

10.15446/ts.v26n1.108459

**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**

**Portfolio Work in Vocational Training. Experience of Students and Teachers in the Social Work Career, Autonomous University of Chile, Talca campus**

**Portfólio de Trabalho em formação profissional. Experiência de estudantes e professoras/es do programa de Serviço Social, Universidade Autônoma do Chile, campus Talca.**

Víctor Yáñez Pereira\*

*Universidad Autónoma de Chile, Chile*

Álex Retamal Muñoz\*\*

*Universidad Autónoma de Chile, Chile*

**CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO**

Yáñez Pereira, Víctor y Retamal Muñoz, Alex. 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* 26, núm 1: ahead of print. DOI: 10.15446/ts.v26n1.108459

**Recibido:** 21 de abril de 2023. **Aceptado:** 22 de mayo de 2023

Artículo de investigación

\*[vyanezp@uautonoma.cl](mailto:vyanezp@uautonoma.cl); ORCID: 0000-0002-6963-236X

\*\*[alex.retamal@uautonoma.cl](mailto:alex.retamal@uautonoma.cl); ORCID: 0000-0002-4667-7514

## **El trabajo de portafolios en la formación profesional. Experiencias de estudiantes y docentes en la carrera de Trabajo Social, Universidad Autónoma de Chile, sede Talca**

El artículo nace de una investigación con estudiantes y docentes de Trabajo Social en la Universidad Autónoma de Chile, sede Talca, orientada a relevar antecedentes de las condiciones didáctico-pedagógicas en la implementación del trabajo mediante portafolios, según cada ciclo formativo de la carrera. Si bien el estudio se aborda con un enfoque mixto, este texto se concentra en el método cuantitativo, usando los datos arrojados por encuestas y un análisis estadístico descriptivo. Los resultados reflejan efectividad en el desarrollo de este dispositivo metodológico, en términos de resultados, estilos y tipos de aprendizaje, así como de las estrategias, medios y recursos, que aseguran tanto productividad como calidad a lo largo de las trayectorias formativas. Se concluye que para fortalecer las capacidades disciplinares, profesionales y personales debe asegurarse la transferencia y comunicabilidad, aportando a la activa participación estudiantil, estimulando prácticas formativas con sentido colaborativo y alcanzando consistencia en el logro de productos y efectos transversales.

**Palabras clave:** educación universitaria, proceso formativo, enseñanza, aprendizajes, trabajo de portafolios, Trabajo Social

## **Portfolio Work in Vocational Training. Experience of Students and Teachers in the Social Work Career, Autonomous University of Chile, Talca Campus**

The article arises from an investigation with students and professors of Social Work at the Autonomous University of Chile, Talca campus, aiming to survey background of the didactic-pedagogical conditions in the implementation of the work through portfolio, according to each training cycle of the career. Although the study is approached with a mixed approach, this text focuses on the quantitative method, using survey data and descriptive statistical analysis. The results reflect the effectiveness in the development of this methodological device in terms of results, styles, and types of learning, as well as strategies, means, and resources that ensure both productivity and quality throughout the training trajectories. It is concluded that in order to strengthen disciplinary, professional, and personal capacities it must ensure the transference and communicability, contributing to active student

participation, stimulating training practices with a collaborative sense and achieving consistency in the achievement of products and transversal effects.

**Keywords:** university education, training process, teaching, learning, portfolio work, Social Work

**Portfólio de Trabalho em formação profissional. Experiência de estudantes e professoras/es do programa de Serviço Social, Universidade Autônoma do Chile, campus Talca.**

O artigo surge de uma investigação com estudantes e professoras/es de Serviço Social da Universidade Autônoma do Chile, sede de Talca, com o objetivo de coletar informações básicas sobre as condições didático-pedagógicas na implementação do trabalho por meio de portfólios, de acordo com cada ciclo de formação do curso. Embora o estudo seja abordado a partir de uma abordagem mista, este texto se centra no método quantitativo, utilizando os dados obtidos por inquérito e numa análise estatística descritiva. Os resultados refletem a eficácia no desenvolvimento deste dispositivo metodológico ao nível dos resultados, estilos e tipos de aprendizagem, bem como das estratégias, meios e recursos que garantem a produtividade e a qualidade ao longo dos percursos formativos. Conclui-se que para reforçar as capacidades disciplinares, profissionais e pessoais é necessário garantir a transferência e a comunicabilidade, contribuindo para a participação ativa dos estudantes, estimulando práticas de formação com sentido colaborativo e conseguindo consistência na obtenção de produtos e efeitos transversais.

**Palavras-chave:** ensino universitário, processo formativo, ensino, aprendizagem, trabalho de portfólio, Serviço Social

## Introducción

La educación insta a tener espíritu cavilante, mirada inteligible y actitud metódica, que son fuentes para cualificar la sociabilidad y cultivar la solidaridad entre congéneres, pues educar es también “fundar lo humano” (Yáñez y Retamal 2022, 11). No implica una mera transmisión de conocimiento y tradición, sino que constituye un proceso complejo que trasciende la instrucción y el disciplinamiento, al abrir posibilidades de desarrollo íntegro e integral en la originalidad de las personas. Su propósito fundamental es aproximarnos al mundo, los fenómenos y a nosotros mismos en relación con ellos, potenciando y ampliando la capacidad humana de aprender y proyectar el saber de, para y en la acción. En esa lógica se juega lo que para Derrida (2002) es una formación universitaria “sin condición”, aquella que invita a pensar, cuestionar y hacer proposiciones, rebasando las restricciones en la incansable tarea de aproximarnos al saber.

Como lo han enfatizado Deleuze y Guattari, para aprender “no existen proposiciones o afirmaciones más fundamentales que otras”, pues en el pensamiento todas “se expanden según categorías o procesos abiertos” (2004, 35). Sobre esa base, acompañados de González y Mitjás (2016), la formación y el aprendizaje han de centrarse en superar las brechas y dificultades dejadas por una enseñanza que obstaculiza o restringe la capacidad de dilucidar, sobre todo en la era de la educación 4.0 (Bernate y Vargas 2020)<sup>1</sup>.

El gran desafío para la educación universitaria del siglo XXI se juega en revitalizar su carácter sociohistórico en la estructura de la sociedad, replanteando la tensión entre el sistema económico y político que hasta ahora la determina, al estar inmerso en las dinámicas de un nuevo capitalismo global y cambiante. En el caso de Trabajo Social, junto con integrar las principales matrices teóricas para la interpretación y explicación de fenómenos sociales contemporáneos, han de desarrollarse capacidades para la producción de un conocimiento y una intervención social que se basen en la ética social de los máximos y no de los mínimos (Cortina 2020).

---

<sup>1</sup> La Educación 4.0 contribuye a una sociedad más justa e inclusiva, mediante la inspiración de ciudadanos orientados tanto a aprender a aprender como a aprender a pensar, construir y vivir el bien común.

En ese marco, se espera que trabajadores y trabajadoras sociales que se forman en la Universidad Autónoma de Chile desplieguen aprendizajes fundados en la ciencia y en modelos contemporáneos de comprensión del tejido social, como base para gestionar políticas públicas. Para eso, han de articular institucionalidades gubernamentales del ámbito privado y la sociedad civil, con escenarios emergentes, así como métodos pertinentes a las demandas sociales, mediante investigaciones e intervenciones en diálogo con otras disciplinas, siempre promoviendo la responsabilidad ético-política, con perspectiva de Derechos Humanos, impronta ciudadana, respeto por las diversidades y justicia social.

En tal cometido, el currículo, la teoría didáctica y la práctica pedagógica se entrecruzan en los distintos ciclos, niveles y ambientes formativos de la carrera, donde el aprendizaje se valida como la capacidad de exploración consciente, significativa y referencial de los/as estudiantes. Aquello nos permite establecer relaciones de sentido entre objetos, lenguajes, valores y entornos, a partir del contexto sociocultural e ideológico en la manera como se procesa e interpreta el conocimiento y la experiencia (Fonseca, Amaya y Gómez 2017, 47).

Para eso, es indispensable fomentar en nuestros/as estudiantes trayectorias formativas, teóricas y reales (Terigi 2009), que involucren transiciones, progresiones, renovaciones y cambios en la adquisición y manejo del saber, definidas “por puntos de partida y de llegada en ciertos tiempos y contextos” (Yáñez y Retamal 2022, 113). Con ello se favorece la vinculación en sus estilos (modalidades) y tipos (usos) de aprendizaje, en tensión con los procesos y prácticas de enseñanza, ya que “cada cual idea, diseña, organiza y emplea ‘estrategias’ variadas” dentro de “tendencias y perspectivas globales” (Navas 2000, 4).

Entonces, como una forma de ir mapeando (teórica, conceptual y metodológicamente) el movimiento del saber, respecto de los conocimientos adquiridos y la capacidad de los/as estudiantes para generarlos, utilizarlos y/o reinventarlos, hemos optado por estudiar la efectividad en la implementación del trabajo de portafolios. Eso, en cuanto al razonamiento, síntesis y aplicación de ciertos rendimientos exigidos en el contexto de la formación en Trabajo Social, “donde se deben rescatar relaciones entre el qué, por qué, para qué y cómo se aprende” (Yáñez y Retamal 2022, 118).

Atendemos a la efectividad, como criterio de revisión de la gestión del aprendizaje, lo que nos permite valorar y expresar el equilibrio entre *eficiencia* y *eficacia*: logro de objetivos acorde al mejor uso de recursos. Ello es posible reconocerlo en los efectos e impactos observables, a través de las consecuencias y cambios producidos por el trabajo de portafolios en una o varias asignaturas dentro de un ciclo y nivel formativo del currículo (Yáñez y Retamal 2022). Esto se da poniendo en contraste una línea base de aprendizaje con una declarada capacidad de continuidad o de incidencia declarada en la solución de problemas presentes y/o futuros, según lo han establecido Rojas, Jaimés y Valencia (2018).

Para dicha tarea se cruza el plano pedagógico y didáctico con el diseño, uso y validación del portafolio, visto como recurso académico de apoyo en el despliegue de rutas formativas, en donde germina y se consolida la interacción entre estudiantes y docentes y de estos con el entorno educativo. En este sentido, el foco de este artículo apunta a la valoración de la efectividad en la implementación del portafolio, con miras a optimizar la calidad en el desempeño estudiantil, así como su progresiva mejora mediante la práctica de intercambio en variados contextos formativos.

### **Hacia el portafolio integrado en la formación en Trabajo Social**

La noción de portafolio no es privativa de la educación. Antes ya había sido incorporada y utilizada en los campos artísticos, publicitarios, fotográficos, del diseño, de arquitectura, ingeniería o mercadeo (Muñoz 2022; Sarmiento 2022) como medio ilustrativo para presentar los trabajos realizados por los profesionales, a lo largo su ejercicio laboral. Su llegada al territorio educacional formal data de los años ochenta, desde universidades anglosajonas, para dar cuenta de la práctica educativa y trayectoria de docentes. Luego el portafolio pasó a ser considerado como parte de las estrategias de aprendizaje (*portfolio process*) y evaluación (*portfolio assessment*) de estudiantes (Barberá y De Martín 2009; García 2017; Rico 2010). Lankshear y Knobel (2010) establecen que en Europa, desde mediados de los años noventa se dio una reemergencia en el uso de portafolios para la educación superior, considerado como alternativa apropiada, principalmente en áreas y carreras donde la demostración del desempeño es crucial para la habilitación profesional, como las adscritas a *humanidades, educación, salud*.

Desde ese momento el trabajo con portafolios ha ido adquiriendo tradición con mayor productividad en el campo educativo, asumiendo diversas composiciones técnicas y propósitos. Por lo general, se considera como una carpeta (Bozu y Imbernon 2009; Valencia 1993), libro, dossier o repositorio (Danielson y Abrutyn 2002; RAE 2014) en el que se da una colección de material (Peña, Ball y Barbosa 2005), pues registra, recopila y muestra tareas, hitos y productos para validación de aprendizajes en un área de desempeño (Martínez 2002). Así, se va dando cuenta del desarrollo de saberes a partir de logros y resultados de aprendizaje, así como del desarrollo de competencias y destrezas deseadas (Del Pozo 2012).

El portafolio no opera solo como un archivador con distintas secciones y sets de evidencias (Argudín 2001; Dino-Morales y Tobón 2017; Hernández, Tobón y Vásquez 2015), pues su utilización se define “con base en alguna dimensión temporal o ajustándose a un proyecto de trabajo dado” (Díaz, Romero y Heredia 2012, 105). Por lo mismo, va forjando una especie de memoria que contiene información documental o virtual (Barberá, Gewerc y Rodríguez 2009; Barragán *et al.* 2009) sobre ciertas competencias estudiantiles esperadas, evaluadas y autoevaluadas, de acuerdo con criterios y objetivos específicos de aprendizaje estudiantil (Cisneros 2008; Cristancho 2003; Klenowski 2005; Murillo 2012; Romero y Crisol 2011). Eso, “para supervisar la evolución del conocimiento, las habilidades y las actitudes [...] en una materia determinada” (Peña, Ball y Barbosa 2005, 606).

Ahora bien, para efectos del presente artículo asumimos el portafolio en una doble dimensión: como constructo (Soler 2013) y como proceso indagatorio (Pérez, Torres y Gómez 2017; Uzcátegui y Betancourt 2013). En su categoría, esto contribuye al razonamiento sobre su sentido y significación y lo sitúa en el entorno formativo de Trabajo Social con miras a configurar un aprendizaje fundamentado a través de su propio desarrollo. El proceso es capaz de encausar y sostener la construcción de conocimientos, mediante instancias cognitivas de selección, organización y elaboración de información y, además, de responsabilidad ética, compromiso colaborativo e interacción social, que van integrando al saber previo para “su aplicación en las nuevas situaciones de aprendizaje” (Arís y Fuentes 2016, 11).

Se apunta acá a lo que denominamos “portafolio integrado” (Yáñez y Retamal 2022, 146), concebido como dispositivo metodológico para generar y utilizar el saber *de todo tipo*

respecto de ciertos rendimientos exigidos en el contexto de la formación en Trabajo Social. En ese sentido, el portafolio contribuye a delinear rutas formativas cuyos objetivos germinan y se consolidan en la interacción entre estudiantes y académicos/as y con el entorno educativo, no solo en la progresión de desempeños, sino también en sus opciones de mejora continua, en calidad y autonomía, entendida la tarea docente como orientada a fomentar “los modos que susciten las ideas, relaciones y actitudes de los estudiantes” (Ávila, Rivero y Domínguez 2010, 16).

El trabajo de portafolios refiere a un modelo integral, integrado e íntegro, que va hilvanando elementos teóricos, metodológicos y comportamentales, lo que se logra al desarrollar y poner a operar dos ámbitos: uno pedagógico y otro didáctico. Lo que se espera es que los/as estudiantes revisen y repasen “sus propios aprendizajes y puedan integrar en sus análisis una serie de elementos que les faciliten luego recordar y evocar esos conocimientos” (Avilés 2011, 133), en atención a:

**TRAYECTORIAS Y TRAYECTOS FORMATIVOS.** Las trayectorias son movimientos y recomposiciones individuales o colectivos que se definen entre sus puntos de partida y de llegada (Chandia 2021; Greco 2015) y, según ciertos dominios de saber, recursos y necesidades, afectan las maneras de ser, pensar y actuar de los/as estudiantes (Albert 2018), pues delimitan demandas y oportunidades de aprendizaje en un tiempo y contexto formativo, afectados por transiciones y cambios (Dávila y Ghiardo 2018). Incluyen, por tanto, trayectos formativos que posibilitan mapear (teórica, conceptual y metodológicamente) el desarrollo del saber, acorde a resultados de aprendizaje que orientan esfuerzos para tomar decisiones, demostrar aptitudes y alcanzar objetivos, según el descubrimiento y proyección de nuevas rutas, desviaciones o secuencias de aprendizaje (Ortega, López y Alarcón 2015).

**ESTILOS Y TIPOS DE APRENDIZAJE.** Los estilos de aprendizaje objetivan una combinación de modalidades, métodos y estrategias en que se desarrollan los trayectos formativos. En general, se dividen en los orientados a la “construcción del conocimiento” y los “basados en la experiencia” (Pantoja, Duque y Correa 2013, 87-88). Destacan una cualidad evidenciable en cada estudiante para la recepción, organización y procesamiento del aprendizaje, acorde a las condiciones educativas y las condiciones individuales, sociales, culturales y ambientales. Cada estilo produce tipos de aprendizaje específicos que corresponden al efecto



evidenciable de enseñar a aprender. Son, pues, la manifestación efectiva de la forma en que los y las estudiantes aprenden, según sean producidas, reproducidas y mejoradas. Y ya que “durante toda la vida se aprende, se busca la mejor forma de adquirir conocimientos” (Castro y Guzmán 2005), eso por medio de los procesos teórico-metodológicos y socioéticos propios de la formación como esta facilita.

RESULTADOS DE APRENDIZAJE. Estos refieren a los niveles de logro y micrologro alcanzados y sirven para reconocer la consistencia, validez y confiabilidad del aprendizaje, ya que ayudan a medir o evaluar el progreso formativo y la efectividad de lo aprendido (Fontalvo, Delahoz y De la Hoz 2022). Por tanto, su énfasis se centra en comprobar en qué medida se ha potenciado el saber conceptual, procedimental y actitudinal y cómo se lleva a cabo, a través de un conjunto de problematizaciones valoradas en relación con sus consecuencias prácticas ligadas a la acción. De este modo, operan como un marco de referencia a la hora de evaluar el avance académico, *no remitido solo a rendimientos*, pues sirven como base de comparación e interpretación de lo que se espera que el estudiante conozca, comprenda, demuestre y sea capaz de realizar al finalizar un período de aprendizaje (Ballesteros 2020), ante un objetivo y ambiente pedagógico y didáctico.

El ámbito pedagógico favorece la autonomía con autenticidad creadora del y la estudiante, mediante el acompañamiento docente<sup>2</sup>, visto como guía o facilitador, para ir estimulando y promoviendo la revisión de sus capacidades de aprendizaje basado en el diseño proposicional, la organización metodológica, el registro y generación de insumos, la sistematización y producción de evidencia reflexiva, la síntesis y comunicabilidad en el trabajo de portafolios. Se convoca así el modelaje de la idoneidad científica (Ávila, Rivero y Domínguez 2010), a través del manejo en tres niveles de indagación: guiada, semiguiada y abierta o independiente (Arango, Chaves y Feinsinger 2009), que ascienden según se avanza en los ciclos formativos.

---

<sup>2</sup> En el trabajo de portafolios, el acompañamiento pedagógico implica una modalidad de colaboración (directa e indirecta) para la obtención de saberes y metas conjuntas (estudiantes-docentes). Según Marín *et al.* (2013), ello permite el mejoramiento progresivo y sostenido en la calidad de las prácticas pedagógicas y de los desempeños estudiantiles, mediante estrategias de reconocimiento y autorreconocimiento, de criticidad y discusión colectiva.

Para eso se privilegia la autorreflexión, el juicio crítico y la adaptación en el logro de cambios y mejoras en el acceso y manejo del saber, resguardando el valor de lo diverso, la historia individual y colectiva del conocimiento configurado y las trayectorias de aprendizaje (Díaz, Romero y Heredia 2012). El trabajo de portafolio integrado va forjando una metacognición de los y las estudiantes, para “un mejor desempeño en diferentes contextos así como ante condiciones específicas” (Lankshear y Knobel 2010, 39).

El ámbito didáctico se concentra en instancias relativas a potenciar el aprender a aprender y aprender a innovar (García, Rey y Gil 2019), a través de una metodología flexible que combina, coherente y consistentemente, el diagnóstico de entrada, el plan de acompañamiento, las prácticas reflexivas y las modalidades de seguimiento y evaluación. Por lo mismo, se adhiere a procedimientos y estrategias que refuerzan capacidades para distinguir, elegir, organizar y proyectar el saber, pues mediante la implementación del portafolio se estimula la comprensión del aprendizaje (Salazar y Arévalo 2019) y se favorece la reflexión, el conocimiento, la acción y la interacción con el contexto formativo y el proceso en desarrollo.

Tales procedimientos y estrategias encausan la ruta de conocimiento y acción, guían la efectividad del portafolio integrado y perfilan un aprendizaje de tipo desarrollador, autorregulador e integral, aplicable y perfectible tanto en la vida práctica como en entornos históricos concretos (Alonso, Gallego y Honey 2003; Carbonell 2015; Cobo 2007). Los y las estudiantes, con apoyo de estrategias y técnicas de aprendizaje (Beltrán 2002), organizan conceptualizaciones, fundamentan proposiciones y ponen a prueba decisiones, en la búsqueda de soluciones a problemas específicos, posibles de extrapolar a otras circunstancias del mundo social, laboral y cotidiano postulan (Uzcátegui y Betancourt 2013).

Ahora bien, en el ámbito pedagógico y didáctico, el trabajo de portafolio integrado conlleva un método que orienta la gestión del conocimiento (Cortés, Pinto y Atrio 2015) y basa en tres pilares fundamentales: reflexión, acción, reflexión; aprendizaje individualizado y colaborativo y decisiones autorreguladas.

REFLEXIÓN, ACCIÓN, REFLEXIÓN. Este pilar inspira e impulsa en espiral una “manera de pensar, de cuestionarse y cuestionar, de analizar y analizarse, de sintetizar, de producir, de

crear, y también de cómo interactuar (intelectual, emocional y socialmente) con otros”. Por ello, “permite identificar rasgos de aprendizajes a nivel conceptual, procedimental y actitudinal de cada persona” (Murillo 2012, 21). En sí mismo, el portafolio integrado va enriqueciendo la relación teoría-práctica, no solo por la necesidad de ir fundamentando las distintas acciones pedagógicas, sino, además, porque con ellas se llama a la constante problematización de elementos de juicio en la toma de decisiones, con un espíritu indagatorio a lo largo de todo el itinerario formativo, para recabar insumos en la producción de evidencia reflexiva sobre el proceso de aprendizaje y dar sentido, valor y compromiso en su construcción.

APRENDIZAJE INDIVIDUALIZADO Y COLABORATIVO. En este pilar metodológico se concibe a los estudiantes y docentes como agentes actuosos, esto es, como sujetos reflexivos acerca de su actuar, motivados por el cambio permanente y una consciente incidencia en sus prácticas y discursos formativos. El saber se va construyendo tanto de forma individualizada como colaborativa con pares y profesores y modula el trabajo académico con acompañamiento, seguimiento y evaluación, acorde a ciertos objetivos y resultados de aprendizaje. Entonces, si bien se promueve el trabajo individual y el protagonismo estudiantil, también se incentiva la responsabilidad, el acuerdo y la confianza cooperativa (Díaz, Romero y Heredia 2012; Martínez 2002; Rico 2010). Es importante, por ello, que “el proceso en su totalidad implique frecuentes autoanálisis por parte del estudiante y conversaciones regulares entre éstos y el docente” (Villalobos 2002, 393).

DECISIONES AUTORREGULADAS. El portafolio integrado, basado en decisiones autorreguladas, implica objetivos y metas destinadas a alcanzar resultados de aprendizaje, mediante logros y micrologros, con apoyo en estrategias de acompañamiento, seguimiento y heteroevaluación formativa (evaluación, coevaluación, autoevaluación) que permiten una mejora constante en el razonamiento y la deliberación. Eso auspicia la flexibilidad y la adaptación a distintas exigencias, incluso avizorando su quehacer profesional futuro y la intervención social, y lo hace gracias a la metacognición, al considerar cómo se conoce, cómo se da el desempeño, cómo se mejora, y al considerar “experiencias de retroalimentación situada en la configuración de nuevo saber y significados” (Barkley, Cross y Howell 2012, 72). Como plantea Mellado (2010), a la luz del portafolio, los y las estudiantes ocupan el

error como fuente de aprendizaje y se hacen responsables de sus decisiones, acciones y omisiones.

## **Metodología**

La metodología corresponde a un estudio de tipo descriptivo-transeccional, de diseño no experimental que permitió contextualizar variables en uso y otras reconstituídas, en clave de la didáctica y la pedagogía de portafolios (Flores y Medrano 2019). La investigación, en su globalidad, se desarrolló con una metodología mixta, trabajando con datos e información cuantitativa y cualitativa (Huber, Gürtler y Gento 2018), para abordar ciertas características relevantes de la muestra y su posterior fructificación a partir de la argumentación discursiva, tanto de estudiantes como de docentes de la carrera de Trabajo Social, período 2021-2022. Sin embargo, en este artículo se contempla solo la dimensión cuantificable, que apuntó a la valoración de la efectividad del aprendizaje por implementación de portafolios. En síntesis, el estudio combina muestreo no probabilístico, según criterios de inclusión y exclusión, y muestreo probabilístico por conveniencia. Ahora bien, en el orden cuantitativo se trabajó con el total del cuerpo académico, correspondiente a 25 docentes en régimen (10 regulares y 15 adjuntos)<sup>3</sup> y un  $n$  de 270 estudiantes, de un universo de 360, con un margen de 3% de error y un nivel de confianza de 95%, para aplicación de encuesta.

La carrera de Trabajo Social de la Universidad Autónoma de Chile, sede Talca (región del Maule), fue abierta en el 2003 por Resolución de Rectoría No. 130/08/05/03 y existe desde 1994 en la ciudad de Temuco, región de la Araucanía. Actualmente cuenta con un plan curricular de 10 semestres académicos, conducentes al título profesional de Trabajador/a Social y grado académico de licenciado/a en Trabajo Social, así como una mención en gestión de políticas públicas (Resolución de Rectoría No. 112/2018). Su organización curricular se basa en trayectorias constantes de formación, a través de tres ciclos (Resolución de Rectoría No. 190/2018): *ciclo inicial*, que promueve habilidades básicas y conocimientos centrados en las Ciencias Sociales y el Trabajo Social, orientando

---

<sup>3</sup> En la nomenclatura utilizada en la Universidad Autónoma de Chile, los docentes regulares son aquellos que presentan contrato indefinido y cumplen jornada completa o parcial. Por su parte, los académicos adjuntos son aquellos que prestan servicios mediante modalidad de contrato a honorarios.

competencias genéricas y profesionales; *ciclo intermedio*, que activa aprendizajes por demostración y desempeño de mediana complejidad para la intervención y la investigación, acentuando las competencias disciplinares y profesionales; y *ciclo avanzado*, que fortalece competencias de alta complejidad a nivel disciplinar, profesional y genérico evidenciadas en la integración investigación/intervención, para asegurar perfil de egreso y empleabilidad.

En este marco se examinan para estudiantes y docentes cinco dimensiones compartidas: resultados de aprendizaje, medios y recursos didáctico-pedagógicos, tipos de aprendizaje, estilos de aprendizaje y producción de evidencias. Sin embargo, para estudiantes se incorporan estrategias de acompañamiento, con miras a conocer cómo valoran la didáctica y la pedagogía apoyada en el trabajo de portafolios. Para académicos se adicionan la calidad y el trayecto de los aprendizajes, basados en que son estos agentes quienes en su labor utilizan métricas especializadas para comprender y valorar estas dimensiones de mayor complejidad.

El análisis estadístico de resultados fue descriptivo, con uso de software SPSS<sup>®</sup>, contemplando metainferencias para una mejor explicación del objeto problematizado (Cárcamo, Méndez y Rebolledo 2009). Además, para dicho análisis se consignaron estrategias de validez y confiabilidad.

### **Análisis de resultados**

El análisis cuantitativo permitió evaluar la efectividad en la implementación del portafolio, en cuanto metodología que impacta en los resultados de aprendizaje, tras el diseño, acompañamiento, retroalimentación y sistematización del proceso formativo correspondiente. Ello se desarrolla en una relación colaborativa entre estudiantes, docentes y entorno educacional, basado en prácticas didácticas y pedagógicas propias de los denominados modelos de correspondencia formativa (Villegas, Alderrama y Suárez 2019), que promueven instancias activas, dinámicas y propositivas para alcanzar logros educativos y de desempeño, en el orden disciplinar, profesional y/o genérico.

### ***Análisis de la opinión de estudiantes***

La apropiación del trabajo de portafolios va estrechamente vinculada con *los resultados de aprendizaje esperados*, con lo que se refleja el desempeño y la progresión del

aprendizaje, entendiendo que dicho logro opera como “indicativo orientador puesto al servicio del proceso formativo” (Salazar y Arévalo 2019, 978). La Tabla 1 muestra que dicho alcance tiene un *cumplimiento adecuado* tanto en el ciclo intermedio como en el avanzado (43% y 54%, respectivamente), mientras que, en el inicial, donde recién se incorpora esta metodología, se percibe un *cumplimiento relativo* (52%):

**Tabla 1.** Logro de resultados de aprendizaje, por ciclo de formación

		Cumplimiento adecuado	Cumplimiento relativo	Cumplimiento inadecuado	Total
Ciclo formativo	Inicial	18%	52%	30%	100%
	Intermedio	43%	30%	27%	100%
	Avanzado	54%	25%	21%	100%

Fuente: elaboración propia.

En torno a las *estrategias de acompañamiento*, según tabla 2, los y las estudiantes concentran sus preferencias de respuesta entre la *mediana* y *alta pertinencia* (96,8% en conjunto), manteniendo una constante entre los niveles encuestados. Aun así, cabe destacar que en los dos primeros años de carrera estas estrategias se presentan más *descendidas en su alta pertinencia* (44% y 38%, respectivamente). Desde el tercer año su *pertinencia aumenta*, sobre el promedio ( $\bar{x}$ ) 65%.

**Tabla 2.** Estrategias de acompañamiento en el trabajo de portafolios, por ciclo formativo

		Alta pertinencia	Mediana pertinencia	Baja pertinencia	Recuento
Ciclo formativo	Inicial	44%	40%	16%	100%
	Intermedio	62%	38%	0%	100%
	Avanzado	76%	24%	0%	100%

Fuente: elaboración propia.

Ligado a las estrategias de acompañamiento se encuentra el reconocimiento estudiantil de los *medios y recursos* didáctico-pedagógicos, para el mejor logro de resultados de aprendizaje. Según Martínez (2002), las y los estudiantes potencian sus espacios de libertad y autonomía al momento de participar activamente en la construcción de portafolios, al seleccionar, clasificar y explicar tareas, ejercicios, trabajos y evaluaciones. En la Tabla 3 se evidencia que a medida que el/la estudiante avanza en diferentes ciclos formativos *valora con mayor eficacia* los medios y recursos contemplados en el trabajo con portafolios.

**Tabla 3.** Eficacia en los medios y recursos didáctico-pedagógicos del trabajo con portafolio

		Muy de acuerdo	De acuerdo	Medianamente de acuerdo	En desacuerdo	
Ciclo formativo	Inicial	24%	48%	16%	12%	100%
	Intermedio	30%	52%	18%	0%	100%
	Avanzado	44%	46%	10%	0%	100%

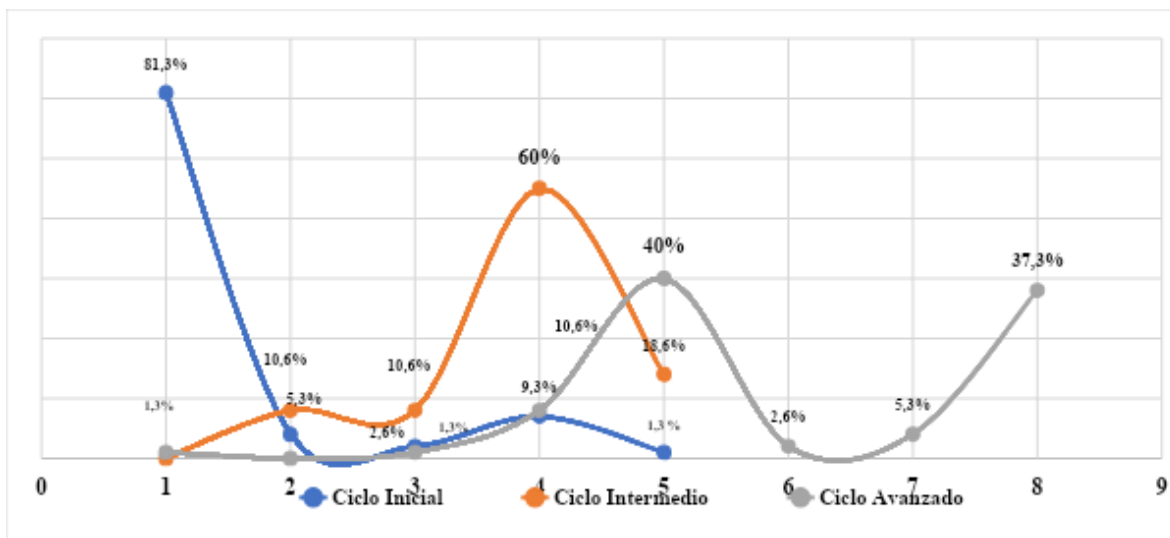
Fuente: elaboración propia.

Conforme a lo anterior, Rubio *et al.* (2020) plantean que el portafolio opera como estructura metodológica relevante en los distintos ámbitos formativos, pues refuerza el continuo seguimiento y apoyo estudiantil y favorece la reflexión, las decisiones propias y la autoevaluación. En este marco, potencia y moviliza variados tipos de aprendizaje, que constituyen el efecto evidenciable del proceso, en el marco de diferentes estilos con que los/as estudiantes aprenden.

Entonces, respecto de *los tipos de aprendizaje* generados con el despliegue e implementación del trabajo de portafolios, la Figura 1 muestra que el ciclo inicial presenta una fuerte tendencia al aprendizaje por *descubrimiento o heurístico* (Loor y Suástegui 2022), en el que se impulsa la capacidad de indagar y relevar hallazgos. En el intermedio destaca el tipo *cooperativo y colaborativo* (Guerra, Rodríguez y Artiles 2019; Zurita 2020), donde prima el diálogo y la experiencia social entre pares, mientras que en el ciclo avanzado resalta el *aprendizaje significativo* (Baque y Portilla 2021) y el *aprendizaje por desafíos* (Batista, Santos y Silva 2021), que favorece la apropiación del saber tras la modificación del

conocimiento previo, con una posición crítica, proactiva e incidente de los/as estudiantes respecto de lo desconocido y de cómo llegar a conocer.

**Figura 1.** Tipos de aprendizaje\* generados en el desarrollo del portafolio, por ciclo formativo.



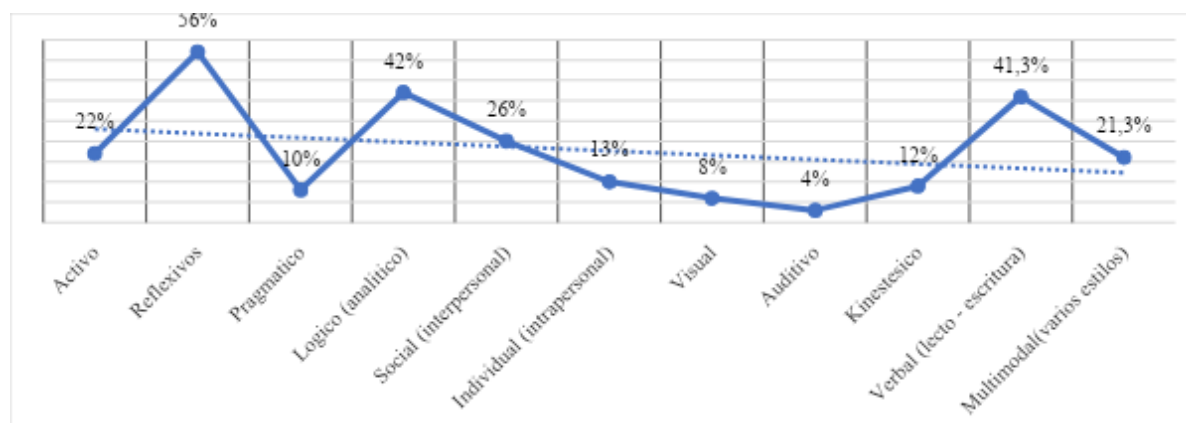
Fuente: elaboración propia.

\* 1. Por descubrimiento, 2. Reversible, 3. Por sentido, 4. Cooperativo y colaborativo, 5. Significativo, 6. Auténtico, 7. Memorístico, 8. Por desafíos.

Asimismo, sobre los *estilos de aprendizaje* que más se fortalecen, en la Figura 2 se registran marcadas tendencias a los *aprendizajes reflexivo, lógico (analítico), verbal* (lectoescritura) (Alonso, Gallego y Honey 2003) y con cierta brecha aparece, también, el *social* (Ojeda, Becerri y Vargas 2018). Los/as estudiantes se orientan hacia modalidades de aprendizaje que aportan al análisis y procesamiento de información, desde distintos ángulos y perspectivas, para interpretar datos e información recibidos o descubiertos. Para eso, desarrollan un razonamiento analítico-deductivo o inferencial, empleando esquemas asociativos y causales entre variables, por lo cual aprenden mejor verbalizando, leyendo, escribiendo, aun cuando no solo lo realizan de modo individual, sino, además, en grupos y/o equipos (de modo interpersonal).



**Figura 2.** Tendencias sobre estilos de aprendizaje\* fortalecidos por el trabajo de portafolio



Fuente: elaboración propia.

\* 1. Activo, 2. Reflexivos, 3. Pragmático, 4. Lógico (analítico), 5. Social (interpersonal), 6. Individual (intrapersonal), 7. Visual, 8. Auditivo, 9. Kinestésico, 10. Verbal (lecto - escritura), 11. Multimodal (varios estilos)

Ahora bien, teniendo en cuenta que para el ejercicio profesional existe alta incidencia de la capacidad para *producir evidencias* sobre el desempeño, en atención a objetivos planteados (Gutiérrez *et al.* 2019), la Tabla 4 muestra un alto porcentaje de respuestas que señala la *alta efectividad* del trabajo de portafolios en este aspecto. Su pico está en el 25,6%, para los ciclos intermedios y avanzadas, entendiendo que allí se concentran las actividades de carácter profesionalizante, como talleres integrados de intervención, intervención integrada y seminario de investigación, donde son preponderantes el registro, los entregables y la sistematización de productos.

**Tabla 4.** Efectividad del trabajo de portafolios en la producción de evidencias

		Alta efectividad	Mediana efectividad	Baja efectividad
Ciclo formativo	Inicial	8,8%	10,4%	0,8%
	Intermedio	25,6%	14,4%	0,0%
	Avanzado	25,6%	14,4%	0,0%

Fuente: elaboración propia.

### **Análisis opinión docente**

Sin duda, la docencia presenta complejidades metodológicas relacionadas con el trabajo de portafolio, lo que se asocia a la calidad y efectividad en su implementación en aula y/o en labores de terreno. La labor académica es facilitadora, creativa y estimuladora, en un marco normado y metódico de acompañamiento y evaluación. Los datos derivados de la opinión docente nos permiten señalar lo siguiente:

En lo que respecta a *resultados de aprendizaje* que establecen, delimitan y comunican lo que se espera que él y la estudiante aprendan en diversos momentos formativos y de modo individual o colectivo, la Tabla 5 muestra un *cumplimiento adecuado* de estos logros, en los ciclos formativos.

**Tabla 5.** Logros de resultados de aprendizajes, por ciclo formativo

	Cumplimiento adecuado	Cumplimiento relativo
Ciclo inicial	57,1%	42,9%
Ciclo intermedio	70%	30%
Ciclo avanzado	80%	20%

Fuente: elaboración propia.

En este marco, respecto de la percepción docente sobre las *estrategias de acompañamiento* y su pertinencia para la toma de decisiones útiles a la fructificación de habilidades y destrezas, a partir del trabajo coordinado y colaborativo entre estudiantes y docentes, la Tabla 6 evidencia *alta pertinencia*, sobre el promedio de respuesta en el primer ciclo (90%), lo que plantea un desafío a la práctica didáctico-pedagógica, mientras que en el ciclo intermedio alcanza al 72,7% y en el avanzado un 80%.

**Tabla 6.** Pertinencia de las estrategias de acompañamiento para la toma de decisiones útiles al logro de resultados de aprendizaje en el trabajo de portafolio

		Alta pertinencia	Mediana pertinencia
Ciclo	Primer ciclo: inicial	90%	10%
	Segundo ciclo: intermedio	72,7%	27,3%
	Tercer ciclo: avanzado	80%	20%

Fuente: elaboración propia.

Sobre *medios y recursos* didácticos-pedagógicos empleados para alcanzar objetivos de aprendizaje (textuales, audiovisuales, iconográficos, etc.), en distintos ámbitos de desempeño formativo dentro y fuera del aula, la Tabla 7 muestra que los/as docentes declaran estar *muy de acuerdo* con su eficacia: en el ciclo inicial en un 78,2%, en el intermedio en un 76,4% y en el avanzado en un 88,2%.

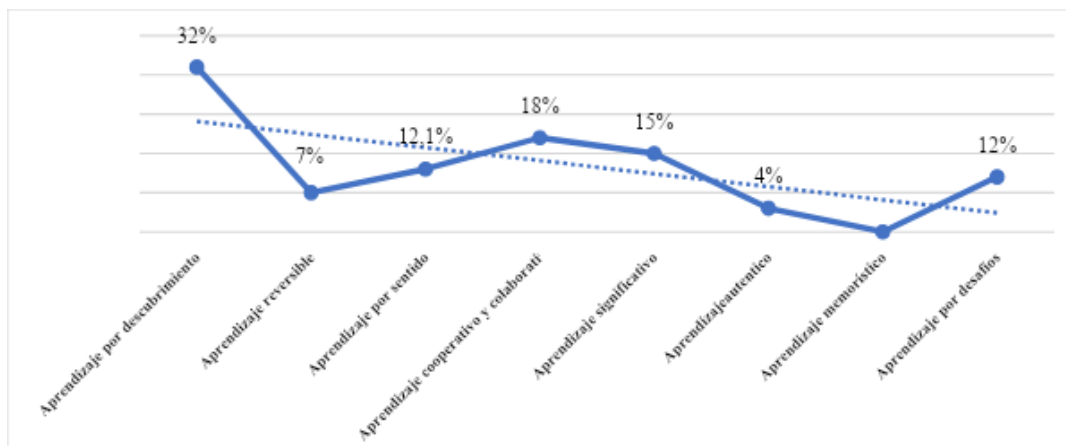
**Tabla 7.** Eficacia en los medios y recursos pedagógicos del trabajo con portafolio

		Muy de acuerdo	De acuerdo
Ciclo	Inicial	78,2%	21,8%
	Intermedio	76,4%	23,6%
	Avanzado	88,2%	11,8%

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a los *tipos de aprendizaje*, existe concordancia entre las opiniones de docentes y estudiantes. En la Figura 3 se marca una tendencia hacia el *aprendizaje por descubrimiento* (32%), el *cooperativo-colaborativo* (18%) y el *significativo* (15%).

**Figura 3.** Tipos de aprendizaje\* generados en el desarrollo del portafolio

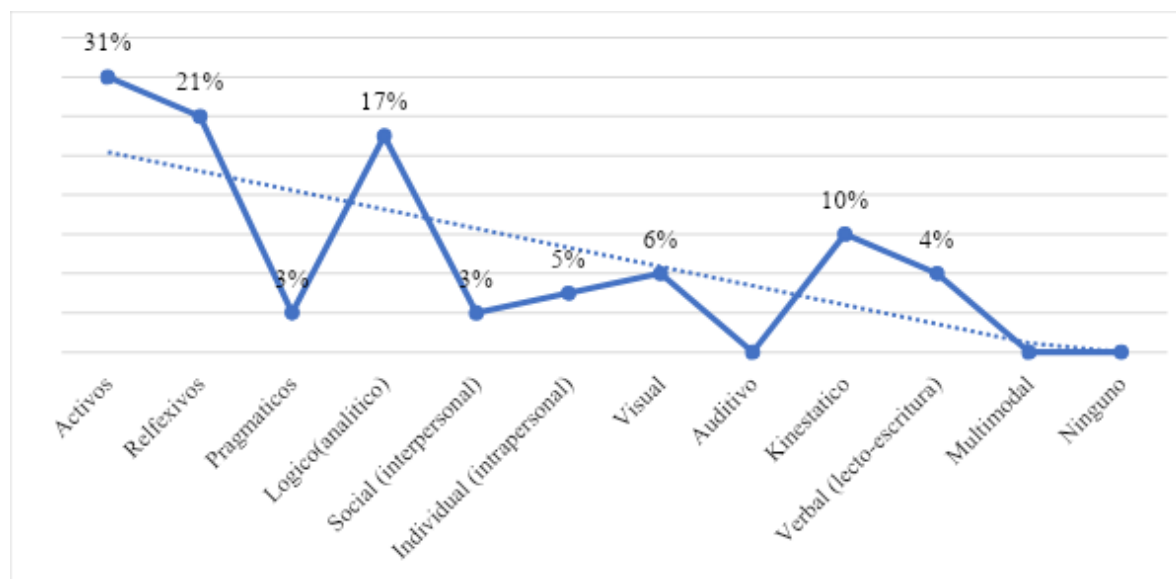


Fuente: elaboración propia.

\* 1. Por descubrimiento, 2. Reversible, 3. Por sentido, 4. Cooperativo y colaborativo, 5. Significativo, 6. Auténtico, 7. Memorístico, 8. Por desafíos.

En cuanto a los *estilos de aprendizaje* más fortalecidos, La Figura 4 registra que los/as docentes visualizan que los/as estudiantes mantienen una clara tendencia hacia *estilos activos, reflexivos y lógicos* (analíticos). Según Alonso y gallegos (2003), destacarían entre tales estilos la necesidad de captar información del medio, por vías directas o indirectas, pero, además, con enfoques argumentales y procesamiento de datos. El estilo lógico, para Felder y Silverman (1998), busca relaciones directas entre variables y contextos, con miras a dar respuestas a sus premisas e hipótesis.

**Figura 4.** Estilos de aprendizaje\* fortalecidos por el trabajo de portafolio



Fuente: elaboración propia.

\* 1. Activo, 2. Reflexivo, 3. Pragmático, 4. Lógico (analítico), 5. Social (interpersonal), 6. Individual (intrapersonal), 7. Visual, 8. Auditivo, 9. Kinestésico, 10. Verbal (lectoescritura), 11. Multimodal, 12. Ninguno.

La docencia basada en el uso de portafolios permite robustecer capacidades consistentes en planificar, desarrollar y evaluar el aprendizaje, acordes a las cualidades deseables en el estudiantado y desde una perspectiva académica crítica (Muñoz y Soto 2019). Así, también la utilidad del trabajo de portafolio es clave en la *producción de evidencias* en relación con los resultados de aprendizaje (RA) declarados. Según Tabla 8, se tiene *alta efectividad* en ciclos intermedios (86,4%) y avanzados (94,5%), concordante con las respuestas brindadas por estudiantes de los mismos ciclos.

**Tabla 8.** Efectividad en la producción de evidencias, según RA declarados para el portafolio

		Alta efectividad	Mediana efectividad	Baja efectividad
Ciclo formativo	Inicial	71,2%	28,8%	0%
	Intermedio	86,4%	13,6%	0%
	Avanzado	94,5%	6,4%	0%

Fuente: elaboración propia.

Concordante los datos previos, cabe señalar que es relevante revisar con académicos la *calidad de los aprendizajes*, no solo para la construcción y organización del conocimiento sino, también, para su aplicación, comunicación y réplica. Así, según la Tabla 8 la calidad es *óptima* en los tres ciclos formativos, alcanzando un promedio ( $\bar{x}$ ) de 80%. Como plantea Orejudo (2006), la calidad de los aprendizajes va unida a la retroalimentación y la evaluación, como también a la incorporación de innovaciones a lo largo del proceso.

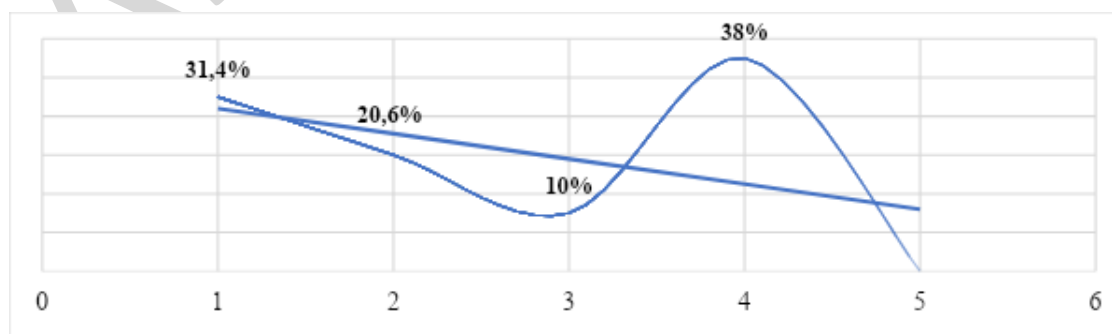
**Tabla 9.** Calidad de los aprendizajes con el trabajo de portafolio

		Óptima	Satisfactoria	Suficiente
Ciclo formativo	Inicial	73,6%	26,4%	0,0%
	Intermedio	80,9%	19,1%	0,0%
	Avanzado	85,5%	12,5%	2,0%

Fuente: elaboración propia.

Ahora bien, los/as docentes, como indica la Figura 5, establecen una *integración en los ámbitos cognitivos, actitudinales y procedimentales* que en el trabajo de portafolio se refuerza con los resultados de aprendizaje dentro del contexto educativo. Eso refleja que, a nivel profesional, disciplinar y genérico, se fomentan capacidades para que los/as estudiantes optimicen desempeños en diferentes contextos y situaciones a lo largo de la vida individual, social y laboral, desenvolviéndose con relación a marcos normativos, así como sociales, éticos y propios del Trabajo Social.

**Figura 5.** Ámbitos en los que predominan los RA con trabajo de portafolio\*



Fuente: elaboración propia.

\* 1. Cognitivo, 2. Procedimental, 3. Actitudinal, 4. Todos, 5. Ninguno.

Finalmente, se analizan las *trayectorias de aprendizaje* para los distintos ciclos formativos, que van acompañadas de aspectos logísticos y metacognitivos y de criterios de valoración, con que estudiantes distinguen y seleccionan el saber, haciéndolo más representativo en su desempeño. La Tabla 9 expresa que en la percepción docente existe una tendencia hacia *aprendizajes profundos, complejos e integrales* (Ortega, López y Alarcón 2015), lo que tiene que ver con los intereses, las experiencias, la temporalidad y vinculación teórico-práctica del conocimiento desarrollado y con su aplicabilidad en variados escenarios de acción.

**Tabla 10.** Trayectorias de aprendizaje en el desarrollo del trabajo con portafolio

Aprendizajes profundos (complejos e integrales)		Aprendizajes intermedios (instrumentales y estratégicos)	
Ciclo formativo	Inicial	23,1%	5,5%
	Intermedio	38,1%	9,5%
	Avanzado	14,3%	9,5%

Fuente: elaboración propia.

## Discusión de resultados

Tomar como objeto de conocimiento el trabajo con portafolios implica ir más allá de una dimensión instrumentada y asume su valor didáctico y pedagógico en la formación de profesionales capaces de reflexión crítica, con sentido de responsabilidad y efectividad en el desempeño. Junto con Cortés, Pinto y Atrio (2015), vemos que el trabajo de portafolio facilita la comunicación y el progreso en los aprendizajes, atendiendo a las posibilidades de que los/as estudiantes incidan en su propio conocimiento. Mientras que, de acuerdo con Díaz, Romero y Heredia, es una invitación a “recuperar la historia individual [y conjunta] del conocimiento construido [...], su trayecto, identidad y producciones” (2012, 107). Al respecto, el estudio muestra que entre estudiantes y docentes se actúa en situaciones de aprendizaje en pro del avance en los desempeños, pero incentivando talentos (individuales y

colectivos) para un mejor despliegue del saber, mediante la constante revisión del proceso y las rutas formativas impulsadas.

Por tanto, al haber analizado la *efectividad en la implementación del portafolio* en la formación de estudiantes de Trabajo Social, en la Universidad Autónoma de Chile, sede Talca, con Claudio Díaz (2018), es posible reconocer la positiva valoración pedagógica y didáctica que el estudiantado y los/as docentes presentan respecto de este dispositivo metodológico, para fortalecer la producción intelectual y destrezas estudiantiles en distintos ambientes y contextos formativos.

En cuanto a los *resultados de aprendizaje*, en la investigación se observa en estudiantes y docentes un *cumplimiento adecuado*, lo que supone poner a operar criterios que guíen el desarrollo de competencias necesarias para responder al ciclo formativo y al perfil de egreso, así como a la complejidad de entornos formativos. Para eso las actividades y estrategias académicas se estructuran articulando acompañamiento y evaluación, según las características estudiantiles, y con base en los diagnósticos de entrada y los requerimientos curriculares del ciclo formativo, que van marcando diferentes estándares de calidad (Fontalvo, Delahoz y De la Hoz 2022).

Es así que los resultados de aprendizaje operan como marco de referencia en el trabajo de portafolios, no buscando solo rendimientos, pues son base de comparación e interpretación de lo que se espera que el/la estudiante conozca, comprenda, demuestre y sea capaz de realizar al finalizar el proceso, como revelación de logro ante un objetivo y ambiente pedagógico y didáctico. De esta manera, cabe señalar que el estudiantado del ciclo inicial percibe un *cumplimiento relativo* en resultados de aprendizaje. Esto obedece a su inserción preliminar en el manejo de esa metodología y a que, en principio, se dificulta su integración profunda y se requieren mayores estrategias de adaptabilidad (García 2017).

Ello indica que los logros obtenidos favorecen el avance desde el conocimiento superficial hacia el conocimiento profundo en cada asignatura se desarrolla donde el trabajo de portafolios, al tiempo que apoyan la comprensión y manejo del saber, como también la progresión en el cumplimiento de metas de aprendizaje. Eso refleja que la práctica didáctica y pedagógica que sustentan la labor docente estimula la autorreflexión y autoevaluación



estudiantil, respecto al manejo de sus capacidades y la aplicabilidad del conocimiento (Fernández *et al.* 2022).

Así, la efectividad del trabajo de portafolios está fuertemente ligada a estrategias de *acompañamiento, medios y recursos didáctico-pedagógicos* con que se va configurando el “espacio de aprendizaje” (Salazar y Arévalo 2019, 969), aun cuando los/as estudiantes presentan particularidades en su apropiación y utilidad, según los distintos ciclos de formación. Acá se conjuga la base programática de cada asignatura con el diseño proposicional del portafolio, integrándolos/as activamente estudiantes en el trabajo de portafolios, por lo que se desarrolla una continua retroalimentación, según las demandas del aprendizaje estudiantil, el logro de resultados, la construcción de productos y los patrones de calidad involucrados. Las estrategias de acompañamiento implican ir enlazando procedimientos didácticos y pedagógicos en una modalidad colaborativa para conseguir metas conjuntas entre *estudiantes y docentes*, pero también de seguimiento, para alcanzar la mejora continua (Marín *et al.* 2013).

En concordancia con lo anterior, existe una mayor fructificación de los *tipos de aprendizaje por descubrimiento y cooperativo/colaborativo*, centrados en el quehacer indagatorio conjunto, para alcanzar los resultados de aprendizaje esperados. Esto responde a una actitud de permanente búsqueda y revisión de fuentes de información, acorde al planteo de interrogantes y problemas necesarios de resolver, identificando alternativas, tomando decisiones y configurando rutas de acción en el ciclo de aprendizaje indagatorio (VV. AA. 2017). Para eso el trabajo de portafolios contempla momentos integrados de focalización, exploración, reflexión y aplicación que fomentan la observación compleja, el análisis juicioso, la argumentación sustantiva, el debate abierto, la sistematización de evidencia reflexiva, etc. Compartimos con Carbonell (2015) que el proceso requiere de la investigación contextual, la innovación o el acto creador y la fundamentación de ideas y opciones, por parte no solo de estudiantes sino también de docentes.

Ello robustece en nuestros/as estudiantes *estilos de aprendizaje reflexivos, lógicos y verbales*, altamente incidentes en el análisis y procesamiento de información. Puntualmente en el quehacer profesional de Trabajo Social, ello permite abordar las situaciones de intervención desde distintos ángulos y perspectivas, mediante la interpretación de datos

basada en un razonamiento analítico-deductivo y/o inferencial. Así se perfilan ámbitos de conocimiento a través de los cuales el pensamiento científico se modifica y/o enriquece (Ortega y Hernández 2015) a partir de ambientes formativos que estimulan la metacognición. También, por las características de la profesión, docentes y estudiantes reconocen la importancia del *estilo social* para el intercambio y aprendizaje cruzado (Barkley, Cross y Howell 2012), que como aprendizaje activo favorece la construcción colectiva del portafolio, el diálogo permanente sobre los conocimientos alcanzados, el entendimiento situado y el trabajo en equipo.

Además, a través del trabajo de portafolios, los/as estudiantes consideran estar habilitados en la *producción de evidencias* para organizar, explicitar y sistematizar el proceso de aprendizaje, refiriéndolo a acciones de reflexión pedagógica sobre las capacidades y destrezas alcanzadas, como, también, respecto de los productos y objetivos conseguidos, a nivel de logros finales y micrologros intermedios, tanto dentro como fuera del aula. Entran ahí en juego aptitudes para interpretar, argumentar, explicar y sintetizar el propio saber, así como las opciones de mejora continua, con calidad y autonomía en su configuración, teniéndose presente que la evidencia reflexiva se construye al modo de un texto a ser evaluado en su contenido (Villalobos 2002), lo que exige una armónica integración de teoría y práctica (Argudín 2001).

Respecto de la mirada docente en cuanto a *calidad y ámbitos* en que se asienta el aprendizaje, se consigna un reconocimiento altamente favorable en los tres ciclos formativos, pues consiguen adquirir adecuadamente las competencias esperadas, articulando los aprendizajes al saber en uso y mejorando sus desempeños en los planos cognitivo, procedimental y actitudinal, de modo significativo y, además, auténtico. Para eso se emplean estrategias didáctico-pedagógicas que ayudan al y la estudiante a llegar a un entendimiento relacional de conocimientos nuevos y previos (Moreira 2000), mediante la conexión del trabajo de portafolios ligados a la realidad social concreta (McFarlane 2019). Así, pues, podemos inferir que el aprendizaje alcanzado se justifica en términos de efectividad (Bodero 2014).

Ahora bien, los/as docentes visualizan que en el trabajo de portafolios se promueven *trayectorias formativas* que propenden por el *aprendizaje profundo* (Ortega y Hernández

2015), fundamentales en el futuro desempeño profesional de los/as estudiantes de la carrera. Esto contempla el avance escalonado desde enfoques de aprendizaje superficial hacia otros de mayor complejidad con niveles de habilidad cognitiva altos, como el análisis y la síntesis, el asociar y justificar decisiones, el uso de fuentes, la elaboración de propuestas, etc. asegurando su aplicación a lo largo de la vida.

Además, en este sentido, ambos grupos estudiados reconocen la alta efectividad del trabajo de portafolios para alcanzar competencias tanto técnicas como cognitivas y actitudinales, al promover “mayor autonomía, capacidad de discernimiento y responsabilidad en la realización del destino colectivo” (Sánchez 2005, 129). En definitiva, la efectividad en el trabajo de portafolios para la formación en Trabajo Social exige que los docentes, al apoyar y reorientar las actividades, generen condiciones para que los/as estudiantes indaguen y deconstruyan el conocimiento, mientras que reclama del estudiantado ir revisando reflexiva y activamente lo que aprende y cómo lo hace, proyectando el saber y transfiriéndolo hacia su acción profesional, mediada esta por la constante valoración del logro de resultados de aprendizaje, en los diferentes ciclos formativos de la carrera y, posteriormente, en los escenarios de investigación e intervención social.

## **Conclusiones**

La educación no llama a buscar el conocimiento por el conocimiento, sino que, más bien, activa la necesidad del aprendizaje para saber ser, pensar, estar y hacer con otros/as, a lo largo de la vida. Como diría Arendt (2010; 2016; 2021), nacemos para comprender el mundo y allí justificar el devenir vital, familiar y contextual de nuestra biografía, según lo pensó Benjamin (2012). En esta perspectiva, la universidad es un espacio que fortalece capacidades, valores y hábitos de perfeccionamiento, responsabilidad, invención e innovación no solo individuales sino, ante todo, colectivos. Dicen Montero, Galvis y Jaimes (2021) que en este ámbito educacional es importante mantener una constante renovación, asumiendo la contingente relación entre lo global y lo local, rescatando la convergencia de saberes y el pensamiento crítico entre los agentes del proceso formativo.

Con esa mirada, es indispensable interrogarnos y replantear la relación entre la universidad y su entorno social (García y Lindquist 2020), para conseguir mayor incidencia

en la formación e investigación en la complejidad de sociedades que tensionan, cada vez más, el plano económico, social, político y tecnocientífico (González y Fernández 2018). Esta es una exigencia que deriva de la cuarta revolución industrial, que impacta fuertemente las tendencias y transformaciones de los sistemas educativos en general y del universitario en particular.

Es así que, en términos tanto curriculares como pedagógicos y didácticos, la carrera de Trabajo Social en la Universidad Autónoma de Chile, a partir del modelo educativo institucional, ha apostado por la centralidad en el aprendizaje, con base en enfoques de correspondencia educacional, principalmente deconstructivos, colaborativos y proyectivos. Específicamente, en el plano didáctico-pedagógico, la práctica formativa de la carrera en la sede Talca desde el año 2003 ha incorporado el trabajo con portafolios, vinculando de modo corresponsable a los agentes del proceso educativo, en lo que se refiere tanto al desarrollo y gestión del conocimiento como a la comprensión de las exigencias que la sociedad pone a la disciplina, en clave de la investigación y la intervención social.

En este marco, los resultados de la investigación desarrollada muestran que el mejor desarrollo del trabajo de portafolios requiere de un compromiso sustantivo con el proceso de aprender. Eso, desde niveles intelectuales, valorativos e instrumentales de acción que, según Marzano y Kendall (2007), fortalezcan competencias y capacidades cognitivas, procedimentales y actitudinales. Eso insta a revisar las posibilidades de transferencia y comunicabilidad del trabajo con portafolios en distintos contextos formativos y además profesionales, para alcanzar “aprendizajes múltiples y por aproximación sistemática” (Barkley, Cross y Howell 2012, 63), aportando a lo menos a:

- La activa participación de los y las estudiantes que, asentados en sus conocimientos de base, generan prototipos de organización de saberes y experiencias. En el transcurso del ejercicio didáctico-pedagógico de portafolios van enfrentando cambios intelectuales, efectivos y afectivos en su aprendizaje, manteniendo una constante autoobservación, autorreflexión y autoevaluación sobre los propósitos formulados, su debido registro analítico y el cumplimiento de resultados de aprendizaje esperados.

- Prácticas formativas con sentido colaborativo, en las que estudiantes y docentes se acompañan, hacen seguimiento y valoran los estados de avance, logros y resultados del trabajo realizado, reconociendo de forma corresponsable opciones y dificultades, afianzando capacidades e innovaciones conjuntas para registrar información, seleccionar y producir evidencias de aprendizaje, además de develar opciones para gestionar y redefinir el conocimiento, así como la progresión en los desempeños.
- La explicitación y sistematización de los efectos, productos y resultados de aprendizaje obtenidos en el proceso, contemplando los principales hitos que favorecen ámbitos metacognitivos para la comprensión, distribución y síntesis de estos, traduciéndolos en hallazgos y constructos con valor teórico-metodológico, que han de ser difundidos y divulgados entre audiencias ad hoc.

En definitiva, el trabajo de portafolios ha de permitir configurar un saber fundamentado a través de su propio desarrollo, tras una dinámica creadora y autorregulada de cada estudiante (individualmente o por equipos), con la debida mediación docente. Ello supone diseñar, organizar y desarrollar una indagación que encause y sostenga la construcción de conocimientos, mediante una continua y significativa reflexión respecto de aprendizajes, eventualidades, imprevistos y oportunidades, en una espiral de entendimiento, deliberación y acción cada vez más compleja y contingente, que define y definirá su desempeño en los distintos ciclos formativos, así como en la vida profesional.

## Referencias

- Albert, J. 2018. “Las trayectorias educativas de hombres y mujeres jóvenes. Una aproximación desde el análisis de secuencias”. *Revista de Sociología*, 103, núm. 1: 5. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2290>
- Alonso, C., Gallego, D. y Honey, P. 2003. *Los estilos de aprendizaje: Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Mensajero.
- Arango, N., Chaves, M. E. y Feinsinger, P. 2009. *Principios y prácticas de la enseñanza de ecología en el patio de la escuela*. Fundación Senda Darwin, Instituto de Ecología y Biodiversidad.

- Arendt, H. 2010. *Lo que quiero es comprender. Sobre mi vida y mi obra*. Trotta.
- Arendt, H. 2016. *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Trotta.
- Arendt, H. 2021. *La condición humana*. Paidós.
- Argudín, Y. 2001. “El portafolio de alumnos es una evidencia”. *Revista Didac*, 38: 38-44.
- Arís-Redó, N. y Fuentes, M. 2016. “La elaboración del portafolio a través del trabajo cooperativo y la autoevaluación”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 71, núm. 2. <https://doi.org/10.35362/rie71214>
- Ávila, R., Rivero, M. y Domínguez, P. 2010. *Metodología de investigación didáctica de las Ciencias Sociales*. Institución Fernando el Católico.
- Avilés, G. 2011. “La metodología indagatoria: una mirada hacia el aprendizaje significativo desde ‘Charpack y Vigotsky’”. *InterSedes: Revista de Las Sedes Regionales*, XII: 133-144.
- Ballesteros, V. 2020. “Una aproximación inicial a los resultados de aprendizaje en educación superior”. *Revista Científica*, 24, núm. 2: 259-261. <https://doi.org/10.1080/0142159022020687>
- Baque-Reyes, G. y Portilla-Faicán, I. 2021. “El aprendizaje significativo como estrategia didáctica para la enseñanza-aprendizaje”. *Revista Polo del Conocimiento*, 6, núm. 5: 75-86. <https://doi.org/10.23857/pc.v6i5.2632>
- Barberá, E., Gewerc-Barujel, A. y Rodríguez-Illera, J. 2009. “Portafolios electrónicos y educación superior en España: situación y tendencias”. *Revista de Educación a Distancia*, 50: 1-13.
- Barberá-Gregori, E. y De Martín-Rojo, E. 2009. *Portafolio electrónico: Aprender a evaluar el aprendizaje*. UOC.
- Barkley, E., Cross, P. y Howell, C. 2012. *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. Madrid: Morata.

- Barragán, R., García, R., Buzón, O., Ángeles Rebollo, M. y Vega, L. 2009. “E-Portafolios en procesos *Blended-Learning*: innovaciones de la Evaluación en los Créditos Europeos”. *Revista de Docencia Universitaria*, 8: 1-16. [http://www.um.es/ead/Red\\_U/m3/](http://www.um.es/ead/Red_U/m3/)
- Batista, P., Santos-Pastor, M. L., Silva Dias, T. y Ribeiro-Silva, E. 2021. “Aprendizaje basado en desafíos sociales en la formación universitaria: experiencias pedagógicas en Portugal y España”. *Estudios Pedagógicos*, 47, núm. 4: 271-286. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000400271>
- Beltrán, J. 2002. *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Benjamin, W. 2012. *Escritos políticos*. Madrid: Abada.
- Bernate, J. y Vargas, J. 2020. “Desafíos y tendencias del siglo XXI en la educación superior/ Challenges and trends of the 21st century in higher education”. *Revista de Ciencias Sociales*, 26, núm. esp. 2: 141-154. <https://doi.org/10.31876/rcs.v26i0.34119>
- Bodero, H. 2014. “El impacto de la calidad educativa”. *Apuntes de Ciencia & Sociedad*, 04, núm. 1: 112-117. <https://doi.org/10.18259/acs.2014011>
- Bozu, Z. y Imbernon, F. 2009. “La carpeta docente como andamiaje para la formación de una práctica reflexiva en los profesores universitarios noveles”. *Revista Reire*, 2, núm. 2: 61-73.
- Carbonell, J. 2015. *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Barcelona: Octaedro.
- Cárcamo, H., Méndez, P. y Rebolledo, A. 2009. “Tendencias de los enfoques cualitativos y cuantitativos en artículos publicados en Scientific Library On Line”. *Revista Paradigma*, 30, núm. 2: 179-200.
- Castro, S. y Guzmán de Castro, B. 2005. “Los estilos de aprendizaje en la enseñanza y el aprendizaje: Una propuesta para su implementación”. *Revista de Investigación*, 58: 83-102. [http://pcazau.galeon.com/guia\\_esti07.htmR58-9.qxp15/02/200614:34PAEgina83](http://pcazau.galeon.com/guia_esti07.htmR58-9.qxp15/02/200614:34PAEgina83)

- Chandía-Godoy, D. 2021. "Trayectorias educativas y laborales de profesionales. Un análisis desde el capital social, cultural y el *habitus* institucional". *Estudios Pedagógicos*, 47, núm. 2: 31-51. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000200031>
- Cisneros, E. 2008. "El portafolio como instrumento de evaluación docente. Una experiencia del Sureste de México". *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1, núm. 3: 154-162.
- Cobo, C. 2007. "Modelo de aprendizaje abierto". *Revista Innovación Educativa*, 7, núm. 41: 5-17.
- Cortés-Peña, O. F., Pinto-Santos, A. R. y Atrio, S. 2015. "E-portafolio como herramienta constructora del aprendizaje activo en tecnología educativa". *Revista Lasallista de Investigación*, 12, núm. 2: 36-44. <https://doi.org/10.22507/rli.v12n2a4>
- Cortina, A. 2020. *Ética mínima*. Madrid: Tecnos.
- Cristancho, A. 2003. "Un ejercicio de reflexión autocrítica sobre el papel de la mediación". *Psicología desde el Caribe*, 11: 94-106.
- Danielson, C. y Abrutyn, L. 2002. *Una introducción al uso de portafolios en el aula*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Dávila-León, O. y Ghiardo-Soto, F. 2018. "Trayectorias sociales como enfoque para analizar juventudes". *Última Década*, 26, núm. 50: 23-39. <https://doi.org/10.4067/S0718-22362018000300023>
- Del Pozo, J. 2012. *Competencias profesionales. Herramientas para la evaluación: el portafolios, la rúbrica y las pruebas situacionales*. Madrid: Narcea.
- Deleuze, G. y Guattari, F. 2004. *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-Textos.
- Derrida, J. 2002. *Universidad sin condición*. Madrid: Trotta.
- Díaz, F., Romero, E. y Heredia, A. 2012. "Diseño tecnopedagógico de portafolios electrónicos de aprendizaje: una experiencia con estudiantes universitarios". *Revista*



*Electrónica de Investigación Educativa*, 14, núm. 2: 103-117.  
<http://redie.uabc.mx/vol14no2/contenido-diazbarrigaetal.html>

Díaz-Herrera, C. 2018. “Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de revista *Universum*”. *Revista General de Información y Documentación*, 28, núm. 1. <https://doi.org/10.5209/RGID.60813>

Dino-Morales, L. y Tobón, S. 2017. “El portafolio de evidencias como una modalidad de titulación en las escuelas normales”. *IE*, 8, núm. 14: 69-90.

Felder, R. y Silverman, L. 1998. “Learning and teaching styles in engineering education”. *Journal of Engineering Education*, 78, núm. 7: 674-681.

Fernández, D. S., Banay, J. W., De la Cruz, L. D., Alegre, J. A. y Breña, Á. M. 2022. “Logros de aprendizaje y desarrollo de competencias a través de la evaluación formativa”. *Horizontes. Revista de Investigación En Ciencias de La Educación*, 6, núm. 23: 418-428. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i23.344>

Flores-Kanter, P. E. y Medrano, L. A. 2019. “Núcleo básico en el análisis de datos cualitativos: pasos, técnicas de identificación de temas y formas de presentación de resultados”. *Interdisciplinaria: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 36, núm. 2. <https://doi.org/10.16888/interd.2019.36.2.13>

Fonseca-Mendoza, A. L., Amaya-López, N. T. y Gómez-Martínez, L. A. 2017. “La formación en competencias para el programa de Trabajo Social en la Universidad de la Guajira: un camino abierto a la diversidad y la educación”. *Praxis*, 47. <https://doi.org/10.21676/23897856.2067>

Fontalvo, T. J., Delahoz-Dominguez, E. J. y De la Hoz, G. 2022. “Resultados de aprendizaje y mecanismos de evaluación en los programas académicos de educación superior en Colombia”. *Formación Universitaria*, 15, núm. 1: 105-114. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062022000100105>

García, R. y Lindquist, R. 2020. “Hacia una agenda social de las universidades latinoamericanas del siglo XXI: una perspectiva teórica-epistémica y política”. *Revista*

*de la Educación Superior Anuis*, 194, núm. 49: 89-113.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.36857/resu.2020.194.1126>

García-Carpintero., E. 2017. “El portafolio como metodología de enseñanza-aprendizaje y evaluación en el *practicum*: percepciones de los estudiantes”. *REDU*, 15, núm. 1: 241.  
<https://doi.org/10.4995/redu.2017.6043>

García-Segura, S., Rey-Sánchez, E. y Gil del Pino, C. 2019. “The portfolio as an innovative didactic proposal in primary education classrooms”. *Praxis Educativa*, 23, núm. 2: 1-14. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2019-230207>

González, A. y Fernández, O. 2018. “Desafíos epistemológicos de la educación superior en el siglo XXI”. *Revista Cadernos de Pesquisa*, 25, núm. 11: 11-22.  
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.18764/2178-2229>

González-Rey, F., Mitjás A. (2016). “Una epistemología para el estudio de la subjetividad: sus implicaciones metodológicas”. *Revista Psico-perspectivas*, núm.1: 5-16.

Greco, M. 2015. “Trayectorias educativas. El trabajo de los equipos de orientación escolar, desde psicología educacional contemporánea”. *Revista Anuario de Investigaciones*, 22: 153-159.

Guerra Santana, M., Rodríguez-Pulido, J. y Artiles-Rodríguez, J. 2019. “Aprendizaje colaborativo: experiencia innovadora en el alumnado universitario”. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18, núm. 36: 269-281.  
<https://doi.org/10.21703/rexe.20191836guerra5>

Gutiérrez, M., Mederos, H., Gómez, G., Montalvo, A., Hernández, E. y Miralles, E. 2019. “El uso del portafolio para el pregrado en Ciencias Médicas”. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 33, núm. 2: 1-10.

Hernández, J., Tobón, S. y Vásquez, J. 2015. “Estudio documental del portafolio de evidencias mediante la cartografía conceptual”. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4, núm. 1: 1-19.

- Huber, G., Gürtler, L. y Gento-Palacios, S. 2018. “La aportación de la estadística exploratoria al análisis de datos cualitativos”. *Perspectiva Educativa*, 57, núm. 1. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.57-Iss.1-Art.611>
- Klenowski, V. 2005. *Desarrollo del portafolio para el aprendizaje y la evaluación*. Madrid: Narcea.
- Lankshear, C. y Knobel, M. 2010. *Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula*. Madrid: Morata.
- Loor-Delgado, A. y Suástegui-Solórzano, S. M. 2022. “Fundamentos teóricos del aprendizaje por descubrimiento para el fortalecimiento del desempeño académico”. *Revista Polo del Conocimiento*, 70, núm. 9: 1247-1258. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/issue/view/97>
- Marín, R., Arbesú, M., Guzmán, I. y Barón, V. 2013. “El empleo del portafolio en la formación-evaluación de competencias docentes”. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 1: 5-21.
- Martínez, N. 2002. “El portafolio como mecanismo de validación de aprendizaje”. *Revista Perfiles Educativos*, XXIV, núm. 95: 54-66. <https://www.redalyc.org/pdf/132/13209505.pdf>
- Marzano, R. y Kendall, J. 2007. *The new taxonomy of educational objectives*. Thousand Oaks: Corwnin Press.
- McFarlane, A. 2019. *Aprendizaje Auténtico para la Era Digital*. México: Trillas.
- Mellado, M. 2010. “Portafolio en línea en la formación inicial docente”. *Revista REDIE*, núm. 1: 1-32.
- Montero-Ferreira, M. A., Galvis-Velandia, L. N. y Jaime- Márquez, M. C. 2021. “Convergencia de saberes en la formación del trabajo social contemporáneo”. *Revista Boletín Redipe*, 10, núm. 12: 561-568. <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i12.1611>
- Moreira, M. 2000. *Aprendizaje Significativo: teoría y Práctica*. Madrid: Visor.

- Muñoz-González, L. D. la C. y Soto-Gómez, E. 2019. “El portafolio digital, ¿una herramienta para aprender a ser docentes críticos?: Un estudio de casos”. *Actualidades Investigativas en Educación*, 19, núm. 3. <https://doi.org/10.15517/aie.v19i3.38632>
- Muñoz-Jurado, N. 2022. “Creación de un portafolio artístico profesional: Concept art e ilustración” [Trabajo de Grado en Bellas Artes, Universidad Politécnica de Valencia]. <https://riunet.upv.es/handle/10251/186092>
- Murillo, G. 2012. “El portafolio como instrumento clave para la evaluación en educación superior”. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 1.
- Navas, L. 2000. *Manual de estilos de aprendizaje*. Secretaría de Educación Pública - Subsecretaría de Educación Media.
- Ojeda-Martínez, R. I., Becerri-Tello, M. N. y Vargas, L. A. 2018. “La importancia del aprendizaje social y su papel en la evolución de la cultura”. *Revista Argentina de Antropología Biológica*, 20, núm. 2: 2. <https://doi.org/10.17139/raab.2018.0020.02.02>
- Orejudo, S. 2006. “Calidad del aprendizaje universitario”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20, núm. 3: 327-331.
- Ortega, J., López, R. y Alarcón, E. 2015. *Trayectorias escolares en educación superior*. Veracruz: Instituto de Investigaciones en Educación.
- Ortega-Díaz, C. y Hernández-Pérez, A. 2015. “Hacia el aprendizaje profundo en la reflexión de la práctica docente”. *Ra Ximhai*, 2, núm. 4. <https://doi.org/10.15332/s1794-3841.2005.0004.09>
- Pantoja, M., Duque, L. y Correa, J. 2013. “Modelos de estilos de aprendizaje: una actualización para su revisión y análisis”. *Revista Colombiana de Educación*, 64: 79-105.
- Peña, J., Ball, M. y Barbosa, F. 2005. “Una aproximación teórica al uso del portafolio en la enseñanza, aprendizaje y la evaluación”. *Revista Educere*, 9, núm. 33: 599-608.

- Pérez-Villalobos, H. A., Torres-Salas, M. I. y Gómez-Lépiz, A. 2017. “El aprendizaje por indagación como opción para desarrollar la unidad de hidrostática del programa de física de décimo año, de la Educación Diversificada de Costa Rica”. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 12, núm. 2: 169. <https://doi.org/10.15359/rep.12-2.8>
- RAE - Real Academia Española de la Lengua. 2014. *Diccionario de la Lengua Española*. Edición del tricentenario. Madrid: Espasa.
- Rico Martín, A. M. 2010. “El portafolio en las prácticas de enseñanza del grado en maestros de educación primaria”. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13, núm. 3: 37-45.
- Rojas, M., Jaimes, L. y Valencia, M. 2018. “Efectividad, eficacia y eficiencia en equipos de trabajo”. *Revista Espacios*, 39, núm. 6: 11-25.
- Romero, M. y Crisol, E. 2011. “El portafolio, herramienta de autoevaluación del aprendizaje de los estudiantes. Una experiencia práctica en la Universidad de Granada”. *Revista Docencia e Investigación*, 36, núm. 21: 25-50.
- Rubio-Lorenzo, A., Rodríguez-Camiño, R., Hernández-Pérez, B., Guanche-Hernández, M. y Suárez-Herrera, L. 2020. “El portafolio electrónico como herramienta para el aprendizaje en red”. *Revista Panorama. Cuba y Salud*, 15, núm. 2: 39-44. <http://www.revpanorama.sld.cu/index.php/rpan/article/view/>
- Salazar-Mercado, S. A. y Arévalo-Duarte, M. A. 2019. “Implementación del portafolio como herramienta didáctica en educación superior: revisión de literatura”. *Revista Complutense de Educación*, 30, núm. 4: 965-981. <https://doi.org/10.5209/rced.59868>
- Sánchez, T. 2005. “Contextos y retos de la educación en la actualidad”. *Hallazgos*, 2, núm. 4: 117-130. <https://doi.org/10.15332/s1794-3841.2005.0004.09>
- Sarmiento, M. 2022. Portafolio Melissa Sarmiento. *Portafolio*. <http://hdl.handle.net/10554/64911>
- Soler, S. 2013. “Los constructos en las investigaciones pedagógicas. Cuantificación y tratamiento estadístico”. *Revista Atenas*, 3, núm. 23: 84-101.

- Terigi, F. 2009. *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, OEA.  
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004307.pdf>
- Uzcátegui, Y. y Betancourt, C. 2013. “La metodología indagatoria en la enseñanza de las ciencias”. *Revista de Investigación*, 37, núm. 78: 106-127.
- Valencia, S. 1993. “Método de carpeta para la evaluación de la lectura en clase: los por qué, los qué y los cómo”. *Revista Comunicación, Lenguaje y Educación*, 5: 19-20.
- Villalobos, J. 2002. “Portafolios y reflexión: instrumentos de evaluación en una clase de escritura”. *Revista Educere*, 5, núm. 16: 390-396.
- Villegas-Villegas, F., Alderrama-Hidalgo, C. y Suárez-Amaya, W. 2019. “Modelo de formación integral y sus principios orientadores: caso Universidad de Antofagasta”. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 24, núm. 4: 75-87.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27961579007>
- VV. AA. 2017. *Antología sobre Indagación*. 1 ed. México: Innovec.
- Yáñez, V. y Retamal, A. 2022. *Portafolio integrado. Constructo y modelo indagatorio en la formación para la intervención del trabajo social contemporáneo*. Santiago: Universidad Autónoma de Chile, Espacio.
- Zurita-Aguilera, M. S. 2020. “El aprendizaje cooperativo y el desarrollo de las habilidades cognitivas”. *Revista Educere*, 24, núm. 1: 51-74.  
<https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i1.1226>