

Portafolio digital de evidencias como herramienta evaluativa: aprendizajes y desafíos

Digital evidence portfolio as an assessment tool: lessons learned and challenges

Irma Hernández López

Resumen

Transitar de un modelo de evaluación tradicional, centrado en exámenes, ensayos y reportes, a uno participativo y continuo basado en el portafolio digital de evidencias plantea desafíos académicos y emocionales para el estudiantado. Este trabajo presenta los hallazgos de la implementación de dicha herramienta para el seguimiento y la evaluación del aprendizaje en estudiantes de psicología de una universidad privada de la Ciudad de México. Se desarrolla un estudio de caso con enfoque cualitativo en el que participan cinco estudiantes de sexto y octavo semestre. El análisis de contenido de los portafolios, comentarios y observaciones en el aula muestra que esta estrategia favoreció la reflexión sobre el propio aprendizaje, aunque también generó angustia, frustración, enojo y resistencias ante formas de evaluación no tradicionales. Se concluye que el acompañamiento docente y la alfabetización evaluativa son indispensables para favorecer la apropiación de esta modalidad de evaluación.

Palabras clave: portafolio digital de evidencias, evaluación formativa, desafíos, resistencias, alfabetización evaluativa.

Abstract

Transitioning from a traditional assessment model focused on exams, essays, and reports to a participatory and continuous approach based on a digital evidence portfolio poses both academic and emotional challenges for students. This paper presents the findings of the implementation of this tool for monitoring and assessing learning among psychology students at a private university in Mexico City. A qualitative case study was conducted with five students enrolled in the sixth and eighth semesters. Content analysis of the portfolios, comments, and classroom observations showed that this strategy fostered reflection on learning; however, it also generated feelings of anxiety, frustration, anger, and resistance toward nontraditional forms of assessment. The study concludes that teacher support and assessment literacy are essential to promote students' appropriation of this evaluation approach.

Keywords: digital evidence portfolio, formative assessment, challenges, resistance, evaluative literacy.

CÓMO CITAR ESTE TRABAJO

Hernández López, I. (2026, agosto-octubre). Portafolio digital de evidencias como herramienta evaluativa: aprendizajes y desafíos. *Revista Digital Universitaria* (RDU), 27(3). <http://doi.org/10.22201/ceide.16076079e.2026.27.3.15>



Irma Hernández López

Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Arquitectura, Ciudad de México, México

Psicóloga por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); maestra en Criminalística por el Instituto Nacional de Ciencias Penales (INACIPE) y en Ambientes, Sistemas y Gestión en Educación Multimodal por la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC); doctora en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ). Se desempeña como docente en la Facultad de Arquitectura de la Universidad Nacional Autónoma de México, donde imparte cursos sobre perspectiva de género. Ha colaborado en instituciones públicas como el Instituto Nacional de las Mujeres, el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia y la Secretaría de Desarrollo Social, en actividades de atención a víctimas. En el ámbito internacional participó en la organización no gubernamental (ONG) *Latin American Women's Rights Service*, en Londres, Inglaterra. Es integrante del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII). Sus líneas de interés incluyen educación, victimización, violencias y derechos humanos. Entre sus publicaciones recientes destacan trabajos sobre deserción escolar, victimización y derechos de las víctimas.



irma.hernandez@cidi.unam.mx



<https://orcid.org/0000-0002-8033-4988>



<https://www.researchgate.net/Irma-Hernandez-Lopez>



Introducción

En los últimos años, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han adquirido protagonismo en el ámbito educativo. Durante y después de la pandemia de COVID-19 se consolidaron como aliadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje (CEPAL-UNESCO, 2020). Actualmente constituyen herramientas indispensables para la práctica pedagógica, ya que apoyan el diseño, la planeación, el seguimiento y la evaluación formativa de los aprendizajes (CEPAL-UNESCO, 2020; Tello Sifuentes et al., 2025).

En este contexto, el portafolio digital de evidencias (e-portafolio) ha adquirido una presencia creciente en las instituciones de educación superior como herramienta de evaluación y, en algunos casos, como modalidad de titulación para la obtención de grados académicos. En México, esta estrategia se ha incorporado en la Universidad Nacional Rosario Castellanos (UNRC, s. f.) y en escuelas normales de Cuernavaca, Morelos (Dino-Morales y Tobón, 2017).

La literatura especializada señala que la conceptualización del e-portafolio de evidencias ha evolucionado desde una perspectiva centrada en la evaluación del aprendizaje hacia un enfoque integral que articula procesos cognitivos, tecnológicos, profesionales y socioemocionales. A partir del análisis de investigaciones publicadas entre 2022 y 2026, es posible identificar cinco líneas de investigación, las cuales se sintetizan en la tabla 1.



Línea de investigación	Autores y aporte	El portafolio de evidencias
1. Portafolio como estrategia de evaluación formativa auténtica.	Fernández (2023), Leymonié (2023), González (2024), Muñoz et al. (2024), Lienqueo (2025), Vera et al. (2025) y Bellido-García et al. (2026). Sostienen que el aprendizaje se fortalece cuando la evaluación se convierte en un proceso permanente de acompañamiento y mejora.	Se posiciona como alternativa a la evaluación tradicional. Privilegia la recopilación sistemática de evidencias, la retroalimentación continua, la autoevaluación y la evaluación por competencias.
2. Portafolio como promotor de la metacognición, el aprendizaje reflexivo y la autorregulación.	Sartor-Harada et al. (2023), González (2024), Huerta y Guerrero (2025), Ferreira (2026), Bellido-García et al. (2026) y Lienqueo (2025). El estudiante asume un papel activo en la construcción del conocimiento.	Destaca el papel activo del estudiantado en la construcción de su conocimiento. Favorece la reflexión crítica, la autoevaluación, la autonomía y el monitoreo del propio aprendizaje.
3. Desarrollo de competencias profesionales y mejora del rendimiento académico.	Baltodano Mayorga (2024), Pereira y Muñoz (2024), Deeba et al. (2023) y Gairín et al. (2023). Promueven la transferencia del aprendizaje hacia contextos reales de desempeño profesional.	Fortalece competencias disciplinares, profesionales y digitales; incrementa el rendimiento académico.
4. Transformación digital del portafolio.	Gairín et al. (2023), Huerta y Guerrero (2025), Lienqueo (2025), Vera et al. (2025), Khasawneh et al. (2025) y Segovia y Mora (2026). Muestran la transición del portafolio tradicional hacia el e-portafolio, con la incorporación de plataformas digitales, recursos multimedia e inteligencia artificial.	Fortalece la retroalimentación personalizada, la competencia digital, la gestión del aprendizaje y la organización del conocimiento.
5. Implicaciones emocionales del portafolio de evidencias.	Biswal y Chellamani (2022), Pourdana y Tavassoli (2022), BaniYounes et al. (2024) y Khasawneh et al. (2025). Analizan las emociones que experimenta el estudiantado al implementar la estrategia.	Favorece la regulación emocional, disminuye la ansiedad académica, fortalece la atención plena, incrementa la autonomía y mejora las actitudes hacia el aprendizaje.

Tabla 1. Análisis de la literatura agrupado por líneas de investigación.

Créditos: elaboración propia con base en la literatura revisada; representa el agrupamiento por línea de investigación.



Aunque estas líneas coinciden al señalar que el e-portafolio favorece la regulación metacognitiva y actitudinal, la autonomía y la evaluación formativa, existe un vacío en torno a las emociones que experimenta el estudiantado durante su primer acercamiento a esta modalidad de evaluación. La mayor parte de las investigaciones documenta los beneficios del e-portafolio una vez que la estrategia se ha implementado y consolidado; sin embargo, son escasos los estudios que analizan cómo viven las y los estudiantes la transición de los modelos tradicionales de evaluación hacia procesos continuos y participativos. Este vacío constituye el punto de partida de la presente investigación.

En este sentido, el aporte del estudio consiste en analizar cómo experimentan esta modalidad de evaluación estudiantes de la licenciatura en Psicología clínica, con el propósito de identificar los desafíos que enfrentan durante su primera experiencia con el e-portafolio, “una herramienta idónea pero poco tradicional, una actividad a la que los alumnos no han sido expuestos” (Martínez Sánchez, 2002, p. 55).

A partir de este planteamiento, la investigación busca responder la siguiente pregunta: ¿cómo experimentan los estudiantes de Psicología su primer acercamiento al e-portafolio como estrategia de evaluación formativa, y qué desafíos y oportunidades implica su implementación para estudiantes y docentes?

En consecuencia, el objetivo del presente artículo es analizar la implementación del e-portafolio como herramienta para el seguimiento y la evaluación del aprendizaje en estudiantes de sexto y octavo semestre de la licenciatura en Psicología que cursan la asignatura de Psicología clínica.

I. El portafolio digital de evidencias como estrategia de evaluación formativa

Durante la última década, la evaluación del aprendizaje ha evolucionado desde enfoques centrados en el desempeño mediante exámenes y pruebas hacia modelos orientados al seguimiento del proceso formativo, que privilegian la participación activa, reflexiva y crítica del estudiantado. La evaluación formativa ha adquirido un papel central al promover la generación permanente de evidencias que permiten reconocer avances, identificar áreas de oportunidad y autorregular los aprendizajes mediante procesos sistemáticos de retroalimentación (Morris et al., 2021).

Una herramienta que promueve la evaluación formativa es el portafolio de evidencias, ya que fortalece la autonomía y el pensamiento crítico, favorece el desarrollo de competencias y ofrece una visión integral del proceso de aprendizaje (Martínez Sánchez, 2002). Con la incorporación de las TIC, este



recurso ha evolucionado hacia el e-portafolio o portafolio electrónico (Díaz Barriga et al., 2012), lo que ha ampliado sus posibilidades para documentar, organizar y comunicar evidencias de aprendizaje.

El e-portafolio constituye una herramienta de evaluación auténtica porque, además, implica una selección deliberada —y no azarosa— de las producciones del estudiantado (cuadros sinópticos, mapas mentales, diagramas, fotografías, presentaciones, exposiciones, diseño de materiales, diagramación de procesos reflexivos, entre otras) con el propósito de evidenciar tanto el trabajo individual como el colaborativo (Murillo-Sancho, 2012; Díaz Barriga et al., 2012; Aguilera y Fraile, 2018). El portafolio se define, entonces, como un:

Método de evaluación que permite unir y coordinar un conjunto de evidencias de trabajo y estudio para emitir una valoración ajustada del proceso de aprendizaje que es difícil adquirir de forma holística con otros instrumentos de evaluación más tradicionales. (Aguilera y Fraile, 2018, p. 179)

Desde esta perspectiva, el e-portafolio trasciende la función de almacenar productos finales para convertirse en un instrumento que hace visible el proceso de aprendizaje y el desarrollo progresivo de competencias. Su implementación requiere establecer, desde el inicio, criterios claros, así como una participación coordinada, flexible y colaborativa entre docente y estudiantes. De esta manera, la construcción del e-portafolio se configura como un proceso dialógico que integra el trabajo individual y colectivo en torno a metas compartidas de aprendizaje.

Para este estudio se optó por un formato abierto, en el que cada estudiante eligió las evidencias que consideró más representativas de su aprendizaje. Aunque existen lineamientos generales, esta modalidad permite documentar cómo aprende el estudiantado, cómo organiza su trabajo y cuáles son las dificultades que enfrenta en el proceso (Murillo-Sancho, 2012). El portafolio constituye un “reflejo puntual del proceso de aprendizaje”, ya que hace visibles las decisiones, las reflexiones y los avances alcanzados a lo largo del curso (Pardiñas et al., 2003).

En este sentido, el e-portafolio favorece la evaluación formativa y colaborativa entre docentes y estudiantes, y fortalece el compromiso con el aprendizaje y la corresponsabilidad en el proceso de autoevaluación (Aguilar de Flórez y Flórez, 2011). Para ello, el docente desempeña un papel central al orientar la selección de evidencias, proporcionar retroalimentación continua y acompañar la reflexión sobre el aprendizaje y la resolución de problemas (Murillo-Sancho, 2012).

La literatura reporta tanto beneficios como dificultades asociadas a esta herramienta, los cuales se sintetizan en la tabla 2.



Ventajas	Dificultades y obstáculos
Impulsa la autonomía.	Exige un alto grado de compromiso, autodisciplina y responsabilidad.
Promueve el pensamiento crítico y reflexivo.	Genera inseguridad e incertidumbre sobre la correcta ejecución del trabajo.
Fomenta la evaluación continua y el aprendizaje personalizado.	Puede generar contradicciones en el curso y en el desempeño docente si no se articula de forma coherente con otros instrumentos de evaluación, como exámenes, cuestionarios breves y reportes.
Permite que el estudiante identifique cómo aprende y reconozca sus avances.	Exige sistematizar los resultados y diseñar una estrategia de seguimiento.
Fomenta una visión no tradicional centrada en el proceso.	Exige una alta inversión de tiempo para su desarrollo y evaluación.
Permite observar actitudes, intereses y valores.	

Tabla 2. Ventajas y dificultades del portafolio de evidencias para el estudiantado.

Créditos: elaboración propia, adaptado de Murillo-Sancho (2012) y Aguilera y Fraile (2018).¹

En conjunto, la evidencia muestra que el e-portafolio representa un espacio de diálogo, reflexión y mejora continua. Su carácter flexible y personalizado permite que cada estudiante construya evidencias acordes con su trayectoria de aprendizaje (Tobón, 2006). Además de documentar el proceso formativo, favorece la autorregulación, la metacognición y el desarrollo de competencias para el aprendizaje a lo largo de la vida (Tobón, 2006).

La evaluación formativa

Las características del e-portafolio lo convierten en una herramienta para la evaluación formativa, sin descartar su potencial como estrategia didáctica que favorece el aprendizaje autónomo, la reflexión crítica y la construcción progresiva del conocimiento. Su uso parte de la premisa de que “la evaluación en sí misma es una oportunidad de aprender mediante la retroalimentación, la autoevaluación [y] la práctica reflexiva” (Díaz-Barriga, 2019, p. 56). En consecuencia, exige transitar de modelos tradicionales y unilaterales hacia procesos continuos, participativos e interactivos (Díaz-Barriga, 2019).

Con ello queda claro que las perspectivas contemporáneas asignan un papel central a la retroalimentación como eje de la evaluación formativa. Más que una transmisión unidireccional, se entiende como un proceso dialógico en el que estudiantes y docentes construyen conjuntamente oportunidades de mejora. Su efectividad depende de la capacidad del estudiantado para comprender e integrar los comentarios recibidos en acciones concretas de mejora (Wood, 2021). En este marco, el modelo de alfabetización evaluativa mediado por las TIC

¹Nota de edición: en la tabla original la fuente se atribuye a “Aguilera (2019)”; se ajusta aquí a “Aguilera y Fraile (2018)”, única referencia de estos autores incluida en la lista. Véase la observación correspondiente en “Notas para los autores”.



destaca el papel del e-portafolio para favorecer los procesos de autorregulación, diálogo y reflexión, y contribuye al desarrollo de una verdadera “cultura de retroalimentación” (Hui et al., 2024).

Como estrategia de evaluación continua, el e-portafolio promueve la apropiación del aprendizaje, ya que favorece que el estudiantado identifique fortalezas, limitaciones y alternativas de mejora. Durante este proceso se desarrollan tres tipos de hábitos (Murillo-Sancho, 2012):

- **Cognitivos:** síntesis, análisis, conceptualización, reflexión y pensamiento crítico.
- **Sociales:** intercambio de hallazgos, consultas y comentarios con el resto del grupo, docentes y colegas; el estudiante conforma sus propias opiniones al escuchar a los demás.
- **Emocionales:** implican un componente psicológico y motivador que estimula al estudiantado a desarrollar un trabajo continuo, a la vez que le permite comprobar y visualizar su esfuerzo, sus logros y sus resultados.

Estos hábitos favorecen la autorregulación y consolidan una concepción de la evaluación centrada en el aprendizaje y en la mejora continua. No obstante, cuando el estudiantado enfrenta por primera vez esta modalidad de evaluación, experimenta diversas emociones.

Emociones académicas y proceso de evaluación

Los procesos tradicionales de evaluación suelen desencadenar emociones como ansiedad e inseguridad (Toscano et al., 2018). Desde la teoría de control-valor de las emociones de logro, Pekrun (2006) sostiene que las emociones surgen de la percepción que tienen los estudiantes sobre el grado de control que ejercen sobre una tarea y el valor que le atribuyen. Cuando las demandas de aprendizaje se perciben como excesivas o poco claras, suelen aparecer emociones como la ansiedad, el miedo y la inseguridad. En contraste, cuando el estudiantado comprende los objetivos, dispone de acompañamiento oportuno y percibe que posee los recursos necesarios para afrontar la tarea, predominan emociones positivas: interés, satisfacción, confianza y motivación.

Las emociones constituyen un componente esencial de la evaluación en la educación superior y están condicionadas por factores individuales, institucionales, culturales y pedagógicos (Chen y Nieminen, 2024). En el caso del e-portafolio, la literatura reporta experiencias de desconfianza, ansiedad, confusión e incertidumbre, además de ambivalencia durante su implementación y durante el proceso de retroalimentación (Hui et al., 2024; Bozorgian et al., 2024). Aunque el estudiantado reconoce que la herramienta favorece la reflexión y la alfabetización evaluativa, también manifiesta incertidumbre y dificultades para interpretar la retroalimentación y para asumir un papel de colaborador en el proceso (Carless y Winstone, 2023).



Por su parte, el docente enfrenta el desafío de analizar las fortalezas y debilidades del proceso mientras mantiene un rol de acompañante académico y de apoyo socioemocional (Pardiñas et al., 2003).

II. Metodología

La investigación se desarrolla desde un enfoque cualitativo, idóneo para comprender las experiencias, percepciones y significados (Hernández-Sampieri, 2018) que el estudiantado atribuye a su primer acercamiento al e-portafolio como estrategia de evaluación formativa. Se opta por un diseño de estudio de caso, ya que permite analizar de manera profunda y contextualizada la implementación de esta estrategia evaluativa en un escenario educativo específico. Se emplea un muestreo intencional por criterios.

Contexto del caso de estudio

La investigación se realiza en una universidad privada ubicada en el centro de la Ciudad de México durante el otoño de 2025, dentro de la asignatura de Psicología clínica de la licenciatura en Psicología. La disminución de la matrícula registrada después de la pandemia de COVID-19 permite trabajar con grupos reducidos (máximo siete estudiantes), condición que favorece la implementación del e-portafolio. Durante el desarrollo del curso se observa que el estudiantado presenta un dominio limitado de herramientas como Miro, Lucidchart y Canva, así como escasa experiencia en el trabajo colaborativo mediado por TIC. Estas condiciones constituyen un elemento contextual relevante para interpretar, posteriormente, los desafíos identificados durante la implementación del e-portafolio.

A. Participantes

Se emplea un muestreo intencional por criterios (participación voluntaria en la investigación, no tener experiencia en este formato de evaluación, haber desarrollado la totalidad del portafolio digital de evidencias y autorizar el uso de sus testimonios). Participan cuatro mujeres y un hombre, estudiantes de la licenciatura en Psicología de sexto y octavo semestre. La tabla 3 presenta sus características y la nomenclatura empleada para resguardar su anonimato.

Nomenclatura	Sexo	Edad	Semestre	Otras características
E01	mujer	22	8.º	Estudiante de tiempo completo.
E02	mujer	23	6.º	Trabaja medio tiempo.
E03	mujer	22	6.º	Estudiante de tiempo completo.
E04	mujer	48	8.º	Trabaja y es jefa de familia.
E05	hombre	55	8.º	Trabaja.

Tabla 3. Datos del estudiantado que participó en el estudio.

Créditos: elaboración propia.



B. Técnicas e instrumentos de recolección de información

La recopilación de datos se obtuvo de tres fuentes, lo que permitió triangular la información y contrastar los testimonios del estudiantado con las evidencias documentales y con las observaciones realizadas durante el proceso de implementación.

1. **Portafolio de evidencias en Classroom:** constituye la principal evidencia documental para contextualizar los testimonios y fortalecer la comprensión del proceso formativo.
2. **Comentarios individuales del estudiantado:** se recopilaron de manera escrita al final del portafolio de evidencias, mediante un escrito libre elaborado por cada estudiante al concluir la implementación de la herramienta. Se solicitó que cada estudiante describiera su experiencia personal, los aprendizajes alcanzados, las dificultades enfrentadas y sus recomendaciones para mejorar la estrategia. Al tratarse de un relato abierto, no se utilizó un cuestionario estructurado, con el propósito de favorecer la expresión espontánea de las experiencias (Clandinin y Caine, 2000).
3. **Observación registrada** durante el semestre dentro del aula.

C. Procedimiento

Desde el inicio del curso se acordó con el estudiantado que el e-portafolio constituiría la estrategia de seguimiento, retroalimentación y evaluación durante el curso. La implementación se desarrolló en cuatro etapas:

1. **Planeación:** al inicio del semestre se presentó, de manera detallada, en qué consistía la evaluación, el portafolio de evidencias, su estructura² y sus formatos, así como las TIC como herramienta para elaborarlo en formato digital. Se determinó, en conjunto con los estudiantes, elaborar un portafolio de evidencias en formato abierto.
2. **Construcción y seguimiento:** durante el semestre se invitó de manera constante al estudiantado a trabajar de forma continua en la construcción de su portafolio, a expresar dudas e inquietudes, y a comentar sus avances y las retroalimentaciones recibidas por parte del docente y del resto del grupo.
3. **Socialización:** al cierre del curso, cada estudiante presentó de manera individual su portafolio de evidencias, y el grupo realizó comentarios, planteó dudas y ofreció reflexiones y retroalimentación. La docente recopiló los datos cualitativos derivados de estos comentarios, preguntas y retroalimentaciones.
4. **Recuperación de la experiencia de aprendizaje:** por un lado, de manera grupal se preguntó, a grandes rasgos, ¿cómo fue la experiencia con esta forma de evaluación?, ¿ya la conocían?, ¿cuáles fueron las dificultades y los retos para realizarla? Por otro lado, de manera individual, el estudiantado escribió sus comentarios para conocer,

²Se sigue la estructura propuesta por Murillo-Sancho (2012): presentación, índice, introducción, desarrollo y cierre; véase también Aguilar de Flórez y Flórez (2011).



de forma personal, la experiencia de cada estudiante.³ También se retomaron las notas derivadas de la observación realizada por la docente durante el semestre y el portafolio de evidencias que el estudiantado subió a Classroom.

Análisis de la información

El análisis cualitativo siguió un proceso temático asistido por el software MAXQDA-18, desarrollado en cinco pasos: 1) familiarización e inmersión en los datos; 2) generación de códigos iniciales; 3) construcción de categorías; 4) revisión y refinamiento de categorías, y 5) definición de temas.

La codificación permitió identificar unidades de significado vinculadas con emociones, aprendizajes, resistencias, dificultades y retos. El software facilitó la organización sistemática de los datos, la recuperación de segmentos codificados, el análisis de frecuencias y el trazo del proceso analítico e interpretativo.

La triangulación de las tres fuentes de información permitió contrastar las experiencias narradas por el estudiantado con las evidencias documentales y con las observaciones realizadas durante el proceso.

III. Resultados

Se realizó un análisis de contenido, con el apoyo de MAXQDA, de tres fuentes de información: 1) el portafolio de evidencias de cada estudiante; 2) los comentarios escritos del estudiantado, y 3) la observación y los comentarios grupales registrados durante el semestre.

La codificación permitió identificar tres categorías temáticas interrelacionadas que explican la experiencia estudiantil: 1) la resignificación de la evaluación y del aprendizaje; 2) las emociones, y 3) los desafíos y las resistencias frente al cambio en el método de evaluación.

Categoría 1. Resignificación de la evaluación y del aprendizaje

Los resultados muestran un cambio progresivo en la concepción que el estudiantado tenía sobre este tipo de evaluación. Al inicio del semestre predominó una visión tradicional, asociada principalmente a la obtención de una calificación y al cumplimiento de actividades. Sin embargo, mientras avanzaba en su portafolio, el estudiantado comenzó a reconocer la evaluación como un proceso continuo de reflexión, seguimiento y mejora de sus propios aprendizajes.

Los testimonios muestran que la herramienta evaluativa favoreció procesos metacognitivos, al permitir revisar de manera sistemática las evidencias generadas e identificar avances y áreas de mejora. La revisión acumulativa de los

³Se abordan temáticas relacionadas con lo emocional, los aprendizajes, las habilidades y una opinión general sobre la experiencia.



Estos segmentos muestran que el e-portafolio favoreció procesos de autoevaluación y autorregulación, al permitir que el estudiantado reconstruyera de manera consciente su trayectoria de aprendizaje. En consecuencia, la evaluación dejó de percibirse exclusivamente como un mecanismo de acreditación para convertirse en una oportunidad de reflexión. En los testimonios, tal como se aprecia en la figura 1, aparecen de manera recurrente términos como *retos*, *emociones* y *aprendizajes*; incluso, el estudiantado señaló que “el portafolio [es] mi memoria”.



Créditos: elaboración propia; resultado del análisis de contenido con MAXQDA-18.

En la tabla 4 se sintetizan las categorías, su frecuencia y algunos pasajes representativos.

Categoría	Frecuencia aproximada	Segmento representativo	Interpretación
1. Resignificación de la evaluación y del aprendizaje.	Media	“No sabía qué evidencias eran realmente importantes”.	Denota la necesidad de criterios más explícitos y de una alfabetización evaluativa inicial.
2. Emociones.	Alta	“Experimenté frustración, angustia y enojo”.	La novedad del método de evaluación generó ansiedad y resistencia iniciales.

Créditos: elaboración propia
a partir de los segmentos
codificados con MAXODA-18.

Categoría	Frecuencia aproximada	Segmento representativo	Interpretación
3. Desafíos y resistencias frente al cambio del método de evaluación.	Alta	“Lo dejé para el final y fue muy pesado”. “Trabajar en equipo y a distancia con TIC me frustró”.	Evidencia dificultades en la organización del trabajo continuo y exige un papel más participativo y crítico al seleccionar las evidencias. El estudiantado no acostumbraba a trabajar de manera colaborativa —ni en la modalidad sincrónica ni en la asincrónica— con apoyo de las TIC (Miro, Lucidchart, Canva) y no dominaba estas herramientas digitales.

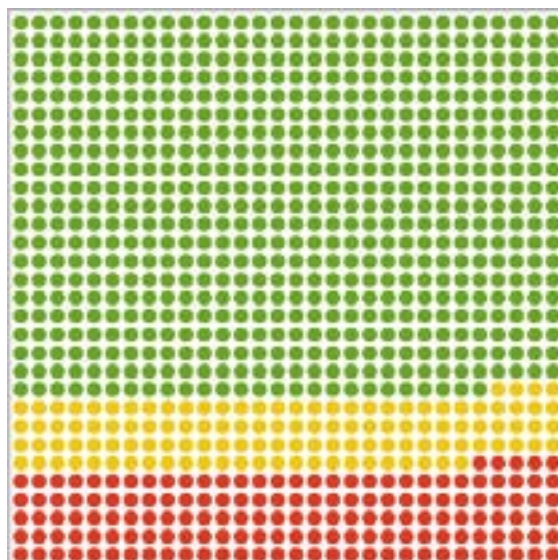
Categoría 2. Emociones

La dimensión emocional constituye un hallazgo central del estudio. Enfrentar una evaluación no tradicional generó sentimientos iniciales de molestia, enojo, miedo y frustración: “[...] frustración, enojo” (E02) y “angustia, desesperación, enojo” (E03); pero también favoreció sentimientos de satisfacción al reconocer el propio crecimiento.

El análisis permitió identificar tres dimensiones analíticas, representadas en el retrato de documento de la figura 2: a) logros y aprendizaje (verde), que hace referencia al reconocimiento del avance y la autorregulación; b) retos (amarillo), vinculados con la gestión del tiempo y la exposición ante el grupo, y c) desafíos y áreas de oportunidad (rojo), asociados con la ansiedad frente a la crítica y la percepción de sobrecarga.

Figura 2. Retrato de documento elaboración a partir del análisis de contenido con MAXQDA-18. La asignación de colores respondió al sentido interpretativo de los códigos: el verde representa los logros y aprendizajes reconocidos por el estudiantado; el amarillo, las dificultades de adaptación susceptibles de mejora durante el proceso, y el rojo, las experiencias que evidenciaron dificultades persistentes y respuestas emocionales “negativas”.

Créditos: elaboración propia.



Entre los aprendizajes logrados destacan los siguientes testimonios:

“Al finalizar esta experiencia me voy muy satisfecha” (E03).

“El portafolio me ha permitido observarme a mí misma y mi crecimiento” (E04).

“Mi experiencia con el portafolio de evidencia fue un [...] aprendizaje” (E05).

En contraste, la exposición pública de sus competencias clínicas generó sentimientos de vulnerabilidad:

“A veces esto me da miedo mostrar mi trabajo al grupo, porque me doy cuenta de que puedo cometer errores y me faltan habilidades clínicas por desarrollar” (E01).

“Sentía que me exponía al mostrar cómo había trabajado de manera práctica con pacientes reales. Sentía que los demás iban a darse cuenta de mis errores y de mi falta de experiencia” (E03).

Las emociones de frustración y enojo también se asociaron con la sobrecarga percibida por la falta del hábito de sistematización continua:

“En varias ocasiones me sentí enojada [...] muchas veces me frustraba [...] me sentí rebasada porque sentía que no podía hacerlo” (E04).

“[...] a lo largo de la elaboración del trabajo experimenté frustración” (E03).

“Rebasada porque sentía que no podía hacerlo” (E02).

“[...] particularmente en esta materia hubo muchas emociones encontradas, solo porque me enfrenté a una situación diferente al realizar un trabajo” (E04).

Categoría 3. Desafíos y resistencias frente al cambio del método de evaluación

Los resultados muestran que las resistencias no se deben totalmente a la herramienta en sí, sino a las nuevas exigencias que implicó su implementación. Entre las dificultades identificadas destacan la organización del trabajo continuo, la gestión del tiempo, la selección de evidencias relevantes y el trabajo colaborativo mediado por TIC. Los siguientes testimonios ilustran estas dificultades:

“Lo dejé para el final y fue muy pesado” (E03).

“Trabajar en equipo y a distancia con TIC me frustró” (E02).

Como se observa, la falta de experiencia en el trabajo colaborativo y en el manejo de herramientas como Miro, Lucidchart y Canva —detectada durante la implementación de la estrategia de evaluación— incrementó la percepción de dificultad durante la elaboración del e-portafolio.



En conjunto, los resultados muestran que la incorporación del e-portafolio implicó un proceso de adaptación académica y organizativa que demandó nuevas formas de planificación, seguimiento y participación activa del estudiantado.

Discusión

Los hallazgos del estudio permiten identificar que la primera experiencia del estudiantado con el e-portafolio como estrategia de evaluación formativa constituye un proceso de transición integral. En este proceso tienen lugar cambios en la comprensión de la evaluación, en la forma de concebir el aprendizaje y en las respuestas emocionales frente a las nuevas demandas de participación y autonomía. En el caso analizado, los datos sugieren que la apropiación del e-portafolio no ocurre de manera inmediata ni automática; por el contrario, requiere un proceso gradual de adaptación en el que resultan determinantes el acompañamiento docente, la claridad de los criterios de evaluación y la participación activa del estudiantado.

Los resultados permiten observar una resignificación progresiva de la evaluación del aprendizaje. Al inicio del proceso predominó una concepción asociada a la entrega de actividades y a la obtención de una calificación sumativa. Sin embargo, al finalizar el semestre, los participantes reconocieron el e-portafolio como un medio para reconstruir y visualizar su trayectoria formativa. En consecuencia, la evaluación dejó de entenderse como un mecanismo centrado exclusivamente en el resultado final para conceptualizarse como un proceso continuo de reflexión.

Este hallazgo coincide con Díaz-Barriga (2019), quien concibe la evaluación como una oportunidad de aprendizaje mediada por la retroalimentación, la autoevaluación y la práctica reflexiva. Asimismo, guarda relación con Aguilera y Fraile (2018), quienes destacan la capacidad del portafolio para articular evidencias diversas y ofrecer una visión integral del aprendizaje. Desde esta perspectiva, los resultados del presente estudio sugieren que la revisión acumulativa de las evidencias favoreció una mirada retrospectiva sobre el proceso de aprendizaje, y fortaleció la metacognición, la autorregulación y una participación más activa del estudiantado en la construcción y el seguimiento de sus aprendizajes, tal como lo plantean Sartor-Harada et al. (2023), González (2024), Huerta y Guerrero (2025), Lienqueo (2025) y Bellido-García et al. (2026).

Las dificultades para seleccionar evidencias relevantes, reconocer los aprendizajes alcanzados y sistematizar progresivamente el e-portafolio sugieren que la autorregulación y la metacognición requieren un acompañamiento pedagógico intencionado, especialmente cuando el estudiantado se enfrenta por primera vez a una evaluación que distribuye responsabilidades tradicionalmente atribuidas al profesorado.

En este sentido, los hallazgos se vinculan con la alfabetización evaluativa. Como plantea Wood (2021), la retroalimentación adquiere verdadero sentido cuando el estudiantado desarrolla las capacidades necesarias para interpretarla y transformarla en acciones de mejora. Desde esta perspectiva, las dificultades para seleccionar evidencias, valorar los propios productos o retroalimentar a los compañeros pueden interpretarse como parte del proceso de construcción de estas competencias; es decir, como una fase inherente al desarrollo progresivo de la alfabetización evaluativa en entornos digitales (Hui et al., 2024).

Uno de los hallazgos más relevantes radica en la caracterización de las emociones experimentadas durante el primer acercamiento al e-portafolio. A diferencia de la literatura que enfatiza sus virtudes en etapas de consolidación, los hallazgos muestran que la transición estuvo acompañada de frustración, angustia, enojo, miedo e inseguridad. Esto matiza la visión predominantemente positiva reportada en estudios previos, pues evidencia que la implementación del e-portafolio también puede generar tensiones emocionales, en particular cuando modifica las formas tradicionales de evaluación y exige que el estudiante asuma un papel más activo. La novedad de la estrategia parece haber incrementado la incertidumbre sobre qué hacer, cómo hacerlo y qué se esperaba de su desempeño.

Esta dimensión emocional puede explicarse a partir de la teoría de control-valor de las emociones de logro (Pekrun, 2006), según la cual las emociones académicas dependen de la percepción que tiene el estudiante sobre el control que ejerce en una actividad y el valor que le atribuye. En las experiencias analizadas, expresiones como “no sabía qué evidencias eran realmente importantes” y “me sentía rebasada porque sentía que no podría hacerlo” sugieren una percepción inicial de bajo control ante una tarea cuyos criterios no estaban del todo interiorizados. La incertidumbre sobre qué hacer y cómo hacerlo pudo contribuir a la aparición de emociones de valencia negativa.

Esta interpretación resulta pertinente para comprender que la reacción emocional no necesariamente se relaciona con el portafolio en sí mismo, sino que también puede asociarse con la falta de experiencia previa en este tipo de evaluación y con las nuevas responsabilidades que implica. La dimensión emocional adquiere una relevancia particular en el contexto de la asignatura de Psicología clínica, ya que algunos participantes no solo debían presentar productos académicos, sino también mostrar procesos vinculados con experiencias prácticas y con el desarrollo de habilidades profesionales. En este sentido, las expresiones relacionadas con el miedo a mostrar errores o a que otros identificaran la “falta de experiencia” permiten advertir que el portafolio podía vivirse como una forma de exposición del propio desempeño, dimensión que adquiere particular relevancia cuando las evidencias se relacionan con experiencias prácticas y con el desarrollo de competencias clínicas.

Así, las emociones identificadas parecen surgir de la interacción entre las características propias de la estrategia evaluativa, las demandas de la asignatura y la percepción que cada estudiante tiene de sus propias capacidades. Este hallazgo coincide parcialmente con Hui et al. (2024), quienes identifican experiencias de incertidumbre, angustia y ambivalencia asociadas con el uso del e-portafolio, aunque también reconocen su potencial para favorecer la reflexión y la alfabetización evaluativa. Los resultados del presente estudio permiten observar una dinámica semejante: una misma estrategia puede generar inicialmente ansiedad, frustración o resistencia y, posteriormente, favorecer la satisfacción, la confianza y el reconocimiento del propio crecimiento.

Esta coexistencia de emociones aparentemente contradictorias constituye uno de los principales aportes del estudio, ya que muestra que las emociones negativas no necesariamente deben interpretarse como un fracaso de la estrategia, sino como una etapa propia del proceso de adaptación hacia una modalidad de evaluación desconocida. Esto implicó una reconfiguración de las prácticas de aprendizaje, organización y comunicación, tal como lo señalan Gairín et al. (2023), Huerta y Guerrero (2025), Lienqueo (2025), Vera et al. (2025) y Khasawneh et al. (2025).

Los resultados sugieren que, durante una primera experiencia, el docente debe orientar, estimular y acompañar de manera gradual y sistemática el proceso de construcción (Murillo-Sancho, 2012), además de propiciar una retroalimentación y una reflexión constantes como componentes de una evaluación orientada al aprendizaje (Díaz-Barriga, 2019; Wood, 2021). Una oportunidad de mejora consiste en implementar el portafolio mediante un proceso de andamiaje progresivo.

IV. Conclusiones

La presente investigación permitirá comprender cómo los participantes experimentan su primer acercamiento al e-portafolio como herramienta de evaluación formativa. La incorporación de esta estrategia constituye un proceso dinámico y complejo de transición pedagógica que va más allá de la adopción tecnológica: desencadena una reconfiguración importante en la concepción del aprendizaje, en las competencias metacognitivas, en la gestión del tiempo, en la autorregulación y en la resignificación de la evaluación, así como en el proceso emocional que atraviesa el estudiantado al enfrentarse por primera vez a esta forma de evaluación.

No obstante, los datos también muestran que estas capacidades no se desarrollan de manera espontánea: su potencial no se despliega de forma automática por el solo hecho de incorporar el portafolio como instrumento

evaluativo. En el caso analizado, su aprovechamiento estuvo condicionado por factores pedagógicos, emocionales, organizativos y tecnológicos.

A pesar de los desafíos, los resultados mostraron que los estudiantes completaron con éxito sus e-portafolios. Sin embargo, es necesario lograr que el estudiantado disfrute todo el proceso de aprendizaje, de modo que pueda fortalecer, desde el inicio, sus habilidades actitudinales, cognitivas y emocionales.

El reto consiste en incorporar estas metodologías de manera más recurrente, para que las y los estudiantes se familiaricen con estas prácticas, mejoren su actitud ante estas nuevas modalidades y aprovechen el potencial de esta herramienta desde el inicio hasta su conclusión. Es importante fortalecer, en el estudiantado, las habilidades reflexivas y críticas, así como la gestión del tiempo, el trabajo continuo y la constancia, para obtener mejores resultados.

En síntesis, el e-portafolio representa, en sí mismo, una oportunidad para aprender que dará paso a la autorretroalimentación, la autoevaluación y la coevaluación.

Finalmente, dado el carácter cualitativo y situado del estudio, su alcance se encuentra en la comprensión profunda de una vivencia particular del estudiantado, lo que permite identificar elementos que pueden orientar las prácticas docentes y futuras investigaciones. Estas últimas podrán explorar cómo evolucionan las trayectorias emocionales del estudiantado en distintos momentos de la implementación del e-portafolio, así como analizar la alfabetización evaluativa y el acompañamiento docente en la transición desde una primera experiencia caracterizada por la incertidumbre hacia mayores niveles de autonomía y autorregulación. De esta manera, el e-portafolio podrá ser comprendido, además de un instrumento de evaluación, como una práctica pedagógica cuya eficacia dependerá de las condiciones en que se implemente y del acompañamiento que se proporcione para que el estudiantado pueda apropiarse progresivamente de ella.

Referencias

- ❖ Aguilar de Flórez, E., y Flórez, S. M. (2011). El portafolio de evidencias de aprendizaje como instrumento de evaluación. *Revista Colombiana de Física*, 5(42), 3, 305.
- ❖ Aguilera, M. R., y Fraile, J. A. G. (2018). El portafolio de evidencias del alumno: una estrategia didáctica de enseñanza-aprendizaje favorecedora de la evaluación clínica. *Voces de la Educación*, 177-190. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/129>
- ❖ Baltodano Mayorga, J. D. (2024). El portafolio de evidencias como herramienta para el aprendizaje en el curso de Filosofía del Derecho I. *InterSedes*, 25(51), 69-96. <http://dx.doi.org/10.15517/isucr.v25i51.55042>

- ❖ BaniYounes, Z. B. M., Esanmurodova, N., Menon, S. V., y Sivaprasad, G. V. (2024). The students are also invited: Portfolio assessment and its impact on efl learners' critical thinking, growth mindfulness, and autonomy. *Computer-Assisted Language Learning Electronic Journal*, 25(4), 604-628. <https://callej.org/index.php/journal/article/view/491/424>
- ❖ Bellido-García, R., Huapaya-Collado, P., Huaranga-Charapaqui, J., y Rejas-Borjas, G. (2026). Promoción del aprendizaje autorregulado a través de la evaluación formativa en la educación superior: revisión sistemática (2020-2025). *Chakiñan, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, (28), 247-270. <https://doi.org/10.37135/chk.002.28.12>
- ❖ Biswal, L., y Chellamani, K. (2022). Portfolio writing an emotion regulation strategy for academic achievement among higher education learners. *Constructivism in Teaching and Learning*, 79.
- ❖ Bozorgian, H., Kazemi, M., Deylami, K., y Nushi, M. (2024). The impact of google-drive e-portfolio assessment on EFL learners' attitudes and emotions. *Computers and Composition*, 73, 102866. <https://doi.org/10.1016/j.compcom.2024.102866>
- ❖ Carless, D., y Winstone, N. (2023). Teacher feedback literacy and its interplay with student feedback literacy. *Teaching in Higher Education*, 28(1), 150-163.
- ❖ CEPAL-UNESCO. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Informe Especial de la CEPAL. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>
- ❖ Chen, S., y Nieminen, J. H. (2024). Towards an ecological understanding of student emotions in feedback: A scoping review. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 49(5), 693-710. <https://doi.org/10.1080/02602938.2024.2318641>
- ❖ Clandinin, D. J., y Caine, V. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. Jossey-Bass.
- ❖ Deeba, F., Raza, M. A., Gillani, I. G., y Yousaf, M. (2023). An investigation of role of portfolio assessment on students' achievement. *Assessment*, 3(1). <https://doi.org/10.54183/jssr.v3i1.125>
- ❖ Díaz Barriga Arceo, F., Romero Martínez, E., y Heredia Sánchez, A. (2012). Diseño tecnopedagógico de portafolios electrónicos de aprendizaje: una experiencia con estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(2), 103-117.
- ❖ Díaz-Barriga, F. (2019). Evaluación de competencias en educación superior: experiencias en el contexto mexicano. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(2), 49-66. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.2.003>
- ❖ Dino-Morales, L. I., y 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.

- ❖ Fernández, B. H. (2023). El portafolio como instrumento de evaluación y retroalimentación: una revisión sistemática. *Revista de Climatología, Edición Especial Ciencias Sociales*, 23, 782.
- ❖ Ferreira, P. (2026). Portfolio assessment as reflective practice: Documenting metacognitive growth in language teacher education. *International Journal of Changes in Education*. <https://doi.org/10.47852/bonviewIJCE62028167>
- ❖ Gairín, J., Domingo-Coscollola, M., Prats, M. À., y Simón, J. (2023). El e-portafolio profesional docente como instrumento formativo para la adquisición de la competencia digital docente. *Aloma: Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 41(1), 15-26. <https://doi.org/10.51698/aloma.2023.41.1.15-26>
- ❖ González, H. T. (2024). Evaluación auténtica en contexto universitario a través de portafolios electrónicos de aprendizaje. *Revista Portuguesa de Educação*, 37(2). <https://doi.org/10.21814/rpe.29644>
- ❖ Hernández-Sampieri, R. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill México.
- ❖ Huerta, V. B. M., y Guerrero, B. G. P. (2025). El error constructivo en la creación de un portafolio de evidencias digital. *Encuentro Universitario de Mejores Prácticas de Uso de TIC en la Educación*.
- ❖ Hui, L., Ippolito, K., Sarsfield, M., y Charalambous, M. (2024). Using a self-reflective ePortfolio and feedback dialogue to understand and address problematic feedback expectations. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 49(3), 334-347. <https://doi.org/10.1080/02602938.2023.2232960>
- ❖ Khasawneh, M. A. S., Aladini, A., Assi, S. A., y Ajani, B. (2025). Portfolio assessment in AI-enhanced learning environments: A pathway to emotion regulation, mindfulness, and language learning attitudes. *Language Testing in Asia*, 15(1), 5. <https://doi.org/10.1186/s40468-025-00345-0>
- ❖ Leymonié, J. (2023). El portafolio de evidencias en la formación didáctica de profesores universitarios. *Cuadernos del CLAEH*, 42(117), 81-98. <https://doi.org/10.29192/clae.42.1.5>
- ❖ Lienqueo, P. A. A. (2025). El e-portafolio como herramienta de evaluación formativa e integración curricular en la educación superior: un análisis teórico. *Revista TSUP (Transformación Superior)*, 1(2), 8-14. <https://doi.org/10.53382/issn.2810-7977.32>
- ❖ Martínez Sánchez, N. (2002). El portafolio como mecanismo de validación de aprendizaje. *Perfiles Educativos*, 24(95), 54-66.
- ❖ Morris, R., Perry, T., y Wardle, L. (2021). Formative assessment and feedback for learning in higher education: A systematic review. *Review of Education*, 9(3), e3292. <https://doi.org/10.1002/rev3.3292>



- ❖ Murillo-Sancho, G. (2012). El portafolio como instrumento clave para la evaluación en educación superior. *Actualidades Investigativas en Educación*, 12(1), 1-23.
- ❖ Muñoz, J. D. G., Palacios, I. A. C., Juela, J. M. Z., Salazar, R. B., Vargas, J. J. J., y Candelario, Á. L. P. (2024). Innovaciones y tendencias en los sistemas de evaluación educativa. *Latam: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(3), 37.
- ❖ Pardiñas, M. X. A., Barujel, A. G., y Mesa, L. M. (2003). El portafolio como herramienta de análisis en experiencias de formación on-line y presenciales. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, (21).
- ❖ Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315-341.
- ❖ Pereira, V. R. Y., y Muñoz, A. R. (2024). El trabajo de portafolios en la formación profesional: experiencia de estudiantes y docentes en la carrera de Trabajo Social, Universidad Autónoma de Chile, sede Talca. *Trabajo Social (Universidad Nacional de Colombia)*, 26(1), 1.
- ❖ Pourdana, N., y Tavassoli, K. (2022). Differential impacts of e-portfolio assessment on language learners' engagement modes and genre-based writing improvement. *Language Testing in Asia*, 12(1), 7.
- ❖ Sartor-Harada, A., Ulloa-Guerra, O., Deroncele-Acosta, A., y Pérez-Ochoa, M. E. (2023). Aplicación del portafolio digital en una estrategia metodológica para el aprendizaje reflexivo en estudiantes de maestría. *Perfiles Educativos*, 45(180), 106-121. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.180.60520>
- ❖ Segovia, O. A. V., y Mora, L. A. G. (2026). Framework metodológico en investigación educativa basado en búsqueda, mapeo y portafolio digital. *Revista Latinoamericana de Calidad Educativa*, 3(2), 108-117. <https://doi.org/10.70625/rlce/653>
- ❖ Tello Sifuentes, Y., Ortega Murga, Ó. J., Tello Sifuentes, M. L., y Angulo Paredes, S. A. (2025). Herramientas digitales y evaluación formativa aplicadas por docentes en el contexto pospandémico. *Horizontes, Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 9(39), 2804-2818. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i39.1087>
- ❖ Tobón, S. T. (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- ❖ Toscano, J. H. Á., Rivaldo, L. I. R., y Delgado, L. V. (2018). Ansiedad ante la evaluación académica y engagement: revisión conceptual, perspectivas, evidencias y líneas de discusión. En A. D. Marengo-Escuderos (coord.), *Estudios del desarrollo humano y socioambiental* (pp. 208-235). Ediciones CUR.
- ❖ Wood, J. (2021). A dialogic technology-mediated model of feedback uptake and literacy. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(8), 1173-1190. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1852174>

