



Aprendizaje autónomo y portafolio: percepciones de docentes en formación en pedagogía en Educación Física

Autonomous learning and portfolio: perceptions of Trainee Teachers in physical education pedagogy

Autores

Cynthia González-Valencia¹
Marianela García-Miranda²
Karen Troncoso-Ulloa³

¹Universidad de Antofagasta
(Chile)

²Universidad de Antofagasta
(Chile)

³Universidad de Antofagasta
(Chile)

Autor de correspondencia:
Cynthia González Valencia
Cynthia.gonzalez@uantof.cl

Cómo citar en APA

González Valencia, C., Troncoso Ulloa, K., & García Miranda, M. (2025). Aprendizaje autónomo y portafolio: percepciones de docentes en formación en pedagogía en Educación Física. *Retos*, 67, 406-415. <https://doi.org/10.47197/retos.v67.109693>

Resumen

Introducción: El aprendizaje autónomo se reconoce como una competencia relevante vinculada a la metacognición; esencial para la formación inicial docente. Las universidades han rediseñado sus planes de estudio en búsqueda del desarrollo de habilidades de nivel superior lo que demanda formas de evaluación más auténticas que promuevan la organización, toma de decisiones, planificación, evaluación permanente y sistemática; como por ejemplo el portafolio.

Objetivo: Identificar las percepciones de estudiantes de pedagogía en educación física sobre el uso de estrategias para el aprendizaje autónomo mediante el uso del portafolio y la valoración del rol del docente en los procesos formativos.

Metodología: Diseño de investigación mixta aplicando el cuestionario de estrategias para el trabajo autónomo a 20 estudiantes y analizando de manera integrada sus ensayos escritos.

Resultados: Existe un escaso desarrollo del aprendizaje autónomo, siendo la estrategia menos valorada la de planificación y la mejor valorada la de participación; el rol del docente se valora significativamente con relación a la evaluación formativa, aunque no en el sistema de calificación utilizado.

Conclusiones: El aprendizaje autónomo es clave para la formación de profesores. En futuras intervenciones se debe mejorar la introducción y diagnóstico de los procesos experienciales, disminuir y dar mayor complejidad a las tareas, implementar un mejor sistema de calificación. Metodológicamente se propone trabajar con muestras longitudinales para profundizar en el aprendizaje autónomo y en el uso de portafolio.

Palabras clave

Aprendizaje autónomo; estrategias de aprendizaje; evaluación; metacognición; portafolio.

Abstract

Introduction: Autonomous learning is recognized as a relevant competency linked to metacognition; essential for initial teacher training. Universities have redesigned their curricula in search of the development of higher level skills, which demands more authentic forms of evaluation that promote organization, decision making, planning, permanent and systematic evaluation, such as the portfolio.

Objective: To identify the perceptions of physical education pedagogy students on the use of strategies for autonomous learning through the use of the portfolio and the valuation of the teacher's role in the formative processes.

Methodology: Mixed research design applying the questionnaire of strategies for autonomous work to 20 students and analyzing their written essays in an integrated manner.

Results: there is a low development of autonomous learning, with the least valued strategy being planning and the best valued being participation; the role of the teacher is significantly valued in relation to formative evaluation, although not in the grading system used.

Conclusions: autonomous learning is key for teacher training. In future interventions, the introduction and diagnosis of experiential processes should be improved, tasks should be reduced and made more complex, and a better grading system should be implemented. Methodologically, it is proposed to work with longitudinal samples to deepen autonomous learning and the use of portfolios.

Keywords

Autonomous learning; evaluation; learning strategies; metacognition; portfolio.

Introducción

En Latinoamérica durante los últimos años el sistema universitario ha tenido que adaptar sus itinerarios curriculares a modelos formativos basados en competencias con el propósito de conectarse efectivamente con las necesidades y requerimientos del mundo productivo. En Chile, en el ámbito de los rediseños curriculares, se ha acordado tener una base de cuatro ejes entre los cuales se destaca la formación centrada en el estudiante quien asume su propio camino en la búsqueda de aprendizajes con mayor complejidad como señala García et al. (2020); quien asume un protagonismo activo y responsable mediante el ejercicio constante de reflexión crítica.

Muchas instituciones de educación superior reconocen el aprendizaje autónomo como una competencia genérica que prepara para la vida, ya que conlleva la acción permanente del aprendizaje, mediante el desarrollo y manejo de la información, comunicación e investigación; aspectos vinculados significativamente con la metacognición, la cual se activa por medio de una reflexión sobre cómo pensamos; es decir, sobre la forma de construir el conocimiento y qué estrategias para el aprendizaje son más apropiadas según el contexto educativo, lo que además permite al estudiante en formación lograr el autodomínio y autocontrol como habilidades socioemocionales esenciales en la proyección profesional, personal y ciudadana (Senra et al., 2023).

Al respecto, Sánchez (2020) señala que la metacognición se refiere al conocimiento que una persona tiene sobre los propios procesos y productos cognitivos, es decir, las propiedades de la información o los datos relevantes para su aprendizaje; Barrera-Bernal & Bayona-Umbarila (2020) la definen como proceso a través del cual una persona es capaz de determinar cuáles son las estrategias adecuadas para cumplir con una tarea y, en el caso educativo, lograr el aprendizaje; lo que demuestra la relación positiva entre aprendizaje autónomo y metacognición señalada por Herrera et al. (2024) en cuanto a que los estudiantes que aplican estrategias de aprendizaje autónomo tienden a mostrar niveles más altos en este aspecto.

De este modo el aprendizaje autónomo, bajo las transformaciones curriculares que desarrollan las universidades y sus modelos formativos, adquieren gran relevancia puesto que como lo describe Otondo et al. (2020) constituyen habilidades de nivel superior necesarias para el desarrollo del aprendizaje de la enseñanza universitaria, del análisis crítico y reflexivo de los recursos cognitivos necesarios y viables para el aprendizaje (Gutiérrez & Gaitán, 2021).

Este tipo de aprendizaje demanda formas de evaluación activas y participativas como las que propone el uso del portafolio caracterizado por favorecer la reflexión, autoevaluación, metacognición, organización, autorregulación y construcción del conocimiento sobre el mundo y sobre el mismo sujeto (Vega et al., 2021); permitiendo que los estudiantes tengan la oportunidad de mejorar sus aprendizajes a través de la retroalimentación continua y seguimiento del progreso académico (Pablo-Lechundi et al., 2024); de forma contraria la ausencia de estos componentes implicaría que el uso del portafolio pierda sentido y se vuelva solo un conjunto de actividades ordenadas a modo de depósito de evidencias.

Bajo esta última idea, el rol del estudiante es clave puesto que debe desarrollar una actitud positiva para el aprendizaje pudiendo situar a la disciplina en diversos contextos socioeducativos (Martin-Civantos et al., 2024) en los cuales se desempeñará; por otro lado, el rol del docente se enfoca en reivindicar la importancia de la retroalimentación integrando y explicitando el componente formativo como bastión de una práctica reflexiva (Medina & Mollo, 2021). Así, ambos roles, en el marco del aprendizaje autónomo, se conjugan en un diseño y planificación del proceso enseñanza aprendizaje conformando una retroalimentación con sentido para la formación profesional.

Como se ha dicho optar por el desarrollo del aprendizaje autónomo implica transitar hacia formas más auténticas de evaluación como señala Bernard et al. (2021, citado en Castillo-Retamal et al., 2024) orientadas en medir avances del aprendizaje a lo largo del tiempo, motivar a los alumnos a estudiar y evaluar la utilización de nuevos métodos de enseñanza; es aquí donde cobra sentido el uso del portafolio como instrumento de evaluación.

En educación superior las experiencias prácticas respecto al uso del portafolio han podido comprobar que los estudiantes más receptivos a la retroalimentación logran reformular de forma significativa sus

procesos de aprendizaje, ampliando su perspectiva crítica y capacidad de análisis (Cea et al., 2023), aspectos cruciales para el desempeño docente en Chile orientado por un Marco para la Buena Enseñanza (MBE) definido por el Ministerio de Educación de Chile (2021).

Uno de los cuatro dominios de este marco regulatorio hace referencia a las “Responsabilidades profesionales” y al estándar “Demuestra compromiso con su aprendizaje profesional continuo, transformando sus prácticas a través de la reflexión sistemática, la colaboración y la participación en diversas instancias de desarrollo profesional para la mejora del aprendizaje de los estudiantes”; ambas declaraciones concuerdan con la necesidad de potenciar durante la formación inicial docente el aprendizaje autónomo. Así, bajo una perspectiva reflexiva, crítica y dialógica este tipo de aprendizaje es esencial para la formación de cualquier profesor puesto que desarrolla un “saber ser” necesario para enfrentar los desafíos educativos del siglo XXI.

El objetivo de este trabajo es reconocer las percepciones del estudiantado con respecto al uso del portafolio como instrumento de evaluación, determinar qué tipo de estrategias utilizan para dar cuenta de sus aprendizajes; y cómo se valora el rol del docente en la experiencia didáctica.

Método

Se utilizó un enfoque de investigación mixto que según Sampieri (2018):

“Representa un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación que implican la recolección y análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta para realizar inferencias producto de toda la información recabada y lograr un mayor entendimiento del fenómeno estudiado”.

Participantes

La muestra es de tipo transversal, intencional deliberada y no probabilística conformada por 20 estudiantes de tercer año de la carrera de pedagogía en educación física de la Universidad de Antofagasta que cursan la asignatura “Estrategias metodológicas y evaluativas III”, a quienes se les aplicó evaluación formativa mediante el uso del portafolio digital.

Procedimiento

Para llevar a cabo la evaluación formativa se realizan comentarios escritos y verbales (pautas y reuniones grupales) a cada una de las tareas dadas; de este modo se evalúa el proceso mediante 3 entregas parciales y una final, en un período de 16 semanas de clases equivalente a 64 horas pedagógicas.

Dichas evaluaciones formativas fueron valoradas mediante niveles de desempeño expresados en cinco colores; dos asociados a la reprobación (amarillo y rojo) y tres a la aprobación (verde claro, verde oscuro, azul). En el caso de obtener en alguna entrega parcial el color amarillo o rojo fue necesario realizar una nueva retroalimentación con el propósito de superar la evaluación anterior. En el caso de obtener evaluación color verde la posibilidad de entregar una versión mejorada fue voluntaria. Cabe señalar que para aprobar la asignatura todas las tareas debieron estar aprobadas, es decir con colores azul o verdes.

Al final del proceso y como requerimiento normativo institucional los colores asociados a la aprobación se calificaron con nota máxima (7.0) y los colores asociados a reprobación se calificaron con nota 3.0; con posibilidad de rendir un examen final de acuerdo con la normativa académica universitaria.

Al término de la asignatura se aplicó el cuestionario de estrategias para el trabajo autónomo CETA diseñado para estudiantes universitarios (López-Aguado, 2010) con 45 ítems los cuales se distribuyen en seis tipos de estrategias (ampliación, colaboración, conceptualización, planificación, preparación de exámenes). Se utiliza la escala de likert para las respuestas; las que comprende cinco opciones: nunca, pocas veces, algunas veces, muchas veces y siempre. Complementariamente se realiza un análisis de contenido, utilizando los ensayos reflexivos finales de los estudiantes participantes; que permitan identificar las estrategias de trabajo autónomo realizado, fortalezas y debilidades respecto a su implementación.

Análisis de datos

Los resultados obtenidos por el cuestionario aplicado proporcionan los datos cuantitativos considerando las percepciones y actitudes que se complementan con los ensayos reflexivos, los cuales entregan



su perspectiva cualitativa y personal sobre su experiencia en el uso del portafolio. Esta conexión de resultados nos permite visualizar las similitudes y discrepancias, identificando los factores relevantes asociados a la percepción de los docentes en formación.

Resultados

Desde el enfoque cuantitativo se genera un análisis descriptivo de los resultados obtenidos mediante la aplicación del cuestionario CETA identificando frecuencia de utilización por cada estrategia de desarrollo para el aprendizaje autónomo; lo que se detalla a continuación:

Tabla 1. Frecuencia de utilización Estrategia de Ampliación para el Aprendizaje Autónomo

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre	Total
f	0	7	5	7	1	20
%	0%	35%	25%	35%	5%	100%

Fuente: Elaboración propia.

Para la estrategia de “Ampliación” se visualiza que el 40% de los estudiantes busca regularmente recursos complementarios para adquirir más información que la entregada por el docente de la asignatura, y que el 60% utiliza pocas o algunas veces esta estrategia.

Tabla 2. Frecuencia de utilización Estrategia de Colaboración para el Aprendizaje Autónomo

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre	Total
f	0	7	12	1	0	20
%	0%	35%	60%	5%	0%	100%

Fuente: Elaboración propia.

En referencia a la estrategia de “Colaboración” el 5% de los estudiantes considera que la utiliza muchas veces y el 95% declara utilizarla algunas o pocas veces.

Tabla 3. Frecuencia de utilización Estrategia de Conceptualización para el Aprendizaje Autónomo

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre	Total
f	3	7	7	2	1	20
%	15%	35%	35%	10%	5%	100%

Fuente: Elaboración propia.

Respecto a la estrategia de “Conceptualización”; es decir aquella que implica elaboración de recursos de apoyo conceptual el 15% de los estudiantes expresa utilizarlas muchas veces o siempre y un 85% solo algunas o pocas veces.

Tabla 4. Frecuencia de utilización Estrategia de Planificación para el Aprendizaje Autónomo

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre	Total
f	2	10	7	0	1	20
%	10%	50%	35%	0%	5%	100%

Fuente: Elaboración propia.

Para la estrategia de “Planificación” el 5% de los estudiantes indican que utiliza siempre esta estrategia programando y organizando sus tareas para dar cumplimiento a sus responsabilidades, el 95% restante se distribuye en la opción algunas veces, pocas veces y nunca.

Tabla 5. Frecuencia de utilización Estrategias de Preparación de exámenes para el Aprendizaje Autónomo

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre	Total
f	0	3	7	8	2	20
%	0%	15%	35%	40%	10%	100%

Fuente: Elaboración propia.



La estrategia “Preparación de exámenes”, que implica seleccionar puntos relevantes para el estudio y actividades de repaso es utilizada siempre o muchas veces por un 50% de los estudiantes; siendo el otro 50% utilizada solo algunas o pocas veces.

Tabla 6. Frecuencia de utilización Estrategia de Participación para el Aprendizaje Autónomo

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre	Total
f	0	3	7	8	2	20
%	0%	15%	35%	40%	10%	100%

Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, la estrategia de “Participación” es utilizada por un 50% de los estudiantes; evidenciando que el otro 50% solo participa aclarando dudas algunas o pocas veces.

Tabla 7. Resultados de la Media y error estándar por Estrategia de Aprendizaje Autónomo.

Estrategia	Media	Desv. Estándar	Error Estándar	N
Ampliación	3.055	0.831	0.186	20
Colaboración	2.707	0.546	0.122	20
Conceptualización	2.669	1.007	0.225	20
Planificación	2.430	0.878	0.197	20
Prep. Exámenes	3.333	0.860	0.192	20
Participación	3.400	0.826	0.185	20

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla anterior, se presentan los resultados de la media, desviación y error estándar obtenido por cada estrategia para el aprendizaje autónomo; lo que permite identificar aquellas de mayor y menor utilización por parte de los estudiantes. Se puede señalar que la estrategia menos utilizada fue la de Planificación y la más utilizada la de Participación, sin embargo, el error estándar demuestra una alta dispersión de los datos obtenidos.

Tabla 8. Matriz sistematización de contenido.

Macro categoría	Categoría	Descripción	Subcategoría
Uso del portafolio como instrumento de evaluación	I. Valoración del instrumento	Percepción de oportunidades de mejora para el logro de nuevos aprendizajes; demostrando coherencia interna del proceso enseñanza aprendizaje.	Aprendizaje significativo
			Coherencia proceso-calificación
	II. Desarrollo del aprendizaje autónomo	Utilización de recursos personales que el estudiante utiliza frente a las tareas dadas, con el fin de profundizar en el desarrollo de la metacognición.	Estrategias de Planificación
			Estrategias de Participación
	III. Responsabilidades del docente	Acciones que debe realizar el docente que permitan el aprendizaje significativo de sus estudiantes en concordancia con el tiempo destinado para ello.	Programación de las tareas
			Demanda de tiempo

Fuente: Elaboración propia.

De manera complementaria para esta investigación se realiza un análisis cualitativo a partir del contenido de las reflexiones escritas de los estudiantes referidos a la utilización del portafolio como instrumento de evaluación cuyos resultados se muestran a continuación

Categoría I: Valoración del portafolio como instrumento de evaluación y sus subcategorías aprendizaje significativo y coherencia proceso y calificación.

Opinión de los estudiantes respecto a la valoración del portafolio como instrumento evaluativo formativo, permitiendo la construcción de nuevos aprendizajes a través de una actitud positiva ante el aprendizaje. En este sentido, el alumnado valora la posibilidad de demostrar el cumplimiento de competencias mediante la diversidad de tareas y las posibilidades permanentes de mejorarlas antes de una calificación, mejorando las competencias relacionadas con el aprendizaje autónomo y la reflexión, como se evidencia en la siguiente cita.

“...gracias a estas retroalimentaciones podemos aprender de nuestros errores y consolidar los conceptos ya conocidos, creando un trabajo cada vez más pulido pudiendo observar un avance respecto al dominio de la materia y demostrando en cada entrega una autosuperación y motivación” (I19)

Respecto a la calificación, el estudiando señala que el sistema de colores que se aplicó para determinar la nota fue mal valorada debido a la poca claridad que los estudiantes tuvieron con respecto a cada uno de los niveles (5 colores) lo que conllevó a una percepción de injusticia o poca coherencia entre el proceso y la calificación.

“Si bien las retroalimentaciones se recibían de forma detallada por cada punto de portafolio (lo cual fue algo muy positivo y valorable dentro de todo), este sistema fue uno de los puntos más relevantes para sentir insatisfacción al momento de la calificación final. Este método creo que se enfoca más en los errores que en aspectos positivos; ya que si bien, en un resultado de evaluación existían siete tareas de las cuales seis estaban en azul y solo una en amarillo, de igual manera se encontraba reprobado”. (I9)

Categoría II Estrategias para el aprendizaje autónomo y sus subcategorías estrategias de planificación y participación

Se refiere a la forma de organizarse de los estudiantes para dar cumplimiento a las tareas dadas o problemas a resolver; dando máximo provecho a instancias formales, de aclaración de dudas tales como clases y momentos para la retroalimentación.

“La cantidad de horas autónomas que requiere hacer este trabajo fue una dificultad, ya que no todos los estudiantes tenemos el mismo tiempo que otros y cada uno optimiza su tiempo según la importancia y las situaciones que uno vive ...” (I11)

“...el portafolio se destaca por diversos ámbitos en los cuales tenemos que cumplir, principalmente con la responsabilidad a la hora de realizar todas las tareas asignadas, con el cumplimiento de acuerdos y con la asistencia a clase y reuniones para el trabajo de las actividades, para cumplir con todo esto son esenciales las habilidades de comunicación, tolerancia y la resolución de problemas. (I1)

Dos son las estrategias para el trabajo autónomo mencionadas por los estudiantes; la primera de “Participación” relacionada con valorar todos los espacios pedagógicos que permitan recibir retroalimentación orientada a la mejora continua; con una disposición colectiva más reflexiva, dialógica y tolerante entre los integrantes del grupo, en consideración de las diversas realidades. La segunda, menos valorada la de “Planificación” relacionada al tiempo y programación de estudio y elaboración de trabajos; la que les dificultó el proceso en cuanto al tiempo dado para cumplir con todas las tareas, existiendo una percepción de exceso de actividades con relación al tiempo para llevarlas a cabo.

Categoría III Responsabilidades del docente y sus subcategorías programación de las tareas y demanda de tiempo

Se refiere a la acción de programación de las tareas propuestas por la docente que permitan el aprendizaje significativo de los estudiantes y acompañamiento oportuno, claro y significativo en concordancia con el tiempo suficiente destinado para ello.

“...crear el portafolio quizás llevó mucho tiempo de parte de nosotros los estudiantes, pero de igual manera tuvimos un monitoreo que nos ayudó a obtener buenos resultados y mejorar nuestra autonomía...” (I3)

“El primer obstáculo que encontré fue la cantidad de horas autónomas que se le debían otorgar a la realización de este portafolio. Si bien valoro la independencia para nuestro aprendizaje, sentí que faltaba una guía clara para saber qué era lo que se esperaba en cada entrega del portafolio y qué paso se debía seguir” (I9)

Existe una respuesta dividida en cuanto al trabajo autónomo, puesto que por una parte se valora la independencia del trabajo, pero por otra se carece de capacidades para tomar decisiones quedando a la espera que el docente sea quien las realice. Lo anterior, daría cuenta de la necesidad de introducir con mayor claridad a los estudiantes del significado de aprendizaje autónomo y utilización del portafolio como instrumento evaluativo, con todas sus implicancias, desde el rol del docente como el de los propios estudiantes.

Discusión

Estudios como el de Lino y Espinoza (2021) demuestran que la aplicación de estrategias de autorregulación en la enseñanza mejoran notablemente el aprendizaje autónomo lo que coincide con nuestro estudio en cuanto a la valoración positiva que se hace a la estrategia de “Participación” producto de permanentes instancias de retroalimentación, reflexión y diálogo que se dieron entre docente y estudiantes fortaleciendo el autoconocimiento y la autonomía; lo que reafirma Zárate et al.(2023) en cuanto a la existencia de una correlación significativa entre la conciencia y comprensión de las estrategias metacognitivas con el aprendizaje autónomo. Sin embargo, con otros estudios como el de Valdez et al. (2022) no hay coincidencia ya que esta misma estrategia fue señalada como una debilidad donde los estudiantes sintieron miedo a preguntar y a plantear dudas debido a un espacio educativo de poca confianza; aspecto que se resolvió, en nuestro caso, a través de retroalimentaciones personalizadas y permanentes que permitieron generar un clima de confianza ante las dudas de los estudiantes y que fueron muy bien valoradas en los ensayos escritos.

Desde los resultados cuantitativos la estrategia menos valorada en esta investigación fue la de “Planificación” relacionada al tiempo, programación de estudio y elaboración de trabajos; lo que se relaciona con la reflexión de los estudiantes quienes describen que el proceso fue difícil debido al tiempo destinado en relación a la cantidad de tareas por lograr, generando una percepción de exceso de actividades versus tiempo utilizado para llevarlas a cabo, lo que coincide con el estudio de Valdez et al. (2022), en cuanto a que la falta de un horario organizador en los estudiantes no permite potenciar el aprendizaje autónomo, lo que se contrasta con la mirada del docente en cuanto a que se evidencian ciertas limitaciones en la viabilidad del proceso evaluativo a causa del tiempo y la experiencia que demanda una retroalimentación dialógica integrada a la enseñanza. (Picón-Jácome, 2021).

Respecto a la utilización del portafolio como instrumento de evaluación la opinión de los estudiantes se encuentra bastante dividida ya que para algunos significó un trabajo excesivo y estresante en comparación con lo que se acostumbra a realizar bajo métodos tradicionales; a diferencia de otros que señalaron que la carga no fue tan excesiva y que solo fue cuestión de tiempo volverlo una rutina; estos resultados coinciden con los de Gregori-Giralt y Meléndez-Varela (2015) en cuanto a que el interés por la utilización del portafolio es progresivo, ya que inicialmente se le considera como una carga extra de trabajo, pero luego se le reconoce como aporte al desarrollo del aprendizaje y reflexión. Ante las diferentes percepciones es esencial fortalecer la motivación intrínseca y extrínseca de los estudiantes ya que durante el proceso educativo se pueden presentar diversos obstáculos, que influyen en la pérdida del interés de los estudiantes y en consecuencia en bajos resultados de aprendizaje como señala Bernate et al. (2021); lo cual podría mejorarse haciendo conscientes desde el inicio a los docentes en formación sobre las expectativas que se tiene de su proceso, además de potenciar las distintas estrategias que apunten hacia el aprendizaje autónomo.

El desarrollo de aprendizaje autónomo mediante la utilización de portafolio demanda acompañamiento oportuno y constante del docente, que vaya desde la explicación de conceptos, procedimientos y espacios para la retroalimentación más situadas. En este sentido bajo la experiencia realizada se valoró positivamente la retroalimentación del docente pudiendo resignificar la importancia del acompañamiento en el desarrollo del aprendizaje autónomo; considerando lo señalado por Cea et al., (2023) respecto a que los estudiantes más receptivos a la retroalimentación consiguen reformular de forma significativa sus procedimientos de aprendizaje, ampliando su perspectiva (auto)crítica y analizando el trabajo realizado con mayor profundidad.

De acuerdo con lo anterior la retroalimentación como acción evaluativa del docente es pieza fundamental y requiere reconfigurarse integrando el componente formativo como bastión de su práctica reflexiva, propiciadora del diálogo reflexivo en sus distintas formas autoevaluativas, coevaluativas, heteroevaluativas y metaevaluativas. (Medina Zuta & Mollo Flores, 2021).

Conclusiones

Mediante el uso del portafolio como instrumento de evaluación se puede concluir que existe un escaso desarrollo de aprendizaje autónomo en los estudiantes implicados en el estudio, destacándose de forma positiva solo la estrategia de “Participación”, valorando la asistencia a clases, aclaración de dudas, participación en el aula lo que demuestra, de cierta forma, una visión muy tradicional del aprendizaje puesto que no se considera la utilización de otras estrategias. La estrategia menos valorada por los estudiantes es la de “Planificación” dando cuenta de una percepción respecto a la falta de programación que se tuvo como estudiantes frente a las tareas desencadenando decisiones poco apropiadas para la resolución de problemas; lo que se sumó al escaso tiempo personal y a la poca experiencia en el uso del portafolio como instrumento de recolección de evidencias del proceso formativo profesional.

El rol del docente fue valorado positivamente desde la perspectiva de la innovación y evaluación formativa donde se destacan las oportunidades de mejora ofrecidas lo que para la disciplina permite al profesor de educación física mantenerse actualizado respecto a tendencias metodológicas de enseñanza, técnicas deportivas, estrategias de promoción para la vida activa y saludable; aspectos claves para la formación de profesionales competentes y motivados que puedan impactar en la vida de los estudiantes.

A futuro se sugiere mejorar la preparación inicial de los estudiantes en el uso del portafolio y aprendizaje autónomo, considerar una menor cantidad de tareas y con mayor complejidad cognitiva; profundizar en la configuración de un sistema de calificación coherente con el proceso que implica el aprendizaje autónomo, ampliar experiencias a otros niveles y en otras carreras. Sería interesante diagnosticar puntos de partida para el aprendizaje autónomo con el fin de abordar tempranamente el desarrollo de competencias claves para el futuro profesor. Metodológicamente, se sugiere trabajar con muestras longitudinales que permitan profundizar en el aprendizaje autónomo y en el uso del portafolio con el fin de evidenciar cómo múltiples variables de estudio van cambiando con relación al tiempo y a los diversos contextos educativos.

Referencias

- Barrera-Bernal, A., y Bayona-Umbarila, J. (2020). Estudio de habilidades metacognitivas en docentes universitarios colombianos. *Papeles*, 12(23), 44-56. DOI: 10.54104/papeles.v12n23.642
- Bernate, J., Guataquira, A., Rodriguez, J., Fonseca, I., Rodriguez, M., & Betancourt, M. (2021). Impacto académico y profesional de un programa de educación física a nivel universitario (Academic and professional impact of university physical education program). *Retos*, 39, 509–515. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.81087>
- Castillo-Retamal, F., Sánchez-Quiroz, A., Montepil-Núñez, R., Quintana-Moya, L., Rojas-Román, M., & Villanueva-Carrasco, E. (2024). Evaluación en Educación Física: percepción del profesorado desde el territorio escolar (Assessment in Physical Education: perception of teachers from the school territory). *Retos*, 52, 610–622. <https://doi.org/10.47197/retos.v52.101527>
- Cea Álvarez, A. M., Dono López, P., Lerma Sanchis, M. D., & Pazos-Justo, C. (2023). Feedback docente y autonomía en la enseñanza superior: resultados de una experiencia piloto en torno al uso del portafolio reflexivo de aprendizaje. DOI: 10.3726/b20167
- García, V. A., Villaverde, V. A., Benito, V. D., & Muñoz, R. C. (2020). Aprendizaje basado en proyectos y estrategias de evaluación formativas: Percepción de los estudiantes universitarios. *Revista iberoamericana de evaluación educativa*, 13(1), 93-110. <https://doi.org/10.15366/riee2020.13.1.004>
- Gregori-Giralt, E. & Menéndez-Varela, J.L. (2015). Validity of the learning portfolio: analysis of a portfolio proposal for the university. *Instructional Science*, 43 (1), 1- 17. Recuperado de: <https://doi.org/10.1007/s11251-014-9327-4>
- Gutiérrez Oyuela, M y Gaitán Trillos, J. (2021). Fortalecimiento de la lectura crítica en educación superior a través de una guía educativa de entrenamiento metacognitivo. Universidad Cooperativa de Colombia, Facultad de Educación, Maestría en Dificultades del Aprendizaje, Bogotá. Disponible en: <https://hdl.handle.net/20.500.12494/33156>

- Herrera Barzallo, Jairo Giovanny, Arias Villalba, Walter Oswaldo, Estrella Romero, Verónica Annabel, & Obando Santillán, Dylan Israel. (2024). Aprendizaje autónomo y metacognición en el bachillerato: desarrollo de habilidades para el siglo XXI, una revisión desde la literatura. *Revista Inve-Com*, 4(2), e040252. Epub 22 de julio de 2024. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10659690>
- Lino, A. J. P., Rabasco, Y. W. R., & Espinoza, M. M. G. (2021). Autorregulación académica y aprendizaje autónomo en la enseñanza virtual de la carrera de Educación Básica de la Universidad Estatal Península de Santa Elena. *Revista Ciencias Pedagógicas e Innovación*, 9(2), 33-39
- López-Aguado, M. (2010). Diseño y análisis del Cuestionario de Estrategias de Trabajo Autónomo (CETA) para estudiantes universitarios. *Revista de psicodidáctica*, 15(1), 77-99.
- Martín-Civantos, M., Carrasco-Aguilar, C. L., Torres-Vallejos, J. O., & Luzón-Trujillo, A. (2024). Interacción profesor-estudiante dentro del clima de aprendizaje. Un estudio comparativo Chile-España en carreras de ingeniería en construcción. *Formación universitaria*, 17(2), 139-148. DOI: 10.4067/S0718-50062024000200139
- Medina Zuta, Patricia, & Mollo Flores, Marybel. (2021). Práctica reflexiva docente: eje impulsador de la retroalimentación formativa. *Conrado*, 17(81), 179-186. Epub 02 de agosto de 2021. Recuperado en 12 de diciembre de 2024, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442021000400179&lng=es&tlng=es. versión On-line ISSN 1990-8644
- Ministerio de Educación de Chile. (2021). Marco para la Buena Enseñanza: Actualización 2021. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). Retrieved December 12, 2024, from <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/MBE-2.pdf>
- Otondo Briceño, Maite, & Torres Lara, Monserrat del Pilar. (2020). Habilidades metacognitivas de organización en educación superior. *Revista Cubana de Educación Superior*, 39(2). Epub 01 de agosto de 2020. Recuperado en 12 de diciembre de 2024. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142020000200014&lng=es&tlng=es. versión On-line ISSN 0257-4314
- Pablo-Lerchundi, I., Sanchez-Martin, L., Garcia-Marco, S., & Almendros, P. (2024). Evaluación del Uso del Portafolio como Complemento a la Clase Magistral. *Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes*, 13(1), 21-32. <https://doi.org/10.21071/ripadoc.v13i1.16277>
- Picón-Jácome, E. (2021). Profesor y portafolio en la consolidación de una cultura de la evaluación-como-aprendizaje. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 23(2), 213-228. DOI: 10.14483/22487085.16004
- Sampieri, R. H. (2018). Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw Hill México.
- Sánchez, P. A. S. (2020). Habilidades metacognitivas en estudiantes de bachillerato. *Presencia Universitaria*, 8(15), 30-37. <https://doi.org/10.29105/pu8.15-3>
- Senra Pérez, Nielvis de la Caridad, López Rodríguez del Rey, María Magdalena, & Bravo López, Gisela. (2023). Concepción psicopedagógica para la estimulación metacognitiva en la formación inicial del Licenciado en Educación. *Mendive. Revista de Educación*, 21(3). Epub 30 de septiembre de 2023. Recuperado en 09 de diciembre de 2024, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S181576962023000300020&lng=es&tlng=es. versión On-line ISSN 1815-7696
- Valdez, B. B., Gómez-Arteta, I., & Sánchez Rossel, M. C. (2022). Estrategias de aprendizaje autónomo en el contexto de la educación virtual. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(24), 959-969. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i24.389>
- Vega Contreras, N. A., Salazar Mercado, S. A., & Arévalo Duarte, M. A. (2021). El portafolio como herramienta didáctica para el desarrollo de competencias en la asignatura de bioquímica. *Actualidades Pedagógicas*, 76, 83-102. <https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss76.4>
- Zárate, C. E. B., Rojas, C. N. R., Querevalú, P. E., & Mendoza, V. E. L. (2023). Estrategias metacognitivas y aprendizaje autónomo en estudiantes de educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(28), 1002-1012. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i28.570>

Datos de los/as autores/as y traductor/a:

Cynthia González Valencia
Marianela García Miranda
Karen Troncoso Ulloa

Cynthia.gonzalez@uantof.cl
Marianela.garcia@uantof.cl
Karen.troncoso@uantof.cl

Autor/a
Autor/a
Autor/a