



# EL PORTAFOLIO DE ESCRITURA COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA DE APOYO A LA REFLEXIÓN DEL APRENDIZAJE: PERSPECTIVA DE PROFESORES Y ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA EN INGLÉS

THE WRITING PORTFOLIO AS A PEDAGOGICAL STRATEGY TO SUPPORT REFLECTIVE LEARNING: TEACHERS AND STUDENTS' PERSPECTIVES IN ENGLISH TEACHER EDUCATION

*Pamela Saavedra Jeldres (\*)*  
Universidad Católica de Temuco

*Mónica Campos Espinoza*  
Universidad Católica de Temuco

## Resumen

Este artículo presenta las percepciones de profesores y estudiantes de Pedagogía en Inglés sobre el portafolio de escritura como estrategia pedagógica de apoyo a la reflexión del aprendizaje, exponiendo en qué medida estas percepciones se aproximan entre sí. El estudio contempló la participación de 51 estudiantes y 4 docentes. Los datos se recogieron de tres fuentes: cuestionario aplicado a profesores y estudiantes, las respuestas de los estudiantes a una pregunta abierta y entrevistas en profundidad con los profesores. Los datos cuantitativos se analizaron usando el paquete estadístico SPSS y los cualitativos fueron sometidos a análisis de contenido. Los resultados muestran que ambos grupos valoran altamente el portafolio. Los estudiantes se centran en los beneficios a corto plazo como la mejora de su competencia lingüística y la comprensión de la escritura como proceso, mientras que los profesores consideran habilidades más integrales como la reflexión, la autonomía y la futura práctica docente.

Palabras clave: Enseñanza de lenguas; escritura; estrategia de aprendizaje; proceso cognitivo; valoración.

## Abstract

This article reports on the perceptions of teacher educators and pre-service teachers from a 5-year teacher education programme in English as a foreign language – TEFL - in Chile, concerning the implications of using a writing portfolio as a pedagogical strategy to support reflection in the learning process. The writing portfolio has its foundation in the genre-process approach to teaching writing in L2 English, and it is used systematically in the first and second years of the programme. Student-teachers write approximately 3 types of text each semester and each piece of writing comprises three drafts where they get feedback from both peers and teachers. Besides, this article assesses to what extent teachers' and students' perceptions of this strategy differ from each other. The sample is made up of 51 students from the second year, with a B1-B2 level according to the CEFR, who had already been using the portfolio for four semesters – and four language teachers who have expertise in L2 writing instruction and have incorporated the portfolio in their courses. Data were collected from three sources: a Likert-scale questionnaire consisting of 19 statements from 5 dimensions: 5 questions for lexical knowledge and use, five for morphosyntactic knowledge and use, three for textual knowledge and composition, four questions for self-editing skills and feedback, and two for the reflection process. It was filled out by both students and teachers. Additionally, the questionnaire has an optional open question. The last source of information was the four in-depth interviews, conducted individually with the four participating teachers of the study.

Quantitative data from questionnaires were analysed using the package SPSS 15.0, using descriptive and inferential statistics, in this case, the student's t-test to check whether the responses from both groups were

(\*) Autor para correspondencia:

Pamela Saavedra Jeldres  
Universidad Católica de Temuco  
Rudecindo Ortega 2950, Temuco, Región de la  
Araucanía  
Correo de Contacto: psaaavedra@uct.cl

©2010, Perspectiva Educacional  
[Http://www.perspectivaeducacional.cl](http://www.perspectivaeducacional.cl)

RECIBIDO: 17.11.2022  
ACEPTADO: 19.09.2023  
DOI: 10.4151/07189729-Vol.63-Iss.2-Art.1445

statistically different. In terms of qualitative data, content analysis was used to examine the 49 answers given to the open questions from the questionnaire, and the 2-hour recordings from interviews with teachers.

Results show that both teachers and students highly value the writing portfolio as a pedagogical strategy, with a global mean of 4.11 out of 5 for students and 4.17 for teachers in the questionnaire. There were no significant differences between groups as shown by the results of the student's t-test ( $f=2,887$ ;  $p<0,95$ ). Although no significant differences were established between groups, there were differences between the components of the questionnaire, being the dimension of the reflection process the one with the lowest mean score. In the qualitative analysis, students focused primarily on the short-term benefits such as developing proficiency, as seen by making fewer mistakes in their writing, and also their increase in lexical knowledge on specific thematic fields, and syntactic knowledge, such as verb tenses and the increased use of linking devices. For teachers, however, the portfolio strategy contributes to long-term goals, such as the enhancement of skills that will not only be useful for them during their training years, but also in their future professional paths as teachers, such as reflection, autonomy, and the understanding of their own learning processes.

Keywords: Teaching of languages; writing; learning strategy; cognition process; appraisal.

## 1. Introducción

La enseñanza de la escritura en la formación inicial de profesores es una tarea desafiante debido a que los estudiantes necesitan mejorar su competencia de producción escrita y, a su vez, aprender cómo enseñar. Los portafolios se han usado ampliamente en el área de la educación desde los años setenta y el portafolio de escritura, en particular, se ha convertido en una estrategia usada para desarrollar la competencia de producción escrita en segundas lenguas alrededor del mundo, aunque en menor medida en Latinoamérica (Ballweg, 2016; Farahian & Avarzamani, 2018; Farahian et al., 2021; Lam, 2013, 2014, 2018; Lee, 2017; Saavedra & Campos, 2019; Wang & He, 2020). El portafolio es una recolección de evidencias que permiten visualizar el progreso y los logros de los estudiantes, transformándose en un recurso diseñado para una variedad de propósitos pedagógicos y de evaluación auténtica (Barret, 2000). En el contexto del uso pedagógico, el portafolio ha probado mejorar la enseñanza y el aprendizaje, promover la autonomía en los aprendices y ofrecer una mejor oportunidad para una evaluación holística (Bader et al., 2019; Crusan & Matsuda, 2018; Grittner, 2009 en Ballweg, 2016; Tayyebi et al., 2022). Además, su uso conduce a textos de mayor calidad (Aydin, 2010; Saavedra & Campos, 2019, 2020). Igualmente, los portafolios han mostrado gran utilidad en la enseñanza del enfoque de proceso de la escritura, dado que permiten desarrollar sus distintos pasos de forma paulatina y en distintos borradores (Hamp-Lyons & Condon, 2000; Jahangir & Tahmina, 2019; Lee, 2017). A pesar de los beneficios descritos, también se han reportado dificultades en su implementación por parte de docentes (Ballweg, 2016; Soruc, 2011) y de su desarrollo por parte de estudiantes (Soruc, 2011), por lo tanto, conocer las percepciones de los agentes involucrados en el proceso de la estrategia del portafolio como apoyo a la reflexión del aprendizaje es en extremo importante, considerando que son ellos quienes pueden reportar en qué medida los objetivos planteados para dicha estrategia didáctica se cumplen y, al mismo tiempo, dar a conocer qué requiere reestructuración para que la estrategia sea efectiva y refuerce el desarrollo de la reflexión del aprendizaje, competencia crucial para los futuros profesores de Inglés en su práctica profesional y académica.

Existe un vasto cuerpo de estudios sobre las percepciones de estudiantes acerca del uso de portafolios de escritura considerando como idioma extranjero el inglés (Aydin, 2010; Ghoorchaei & Tavakoli, 2020; Lam, 2013, 2020; Lee, 2017), sin embargo, un número muy limitado incluye las percepciones de los docentes que utilizan dicha estrategia en la formación de profesores de Inglés. Este estudio pretende contribuir a expandir la literatura en este ámbito y responder a las siguientes preguntas de investigación:

- 1) ¿Cuáles son las percepciones de los profesores y estudiantes de una carrera de Pedagogía en Inglés sobre el portafolio de escritura como estrategia de apoyo a la reflexión del aprendizaje?
- 2) ¿Cuáles son las principales similitudes y diferencias entre las percepciones de profesores y estudiantes de Pedagogía en Inglés sobre el portafolio de escritura como estrategia de apoyo a la reflexión del aprendizaje?

## 2. El portafolio de escritura

### 2.1. El portafolio de escritura centrado en el proceso

Los portafolios de escritura facilitan el enfoque de proceso, ya que los estudiantes realizan distintas versiones mejoradas de un mismo texto para llegar a una versión final. Romova y Andrew (2011) señalan que los portafolios que requieren múltiples borradores son una estrategia de enseñanza, aprendizaje y evaluación efectiva, no solo porque proveen un ciclo de retroalimentación e información sobre los procesos cognitivos del estudiante, sino porque también potencian la comprensión de la escritura como un proceso. Ferris y Hedgcock (2005) apoyan esta visión sobre los procesos cognitivos e indican que “las pedagogías del enfoque de proceso de la escritura se focalizan en conocer cómo los aprendices resuelven problemas, proponen ideas nuevas, expresan sus pensamientos en forma escrita y revisan sus textos” (pp. 5-6). La pedagogía centrada en el enfoque procesual de la escritura enfatiza el ciclo de planificación, elaboración de borradores, modificaciones y edición (Seow, 2002). “Para los aprendices de inglés como segundo idioma, los enfoques orientados al proceso presentan frecuentes oportunidades para escribir en distintos géneros y para múltiples propósitos” (Hamp-Lyons & Condon, 2000, p. 37). Finalmente, Ghoorchaei y Tavakoli (2020) indican que los estudiantes valoran toda la práctica con actividades como lluvia de ideas, la planificación a través de esbozos y la creación de múltiples borradores, aunque sean cansadores y repetitivos.

### 2.2. El portafolio como estrategia pedagógica para la enseñanza y aprendizaje de la escritura en lengua extranjera

Esta estrategia en segundas lenguas tiene diversos potenciales. Lee (2017) señala que el “portafolio de escritura le entrega al estudiante la oportunidad de aprender a escribir y demostrar crecimiento en su escritura a lo largo del tiempo” (p. 105). El proceso de aprender a escribir y mostrar avance en la producción de sus textos implica distintas micro habilidades que el estudiante debe ir desarrollando paralelamente, como son el uso apropiado de la lengua, la organización del texto y el desarrollo del contenido. El portafolio ha demostrado ser una estrategia que fomenta este proceso, ya que dentro de sus ejes principales se encuentran la

“recolección, la reflexión y la evaluación de tipo diferida” (Lee, 2017, p. 106). El proceso de recolección permite al aprendiz transitar en una amplia gama de géneros textuales. Sin embargo, el foco no está meramente en la recolección como tal, sino que en el esfuerzo de revisar los borradores y de hacer un seguimiento del progreso del estudiante (Burner, 2014).

Este mismo proceso de recolección de su trabajo debería otorgar más confianza al estudiante, lo que le permitiría reflexionar sobre su desempeño y autoevaluar su avance en materia de escritura (Farahian et al., 2021; Tyas, 2020). La metacognición y la reflexión son componentes críticos de los portafolios de escritura. Hamp-Lyons y Condon (2000) indican que “los portafolios de escritura presentan una herramienta pedagógica muy útil para promover la autorreflexión y la autorregulación de los estudiantes, ya que los pone en el centro del proceso de aprendizaje” (p. 20). Lam (2014) apoya esta idea y sostiene que los portafolios de escritura están sustentados en las perspectivas metacognitivas del aprendizaje, donde la reflexión, la autoevaluación y la autorregulación juegan un rol principal. En resumen, como mencionan Farahian et al. (2021), el portafolio es en sí mismo un medio para la reflexión. No obstante, es necesario recordar que para lograr niveles de reflexión profunda se requiere tiempo y práctica constante (Kremzer, 2021).

Finalmente, la evaluación de tipo diferida tiene múltiples beneficios para los estudiantes. Lee (2017) postula que la evaluación del portafolio de escritura debe realizarse una vez que el proceso de compilación haya terminado, no durante el mismo.

### **2.3. Percepciones de estudiantes y profesores sobre portafolios de escritura como estrategia pedagógica**

Existe un amplio número de investigaciones que informan sobre percepciones y visiones de estudiantes sobre uso y eficacia del portafolio en una segunda lengua. Aydin (2010) utilizó un cuestionario tipo Likert para conocer las percepciones de un grupo de profesores de Inglés en formación. El estudio develó que las principales contribuciones de la estrategia pedagógica son la mejora de la calidad de los textos en relación con el avance en el desarrollo de la competencia gramatical, de redacción de textos y de conocimiento léxico. Tanto los estudios de Aydin (2010) como de Saavedra y Campos (2019) midieron la percepción de profesores de idiomas en formación, y ambos concluyen que los principales beneficios del uso de la estrategia del portafolio refieren al sentido de pertenencia sobre su trabajo, a una mejoría en las habilidades metacognitivas y de reflexión, así como a una mejora significativa en la calidad de los textos escritos tanto a nivel gramatical como discursivo.

Bintz (2005) también recogió percepciones de profesores en formación en Estados Unidos. Los portafolios del estudio contemplaban el enfoque de proceso en la escritura e incluían diversos

géneros textuales, como también un ensayo reflexivo sobre su crecimiento personal con el portafolio de escritura en el tiempo. Los principales hallazgos de Bintz (2005) señalan que los portafolios ayudan a los profesores en formación a crecer como escritores y además creen que el uso de esta estrategia contribuye a entender qué experimentarán cuando trabajen con portafolios de escritura con sus futuros estudiantes.

Por otra parte, existe un número limitado de estudios que indagan sobre las percepciones tanto de estudiantes como de profesores y un número menor se centra en la formación de profesores de Inglés a nivel de pregrado (Soruc, 2011).

En su estudio, Soruc (2011) investigó las percepciones de profesores y estudiantes en Turquía, centrándose en evaluar los aspectos positivos y negativos del portafolio como instrumento de evaluación. Los principales temas emergentes fueron el apremio del tiempo y la carga académica de los estudiantes, la discrepancia en la percepción de la evaluación entre profesores y estudiantes, la desconfianza entre profesores y estudiantes, la necesidad de capacitar a los docentes en el uso de la estrategia del portafolio y el deseo de tener mayor injerencia en los temas que se incluyeron y evaluaron en el portafolio.

En su trabajo con estudiantes de educación superior en Alemania, Ballweg (2016) reportó que había incongruencia entre las perspectivas de la docente y de sus estudiantes. La docente esperaba que el portafolio contribuyese no solo a la enseñanza de distintitos tipos de textos, sino también a la autonomía y reflexión en sus estudiantes; mientras que los estudiantes aspiraban, principalmente, a mejorar sus habilidades de escritura y su nivel de la lengua en general.

Las investigaciones analizadas nos muestran que comparar las percepciones de profesores y estudiantes sobre la estrategia del portafolio contribuye a tomar decisiones informadas sobre el planteamiento de objetivos y su posterior implementación.

### **3. Metodología**

#### **3.1. Diseño de investigación**

Esta investigación es un estudio exploratorio que se centra en conocer las percepciones de docentes y estudiantes de una carrera de Pedagogía en Inglés sobre el uso del portafolio de escritura como estrategia pedagógica para posteriormente realizar un análisis contrastivo entre las percepciones de ambos grupos.

Sobre la base de los objetivos y naturaleza del estudio, se utilizó un modelo mixto que combina el uso de técnicas cualitativas y cuantitativas de Hernández et al. (2003). El procedimiento de

investigación empleado, en lo cuantitativo, consiste en la aplicación de un cuestionario adaptado de Aydin (2010), y en lo que respecta al ámbito cualitativo, se solicitó a los estudiantes responder a una pregunta abierta al final del cuestionario. En cuanto a los profesores, se realizaron cuatro entrevistas en profundidad.

### 3.2. Estrategia pedagógica: portafolio de escritura

El portafolio de escritura es una estrategia de enseñanza, aprendizaje y evaluación que se ha incorporado en los dos primeros años en la carrera de Pedagogía en Inglés de una universidad ubicada en el sur de Chile. Específicamente, el portafolio se inserta dentro de la clase de Lengua Inglesa y se dedican 2 horas semanales a la producción de textos escritos (*writing*) en un modelo basado en portafolio, el cual compila los textos de cada estudiante, tanto sus borradores como las versiones finales.

Esta metodología incentiva el enfoque de proceso y le permite al estudiante tener una visualización física de los distintos pasos de la escritura como son la preescritura o planificación, los distintos borradores, edición y revisión que deben realizar hasta llegar a un producto final. Durante el semestre escriben un total de tres textos evaluados, cada uno con dos borradores y una versión final (nueve textos en total), además de diversos textos de práctica. Al término de cada versión final, los estudiantes responden una autoevaluación referida a su desempeño en los distintos borradores. Finalmente, al término del semestre, los estudiantes deben escribir una reflexión final tipo ensayo, guiándose por unas preguntas orientadoras generales.

### 3.3. Participantes

#### 3.3.1. Estudiantes de Pedagogía en Inglés

Los participantes (N=51) fueron estudiantes de cuarto semestre de la carrera de Pedagogía en Inglés. Según mediciones internas, los estudiantes poseían un nivel preintermedio de inglés, B1-B2 del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER).

Los estudiantes de dicha carrera deben obtener un nivel C1 de inglés al terminar el noveno semestre, lo cual se demuestra a través del examen Cambridge Advanced Certificate in English (CAE) de la Universidad de Cambridge.

#### 3.3.2. Profesores de Pedagogía en Inglés

Desde que se adoptó el portafolio de escritura en el año 2015, diversos docentes han implementado la estrategia, además de las profesoras-investigadoras gestoras de la iniciativa.

Cada vez que se incorpora un nuevo docente, se realiza una inducción a la estrategia en forma presencial además de entregarle un cuadernillo digital.

Los investigadores que desarrollaron la estrategia no fueron incorporados en la muestra para salvaguardar la transparencia y objetividad del estudio. La muestra es de tipo intencionada e incluye a cuatro profesores de la carrera que han trabajado con portafolios, como lo muestra la Tabla 1.

**Tabla 1**

*Antecedentes de los profesores participantes*

Profesor	Grado académico	Años de experiencia	Niveles que enseñan	Experiencia con portafolio
1	MA TEFL	07	Primer año	3 años
2	MA en Educación	30	Segundo año	4 años
3	MA Lingüística Aplicada	20	Segundo año	4 años
4	MA TESOL	11	Primer año	2 años

### 3.4. Recolección de datos

#### 3.4.1. Cuestionario

El cuestionario fue adaptado del instrumento creado por Aydın (2010), quien lo utilizó en un contexto similar, con profesores de Inglés en formación en Turquía. Fue traducido al español y luego al inglés, utilizando el método de traducción inversa.

El instrumento aplicado a profesores y estudiantes es un cuestionario tipo Likert, que requiere que los participantes expresen su opinión sobre 19 enunciados, indicando con qué frecuencia están de acuerdo o en desacuerdo con las preguntas presentadas. Los cinco niveles que incluye el cuestionario son: nunca, rara vez, algunas veces, usualmente y siempre.

El instrumento incluye 5 dimensiones principales: a) conocimiento y uso léxico que cuenta con cinco preguntas; b) conocimiento y uso morfosintáctico, el cual contiene cinco preguntas; c) redacción y géneros textuales, que tiene tres preguntas; d) autoedición y retroalimentación, que posee cuatro preguntas, y e) proceso de reflexión, que tiene dos preguntas.



Se decidió utilizar el mismo cuestionario para medir la percepción de profesores y estudiantes, y el único cambio que se realizó fue en el enunciado de las preguntas, por ejemplo:

Pregunta 1 estudiantes: Mejoré mi conocimiento léxico.

Pregunta 1 profesores: Mis estudiantes mejoraron su conocimiento léxico.

### 3.4.2. Comentarios de los estudiantes

Al final del cuestionario aplicado a los estudiantes se incluyó un espacio para comentarios. Se instó a los estudiantes a pensar sobre la estrategia y su utilidad en su propio proceso de aprendizaje.

### 3.4.3. Entrevista en profundidad

Las cuatro docentes que han participado en distintos momentos en la implementación del portafolio de escritura consintieron en forma escrita a ser entrevistadas y grabadas para propósitos de investigación y difusión de los resultados.

Las entrevistas se realizaron durante el primer semestre del 2018 en distintos horarios y con una duración promedio de 30 minutos por entrevistada.

## 3.5. Análisis de datos

Los cuestionarios fueron analizados usando el paquete estadístico SPSS versión 15.0. Se realizaron pruebas de estadística descriptiva y dos pruebas de comparación de medias utilizando la *t-student* para comparar las respuestas de estudiantes y profesores. Posteriormente, se realizó comparación de medias entre las cinco dimensiones del cuestionario, para comprobar si existía diferencia en las medias de las respuestas a las preguntas del cuestionario por parte de profesores y estudiantes.

Por su parte, los comentarios de los estudiantes (49 comentarios de un total de 51 estudiantes) y las entrevistas en profundidad de las docentes fueron transcritos a un procesador de textos y estudiados utilizando análisis de contenido realizado de forma inductiva, respetando las opiniones de estudiantes y profesores. Las frases o expresiones lingüísticas relacionadas a temas específicos y recurrentes fueron seleccionadas. Posteriormente, en relación con cada tema, los códigos emergentes fueron definidos y se seleccionaron citas apropiadas para entregar mayor claridad. Finalmente, se contrastaron los temas emergentes de las entrevistas con aquellos del cuestionario para ver posibles correlaciones.

## 4. Análisis y resultados

### 4.1. Resultados cuestionario

La Tabla 2 muestra los resultados generales del cuestionario tanto para profesores como para estudiantes, los que evidencian una alta valoración de la estrategia del portafolio de escritura en ambos grupos, considerando el rango 1 (nunca) a 5 (siempre).

**Tabla 2**

*Puntajes totales de estudiantes y profesores*

Estadísticos	Media	Moda	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Estudiantes	4,116	4,63	,7390	2,21	5,00
Profesores	4,171	4,16	,3655	3,74	4,63

La media de los estudiantes es 4,116 y la de los profesores es 4,171. Los puntajes de ambos grupos son similares, sin embargo, la desviación típica de los estudiantes (DT, 739) nos muestra que hay una dispersión más alta que en las respuestas de los profesores (DT, 365). Esta información también se puede respaldar con los mínimos y máximos de respuestas. El promedio mínimo de respuesta de los estudiantes es 2,21, no obstante, el de los profesores es un 3,74.

**Tabla 3**

*Comparación de los resultados del cuestionario a estudiantes y profesores*

Prueba de Levene para igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias t		
F	Sig.	T	gl	Sig. (bilateral)
2,887	,095	-,145	53	'885

Al comparar los resultados del cuestionario no se observan diferencias significativas entre las medias de los estudiantes y profesores ( $f=2,887$ ;  $p<0,95$ ), como se puede observar en la Tabla 3.

**Tabla 4**

*Comparación de los resultados de temas del cuestionario*

Temas del cuestionario	Estudiantes		Profesores	
	Media	DT	Media	DT
Conocimiento y uso léxico	4,16	,738	4,25	,251
Conocimiento y uso morfosintáctico	4,11	,773	4,10	,808
Redacción y conocimiento de géneros textuales	4,16	,938	4,25	,739
Proceso de retroalimentación	4,07	,730	4,25	,540
Proceso de reflexión	3,99	,667	3,87	,853

La comparación por dimensiones del cuestionario muestra que las áreas que obtuvieron una mayor valoración para ambos grupos son el conocimiento y uso léxico, redacción y conocimiento de géneros textuales, con una media de 4,16 por parte de los estudiantes y 4,25 por parte de los profesores. La dimensión que medía el conocimiento y uso morfosintáctico tiene una media de 4,11 para los estudiantes y de 4,10 en los docentes. Lo referido al proceso de retroalimentación también obtuvo una puntuación alta, sin embargo, hay una leve variación entre estudiantes (4,07) y profesores (4,25). Finalmente, lo concerniente a procesos de reflexión obtuvo la puntuación más baja del cuestionario, con una media de 3,99 para estudiantes y 3,87 para los docentes (ver Tabla 4).

En general se observa una mayor dispersión de la media en el caso de los estudiantes, donde las desviaciones típicas fluctúan entre ,667 y ,938. Por su parte los profesores muestran desviaciones típicas menores, siendo la más baja para el tema de conocimiento y uso léxico (,251) y los procesos de retroalimentación (,425). La desviación más alta se produce en los procesos de reflexión (8,53).

En consecuencia, se aprecia que el rol de estudiante y profesor no es una variable diferenciadora en los resultados del cuestionario, tanto como puntaje global como al analizarlo individualmente según las dimensiones evaluadas en el instrumento.

## 4.2. Comentarios de estudiantes

Los resultados del análisis de contenido de los comentarios de los estudiantes permitieron identificar patrones recurrentes de respuesta. Los principales temas que emergieron son presentados en la Tabla 5. En primer lugar, los estudiantes plantean que la estrategia del portafolio contribuye, por una parte, a mejorar la competencia de dominio del idioma, principalmente perfeccionando su conocimiento léxico y gramatical. Por otra parte, señalan que el portafolio les permite comprender de mejor forma la escritura como un proceso que tiene distintas etapas. Finalmente, indican que la estrategia no los prepara a cabalidad para poder ser autosuficientes en la edición de sus propios errores ni tampoco les da la posibilidad de ser autónomos en la planificación de los temas del portafolio de escritura.

**Tabla 5**

*Comentarios de los estudiantes sobre la estrategia del portafolio de escritura*

Contribuye a mejorar el uso competente de la lengua	No contribuye a
<ul style="list-style-type: none"><li>- Incrementa el léxico en diversos campos temáticos.</li><li>- Mejora la ortografía literal (<i>spelling</i>).</li><li>- Mejora la gramática, especialmente tiempos verbales y uso de conectores.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Desarrollar habilidades de autoedición eficaces; dependencia en la retroalimentación docente.</li><li>- Poder seleccionar los temas del portafolio según sus propias necesidades e intereses.</li></ul>
Contribuye al proceso de escritura	

- Comprensión del proceso de escritura, nueva valoración a la etapa de preescritura.
  - La confianza en sí mismos a través de la retroalimentación constante y redacción de múltiples borradores.
- 

### 4.3. Entrevistas individuales de profesores

De las entrevistas a los docentes emergieron principalmente cuatro familias de códigos relevantes en relación con la estrategia del portafolio de escritura: *enfoque de escritura centrado en el proceso, el rol de los participantes, reflexión e implementación*. Además, los profesores profundizan sobre la estrategia y entregan su concepción sobre la misma. La entrevistada 2 indica que *“en el fondo, este portafolio viene a ordenar lo que veníamos haciendo antes. Entonces, como que lo ordena, le da un nombre, lo sistematiza”*.

A continuación, se presentará cada familia de códigos con algunos extractos de las entrevistas de los profesores para mayor comprensión de los mismos.

1) *Enfoque de escritura centrado en el proceso*. Los docentes consideran que el portafolio permite a los estudiantes comprender la escritura como un proceso que tiene distintos pasos para lograr un producto de calidad. Por ejemplo, la entrevistada 1 indica que *“El portafolio es una forma organizada de que los alumnos vayan viendo... vean explícitamente el proceso que lleva la escritura, que no es solo sacar ideas de la mente y después pasarlas al papel, sino que es un proceso que ellos tienen que entender, que va paso en paso, donde ellos sacan ideas, escanean, organizan las ideas, después tienen que plasmar las ideas en el papel, revisitarlas, mover, cambiar cosas, recibir retroalimentación, volver al papel, leerlo...”*.

Por su parte, la entrevistada 3 enfatiza que *“el enfoque de producto tiende a mirar la... la escritura o la producción escrita como un resultado y el enfoque de proceso enfatiza todas las etapas que se deben seguir para poder llegar a un producto final, entonces hace que la escritura sea mucho más consciente, porque el estudiante tiene que partir desde la selección de un tema”*.

2) *El rol de los participantes*. Los principales participantes del proceso de enseñanza y aprendizaje –docentes, estudiantes y pares– cumplen distintos roles en la estrategia del

portafolio. De acuerdo a los docentes, el rol del estudiante y de los pares es más activo y promueve la autonomía. De esta forma, el docente se centra en monitorear el aprendizaje.

Esto se ve reflejado en la entrevistada 4, quien indica que *“se promueve que el estudiante sea el eje central del desarrollo de la clase también sea una persona... bueno, que con el tiempo vaya desarrollando autonomía y también que vaya construyendo su aprendizaje en torno a sus experiencias y em... bueno, obviamente, a experiencias pasadas...”*.

Por su parte, la entrevistada 2 complementa la importancia de la autonomía del estudiante: *“Él es el primer protagonista y responsable de todo el proceso de aprendizaje, en el fondo, porque se espera que corrija, entonces si no corrige no va a observar avance”*.

Igualmente, la entrevistada 2 destaca su propio rol dentro del portafolio: *“Nosotros monitoreamos y nosotros nos encargamos que pasen por las etapas, que pasen por las fases, que entreguen los productos preliminares y corregimos, más que corregir, les enseñamos dónde él debe hacer la corrección. Entonces nosotros guiamos, supervisamos que se haga la corrección”*.

Finalmente, las entrevistadas también mencionan la importancia del rol de los pares dentro del proceso de escritura, principalmente en la entrega de retroalimentación. La entrevistada 2 expone que *“existe mayor afinidad con el par y esa retroalimentación es muy buena, es muy positiva ... [el estudiante] está mayormente dispuesto a escuchar en este caso del compañero, de su perspectiva”*.

La entrevistada 3 cree que, si bien la retroalimentación de los pares es provechosa, no siempre es efectiva: *“Siento que es súper válido que los pares también puedan participar del proceso em... con sus sugerencias, sin embargo, a ratos uno se encuentra con la dificultad de que, debería ser, em... un par que el alumno valide... Cuando es un par que el alumno valida entonces esas sugerencias pasan a ser efectivamente cambios en el texto”*.

3) *Reflexión*. Se observa la reflexión como un elemento central dentro de las características del portafolio. En efecto, esta estrategia impregna la reflexión a lo largo de las distintas etapas recursivas del desarrollo de la escritura a través del portafolio.

La entrevistada 1 considera que esta estrategia contribuye al fomento de la metacognición y habilidades reflexivas de los estudiantes: *“El portafolio en ese sentido ayuda visualmente a que el alumno pueda volver atrás y visualizar cómo estaba en un principio y después cómo ha mejorado en el final. Entonces, siento que es un apoyo donde no solo ves su progreso, sino que eh... también pueden ir reflexionando sobre cómo lo hicieron, cómo llegaron ahí”*.

Desde otra perspectiva, la entrevistada 3 considera que dicha reflexión aplica como una proyección en cuanto al perfil de egreso del estudiante y a las lógicas pedagógicas asociadas a la escritura, como una forma de réplica en el ejercicio profesional. *“Siento que es un tremendo aprendizaje para el estudiante en su... en su propio aprendizaje del idioma ¿sí?, pero al mismo tiempo veo a este estudiante como futuro profesor y siento que... que va... que producto de este aprendizaje entonces va a replicar también estas prácticas, o va a imaginar que lo va a hacer em... en el aula, que hace que sea un todo muy completo, en función de que la escritura va a ser una habilidad que va a saber al mismo tiempo cómo trabajar”*.

Sin embargo, aunque las entrevistadas asumen el potencial de reflexión del portafolio, consideran que esta habilidad aún se encuentra en un nivel muy bajo de desarrollo. Por ejemplo, la entrevistada 4 señala: *“La reflexión yo diría que es un punto flaco... lo asumen como, como otra evaluación más, no como un aprendizaje real, estoy hablando de mis alumnos, entonces puede haber un grupo que sí lo vea así, pero para muchos es una tarea más, es un requerimiento más, entonces en la reflexión final, como algunos de ellos usan los mismos portafolios del año... semestres anteriores, o sea, aparte que es más barato repetir, usan el mismo texto que escribieron para la reflexión anterior, entonces no hay esta reflexión muy profunda”*.

4) *Implementación*. Las entrevistadas consideran que existen algunos componentes que complejizan la puesta en práctica del portafolio de escritura y que pueden requerir revisión y adecuación. En primera instancia consideran que el utilizar retroalimentación correctiva selectiva, donde el profesor solo se centra en ciertas categorías lingüísticas, puede ser compleja. Así lo manifiesta la entrevistada 1: *“Yo siento que para el profesor esa es la parte difícil, realmente enfocarnos en algunas categorías del lenguaje en cada paso, o algunos tipos de errores que están determinados por el nivel de los alumnos eh... por ejemplo, estructuras gramaticales que no... no se les exige en su nivel, no se le van a corregir. Eh... emm... a mí me cuesta mucho, eh... pero... sí, creo que esa es la gran dificultad como profesor”*.

Otro punto al que aludieron los entrevistados, es el uso de la pauta de evaluación y corrección, la cual requeriría adecuación. La entrevistada 2 indica que *“sí, existe una pauta, pero es una pauta general, o sea, de... del... que tenemos del portafolio, pero, aun así, o sea, tiene los criterios, así muy generales... y ahí uno empieza a desglosar. Tienen que trabajarla, entonces no están... va a depender definitivamente de la responsabilidad y el compromiso del profesor detrás, o sea, yo creo que consume mucho tiempo y esa es una verdad”*.

#### 4.4. Hallazgos referidos a similitudes y diferencias entre profesores y estudiantes

La Tabla 6 presenta las similitudes y diferencias entre las percepciones de profesores y estudiantes en relación al potencial de la estrategia del portafolio de escritura en lengua extranjera. Como se puede observar, las similitudes tienen relación con logros más inmediatos en cuanto a mejorar la calidad de sus textos escritos y por ende su competencia en la lengua. Así mismo, docentes y alumnos valoran el aporte del portafolio para lograr visualizar la escritura como proceso y darle importancia a cada una de sus etapas. Por otra parte, las diferencias entre docentes y estudiantes son de distinta naturaleza. Los estudiantes hacen hincapié, además de en el tema de mejoría de la lengua, especialmente léxica, en el rol de la retroalimentación constante como agente positivo para sentirse más seguros y confiados en sus capacidades de escritura en L2. Por su parte, los docentes resaltan el portafolio como una herramienta que ayuda al estudiante a convertirse en agente de su propio aprendizaje, a que se vuelva más autónomo y reflexivo sobre su propio aprendizaje y también en su rol como futuro docente. Si los estudiantes encuentran una estrategia que les permita un aprendizaje profundo durante su formación docente, es factible que puedan replicarla en su propia práctica docente en el futuro.

**Tabla 6**

*Similitudes y diferencias en las percepciones de profesores y estudiantes sobre el portafolio*

	Profesores	Estudiantes
Similitudes	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Potencia la producción de textos escritos y la competencia lingüística</li> <li>- Promueve la comprensión de la escritura como un proceso con distintas etapas</li> </ul>	
Diferencias	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El portafolio asigna un rol activo a los estudiantes</li> <li>- El portafolio promueve la reflexión y la autonomía de los estudiantes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Valoran el incremento del campo léxico</li> <li>- El portafolio contribuye a la confianza en sí mismos como productores de textos</li> </ul>



- El portafolio permite mostrar a los estudiantes una forma viable de enseñar escritura en su futuro rol de profesor	- El portafolio ofrece una retroalimentación constante
--	--

---

## 5. Discusión y conclusiones

### 5.1. Percepciones de estudiantes y profesores

Tanto los resultados del cuestionario, como las reflexiones de los estudiantes y las entrevistas individuales de los docentes nos muestran que los estudiantes y profesores tienen una alta valoración del portafolio de escritura como estrategia pedagógica para apoyar la reflexión del aprendizaje de la producción escrita en inglés como lengua extranjera. A continuación, se discuten las percepciones de los participantes sobre el portafolio y se contrastan las miradas de ambos grupos.

#### 5.1.1. Similitudes entre percepciones de estudiantes y profesores

Los resultados del cuestionario entre ambos grupos son muy similares entre sí en los cinco temas del instrumento. Cuatro de estos cinco temas tuvieron una alta valoración. Los que tuvieron una alta puntuación para ambos grupos de participantes fueron conocimiento y uso léxico, redacción y conocimiento de géneros textuales; en tanto la reflexión tuvo la menor puntuación para ambos grupos. En conocimiento y uso morfosintáctico, el conocimiento de géneros textuales y redacción, los resultados son coincidentes con estudios reportados por Aydin (2010) y Ballweg (2016).

Por otra parte, los profesores y estudiantes coinciden en que esta estrategia contribuye a la comprensión de la escritura como enfoque de proceso, en contraposición al enfoque de producto (Ferris & Hedgcok, 2005). Los estudios de Bintz (2005) y Ghoorchaei y Tavakoli (2020) también demuestran que los profesores en formación valoran el comprender de mejor forma el proceso que conlleva escribir y así crecer como escritores, más allá de solo mejorar la competencia lingüística. Sin embargo, los resultados referidos a los estudiantes que participaron en el estudio de Bintz (2005) difieren de los hallazgos de este estudio, ya que aquellos estudiantes logran visualizar su futura labor como docentes respecto al aprendizaje

logrado y los alcances de esta estrategia en cuanto a que les permitiría comprender a sus futuros estudiantes.

### 5.1.2. Diferencias entre percepciones de estudiantes y profesores

Las diferencias entre ambos grupos se presentan principalmente en las entrevistas y las reflexiones, dado que los cuestionarios arrojaron resultados estrechamente similares. La naturaleza de estas visiones distintas se encuentra, de cierta manera, influenciada por los roles de los participantes y por sus expectativas. Los temas que emergieron de los docentes están relacionados con los beneficios del portafolio a largo plazo y la formación integral de los estudiantes, como son el fortalecimiento de la reflexión, la autonomía, el despegue de los roles tradicionales de los estudiantes y los pares como agentes pasivos. Además, aparecen temas sobre la implementación de la estrategia, tanto de orden pedagógico como administrativo, tema también discutido por Tayyebi et al. (2022) que, aunque afectan directamente a los estudiantes, estos últimos no los perciben como importantes. De cierta forma, los estudiantes de este estudio están al inicio de su proceso formativo y es comprensible que no logren dimensionar cuánto tiempo invierten los profesores en implementar una estrategia de esta envergadura.

Por el contrario, los estudiantes realzan aspectos asociados a su desempeño más inmediato, como lo es el incremento del léxico y su competencia lingüística. A su vez, destacan cuestiones relacionadas con aspectos afectivos que los profesores no perciben. Ejemplo de ello es la confianza que desarrollan como escritores al tener la posibilidad de cometer errores y mejorar en cada revisión, mediante la retroalimentación constante que reciben durante el proceso, primordialmente de parte de sus profesores, mismo aspecto que destaca el estudio de Bader et al. (2019). Un aspecto negativo mencionado por los estudiantes es su nula participación en la selección de los temas asociados a los diferentes textos académicos que se han de integrar en el portafolio, lo cual afecta su motivación. Esta particularidad también fue destacada en la investigación de Soruc (2011). Lo develado por los estudiantes en este aspecto y en ambos estudios es crucial, debido a que este factor podría interferir en el desempeño y por tanto en el logro de los resultados deseados respecto del desarrollo de la habilidad de escritura. Lo anterior merece considerarse en las modificaciones de la estrategia.

Las diferencias que ha arrojado este estudio entre las percepciones de ambos grupos son concordantes con estudios previos. Ejemplo de ello es lo referido al desarrollo de la reflexión y la autonomía en los estudios de Farahian et al. (2021) y Ballweg (2016). Este último concluyó que la docente del estudio atribuía gran importancia al desarrollo de estas capacidades, discutiendo estos aspectos en forma explícita con los estudiantes. Sin embargo, sus estudiantes tenían como objetivo mejorar la competencia de la lengua y no necesariamente volverse entes

más reflexivos. Esta situación conllevó a frustraciones de ambas partes, ya que no se cumplían sus expectativas. En tanto, los docentes de este estudio consideran la reflexión como un eje central del portafolio, el cual se ha de integrar de forma paralela al desarrollo de la lengua y la escritura, pero al mismo tiempo visualizan el impacto que puede tener en su labor docente futura como profesores integrales. Los estudiantes, si bien fueron consultados por la reflexión en el cuestionario, no mencionan este aspecto en sus comentarios. Se estima que no lo consideraron porque, tal vez, el portafolio no tenga un impacto en esas habilidades, o bien porque no está dentro de sus objetivos a corto plazo, como sucedió con los estudiantes de Ballweg (2016) cuyo objetivo era principalmente mejorar su competencia lingüística. Esta visión de parte de los estudiantes de este estudio nos muestra no solo la necesidad de hacer explícita la importancia de los procesos de reflexión en la formación de profesores en todas las áreas del programa, sino también incorporar estrategias usando *scaffolding*, esto es, integrar estas estrategias en forma paulatina dependiendo del nivel de logro de los futuros profesores.

Al mismo tiempo, los estudiantes de este estudio no lograron vislumbrar la estrategia del portafolio como parte de su conocimiento pedagógico. Evidentemente esta falta de visualización por parte de los estudiantes indica su dificultad para asociar los aprendizajes de la clase de Lengua con la clase de Didáctica de la disciplina y posteriormente su posible uso en su futura práctica laboral como profesores. Este tema refuerza la necesidad de incorporar expresamente estrategias de reflexión en la formación de los profesores, en todas las asignaturas y en todos los niveles.

Otra diferencia importante que se presenta en este estudio es el rol de los sujetos dentro del proceso. Los estudiantes asignan gran importancia al docente, pero no se refieren al papel que juegan los pares en su propio proceso de aprendizaje y específicamente en el desarrollo de la habilidad de expresión escrita en inglés. Cabe señalar que los estudiantes de los estudios consultados tampoco resaltan este aspecto (Bader et al., 2019; Bintz, 2005; Soruc, 2011). No obstante, aunque los docentes otorgan importancia a la retroalimentación de pares, tienen aprehensiones con la validación de los pares como un aspecto a considerar. Esta idea refuerza la aseveración de Carless y Boud (2018) de que la inclusión del *feedback*, de pares o propio, requiere de un proceso de alfabetización explícito y sistemático. El rol del estudiante como agente activo y autónomo de su aprendizaje es ampliamente enfatizado por los docentes, lo que se contradice por cierto con la percepción de los aprendices, quienes creen que aún no tienen las herramientas necesarias para ser editores eficientes de sus propios textos.

Las visiones de docentes y estudiantes tienen puntos en común y diferencias marcadas, lo que indica la complejidad que conlleva el uso de esta estrategia de apoyo a la reflexión del aprendizaje. El portafolio de escritura tiene distintos niveles, implicando la mejora a corto plazo

de la calidad de los textos y del conocimiento lingüístico de los estudiantes, como también considerando aspectos más integrales que permitirán a los estudiantes en el largo plazo ser escritores reflexivos. Aquí recae la importancia de conocer cuáles son las expectativas de ambos grupos, de modo tal de explorar los factores que inciden en la implementación de la estrategia que aborda este estudio y por tanto proyectar los alcances en beneficio de la formación y desempeño de futuros profesores, así como también realizar las adecuaciones en futuras implementaciones de la misma. Lo anterior, de modo de favorecer las habilidades metacognitivas, consideradas necesarias para la autorregulación en cuanto a los procesos de aprendizaje de los estudiantes (Chekwa et al., 2014). Por su parte, Fernsten y Reda (2011) afirman que la enseñanza y la reflexión sobre el aprendizaje es un paso necesario en la creación de ambientes académicos que puedan ser útiles a todos los estudiantes para convertirse en buenos pensadores y escritores.

Este estudio buscaba comparar las percepciones de los profesores y estudiantes de una carrera de Pedagogía en Inglés en relación con el portafolio de escritura como estrategia pedagógica. Los hallazgos permitieron identificar las percepciones tanto de los profesores como de los estudiantes de este estudio, lo que posibilitó visualizar los focos de futuras aplicaciones con respecto a la práctica reflexiva del proceso de aprendizaje de los estudiantes, a través del uso del portafolio como estrategia pedagógica.

Se concluye que la implementación del portafolio de escritura tiene una alta valoración como estrategia para la reflexión del aprendizaje de la producción escrita en inglés como lengua extranjera tanto por parte de profesores como de estudiantes. Ambos grupos consideran que esta estrategia contribuye a mejorar el desarrollo del conocimiento léxico y de estructuras gramaticales, así como también el conocimiento de distintos géneros textuales, la redacción y, en menor medida, la reflexión.

Sin embargo, existen diferencias entre las percepciones de ambos grupos, las que se ven influenciadas por la naturaleza de sus respectivos roles. Los estudiantes destacan aspectos asociados a su desempeño y logros más inmediatos, como lo es el incremento del léxico y su competencia lingüística texto a texto, además de la dimensión afectiva. Al tener la posibilidad de recibir retroalimentación sistemática y poder mejorar de un borrador a otro, se sienten más seguros y menos ansiosos. Por su parte, los profesores valoran las ventajas más a largo plazo, como la autonomía en el proceso de escritura, el fortalecimiento de la capacidad de reflexión como eje principal de la estrategia, la comprensión del acto de escribir como un proceso y su eventual contribución a su labor como futuros docentes. El desafío en particular para el programa de formación de profesores es la implementación explícita de estrategias que orienten la reflexión de manera más decidida. Lo anterior implica la revisión exhaustiva de

dichas estrategias de modo de lograr un nivel reflexivo inicial que apoye el desarrollo de habilidades de metacognición. De este modo, se estará haciendo conscientes a los estudiantes de su propio aprendizaje y de cómo gestionarlo de mejor forma.

## 6. Referencias

- Aydin, S. (2010). EFL writers' perceptions of portfolio keeping. *Assessing Writing*, 15,194-203.  
<https://doi.org/10.1016/j.asw.2010.08.001>
- Bader, M., Burner, T., Hoem Iversen, S., & Varga, Z. (2019). Student perspectives on formative feedback as part of writing portfolios. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(7), 1017-1028. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1564811>
- Ballweg, S. (2016). Portfolios as a means of developing and accessing writing skill. En S. Göpferich, & I. Neumann (Eds.), *Developing and Assessing Academic and Professional Writing Skills* (pp. 143-165). Peter Lang.
- Barret, H. C. (2000). Create your own electronic portfolio: Using off-the-shelf software to showcase your own or student work. *Learning & Leading with Technology*, 27(7), 14-21.  
[https://speakeasydesigns.com/SDSU/student/SAGE/compsprep/Create\\_your\\_own\\_Electronic\\_Portfolio.pdf](https://speakeasydesigns.com/SDSU/student/SAGE/compsprep/Create_your_own_Electronic_Portfolio.pdf)
- Bintz, W. (2005). From university to classrooms: a preservice's teachers' writing portfolio program and its impact on instruction in teaching strategies for writing portfolios in the classroom. *Reading Horizons*, 45(3), 217-233.  
<https://pdfs.semanticscholar.org/5f66/d015721df1e05319783c57685630ee019a22.pdf?ga=2.20762744.1798776580.1590593579-104766606.1588888710>
- Burner, T. (2014). The potential formative benefits of portfolio assessment in second and foreign language writing contexts: A review of the literature. *Studies in Education Evaluation*, 43, 139-149. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2014.03.002>
- Carless, D., & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315-1325.  
<https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>
- Chekwa, E., McFadden, M., Divine, A., & Dorius, T. (2014). Metacognition: Transforming learning experience. *Journal of Learning in Higher Education*, 10(1), 71-74.  
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1141767.pdf>

- Crusan, D., & Matsuda, P. K. (2018). Classroom writing assessment. En J. L. Lontas (Ed.), *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching* (pp. 1-7). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0541>
- Farahian, M., & Avarzamani, F. (2018). The impact of portfolio on EFL learners' metacognition and writing performance. *Cogent Education*, 5(1), 1450918. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1450918>
- Farahian, M., Avarzamani, F., & Rajabi, Y. (2021). Reflective thinking in an EFL Writing course: To what level do portfolios improve reflection in writing? *Thinking Skills and Creativity*, 39, 100759. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100759>
- Fernsten, L. A., & Reda, M. (2011). Helping students meet the challenges of academic writing. *Teaching in Higher Education*, 16(2), 171-182. <https://doi.org/10.1080/13562517.2010.507306>
- Ferris, D., & Hedgcock, J. (2005). *Teaching ESL composition: Purpose, process and practice* (2.ª ed.). Lawrence Erlbaum.
- Ghoorchaei, B., & Tavakoli, M. (2020). Students' Perceptions about Writing Portfolios: A Case of Iranian EFL Students. *Research in English Language Pedagogy*, 8(1), 21-42. <https://doi.org/10.30486/reip.2019.669076>
- Hamp-Lyons, L., & Condon, W. (2000). *Assessing the portfolio: Principles for practice, theory, and research*. Hampton Press.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2003). *Metodología de la Investigación* (3.ª ed.). McGraw-Hill Interamericana.
- Jahangir, A., & Tahmina, A. (2019). Assessment Challenges & Impact of Formative Portfolio Assessment (FPA) on EFL Learners' Writing Performance: A Case Study on the Preparatory English Language Course. *English Language Teaching*, 12(7), 161-172. <https://doi.org/10.5539/elt.v12n7p161>
- Kremzer, V. (2021). Academic reflective writing or anecdotal storytelling: a study on pre-service EFL teaching portfolios. *European Journal of Teacher Education*, 44(1), 1-26. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1961735>

- Lam, R. (2013). Two portfolio systems: EFL students' perceptions of writing ability, text improvement, and feedback. *Assessing Writing*, 18(2), 132-153. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2012.10.003>
- Lam, R. (2014). Promoting self-regulated learning through portfolio assessment: Testimony and recommendations. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(6), 699-714. <https://doi.org/10.1080/02602938.2013.862211>
- Lam, R. (2018). *Portfolio assessment for the teaching and learning of writing*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-13-1174-1>
- Lam, R. (2020). Writing Portfolio assessment in practice: individual, institutional and system issues. *Pedagogies: An International Journal*, 15(3), 169-182. <https://doi.org/10.1080/1554480X.2019.1696197>
- Lee, I. (2017). *Classroom writing assessment and feedback in L2 school contexts*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-10-3924-9>
- Romova, Z., & Andrew, M. (2011). Teaching and assessing academic writing via the portfolio: Benefits for learners of English as an additional language. *Assessing Writing*, 16(2), 111-122. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2011.02.005>
- Saavedra, P., & Campos, M. (2019). Chilean Pre-Service Teachers' Perceptions Towards Benefits and Challenges of EFL Writing Portfolios. *Profile, Issues in Teachers' professional development*, 21(2), 79-96. <https://doi.org/10.15446/profile.v21n2.73116>
- Saavedra, P., & Campos, M. (2020). Developing Writing and Reflective Skills of First Year Student-teachers in Chile. En D. L. Banegas (Ed.), *Content Knowledge in English Language Teacher Education: International Insights* (pp. 169-183). Bloomsbury.
- Segers, M., Gijbels, D., & Thurlings, M. (2008). The relationship between student's perceptions of portfolio assessment practice and their approaches to learning. *Educational Studies*, 34(1), 35-44. <https://doi.org/10.1080/03055690701785269>
- Seow, A. (2002). The Writing Process and Process Writing. En J. C. Richards, & W. A. Renandya (Eds.), *Methodology in Language Teaching* (pp. 315-327). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667190.044>



- Song, B., & August, B. (2002). Using portfolios to assess the writing of ESL students: A powerful alternative? *Journal of Second Language Writing*, 11(1), 49-72. [https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(02\)00053-X](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(02)00053-X).
- Soruc, A. (2011). Teachers and Students' Perceptions regarding Portfolio Assessment in an EFL context: A Cops and Robbers' Chase. *Selcuk University Social Sciences Institute Journal*, 25, 227-236.
- Tayyebi, M., Abbassabadi, M., & Abbassian, G. (2022). Examining classroom writing assessment literacy: a focus on in-service EFL teachers in Iran. *Language Testing in Asia*, 12(12), 2-20. <https://doi.org/10.1186/s40468-022-00161-w>
- Tyas, P. (2020). Promoting Students' Autonomous Learning Using Portfolio Assessment in EFL Writing Class. *JEES (Journal of English Educators Society)*, 5(1), 75-81. <https://doi.org/10.21070/jees.v5i1.379>
- Wang, L., & He, C. (2020). Review of Research on Portfolios in ESL/EFL Context. *English Language Teaching*, 13(12), 76-82. <https://doi.org/10.5539/elt.v13n12p76>