

El e-portfolio como herramienta de enseñanza-aprendizaje. Su aplicación en la asignatura de Cooperación Internacional y Desarrollo

The e-portfolio as a teaching-learning tool in the teaching-learning process.
Application in the subject of International Cooperation and Development

Heike Clara Pintor Pirzkall¹, Elsa Aimé González²,
Analilia Huitrón Morales¹

¹ Universidad Pontificia Comillas, España

² Universidad Autónoma de Madrid, España

hcpintor@comillas.edu , elsa.aimé@uam.es , ahuitron@comillas.edu

RESUMEN. El presente artículo se enmarca en el proyecto de innovación docente universitario “Las TIC en la evaluación continua: el uso del e-portfolio en la asignatura de Cooperación Internacional al Desarrollo”, implementado en el curso 2023-2024, y tiene como propósito mostrar los resultados de la aplicación de un e-portfolio como herramienta del proceso enseñanza-aprendizaje en la asignatura de Cooperación Internacional y Desarrollo. Los resultados evidenciaron que el estudiantado se enfrentó a retos de aprendizaje al incorporar las nuevas tecnologías en su evaluación continua, pero, a la vez, adquirió destrezas digitales, competencias colaborativas, y mejoró su comprensión del contenido de la asignatura de forma innovadora y creativa. En la discusión se destaca que el e-portfolio resulta una herramienta útil para fomentar el pensamiento crítico del estudiantado de tal forma que planteen soluciones innovadoras y las expresen de manera creativa y práctica.

ABSTRACT. This article is part of the university teaching innovation project “ICT in continuous evaluation: the use of the e-portfolio in the subject of International Development Cooperation”, implemented in the 2023-2024 academic year. The purpose of the document presented is to show the results of the application of the application of an e-portfolio as a tool of the teaching-learning process in the subject. The results showed that the students faced new learning challenges by incorporating new technologies, but, at the same time, they acquired digital skills, collaborative competencies, and improved both their understanding of the content of the subject and the use innovative and creative forms to more effectively express the knowledge acquired during the course. Among the main discussion, it stands out that the e-portfolio is a very useful tool to promote critical thinking among students, allowing students to propose innovative solutions and express them in a creative and practical way.

PALABRAS CLAVE: e-portfolio, Tecnologías de la información y comunicación, Cooperación internacional y desarrollo, Innovación docente.

KEYWORDS: Electronic portfolio, Information and communication technologies, International cooperation and development, Teaching innovation.

1. Introducción

En el 2013 se impartió por primera vez la asignatura de Cooperación Internacional y Desarrollo en el Doble Grado de Relaciones Internacionales y Traducción e Interpretación en la Universidad Pontificia Comillas. Aunque la asignatura ha pasado por distintas actualizaciones, el portafolio ha sido una herramienta constante y clave en el proceso de aprendizaje a lo largo de los años. Esta herramienta pedagógica, desde un primer momento, nos pareció útil para la evaluación continua, potenciando el trabajo en grupo, mejorando el hábito del estudio y permitiendo al estudiantado trabajar a su ritmo (Blázquez Fernández et al., 2016). Como indica Pujolá (2019) el portafolio fomenta el desarrollo de competencias como la capacidad de aprendizaje, la capacidad de autonomía e iniciativa personal, la capacidad creativa, el pensamiento reflexivo, el pensamiento crítico, la competencia comunicativa, la competencia digital y permite el intercambio de ideas y la retroalimentación, elementos clave de la evaluación formativa (López-Crespo, 2021), lo que nos facilitó adaptar el portafolio posteriormente a las nuevas titulaciones (Relaciones Internacionales y Derecho y Relaciones Internacionales y Administración de Empresas) dónde la asignatura empezó a impartirse a partir del curso 2018-2019.

En los últimos años las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) han invadido nuestras aulas como instrumentos innovadores para desarrollar las capacidades digitales y a la vez complementar el proceso de enseñanza-aprendizaje de una forma más dinámica. Por eso decidimos incorporarlas en nuestro portafolio para potenciar la participación estudiantil, fomentar la reflexión, la creatividad y el pensamiento crítico mediante instrumentos familiares. Para las profesoras también fue una oportunidad de mejorar sus destrezas digitales y acercar de una forma más original y atractiva la asignatura a los alumnos.

Teniendo esto en cuenta, decidimos diseñar un portafolio digital grupal o e-portafolio como parte de la evaluación continua de la asignatura en el curso 23-24 con el objetivo de: a) introducir herramientas digitales para cada actividad del portafolio digital y mejorar así las destrezas digitales del alumnado y las nuestras propias; b) acercar a los estudiantes a la Cooperación Internacional al Desarrollo por medio de herramientas que les son familiares; c) promover un mayor pensamiento crítico y la reflexión; y d) incrementar la empleabilidad al desarrollar un perfil más profesional.

Para poder llevar a cabo el estudio sobre el impacto del e-portafolio en nuestra asignatura, nos presentamos a la convocatoria de Proyectos de Innovación Docente financiado por la Unidad de Apoyo a la Innovación Docente (UAID) del Vicerrectorado de Estrategia Académica, Innovación e Internacionalización de la Universidad Pontificia Comillas. Gracias a los fondos recibidos hemos podido llevar a cabo nuestro estudio que aquí presentamos.

2. Revisión de la literatura

Hay abundante literatura sobre el uso de los portafolios, y de los portafolios electrónicos en particular, en la educación superior (Scully et al., 2018; Farrell, 2020). Esta literatura refleja cómo el uso del portafolio como herramienta educativa se ha asentado desde su entrada en la universidad en las décadas de 1970 y 1980, y cómo desde comienzos del siglo XXI se ha convertido en una realidad más frecuente a la par que su versión digital se ha extendido significativamente (Farrell, 2020; Scully, 2018), en especial en entornos anglófonos y, aunque en menor medida, francófonos.

Existen diferentes definiciones de lo que es un portafolio. Dos de las que nos parecen más sugerentes por su síntesis son las de Cooper y Love (2007: 256) que lo definen como “una compilación organizada que demuestra conocimientos, habilidades, valores y/o logros y que incluye reflexiones o exégesis que articulan la relevancia, credibilidad y significado de los artefactos presentados”, así como de la de Lorenzo e Ittelson (2005:2) que define más concretamente el e-portafolio como “una colección digitalizada de artefactos, incluidas demostraciones, recursos y logros que representan a un individuo, grupo, comunidad, organización o institución. Esta colección puede constar de elementos textuales, gráficos o multimedia archivados en un sitio web o en otros soportes electrónicos”. Hay diferentes tipos de portafolio en el ámbito educativo, dependiendo



de quién lo realice (estudiantes, profesores o instituciones) y de sus objetivos (como planificar programas educativos; documentar conocimientos, destrezas, habilidades y aprendizaje; buscar trabajo; evaluar un curso), no siendo incompatibles (Lorenzo & Ittelson 2005: 2-3).

Entre los portafolios realizados por estudiantes, se suele distinguir dos tipos: aquellos orientados a la evaluación, y aquellos orientados al aprendizaje (Farrell, 2020: 4-5). En el primer caso, el portafolio se concibe como herramienta de evaluación sumativa, cuyo propósito es medir la calidad del aprendizaje de una materia determinada mediante la calificación final del producto elaborado. La idea aquí es compilar elementos que prueben habilidades y competencias adquiridas, que puedan mejorar las perspectivas de empleo en el futuro. En el segundo caso, el portafolio se plantea como herramienta de evaluación formativa continua, para mejorar el proceso de aprendizaje acompañando a los estudiantes en el proceso para identificar posibles áreas de mejora. Aquí, la idea es fomentar un aprendizaje constante y la autorreflexión crítica.

Es importante notar que ambos objetivos pueden coexistir en un mismo proyecto docente que recurra al portafolio, constituyendo dos facetas del mismo. En este sentido, Martinho et al. (2021: 255) señalan que el uso del portafolio ha evolucionado desde un dispositivo de evaluación cerrado, centrado en el producto final para demostrar el dominio de determinados conocimientos, a un dispositivo de evaluación alternativo con el que los estudiantes desarrollan habilidades de reflexión crítica sobre el trabajo realizado, desarrollan la autoevaluación y la autonomía en la reconstrucción y producción del conocimiento, y que genera una alineación constructiva entre aprendizaje, enseñanza y evaluación.

El desafío es, entonces, resolver las posibles tensiones que pueden surgir entre el portafolio como producto y el portafolio como proceso Scully et al. (2018). Ello se debe a que un enfoque centrado en el producto final puede suponer que los estudiantes pongan el foco y el esfuerzo en la ejecución para probar las competencias adquiridas más que en el proceso de aprendizaje en sí y en el desarrollo de habilidades, como el pensamiento crítico y la metacognición.

Para encontrar un equilibrio entre el enfoque basado en las competencias y la práctica del portafolio, y lograr que el portafolio produzca resultados positivos y un aprendizaje en profundidad, Scully et al. (2018) subrayan la importancia del diseño e implementación. En este sentido, plantean cuestiones como la importancia en la retroalimentación constante por parte del profesorado a lo largo del proceso; dar a los estudiantes autonomía para seleccionar las diferentes actividades que compondrán el portafolio, así como las aplicaciones utilizadas para realizarlas; o bien ofrecer directrices y rúbricas que pongan el foco en el proceso de construcción del portafolio más que en el resultado. El objetivo es que los estudiantes se apropien del e-portafolio como instrumento de aprendizaje para cuidar el producto final y el proceso de elaboración para desarrollar competencias curriculares y habilidades metacognitivas y de pensamiento crítico.

Como se ha indicado, en entornos de educación superior los portafolios se utilizan principalmente para fomentar el aprendizaje autónomo autorreflexivo debido a que transforman la forma en que se enseña y aprende el material; así como para desarrollar habilidades necesarias para futuro profesional y laboral de los egresados (Walland & Shaw, 2022).

Con este propósito, en el contexto de la asignatura de Cooperación Internacional y Desarrollo que se imparte en tres grados distintos (Relaciones Internacionales y Derecho 4º curso; Relaciones Internacionales y ADE 5º curso; y, Relaciones Internacionales y Comunicación Global 5º curso), el e-portafolio se considera relevante para dar respuesta a estas tres necesidades. Primero, porque permite reflexionar colectivamente tanto sobre los orígenes de las desigualdades globales y lo que éstas reflejan de la dinámica de las Relaciones Internacionales, como sobre la articulación de la cooperación internacional strictu sensu. Segundo, porque se puede adaptar una asignatura común a los diferentes grados teniendo en cuenta las especificidades de cada grupo y curso. Tercero porque logra consolidar y/o incorporar en la práctica docente el uso de nuevos materiales (Delgado García et al., 2006).

Así, expuesto lo anterior, el estudio tuvo el objetivo general de analizar la utilidad del e-portfolio en la asignatura en dos sentidos; por un lado, en el entendimiento del contenido de la asignatura de modo que les permita familiarizarse con una realidad internacional cada vez más compleja por el creciente número de actores que existen en su seno y su interconexión; y, por otro, contribuir al desarrollo y fortalecimiento de las competencias de innovación, creativas y digitales del estudiantado.

Para el cumplimiento de este objetivo, el e-portfolio se implementó a través de metodologías activas y reflexivas que incorporaron medios digitales y permitieron actualizar la herramienta, ya utilizada en años previos, como ya se ha mencionado. Así, para este proceso se llevaron a cabo tres principales acciones:

- 1) Se redujo el número de actividades y se adaptó, al menos una, a cada titulación en la que se imparte la asignatura, alineando así el perfil del estudiantado con las actividades a elaborar.
- 2) Se aplicó en las actividades del e-portfolio diversas TIC como Canvas, Vennage y Mural entre otras, fomentando con ello la dinamización de la herramienta, y el desarrollo y aplicación de nuevas destrezas.
- 3) Se reforzó el carácter grupal de esta tarea (siendo hasta ahora en algunos casos individual), promoviendo con esto un trabajo colaborativo. De esto modo, el e-portfolio utilizado durante el curso 2023-24 está constituido por las siguientes cuatro actividades: i) interpretación de una imagen; ii) la elaboración de una línea del tiempo; iii) la redacción de un ensayo reflexivo relacionado con la asignatura; iv) el análisis del estudio del caso.

Una primera actividad consiste en presentar una serie de viñetas relacionadas con el contenido de la asignatura. En ese sentido, cada profesora utilizó este ejercicio en diferentes temas del currículo académico de la asignatura, poniendo en debate los conceptos más importantes de la cooperación al desarrollo hasta las teorías del desarrollo. Esto evidencia que el mapa mental puede ser una herramienta para reflexionar sobre diferentes temas y ámbitos con el objetivo de crear un espacio compartido de reflexión haciendo primero una lluvia de ideas y posteriormente usar esas ideas para armar un mapa mental utilizando las aplicaciones digitales como Mindmeister o Mural, poniendo en práctica el pensamiento crítico a la vez que la creatividad. La creación de un mapa mental permite al estudiantado ordenar ideas en distintas categorías, usando palabras e imágenes, facilitando la comprensión de los conceptos y elaborar perspectivas más claras y de forma cooperativa (Muñoz González et al., 2014: 79) en torno a la cooperación para el desarrollo.

Una segunda actividad está centrada en la elaboración de una línea del tiempo o timeline que debía de contener los eventos más relevantes y con mayor impacto de la Cooperación Internacional desde una perspectiva histórica. El timeline es un formato de visualización de información que proporciona de forma sencilla una comprensión narrativa de acontecimientos a lo largo del tiempo (San Cornelio et al., 2022: 3). Con una línea del tiempo, el estudiantado puede visualizar mejor cada evento y facilita la comprensión de la cronología de datos históricos y la interacción de los distintos eventos por medio de APPS de diseño como Timeline JS, Adobe Spark, Google Sheets, Visme, Preceden, Timetoast o Timeline Make. Con este ejercicio se potencia la capacidad del grupo de discernir colectivamente entre los eventos clave y relevantes que consolidan el sistema internacional de cooperación para el desarrollo.

Una tercera actividad implica redactar un ensayo reflexivo tras escuchar un podcast sobre los retos de la cooperación internacional actualmente. El objetivo de este ejercicio es potenciar la escucha activa, el pensamiento crítico propiciado por la interacción entre el aprendizaje individual y el grupal, teniendo en cuenta que, como lo indican Solano y Sánchez (2010: 128), un podcast es un archivo digital de audio que permiten su revisión automática y periódica y que fomenta importantes competencias como el aprendizaje autónomo y refuerza los conocimientos de los estudiantes en un entorno flexible, fuera del aula.

Una cuarta y última actividad es el estudio de un caso práctico, en el que el estudiantado tiene que analizar la relación entre los socios de cooperación, una ONG o un organismo internacional vinculado a la cooperación al desarrollo. La metodología de estudio de caso es una estrategia muy eficaz para que los estudiantes desarrollen diferentes habilidades gracias al papel que desempeñan en la resolución de los casos. Como



indican Asopa y Beve (2001: 1) el estudio del caso potencia la participación activa, cooperativa y en el diálogo democrático de los estudiantes sobre una situación real. En esta definición se destacan tres dimensiones fundamentales: 1) la importancia de que los alumnos asuman un papel activo en el estudio del caso, 2) que estén dispuestos a cooperar con sus compañeros y 3) que el diálogo sea necesario para llegar a consensos y toma de decisiones conjuntas. Para la realización de esta actividad el equipo de trabajo, por un lado, ha de escribir un ensayo en el que analicen de manera crítica la política y práctica de la relación de cooperación propuesta, y por otro realizar una infografía presentando los resultados de sus investigaciones utilizando las herramientas de Snappa, Canva, o Prezzi. Con esta actividad se pretende que el grupo de trabajo aprenda a analizar críticamente la información de fuentes oficiales y académicas para potencializar el trabajo individual y la responsabilidad compartida. Además, fomenta habilidades de organización y comunicación visual oral y escrita, ya que la infografía se presenta de forma oral al final del cuatrimestre.

3. Metodología

En el proceso de enseñanza aprendizaje se incorporan las TIC al cambiar el método tradicional o clásico para evitar que esto frene la innovación educativa. Para ello, hay que encontrar rutas pedagógico-didácticas que conduzcan a una educación más pertinente y ajustada a las demandas del actual contexto educativo universitario. En este sentido y con el fin de lograr entornos de aprendizaje efectivos y conseguir la interacción profesor-alumno, es indispensable plantear un cambio de rol del profesor (Aguar et al., 2019; Salinas, 2004), transitando de ser fuente de todo el conocimiento, para pasar a actuar como promotor del crecimiento personal y profesional del estudiantado y facilitador de los recursos y herramientas que le transmitan información para potenciar su aprendizaje y desarrollo de conocimiento y nuevas destrezas.

Antes de implementar el e-portfolio como herramienta de evaluación continua en los diferentes grados y proponer al estudiantado esta innovación en el aprendizaje, las profesoras de la asignatura tuvieron que pasar por un proceso de exploración y conocimiento de las TIC para poder elegir y proponer las herramientas digitales adaptadas a las actividades del e-portfolio actualizado. En este sentido, el proceso consistió en tres etapas.

La primera se centró en una identificación de las TIC que cumplieran el requisito de gratuidad y fácil acceso para evitar complejizar la adopción de estas herramientas digitales por parte del estudiantado, para después explorar su funcionalidad y práctica que se ajustará a la obtención de los resultados visuales deseados en cada actividad. Y una segunda, en el aprendizaje propio del uso de la TIC y desarrollo de destreza por parte de las profesoras. Y finalmente una tercera que consistió en la selección tanto de vídeo explicativos sobre la TIC seleccionada para guiar al estudiantado en su uso y aplicación para la elaboración de las actividades solicitadas en el e-portfolio, como en la elección de los podcasts que fueran fuente de información de los temas abordados en clase. Este método, pone de manifiesto el cambio del rol del profesor de ser el centro de la transmisión del conocimiento a ser mediador en la construcción del propio conocimiento por parte del estudiantado (Gisbert et al., 1997; Salinas, 1999; Pérez i Garcías, 2002), así como lo sugiere Salinas (2004) "... el profesor universitario no sólo debe estar al día de los descubrimientos en su campo de estudio. Al mismo tiempo, debe también atender a las posibilidades de las TIC y a las eventuales innovaciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje..." (Salinas, 2004: 11).

Una vez concluido este proceso, se diseñaron las instrucciones para realizar las cuatro actividades y se añadió el material sugerido para el uso de diversas TIC para cada actividad de modo que con la innovación del e-portfolio se logró la combinación de elementos tecnológicos, pedagógicos y organizativos. Tanto las instrucciones, tutoriales, como el trabajo final se colgaron en el campus virtual de la asignatura.

3.1. Encuesta

Una vez actualizado y aplicado el e-portfolio en los distintos grados durante el curso 2023-24, se definieron las técnicas utilizadas para la recogida de datos para conocer la experiencia en la elaboración del e-portfolio por parte de los estudiantes. Para ello, se definieron dos técnicas: la encuesta y el grupo focal, utilizadas en

diferentes etapas de la investigación para obtener información directa y experiencial.

Así, se realizaron dos encuestas —una al inicio y otra al final del curso— para conocer la experiencia del estudiantado al elaborar el e-portfolio y su utilidad como herramienta de aprendizaje. En concreto, la encuesta inicial está constituida por 21 preguntas distribuidas en dos secciones. La primera sección pretende identificar qué tan familiarizado se encuentra el estudiantado con las TIC, recogiendo información sobre el uso de herramientas digitales aplicadas en otras asignaturas de semestres previos para potenciar el aprendizaje del estudiantado. La segunda sección pretende recolectar información sobre el conocimiento que tiene el estudiantado en torno a la cooperación internacional para el desarrollo, identificando la perspectiva inicial que tienen sobre la asignatura.

La encuesta inicial pretendía conocer las destrezas y frecuencia de uso de las TIC por parte del estudiantado en su aprendizaje, su predisposición hacia una herramienta como el e-portfolio, y conocer su comprensión y visión de partida sobre la cooperación al desarrollo. Para la encuesta inicial se tuvo una muestra de 138 estudiantes, de los cuales 66% fueron mujeres, 31% hombres, 2% prefirió no indicar su género, y 1% indicó “otro”. La distribución de las respuestas por grado se muestra en la siguiente tabla (Tabla 1), y los principales resultados obtenidos se presentan en la sección correspondiente de este artículo.

Grado	Distribución
Relaciones Internacionales y Derecho (4º)	13%
Relaciones Internacionales y ADE (5º)	70%
Relaciones Internacionales y Comunicación Global (5º)	6%
Estudiantes de intercambio	12%

Tabla 1. Distribución de respuesta de la encuesta inicial por grado y curso. Fuente: Elaboración propia.

La encuesta tiene 25 preguntas y seccionada en dos apartados. El primero pretende recoger la perspectiva sobre la realización del e-portfolio y las cuatro actividades que lo componen, identificando el nivel dificultad que les supuso esta herramienta, pero también la utilidad que tuvo para adquirir de una manera más práctica y dinámica el contenido de la asignatura, así como para desarrollar destrezas y habilidades digitales. La segunda sección se enfocó en recolectar datos sobre la perspectiva final del estudiantado sobre la cooperación internacional para el desarrollo, para comparar estas respuestas con la encuesta inicial e identificar si ha habido un cambio en el enfoque sobre la materia tras cursar la asignatura. Así, la encuesta final pretendió conocer el uso y percepción de las TIC, la valoración del estudiantado sobre el e-portfolio, y su percepción final de la cooperación internacional para el desarrollo al final del curso.

Para la encuesta final se tuvo una muestra de 68 estudiantes, de los cuales 81% fueron mujeres, 16% hombres, 1% prefirió no indicar su género, y 1% indicó “otro”. La distribución de las respuestas por grado se muestra en la siguiente tabla (Tabla 2), y los principales resultados obtenidos se presentan más adelante.

Grado	Distribución
Relaciones Internacionales y Derecho (4º)	44%
Relaciones Internacionales y ADE (5º)	25%
Relaciones Internacionales y Comunicación Global (5º)	22%
Estudiantes de intercambio	9%

Tabla 2. Distribución de respuesta de la encuesta final por grado y curso. Fuente: Elaboración propia.

Las encuestas fueron diseñadas bajo una escala de respuesta binomio en las primeras secciones tanto de la encuesta inicial (sí; no) para identificar el uso previo de TIC y del e-portfolio en otras asignaturas; como de la encuesta final (positivo; negativo) para valorar la percepción en la elaboración de cada una de las actividades. Asimismo, en la segunda parte de ambas encuestas las preguntas se organizaron en una escala de tipo Likert (strongly agree – strongly disagree) para reconocer un posible cambio de nivel en la percepción en torno a la cooperación internacional para el desarrollo a partir del entendimiento del contenido de la



asignatura. En este sentido, se quiere matizar que la encuesta recoge una evidencia valiosa sobre la utilidad de la herramienta del e-portfolio para dinamizar la carga de trabajo a través de las TIC, estimulando una mayor comprensión de la asignatura. En este sentido, la encuesta – en esta primera fase del proyecto de innovación educativa – no pretende medir el grado de mejora en la nota de cada estudiante, aunque esto se puede plantear como una hipótesis para la segunda fase del proyecto que se realizará en el curso 24-25.

3.2. Grupo Focal

Además de las encuestas, se consideró oportuno organizar un grupo focal de discusión para complementar el enfoque individualista de la encuesta y enriquecer los resultados de la investigación con un enfoque colectivista, ampliando la discusión directa y espontáneamente con el estudiantado.

Los grupos focales son una técnica de investigación cualitativa para explorar los conocimientos y experiencias en un ambiente de interacción inmediata, que permite recoger información sobre lo que las personas piensan, cómo piensan y por qué piensan de esa manera (Hamui- Sutton & Varela – Ruiz, 2013). Los grupos focales están asociados con la investigación social, siendo uno de los objetivos reconocer la descripción y entendimiento de las experiencias y perspectivas sobre un objeto de estudio determinado previamente definido, pero con la flexibilidad suficiente para llevar la conversación hacia un enfoque lo más amplio posible sobre el tema.

De acuerdo con Beck et al (2004, citado en Escobar & Bonilla-Jiménez, 2009) existen diversas situaciones y propósitos en las que la utilización de esta técnica de recopilación de información sea pertinente, encontrándose entre ellas la de que los resultados de una encuesta cuantitativa son estadísticamente ambiguos o engañosos, por lo que requieren aclaración y mayor elaboración. Los grupos focales pueden ayudar a encontrar las razones de dicha contradicción. Es bajo este propósito que se ha pensado en la necesidad de realizar el grupo focal. En cuanto a la metodología para la aplicación del grupo focal se tuvo en cuenta que diversos autores (Pacheco & Salazar, 2020) consideran que el rango de participantes debe oscilar entre 3 y 12; y las sesiones han de tener una duración de entre una y dos horas (Escobar & Bonilla-Jiménez, 2009). El grupo focal lo formaron ocho estudiantes, dos de cada uno de los tres grados en los que se imparte la asignatura, convocados en una sola sesión de dos horas en junio 2024, al finalizar el segundo cuatrimestre del curso 2023–24.

Las alumnas del grupo focal transmitieron espontánea y francamente su experiencia en la realización del e-portfolio, pudiendo plantearles preguntas específicas que pudieran complementar y matizar las respuestas obtenidas en las encuestas, profundizando en la percepción final del estudiantado sobre la implementación del e-portfolio en la asignatura de Cooperación Internacional y Desarrollo. Los resultados específicos que se obtuvieron de esta actividad se enuncian más adelante en el apartado siguiente, sin embargo, de manera general se puede avanzar que el conjunto del estudiantado opinó que el e-portfolio resultó ser útil “muy pautado, coherente y enlazado con los temas de clase” y “ha ayudado bastante para la preparación del examen”.

4. Resultados

Las encuestas realizadas al inicio y final del semestre permitieron valorar las destrezas digitales de los estudiantes en las tareas incluidas en el e-portfolio al comienzo del curso, y analizar su valoración de cada actividad realizada al finalizar la tarea.

4.1. Resultados de la encuesta inicial

En relación con las destrezas digitales iniciales, cabe destacar que a la pregunta sobre si los estudiantes habían utilizado antes aplicaciones como las necesarias en el e-portafolio (para elaborar mapas mentales, líneas de tiempo, mapas o infografías) el 54 % respondió negativamente frente al 46 % positivo. El 78% de quienes ya habían utilizado algún tipo de aplicación habían empleado Canva, siendo la infografía el tipo de actividad con la que más se encontraban familiarizados. Recolectamos más respuestas positivas al preguntar por el uso

de este tipo de aplicaciones en general y no por las cuatro tareas mencionadas anteriormente. Un 66% de los estudiantes afirmaron haber empleado ese tipo de aplicaciones anteriormente frente a un 47% que indicó no haberlas usado. El 61 % de los que respondieron positivamente lo había hecho en el ámbito académico, un 2 % para actividades académicas y laborales y otro 2 % para actividades académicas y extracurriculares o de ocio.

En relación con el uso de podcasts académicos, el 35 % de los estudiantes indicaron haberlos usado en alguna ocasión frente al 65 % que nunca lo hizo. Asimismo, el 37% de los estudiantes afirmaron que suelen escuchar podcasts para estar informados sobre las relaciones internacionales, frente al 63% que indicó no hacerlo.

A la pregunta sobre cómo valoran adquirir conocimientos tecnológicos o mejorar tus habilidades con este tipo de aplicaciones, el 93% afirmó valorarlo positivamente, frente al 7% que no se mostraba interesado. Así, el 22% afirmaron no tener ningún conocimiento de estas aplicaciones, el 51% de los estudiantes consideraron tener un conocimiento limitado, y el 20% consideraba dominar alguna aplicación, pero reconocía querer practicar y saber más. En relación con las respuestas negativas, el 4% de los estudiantes afirmó dominar todas esas aplicaciones, y el 3% indicó no estar interesado en ellas.

La encuesta inicial permite afirmar que, aunque la mayoría de los estudiantes ya ha tenido contacto con aplicaciones como las requeridas para realizar las actividades del e-portafolio, y que este contacto se ha dado principalmente en el ámbito académico, también hay muchos estudiantes que afirman no tener destrezas digitales para ello. Asimismo, existe un interés generalizado entre el estudiantado para desarrollar sus destrezas digitales, no sólo entre quienes no las han desarrollado aún sino también entre quienes ya tienen cierta seguridad en el uso de esas herramientas digitales. Con respecto al uso de podcasts con fines académicos y de formación, constatamos que de momento esta herramienta se ha integrado poco en la universidad.

4.2. Resultados de la encuesta final

La encuesta final permitió conocer la valoración general sobre la experiencia de elaborar el e-portafolio, observando que la principal percepción por parte del estudiantado fue la de una experiencia retadora, pero entretenida (Tabla 3), en tanto que fue “difícil” al tratarse de un ejercicio de evaluación continua “diferente que no habían realizado con anterioridad en otras asignaturas o cursos”.

Valoración	Nº Respuestas*
Difícil	10
Retadora	40
Entretenida	28
Fácil	3
Útil	16
Otra	4

*Los estudiantes pudieron elegir más de una opción.

Tabla 3. Valoración sobre la experiencia de elaborar el e-portafolio. Fuente: Elaboración propia.

En relación con la valoración por parte del estudiantado de cada actividad realizada, todas se valoraron positivamente, como vemos en el siguiente cuadro (Tabla 4) y analizamos junto con los resultados del grupo focal.

Valoración	Análisis de viñeta	Línea del tiempo	Podcast	Estudio de Caso
Positiva	85%	82%	70%	84%
Negativa	9%	13%	22%	12%
Otros	6%	5%	8%	4%

Tabla 4. Valoración por parte de los estudiantes de las tareas del e-portafolio. Fuente: Elaboración propia.



El 85 % del estudiantado valoró positivamente la tarea de análisis y reflexión sobre algún elemento del temario a partir de una caricatura, dibujo o viñeta, mientras que un 9 % la valoró negativamente y un 6 % planteó otro tipo de valoración. Estos resultados se matizan con lo expuesto en el grupo focal, donde el estudiantado expresó que la actividad les “abrumó al ser la primera vez que tuvieron que interpretar una viñeta y hacer un Mind map”, siendo una experiencia “disruptiva, porque les sacaba de su zona de confort”, pero les “gustó” y les pareció una “manera creativa y útil de retener conceptos y enlazar los temas vistos en clase”, por lo que les “resultó un método de análisis interesante y retador para poder identificar los conceptos y elementos clave que mejor representaran la imagen” en línea con el contenido de la asignatura.

En lo que tiene que ver con la valoración de la línea del tiempo, el 82% del estudiantado lo hizo de forma positiva, haciendo hincapié en que “les dio la oportunidad de tener una visión general de toda la historia que hemos visto en clase” y “ayuda mucho a enfocar la importancia de cada evento histórico”, permitiéndoles “estudiar bien los momentos clave de la cooperación con fechas, facilitando la memorización y a estructurar cada evento en la cabeza”. Mientras que el 13% lo consideró negativo sobre todo por encontrarlo “aburrido”, y un 5% optó por no valorarlo en ninguno de estos sentidos.

La actividad de redactar un ensayo corto en torno a la escucha activa de un podcast ligado a los debates sobre cooperación al desarrollo fue la tarea que recibió la apreciación menos positiva respecto a las demás. El 22% lo hizo negativamente frente al 70% que consideró que es una actividad que aporta al proceso de enseñanza-aprendizaje. Un estudiante planteó que se trataba de “otro enfoque creativo de la clase”. El grupo focal profundizó en que “no fue una actividad que encontrarán entretenida”, por lo que “les gustaría elegir a ellos un podcast que les guste”; además de que escuchar el podcast y realizar el ensayo les suponía un “esfuerzo de investigación adicional”, por lo que quizá en lugar de elaborar un ensayo tras la escucha del podcast, sería mejor “hacer un tipo test en clase después de escucharlo”. No obstante, alegaron que la escucha de un podcast les “enfrentó a exponerse a una opinión con las que no estaban de acuerdo”, y les “ayudó a formar su opinión”.

Finalmente, en cuanto a la elaboración de una infografía y de un mapa dentro de la tarea de investigación sobre un caso de estudio, el 84% del estudiantado lo valoró positivamente, frente al 12% que lo hizo de forma negativa, y un 4% que no se posicionó. En el grupo focal la opinión mostrada sobre el estudio de caso y su presentación en una infografía y/o un mapa fue que esta actividad resultó la que “más le gustó, pero también la más dura”, pues era “la primera vez que estudiaban gráficas, y aprendían a diseñarlas e interpretarlas visualmente”. Asimismo, el uso de “Mapchart fue muy interesante, útil e interactivo”. Todo esto hizo que se “ sintieran muy profesionales, y les motivaba y animaba a presentar los casos de estudio. No fue una presentación al uso”, sino que resultó “muy atractiva visualmente, y se quedaban con mayor información”.

Uno de los factores de las valoraciones negativas de las tareas, y de su no valoración por parte de los estudiantes, está ligado al formato grupal de las tareas; en el caso de las valoraciones negativas, un elemento surgido tanto mediante comentarios en las encuestas como del grupo focal fue la dificultad del trabajo grupal, particularmente en su organización; con respecto a la no valoración por algunos estudiantes de las tareas, identificamos que esto también pudo pesar porque en algunos grupos participaron en el aula. No obstante, aun habiendo margen de mejora, todas las tareas obtuvieron una valoración positiva del 70% o superior lo que indica que la percepción del estudiantado del e-portfolio es positiva.

4.3. Resultados del grupo focal

Los resultados del grupo focal, constituido por ocho estudiantes de los distintos grados en los que se imparte la asignatura, exponen que la elaboración general del e-portfolio fue una tarea conjunta que “les gustó realizar”, pero que les resultó un reto enfrentarse a un formato de trabajo al que no estaban acostumbrados durante toda la carrera. En general, indicaron que el e-portfolio fomentó el pensamiento crítico sobre la materia y fortaleció el desarrollo de las competencias del trabajo colaborativo del estudiantado.

En lo que tiene que ver con el uso de las TIC la opinión franca del grupo focal fue que “hay un desconocimiento generalizado en el uso de este tipo de herramientas” y que les resultan complejas”, y los llevó, en algunos casos, a “agobiarse” por tener que usarlas. No obstante, al final del curso declaran que “les gustó aprender nuevas TIC, aunque hubiesen preferido que esta formación hubiese tenido lugar al principio de la carrera y no al final”, donde la carga de trabajo es muy grande a causa de la elaboración de dos Trabajo de Fin de Grado (TFG). El desconocimiento de la mayoría de las TIC utilizadas les supuso un reto y les quitó mucho tiempo, pero les sacó de su zona de confort, sugiriendo que se les “debería enseñar a usarlas durante la carrera y acompañarlos con tutoriales”, pues este tipo de herramientas “puede ayudar a la elaboración del TFG, y en el ámbito de consultoría como profesionales”.

Finalmente, sobre la utilidad del e-portfolio como herramienta en el proceso de enseñanza-aprendizaje para dinamizar y profundizar en el entendimiento y comprensión de los contenidos de la asignatura, las estudiantes opinaron que les “ha ayudado a discutir de manera grupal los contenidos, permitiendo un aprendizaje progresivo y haciendo que el proceso de análisis aclare los temas”. Transmitieron que “habían logrado un aprendizaje más profundo y perdurable sobre el contenido de la asignatura”, esto sobre todo al ser una asignatura más teórica, les permitió “retener mejor la información”. Y en cuanto a que realizaron el e-portfolio en grupo, indicaron que esto “potenció los debates en clase y la reflexión grupal”.

5. Conclusiones

Aunque hay un corpus de investigación importante sobre el uso del e-portfolio Scully et al. (2018) destacan dos cuestiones interesantes a tener en cuenta. Primero, las investigaciones sobre el uso de los e-portfolios han sido hasta hace poco más teóricas que empíricas. Así, aunque las investigaciones dan cuenta de que “portfolios digitales promueven un mayor compromiso de los estudiantes en la ampliación e integración de conocimientos, la motivación, la autorreflexión y, en consecuencia, en la mejora de los resultados del aprendizaje” (Martinho et al., 2021: 255), sigue siendo necesario analizar empíricamente el impacto del e-portfolio en el desarrollo tanto de habilidades prácticas como de destrezas metacognitivas. Segundo, es importante tener en cuenta que existe un sesgo en las publicaciones en materia educativa en la medida en que los investigadores pueden decidir no publicar determinados estudios cuando los resultados no son significativos o no coinciden con los esperados, algo que se podría corregir con más investigación empírica de largo recorrido (Scully et al., 2018: 14). Aunque este proyecto de innovación docente constituye un primer acercamiento para las autoras a la investigación sobre el e-portfolio como herramienta de enseñanza-aprendizaje, podemos ofrecer algunos elementos de reflexión prácticos a partir de una experiencia empírica de implementación en una muestra de 220 estudiantes. En este sentido, nuestra experiencia a través de este proyecto nos lleva a identificar los siguientes hallazgos, desafíos y elementos de mejora.

En relación con los hallazgos, una primera cuestión es que, aunque se suele asumir que las generaciones universitarias actuales son nativas digitales, no todos tienen las mismas habilidades por lo que muchos necesitan desarrollar competencias tecnológicas para implementar un e-portfolio. Por otro lado, consideramos que existe una brecha generacional que ralentiza la adquisición de estas destrezas; si el profesorado no domina herramientas electrónicas, es más probable que no diseñe tareas que requieran usarlas o que, si lo hace, el acompañamiento sea limitado. Esto implica que es necesario desarrollar destrezas digitales en el profesorado para poder acompañar a los estudiantes.

En segundo lugar, es interesante constatar que el estudiantado que ha participado en este proyecto no está habituado a este tipo de evaluación formativa. Esto significa que el e-portfolio les acerca a nuevas actividades y herramientas, que permiten hacer las clases más dinámicas e interactivas, lo cual repercute positivamente en su valoración por los estudiantes. Sin embargo, en la medida en que también requiere un esfuerzo y estrategias diferentes, ello puede repercutir negativamente en su percepción de la herramienta.

En tercer lugar, un elemento que destacamos como hallazgo de este proyecto que el e-portfolio es una herramienta que ha favorecido una mayor y mejor coordinación entre las profesoras que impartimos la



asignatura, dotando a esta de un hilo conductor al margen de las variaciones que existen en la forma de impartir el contenido curricular. Asimismo, el e-portfolio es una herramienta flexible, que se puede adaptar a los diferentes perfiles de los grupos, variando por ejemplo las viñetas analizadas, o los estudios de caso, para ajustarlos mejor al perfil de los diferentes dobles grados.

Derivado de lo anterior, hemos podido identificar algunos desafíos a la hora de implementar esta herramienta y para mejorarla. En primer lugar, es importante tener presente que "Exigir simplemente a los estudiantes que usen portfolios no fomentará los resultados deseados" (Scully et al., 2018: iii). Esto se debe a que, a pesar de su simplicidad aparente (recopilar una serie de artefactos de diversa índole), el portfolio descansa en una pedagogía compleja que requiere que los procesos subyacentes a la elaboración de cada uno de esos artefactos, así como incluso su propia compilación, potencie la capacidad reflexiva y crítica del estudiantado, tanto sobre los contenidos curriculares como sobre el propio proceso de aprendizaje (contenidos metacognitivos). El profesorado cumple aquí una función central dado que es un diseño claro del e-portfolio, como producto y como proceso, el que permite a los estudiantes desarrollar de forma práctica su formación curricular, sus destrezas digitales y sus capacidades metacognitivas. Resaltamos aquí que el e-portfolio ofrece una oportunidad excelente para desarrollar capacidades de investigación, escritura, reflexión crítica, debate, trabajo individual y grupal, mediante diferentes ejercicios y productos adaptables a diferentes recorridos formativos.

El acompañamiento del estudiantado es en este sentido clave, pero por ello el e-portfolio también presenta algunos desafíos importantes para el profesorado. Como señalan Scully et al. (2018), esta herramienta requiere un desarrollo pedagógico y técnico que ha de ser acompañado por parte de las propias instituciones educativas además del profesorado para su efectiva implementación. Es importante, asimismo, un buen diseño para suscitar interés entre los estudiantes por el portfolio, en lugar de que lo perciban como una carga más con desafíos añadidos. Como indican Fisher et al. (2020), "un portfolio puede conducir paradójicamente a un enfoque superficial o estratégico si los alumnos piensan que se trata de registrar lo que los profesores quieren leer en él". Estos autores señalan la importancia de que los propios estudiantes se vean capaces de, e interesados en, desarrollar las competencias que se persigue con el e-portfolio. Esta percepción estaría marcada por cuestiones como que los objetivos de la herramienta (como producto y proceso), la dificultad técnica, o el apoyo prestado por el profesorado.

Para evitar que el estudiantado perciba el e-portfolio como una tarea más que gestionar, es necesario un diálogo entre profesorado y alumnado tanto para comunicar las intenciones que motivan la implementación de un e-portfolio, como para orientar y dar una retroalimentación constante. Asimismo, tanto estudiantes como profesores necesitan recibir formación específica sobre el uso y aplicación de las TIC.

Finalmente, como elemento de mejora se observa que las universidades tienen un papel central para desarrollar el uso de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje, mediante la formación del equipo docente y potenciando la formación específica en el uso de las TIC de los estudiantes, una formación difícil de insertar en asignaturas con otros contenidos curriculares. Esto es fundamental para resolver una cuestión poco mencionada en las publicaciones: el tiempo de preparación que requiere esta herramienta. Para el profesorado, la planificación y el desarrollo de las destrezas digitales que luego se solicitarán a los estudiantes requieren mucho tiempo para acompañarlos en su proceso formativo. Del mismo modo, para los estudiantes poner en práctica un e-portfolio implica una mayor inversión de tiempo si no se dominan las competencias digitales, y ello puede distraer la atención hacia cuestiones más formales que de fondo. La cuestión del tiempo es en este sentido clave para poder desarrollar las destrezas metacognitivas del estudiantado a través de esta herramienta.

Financiación

Este artículo se deriva del Proyecto de Innovación Docente 2324-10: "Las TIC en la evaluación continua: el uso del e-portfolio en la asignatura de Cooperación Internacional al Desarrollo" financiado por la Universidad Pontificia Comillas.

Cómo citar este artículo / How to cite this paper

Pintor Pirzkall, H. C.; Aimé González, E.; Huitrón Morales, A. (2026). El e-portfolio como herramienta de enseñanza-aprendizaje. Su aplicación en la asignatura de Cooperación Internacional y Desarrollo. *Campus Virtuales*, 15(1), 119-130. <https://doi.org/10.54988/cv.2026.1.1673>

Referencias

- Asopa, B.; Beye, G. (2001). Appendix 2: The case method. Food and Agriculture Organization of the United Nations (FAO). (<http://www.fao.org/docrep/W7500E/w7500e0b.htm>).
- Aguar, B. O.; Velázquez, R. M.; Aguiar, J. L. (2019). Innovación docente y empleo de las TIC en la Educación Superior. *Revista Espacios*, 40(02), 2-12.
- Blázquez Fernández, C.; Cantarero Prieto, D.; Pascual Sáez, M. (2016). Evaluación continua y entornos grupales: el caso de las asignaturas "Economía Pública" y "Economía del Gasto Social". e-publica, Revista electrónica sobre la enseñanza de la Economía Pública, 18 (1), 49-61.
- Carneiro, R.; Toscano, J. C.; Díaz, T. (2021). Los desafíos de las TIC para el cambio educativo. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), Fundación Santillana, 111-164. (<https://www.oei.es/uploads/files/microsites/28/140/lastic2.pdf>).
- Cooper, T.; Love, T. (2007). E-portfolios in e-learning. In A. Buzzetto-More (Ed.), *Advanced principles of effective e-learning*. Santa Rosa, CA: Informing Science Press, 267-292.
- Delgado García, A.; Oliver Cuello, R. (2006). La evaluación continua en un nuevo escenario docente. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 3(1), 1-13.
- Farrell, O. (2020). From Portafoglio to Eportfolio: The Evolution of Portfolio in Higher Education, *Journal of Interactive Media in Education*, 2020(1), 1-14. <https://doi.org/10.5334/jime.574>.
- Fischer, L.; Girardet, C.; Mottier Lopez, L.; Romainville, M.; Tessaro, W. (2020). Le portfolio dans l'enseignement supérieur: perceptions des étudiants et intentions des enseignants. Évaluer. *Journal international de recherche en éducation et formation*, 6(1), 3-30. <https://doi.org/10.48782/ew2yw095>.
- Hamui-Sutton, A.; Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en educación médica*, 2(5), 55-60.
- Kunnari, I.; Laurikainen, M. (2018). Empowering ePortfolio Process in Higher Education. In I. Kunnari & M. Laurikainen (Eds.), *Empowering EPortfolio Process. HAMK Unlimited Professional* (pp. 1-3). (<https://unlimited.hamk.fi/ammattillinen-osaaminen-ja-opetus/empowering-eportfolio-process/>).
- López-Crespo, G.; Blanco-Gandía, M. C.; Valdivia-Salas, S. (2022). The educational e-portfolio: preliminary evidence of its relationship with student's self-efficacy and engagement. *Education and Information Technologies*, 27(1), 5233-5248. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10827-2>.
- Lorenzo, G.; Ittelson, J. (2005). An Overview of E-Portfolios. Sources(s). EDUCAUSE Learning Initiative, ELI Papers and Reports, 1-27. (<https://library.educause.edu/resources/2005/1/an-overview-of-eportfolios>).
- Marinho, P.; Fernandes, P.; Pimentel, F. (2021). The digital portfolio as an assessment strategy for learning in higher education. *Distance Education*, 42(2), 253-267. <https://doi.org/10.1080/01587919.2021.1911628>.
- Muñoz González, J. M., Serrano Rodríguez R. (2014). El uso de mapas mentales en la formación inicial docente, *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 13(2), 1-12. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.13.2.77>.
- Pacheco, F.; Salazar, V. (2020). Grupos focales: marco de referencia para su implementación. *INNOVA Research Journal*, 5(3), 182-195. <https://doi.org/10.33890/innova.v5.n3.2020.1401>.
- Pujolà, J. T. (ed.) (2019). El portafolio digital en la docencia universitaria. Octaedro Editorial. (<https://octaedro.com/wp-content/uploads/2020/06/15209-PUJOLA-El-portafolio-digital-en-la-docencia-universitaria.pdf>).
- Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 1(1), 1-16. <https://doi.org/10.7238/rusc.v1i1.228>.
- San Cornelio G.; Roig A.; Foglia E. (2022). La línea de tiempo como herramienta de visualización y co-diseño de historias. *Revista KEPES*, 26(19), 507-541. <https://doi.org/10.17151/kepes.2022.19.26.16>.
- Sandia Saldivia, B. E.; Luzardo Briceño, M.; Aguilar-Jiménez, A. S. (2019). Apropiación de las tecnologías de información y comunicación como generadoras de innovaciones educativas. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, (58), 267-289. <https://doi.org/10.33255/3058/413>.
- Scully, D.; O'Leary, M.; Brown, M. (2018). The Learning Portfolio in Higher Education: A Game of Snakes and Ladders. Dublin City University, Centre for Assessment Research, Policy & Practice in Education (CARPE) and National Institute for Digital Learning (NIDL). (https://doras.dcu.ie/24455/1/Scully%20et%20al%20%282018%29_The%20Learning%20Portfolio%20in%20Higher%20Education%20.pdf).
- Servicio de Innovación Educativa (2008). Método del Caso. Madrid (España): Universidad Politécnica de Madrid. (<https://innovacioneducativa.upm.es/guias-pdi/>).
- Solano, I.; Sánchez, M. (2010). Aprendiendo en cualquier lugar: el Podcast educativo. *Revista de Medios y Educación*, 36, 125-139. (<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36815128010>).
- Walland, E.; Shaw, S. (2022). E-portfolios in teaching, learning and assessment: tensions in theory and praxis, *Technology. Pedagogy and Education*, 31(3), 363-379. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2022.2074087>.

