafolio contiene una sección de presentación, justificación y contextualización.	/3 Se cumple con los elementos de presentación: información personal, gustos e intereses, objetivo del portafolio y contexto.	/2 Se cumple con al menos 3 elementos requeridos.	/1 La sección carece de información solicitada (solo se consideran 2 elementos).	/0 No se desarrolla la sección requerida.
2. El e-portafolio incluye una reflexión sobre el itinerario de formación en la unidad de aprendizaje.	/3 Se desarrolla una reflexión completa que considera todos los módulos del curso.	/2 Se desarrolla una reflexión, pero esta solo considera una parte del curso.	/1 La reflexión es pobre. No hay argumentos o ejemplos claros de lo aprendido.	/0 No se desarrolla la sección requerida.
3. Sección de compilación análisis de trabajos (documentos escritos, orales y audiovisuales). 3.1 Subsección sobre los trabajos que podrían ser mejorados: revisión, explicación y reflexión.	/2 Se presenta las evidencias en la sección de áreas de oportunidad (trabajos poco pertinentes). Se agrega una reflexión y justificación para cada trabajo seleccionado.	/1 Se muestran los trabajos que podrían mejorar en la sección correspondiente, pero la reflexión es insuficiente o inexistente.		/0 No se desarrolla la sección requerida.
4. Sección de compilación análisis de trabajos (documentos escritos, orales y audiovisuales). 4.1 Subsección sobre los mejores trabajos: revisión, explicación y reflexión.	/2 Se presenta las evidencias en la sección de mejores trabajos. Se agrega una reflexión y justificación para cada trabajo seleccionado.	/1 Se muestran los mejores trabajos en la sección correspondiente, pero la reflexión es insuficiente o inexistente.		/0 No se desarrolla la sección requerida.
5. Se integra una reflexión sobre la utilidad y pertinencia de portafolios de aprendizaje.	/2 Se desarrolla la reflexión requerida (argumentos y ejemplos) centrada en el uso del portafolio de aprendizaje.	/1 Se desarrolla la reflexión sobre el uso de portafolios de aprendizaje, pero esta carece de argumentos.		/0 No se desarrolla la sección requerida.
6. Se desarrolla una sección en donde se consideran las áreas de mejora en la enseñanza y elaboración de materiales, así como los compromisos de aprendizaje.	/3 Se integra una sección en donde se detallan los logros y compromisos en función de lo aprendido en la materia.	/2 Se integra parcialmente la sección considerando los aprendizajes de la materia.	/1 Se considera poco la materia o la reflexión se presenta en otras secciones diferentes.	/0 No se desarrolla la sección requerida.

**Tabla 5**

*Rúbrica de evaluación de la entrega, formato y presentación del e-portafolio de aprendizaje*

Sobre los tiempos de entrega	Excelente	Bien	Pasable	Insuficiente
7. La primera versión es enviada en tiempo y forma. Se envía el enlace y se crean las secciones para su alimentación posterior (bosquejo de e-portafolio).	/4 Se respetan las fechas iniciales para la entrega del borrador de portafolio de aprendizaje. Se presentan los títulos de las secciones por desarrollar.	/3 Se respeta la fecha de entrega del bosquejo, pero este presenta carencias importantes en cuanto a las secciones por desarrollar.	/2 Se presentan carencias en la entrega o esta no se hace en tiempo.	/0 No se entrega la primera versión.
8. La versión final es entregada en tiempo y forma mediante (envío de enlace digital de libre acceso).	/4 Se respetan las fechas finales para la entrega de portafolios de aprendizaje terminados. Todas las secciones están terminadas.	/3 Se entrega el portafolio de aprendizaje terminado, pero no se respeta la instrucción en cuanto a la fecha o el medio de envío.	/2 No se respeta la fecha de entrega. El material enviado está incompleto o presenta carencias importantes de contenido.	/0 No se respetan los criterios de desarrollo ni las fechas de entrega.
Sobre el formato y presentación	Excelente	Bien	Pasable	Insuficiente
9. Se utiliza un registro de lengua adecuado al contexto académico. Pertinencia en cuanto a la morfosintaxis, léxico y ortografía.	3/ El registro utilizado es claro y corresponde a un trabajo académico universitario. No se presentan errores importantes de morfosintaxis ni léxico.	/2 El registro es pertinente, pero existen varios errores de lengua que dificultan la comprensión de los documentos.	/1 El portafolio no es desarrollado con un registro académico y existen errores importantes de lengua.	/0 El trabajo tiene muchos errores de lengua y el registro no corresponde a un trabajo académico universitario.
10. El e-portafolio considera los principios de diseño estudiados en cuanto a la presentación y organización de la información (usabilidad, psicología del color, sobrecarga informacional).	4/ El diseño y desarrollo del e-portafolio considera los criterios estudiados a lo largo del semestre en cuanto a la calidad y presentación de materiales digitales.	/3 El contenido es claro y se presentan solamente algunos errores en el diseño y uso en las diferentes secciones.	/2 La presentación o funcionamiento tienen errores importantes de diseño: poca usabilidad, pertinencia de colores o sobrecarga de información.	/0 No se cumple con ningún criterio de diseño y presentación en los materiales entregados.

Nota: Elaboración propia.

Más allá del diseño y organización, la evaluación se centró en poner en manifiesto la reflexión, autoevaluación, áreas de oportunidad y posibles acciones que los estudiantes consideran realizar para mejorar las competencias de la unidad de aprendizaje. El 50% de los criterios se centra en estas vertientes (en la Tabla 4), el 26,6% corresponde a las condiciones de entrega y el 23,33% a elementos lingüísticos y otros contenidos particulares de la materia. Esta asignación de porcentajes tiene como base las necesidades de evaluación determinadas por el docente, en donde se le dio más importancia a la parte del contenido y pertinencia de las secciones (50% y 15 puntos) que a la parte de condiciones de entrega (26,6% y ocho puntos) y características de diseño y registro de lengua (23,33% y siete puntos). Aunque el diseño es parte fundamental del proceso de desarrollo creativo del estudiante, estos elementos también fueron evaluados con otros

productos que se solicitaron a lo largo del semestre. Por esta razón, se le otorgó un porcentaje menor. En cuanto a los puntos que se otorgan en cada criterio, estos fueron establecidos también en función de la importancia considerada por el docente para cada evidencia. Aquellos que son superiores (cuatro y tres puntos, en la Tabla 4) se enfocaron en la parte metacognitiva. Por ejemplo, los criterios 3 y 4 de la Tabla 4 corresponden a un total de cuatro puntos y se refieren a la reflexión sobre los trabajos realizados (evidencias y perspectiva del estudiante). La división de puntos en dos criterios corresponde a una necesidad de practicidad para que el estudiante comprendiera que se requiere tanto la parte negativa (criterio 3), como una reflexión sobre los mejores trabajos según su perspectiva (criterio 4). La calificación Excelente, con cuatro, tres y dos puntos, facilita la comprensión del puntaje máximo para los estudiantes y se adaptó a las necesidades de evaluación de la materia. Por ejemplo, en el criterio 5 (véase Tabla 4) los dos puntos que corresponden a la calificación Excelente se deben a que se trata de un criterio que fue incluido para responder a las necesidades propias de la materia y solo con realizarlo de manera pertinente se tuvo el máximo puntaje. En resumen, cuatro puntos fueron asignados para las evidencias, tres para los procesos de reflexión en la materia (enseñanza y aprendizaje) y dos puntos para un criterio se incluyó para cumplir con necesidades propias de un módulo de la materia. En lo que se refiere a la Tabla 5, el puntaje de cuatro y tres se estableció en función de las prácticas docentes que se tienen en las diferentes materias para la asignación a las categorías de instrucciones, fecha de entrega, registro de lengua y otros criterios adaptados a la materia.

En esta intervención se buscó construir un e-portafolio que considere el desarrollo de competencias del curso a través de la muestra de logros y aprendizajes visibles construidos desde la autorreflexión y valoración de la práctica educativa, perspectiva que va en consonancia con el trabajo de Dino-Morales y Tobón (2017) en el marco de la formación de maestros. En tal sentido, se obtuvo un resultado bastante positivo, pues la mayoría de los estudiantes crearon contenido pertinente según lo establecido en las pautas de evaluación y este incluye la autorreflexión del aprendizaje y valoración de competencias (criterios 2-6 de la Tabla 4). En la Tabla 6 se muestra un panorama general de lo sucedido en este apartado, en donde en donde los números representan la calificación obtenida por los estudiantes, siendo 3 la más alta y 0 la más baja.

**Tabla 6***Valoración del contenido y estructura de los e-portafolios de los estudiantes*

Valoración del contenido y estructura en las diferentes secciones del e-portafolio						
	Criterio 1: presentación.	Criterio 2: itinerario.	Criterio 3 y 3.1: trabajos deficientes.	Criterio 4 y 4.1: mejores trabajos.	Criterio 5: utilidad de Portafolios de aprendizaje.	Criterio 6: compromisos.
Est.	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
1	3	3	2	2	0	1
2	3	3	2	2	2	3
3	3	3	2	2	2	3
4	3	3	2	2	2	3
5	3	3	2	2	2	3
6	3	3	2	2	2	3
7	3	3	2	2	2	3
8	3	3	2	2	2	3
9	3	3	1	2	2	3
10	3	3	2	2	2	3
11	3	3	2	2	2	3
12	3	2	2	1	2	2
13	3	3	1	1	2	2
14	3	3	1	1	2	0
15	3	2	2	1	2	3
16	3	3	2	2	2	3
17	3	3	2	2	2	3
18	0	0	0	0	0	0
19	3	2	1	2	1	0
20	3	1	1	2	2	0
21	3	3	2	1	2	3
22	3	3	2	2	2	3
23	3	3	1	1	2	3
24	3	1	1	1	2	3
25	3	3	2	2	2	2

Nota: Elaboración propia.

Aunque hubo algunos estudiantes que no cumplieron con todos los criterios, la mayoría desarrolló los apartados sugeridos. En el primer criterio, todos cumplieron con el contenido relacionado con la presentación, contextualización y objetivo del trabajo. Por ejemplo, los estudiantes 4, 8 y 10 hicieron una introducción que incluye su presentación, objetivos del portafolio e intereses particulares. Asimismo, se desarrollaron las secciones de compilación de trabajos mediante la muestra de evidencias y su valoración, haciendo énfasis en las características de sus entregas, su motivación y la explicación de sus fallas o deficiencias en estas. Habiendo considerado

la complejidad de sus producciones y el nivel de detalle en los procesos de aprendizajes, se considera que la mayoría de los productos ponen en evidencia el desarrollo de la metacognición. Para validar esta afirmación, se tomaron en cuenta los resultados que se muestran en los criterios 2, 3, 4, 5 y 6 (véase Tabla 4). Para obtener una nota positiva en estos criterios, los estudiantes debían evidenciar procesos de metacognición durante la creación de las diferentes reflexiones implicadas en cada sección. Por ejemplo, en las secciones 2, 5 y 6 (véase Tabla 6) hablaron de sus experiencias y aprendizajes en la materia, de la utilidad de portafolios y de los aspectos individuales en los que podrían trabajar para mejorar. Algo similar sucede con el resto de los estudiantes que obtuvieron notas positivas en la mayoría de las secciones. Para evaluar la metacognición, se contempla que en las reflexiones se explique si una tarea fue o no complicada, si se habla de las estrategias de aprendizaje y si se da cuenta del porqué de los resultados, es decir, si las decisiones fueron efectivas o no en función de lo esperado en cuanto a las competencias. Dicho esto, las notas de la Tabla 6 muestran que la mayoría de los estudiantes sí redactaron o grabaron en audio o video sus reflexiones y estas permiten, en cierta medida, saber si hubo un proceso metacognitivo, pues se evalúa el nivel de consciencia y atención a través de sus explicaciones del proceso seguido, la explicitación de sus logros y resultados, situaciones que corresponden, tal como lo señalan Blanch Gelabert et al. (2009) y Alcaraz (2016) para este tipo de proceso.

Por otra parte, aquellos casos en donde se otorga la calificación de 1 o 2 se refieren a carencias en la redacción relacionadas con la falta de reflexión o de la información solicitada. A modo de ejemplo, el estudiante 9 creó la sección correspondiente al criterio 3 y 3.1, hizo una selección de los trabajos más deficientes con apoyo de evidencias, pero no se realizó ningún comentario o valoración sobre lo realizado, lo que implica que como docentes no tengamos ninguna evidencia del proceso metacognitivo del estudiante en esta sección.

Por otro lado, los discentes 12, 13, 14, 15, 19, 20, 23 y 24 presentaron algunas carencias en diferentes secciones. En algunos casos (14, 19 y 20) no se desarrolló la reflexión final que pretende dar cuenta de las fortalezas generales, áreas de mejora y compromisos para mejorar sus prácticas profesionales futuras. Para Blanch Gelabert et al. (2009) y Rodríguez Vera (2019), esto corresponde en gran medida a la metacognición y en este caso, no se tuvieron evidencias que muestren la relación de lo que aprendieron con lo que podrían aplicar o adecuar para mejorar sus procesos de formación y desarrollo individual. Además, otras secciones se presentaron incompletas o la información requiere de mayor atención para generar procesos de reflexión sobre estrategias, procesos de pensamiento y concientización de la naturaleza de las experiencias en la clase. Sin embargo, a pesar de existir carencias en algunos portafolios, en la mayoría de los trabajos (véase Tabla 6, calificación máxima de 3 del criterio 2 al 6) se puso en relieve un proceso interno de reflexión y pensamiento crítico que denota la autorregulación y valoración de los aprendizajes.

## 5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Con la intervención realizada se logró poner en manifiesto implicaciones y beneficios importantes de la integración de portafolios de aprendizaje.

En primer lugar, es importante señalar que la integración de esta estrategia supone un esfuerzo importante por parte del profesorado a fin de ofrecer insumos necesarios para la construcción de los entornos de reflexión. Desde esta óptica, Camacho-Navarro y Salinas-García (2022) afirman que el cambio en las estrategias para favorecer la evaluación auténtica demanda un trabajo importante que necesita de tiempo y consciencia educativa para dar congruencia a las experiencias con las necesidades reales. En este marco, el uso del portafolio de aprendizaje es una estrategia que aporta a esta conexión de lo institucional con lo que la futura profesión demanda a los docentes implicados, pero cabe recordar que esta estrategia podría también complicar la práctica educativa debido a su exigencia y quizá no se adapte fácilmente a unidades de aprendizaje con enfoque más teórico. Habiendo considerado esto, los docentes que desean integrar esta evaluación en sus cursos deberían revisar las actividades didácticas que normalmente proponen en la materia para asegurarse de que se trata de trabajos o tareas suficientes que permitan la reflexión a través de la evidencia de competencias claras que puedan ser analizadas por los discentes.

En segundo lugar, se resalta la perspectiva positiva de los futuros docentes, quienes en su mayoría creen que el portafolio de aprendizaje es una oportunidad para poner en relieve los productos desarrollados en clase, así como los procesos de aprendizaje. En este caso, los resultados de los trabajos de López-López et al. (2020) coinciden con el interés de este trabajo en cuanto al desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo percibido que supone la construcción de e-portafolios. Asimismo, se cree conveniente explicitar la importancia pedagógica de esta estrategia en clase y apoyar con recursos que faciliten su creación, tal como lo resaltan Cortés Peña et al. (2015) en sus experiencias con profesores.

Por otro lado, se contempla que una experiencia de este tipo podría ser enriquecida con recursos de apoyo que favorezcan en mayor medida la metacognición, dicho de otro modo, materiales que ayuden a los estudiantes a saber qué preguntarse en la autoevaluación. Como lo sugiere Alcaraz (2016), esto permite dar más sentido a los procesos reflexión inherentes al e-portafolio de aprendizaje. Aunque en esta experiencia sí hubo evidencia del proceso reflexivo y metacognitivo, este se desarrolló en gran parte durante la recta final. Dicho esto, la inclusión de cuestionarios de apoyo para la reflexión durante toda la práctica educativa podría suponer el aumento de la actividad metacognitiva, aunque supondría también un incremento de la carga de trabajo. Para futuras intervenciones con este tipo de evaluación en la institución implicada o en otros contextos, es importante que se considere la inclusión continua de cuestionarios de reflexión durante las diferentes actividades implicadas, pues además de favorecer un proceso de reflexión en cada experiencia didáctica, hay que tener en cuenta también que estos ayudarán a consolidar el trabajo metacognitivo de los estudiantes cuando expresan sus perspectivas (en texto o video) en la elaboración de los e-portafolios.



A lo largo de este trabajo se han expuesto no solamente las experiencias más significativas de la inclusión e-portafolio de aprendizaje, sino también algunas guías de desarrollo y características esenciales para asegurar una evaluación auténtica. Los resultados permitieron obtener información sobre las implicaciones de la evaluación a través de portafolios, haciendo énfasis en la valoración del desempeño, ciertas características de su diseño y la perspectiva de los actores implicados en la práctica educativa. Lo anterior permitió obtener un modelo que podría ser replicado por otros docentes e investigadores en contextos educativos con formación similar. De los resultados más relevantes, resaltamos experiencias significativas de reflexión, un nivel alto de interés por parte de futuros docentes, pero también, el incremento de la carga de trabajo que supone la necesidad insumos y ayudas suficientes para la construcción de entornos digitales.

En cuanto a los límites de este trabajo, es importante señalar que este estudio considera solamente una estrategia educativa y es necesario que los entornos de enseñanza experimenten no solo mediante un único producto, la evaluación auténtica. Se podría agregar mayor complejidad y congruencia a la práctica educativa mediante la integración de experiencias que lleven lo que sucede en el aula hacia necesidades particulares de la sociedad, tal como sucede en el aprendizaje-servicio.

## CONFLICTO DE INTERESES

El autor no tiene ningún conflicto de intereses que declarar.

## AUTORÍA DEL ARTÍCULO

El autor es el único responsable de la elaboración de todo el artículo.

## REFERENCIAS

Ahumada, P. (2005). La evaluación auténtica: Un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Perspectiva Educacional: Formación de Profesores*, (45), 11-24. <https://www.redalyc.org/pdf/3333/333329100002.pdf>

Alcaraz, N. (2016). La evaluación a través de portafolios: ¿Una ocasión para el aprendizaje?. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 9(1), 31-46. <https://doi.org/10.15366/riee2016.9.1.002>

Aquino Merán, R. (2022). Evaluación auténtica en educación inicial. In A. Paz, V. Figueroa Gutiérrez, E. Rodríguez & A. Montes Miranda (Coords.), *Libro de Actas del 2.º Congreso Caribeño de Investigación Educativa: Nuevos paradigmas y experiencias emergentes* (pp. 465-469). RECIE. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=865862>

Barberà, E., Bautista, G., Espasa, A., & Guasch, T. (2006). Portafolio electrónico: Desarrollo de competencias profesionales en la red. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 3(2), 55-66. <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v3i2.287>

Blanch Gelabert, S., Fuentes Agustí, M., & Gimeno Soria, X. (2009). Relaciones entre aprendizaje, cognición y tecnologías en la construcción del e-portafolio. *Revista de Docencia Universitaria*, VIII. <https://revistas.um.es/red/article/view/69581>

Bulling, T., & Valenzuela, L. (2021). Los procesos de evaluación del aprendizaje en tiempos de pandemia. La percepción del profesorado del Colegio Las Condes de Santiago de Chile. *South Florida Journal of Development*, 2(5), 8001-8018. <https://doi.org/10.46932/sfjdv2n5-120>

Camacho-Navarro, A. C., & Salinas-García, R. J. (2022). Estrategia basada en la evaluación auténtica para el desarrollo de competencias digitales en la formación inicial docente. *RIDE: Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12(24), e317. <https://doi.org/10.23913/ride.v12i24.1126>

Cortés Peña, O. F., Pinto Santos, A. R., & Atrio, S. I. (2015). E-portafolio como herramienta constructora del aprendizaje activo en tecnología educativa. *Revista Lasallista de Investigación*, 12(2), 36-44. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1794-44492015000200004&script=sci\\_abstract&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1794-44492015000200004&script=sci_abstract&tlng=es)

Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw-Hill. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/Ensenanza-situada-vinculo-entre-la-escuela-y-la-vida.pdf>

Díaz Barriga, F., Romero, E., & Heredia, A. (2012). Diseño tecnopedagógico de portafolios electrónicos de aprendizaje: Una experiencia con estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(2), 103-117. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1607-40412012000200008](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412012000200008)

Dino-Morales, L. I., & Tobón, S. (2017). El portafolio de evidencias como una modalidad de titulación en las escuelas normales. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 8(14), 69-90. [https://doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v8i14.46](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v8i14.46)

Fabila Echaury, A. M., Minami, H., & Izquierdo, J. (2013). La escala de Likert en la evaluación docente: Acercamiento a sus características y principios metodológicos. *Perspectivas Docentes*, (50), 31-40. <https://revistas.ujat.mx/index.php/perspectivas/article/view/589/494>

Fardoun, H., González, C., Collazos, C. A., & Yousef, M. (2020). Estudio exploratorio en Iberoamérica sobre procesos de enseñanza-aprendizaje y propuesta de evaluación en tiempos de pandemia. *Education in the Knowledge Society*, 21, e17. <https://doi.org/10.14201/eks.23537>

Frey, B. (2013). *Modern classroom assessment*. SAGE Publications.

Gajardo Espinoza, K., & Díez Gutiérrez, E.-J. (2021). Evaluación educativa durante la crisis por COVID-19: Una revisión sistemática urgente. *Estudios Pedagógicos*, 47(2), 319-338. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000200319>

García Alcaraz, F., Alfaro Espín, A., Hernández Martínez, A., & Molina Alarcón, M. (2006). Diseño de cuestionarios para la recogida de información: Metodología y limitaciones. *Revista Clínica de Medicina de Familia*, 1(5), 232-236. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9249649>

García-Carpintero, E. (2017). El portafolio como metodología de enseñanza-aprendizaje y evaluación en el practicum: Percepciones de los estudiantes. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 15(1), 241-257. <https://doi.org/10.4995/redu.2017.6043>

Gibson, D., & Barrett, H. (2003). Directions in electronic portfolio development. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 2(4), 559-576. <https://www.citejournal.org/wp-content/uploads/2016/04/CITEGibsonGeneral2.pdf>

Hernández Sampieri, C. R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª Ed.). McGraw Hill. <https://www.esup.edu.pe/wp-content/uploads/2020/12/2.%20Hernandez,%20Fernandez%20y%20Baptista-Metodolog%C3%ADa%20Investigacion%20Cientifica%206ta%20ed.pdf>

Klenowski, V. (2004). *Desarrollo del portafolios para el aprendizaje y la evaluación: Procesos y principios* (M. Callizo, Trad.). Narcea.

Koh, K. H. (2017). *Authentic assessment*. Oxford Research Encyclopedia of Education. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.22>

Latorre, A. (2005). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa* (3.ª Ed.). Graó. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf>

López-López, V., Briones, M., Inostroza, V., Salazar, A., Ruiz, A., Gädicke, P., Lagos, N., & Rosales, E. (2020). El portafolio, una herramienta que promueve competencias de responsabilidad y reflexión: Un estudio de caso en estudiantes de primer año de Medicina Veterinaria de la Universidad de Concepción, Chile. *Revista de Investigaciones Veterinarias del Perú*, 31(3), e16673. [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1609-91172020000300066](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1609-91172020000300066)

Luzardo, H.J. (2009). La evaluación tradicional en el enfoque tecnológico. *Revista Eduweb*, 3(2), 75-88. <https://www.revistaeduweb.org/index.php/eduweb/article/view/181>

Mohamed, R., & Lebar, O. (2017). Authentic assessment in assessing higher order thinking skills. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 7, 466-476. <https://ideas.repec.org/a/hur/ijarbs/v7y2017i2p466-476.html>

Murillo Sancho, G. (2012). El portafolio como instrumento clave para la evaluación en educación superior. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 12(1), 1-23. <https://doi.org/10.15517/aie.v12i1.10266>

Roca de Larios, J., & López Serrano, S. (2011). Consideraciones prácticas sobre la elaboración del portafolios del estudiante: Su aplicación al aprendizaje de la pronunciación del inglés. *Didáctica: Lengua y Literatura*, 23, 349-367. [https://doi.org/10.5209/rev\\_DIDA.2011.v23.36322](https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2011.v23.36322)

Rodríguez Vera, F. C. (2019). Portafolio de aprendizaje fortalece la competencia metacognitiva. *Revista Pedagógica*, 1(1), 193-208. <https://www.iesppoxford.edu.pe/wp-content/uploads/2019/12/RP1-A12.pdf>

Seda Santana, I. (2002). Evaluación por portafolios: Un enfoque para la enseñanza. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XXXII(1), 105-128. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27032105>

Sewagegn, A. A., & Diale, B. M. (2020). Authentic assessment as a tool to enhance student learning in a higher education institution: Implication for student competency. In E. A. Railean (Ed.), *Assessment, testing, and measurement strategies in global higher education* (pp. 256-271). IGI Global.

Suárez, O. J., Hernández Barbosa, R., Lizarazo Osorio, J. C., & Orjuela Osorio, C. P. (2021). La evaluación en tiempos del COVID-19: Una mirada desde los docentes. *Academia y Virtualidad*, 14(2), 31-43. <https://doi.org/10.18359/ravi.5365>

UNESCO. (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación* (L. Berdejo, Trad.). International Commission on the Futures of Education. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560?posInSet=13&queryId=5bfc8ea9-5431-498f-9dac-86d1c3eaef29>

Vallejo Ruiz, M., & Molina Saorín, J. (2014). La evaluación auténtica de los procesos educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 64, 11-25. <https://doi.org/10.35362/rie640403>

Vinet, D. (2009). Le portfolio électronique des langues: De l'auto-évaluation à la collaboration interculturelle. *Les Cahiers de l'APLIUT*, 28(2), 75-85. <https://doi.org/10.4000/apliut.1121>

i Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades,  
Universidad de Guadalajara, México.  
<https://orcid.org/0000-0002-8703-0629>  
hugo.trejo@academicos.udg.mx

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada  
para:

Hugo Trejo González  
hugo.trejo@academicos.udg.mx

Recebido em 10 de fevereiro de 2023

Aceite para publicação em 27 de fevereiro de 2024

Publicado em 12 de agosto de 2024

## **Authentic assessment in university context through electronic learning portfolios**

### **ABSTRACT**

The aim of this paper is to present the results of an educational intervention using the e-portfolio as an authentic assessment strategy. This study took place in a higher education institution in Mexico, in the framework of a class for future teachers who are taking a degree in teaching French as a foreign language in their ninth semester. The students learned and used the assessment strategy based on the subject's needs. As for the methodological work, questionnaires were applied to give an account of the prospective teacher's perspective on the learning portfolio but also to verify the appropriation of the concept. In addition, this manuscript presents the perspective of the teacher leading the intervention in terms of what happened at the initial, intermediate, and final moments through participant observation. The results show high student interest, significant learning about the strategy, and the development of metacognition and self-assessment processes. However, significant time and resource requirements are detected for the e-portfolio's integration in the classroom, leading to an increased workload.

**Keywords:** Active learning; Authentic assessment; Educational innovation; Learning portfolios.

## **Avaliação autêntica em contextos universitários através de portefólios eletrónicos para aprendizagem**

### **RESUMO**

O objetivo deste artigo é apresentar os resultados de uma intervenção educativa que utiliza o portefólio eletrónico de aprendizagem como estratégia de avaliação autêntica. Este estudo decorreu numa instituição de ensino superior no México, no âmbito de uma aula para futuros professores que frequentam a licenciatura em ensino de francês como língua estrangeira no seu nono semestre. Os alunos aprenderam e utilizaram a estratégia de avaliação em função das necessidades da disciplina. Quanto ao trabalho metodológico, foram aplicados questionários para dar conta da perspetiva dos futuros professores sobre o portefólio de aprendizagem, mas também para verificar a apropriação do conceito. Além disso, este manuscrito apresenta a perspetiva do professor que conduziu a intervenção em termos do que aconteceu nos momentos inicial, intermédio e final através da observação participante. Os resultados revelam um elevado interesse dos alunos, uma aprendizagem significativa da estratégia e o desenvolvimento de processos de metacognição e de autoavaliação. No entanto, são detetadas necessidades significativas de tempo e recursos para a integração do e-portefólio na aula, o que leva a um aumento da carga de trabalho.

**Palavras-chave:** Aprendizagem ativa; Avaliação autêntica; Inovação educacional; Portefólios de aprendizagem.