



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN MEDIA
SUPERIOR Y SUPERIOR
DIRECCIÓN DE FORMACIÓN Y
SUPERACIÓN
PROFESIONAL DE DOCENTES
DEPARTAMENTO DE UNIDADES DE UPN**



UNIDAD UPN 281 VICTORIA

TESIS

EL PORTAFOLIO ELECTRÓNICO COMO ESTRATEGIA DE EVALUACIÓN EN EL DESARROLLO DE PROYECTOS FORMATIVOS

MAYRA MYSHELL FIGUEROA GARZA

CD. VICTORIA, TAM.

ENERO DE 2019



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN MEDIA
SUPERIOR Y SUPERIOR
DIRECCION DE FORMACIÓN Y
SUPERACION
PROFESIONAL DE DOCENTES
DEPARTAMENTO DE UNIDADES DE UPN



UNIDAD UPN 281 VICTORIA

TESIS

EL PORTAFOLIO ELECTRÓNICO COMO ESTRATEGIA DE EVALUACIÓN EN EL DESARROLLO DE PROYECTOS FORMATIVOS

Que para obtener el título de Maestra en Educación Media Superior

PRESENTA

MAYRA MYSHELL FIGUEROA GARZA

CD. VICTORIA, TAM.

ENERO DE 2019



DICTAMEN DE TESIS PARA LA OBTENCIÓN DE GRADO

Cd. Victoria, Tam., a 22 de enero de 2019.

C.

MAYRA MYSHELL FIGUEROA GARZA

P R E S E N T E

En mi calidad de Presidente del Comité de Posgrado e Investigación de esta Unidad y como resultado del análisis a su trabajo intitulado: **El portafolio electrónico como estrategia de evaluación en el desarrollo de proyectos formativos**, manifiesto a Usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la Institución.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su examen para la obtención del Grado de Maestra en Educación Media Superior.


 SECRETARIA DE EDUCACION
 SUBSECRETARIA DE EDUCACION MEDIA SUPERIOR
 Y SUPERIOR
 D. MITRO PEDRO PAVIER VARGAS GARCIA
 PRESIDENTE DEL COMITÉ DE POSGRADO E INVESTIGACION
 CD. VICTORIA, TAM.

TORRE CURRUCAMENTAL JOSÉ LÓPEZ
 PORTILLO ROSA Y TORRES BLVD. PRAXEDOS
 BALISAS N. C. 8400
 CIUDAD VICTORIA, TAMAULIPAS, MÉXICO

SUBSECRETARÍA DE
 EDUCACIÓN MEDIA
 SUPERIOR Y
 SUPERIOR

TEL: (834) 318 94 01

Agradecimiento

Primeramente agradezco a Dios por haberme escuchado cuando le pedía “envíame a donde más te sirva” y me respondió dándome la misión de ser docente; es por ello que sentía el compromiso moral de prepararme para desempeñarme mejor en esta tan noble profesión.

Agradezco a mi esposo porque sin su invaluable apoyo nunca hubiera sido posible concluir mis estudios de maestría y este proyecto de tesis, por haber hecho de padre y madre los sábados durante 2 años sin ninguna objeción, sino al contrario con mucho amor y dedicación, gracias Armando te amo.

Agradezco a mi niño, por ser mi inspiración, mi motor, mi aliciente a seguir y porque aunque me perdí algunos momentos contigo, nunca me reclamaste, quiero que sepas que todo esto es por ti y tengas presente que los sueños se pueden lograr perseverando por difícil que parezca, siempre de la mano de Dios, gracias Alonsito.

Gracias a mis padres, mi mayor ejemplo y orgullo, agradeceré siempre su gran apoyo durante todo este proceso, sus palabras de aliento y su sabiduría, los amo con todo mi corazón Nenita y Pepe.

Agradezco también a mis maestros por haberme guiado todo este tiempo, por sus consejos y paciencia, y sobre todo por hacerlo siempre de la mejor manera, sembrando en mi la semilla del saber y el ser docente, gracias maestra Ana Belia, doctora Celia, maestra Alejandra, maestra Marisela y doctor Juan Enrique, fue un honor haber trabajado con ustedes y conocer su calidez humana, los quiero y admiro.

Tabla de Contenido

Resumen

Capítulo 1. Introducción

El paradigma de la evaluación	3
Estudios relacionados con la investigación	8
Contexto	14
Planteamiento del problema	17
Propósitos de la investigación.....	23

Capítulo 2. Revisión de Literatura

Origen y fundamentos del enfoque por competencias en la Educación	27
Enfoque de competencias desde la Reforma Integral de la Educación Media Superior	31
Concepciones de los docentes en México sobre el enfoque basado en competencias.....	33
La evaluación por competencias en el NMS: concepto y características.....	35
La evaluación auténtica	37
El portafolio electrónico como instrumento de evaluación auténtica.....	39
Portafolio electrónico: aprendizaje ubicuo y móvil para las asignaturas de inglés.	42
La socioformación en la educación y los proyectos formativos	45
Los proyectos formativos: definición y estructura.	47
El portafolio electrónico como estrategia de evaluación de proyectos formativos.....	49

Capítulo 3. Metodología

Enfoque	52
Estrategia de indagación.....	53
Participantes	54
Técnicas e instrumentos	55
Fase diagnóstica.....	56
Fase de Intervención.	56
Plan de Trabajo	57

Capítulo 4. Resultados

Resultados de la fase diagnóstica.....	63
Resultados de la fase de intervención.....	69

Conclusiones

Referencias Bibliográficas

Apéndices

Resumen

El diseño de la investigación se realizó bajo el enfoque cualitativo con dos fases, la primera de diagnóstico que contiene un análisis documental sobre el portafolio electrónico y normatividad, así como investigaciones afines. Posteriormente se recabó información de campo a través de la aplicación de un cuestionario a 5 docentes y a 23 alumnos con el fin de analizar cómo se aborda el diseño y utilización del Portafolio Electrónico dentro de una institución de Nivel Medio Superior. A partir de ello se llevó a cabo el diseño, instalación e implementación de un portafolio electrónico como estrategia de evaluación para el desarrollo de proyectos formativos en la plataforma Moodle. Lo anterior con la finalidad de que los docentes conocieran lo que implica emplear el portafolio de evidencias electrónico y los beneficios en cuanto a innovar en técnicas de evaluación desarrollando proyectos socioformativos, analizar las ventajas e implicaciones que podrían presentarse en su práctica al adoptar dicho instrumento dándole un sentido pedagógico y reflexivo. Por lo que se diseñaron y desarrollaron Unidades de Competencia bajo el enfoque de la socioformación buscando favorecer la participación de los alumnos en las actividades de los proyectos formativos mediante el portafolio electrónico y propiciar la reflexión a partir de la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación de los productos de aprendizaje.

Palabras clave

Portafolio electrónico, evaluación, competencias, proyectos formativos, socioformación.

Capítulo 1. Introducción

El paradigma de la evaluación

Hablar de evaluación es hablar de un tema complejo, debido a que su conceptualización ha sufrido modificaciones a lo largo del tiempo; sin embargo, no fue sino hasta principios de los noventas que de acuerdo con los estándares del Comité Conjunto (Joint Committee) que señalaba que los informes de evaluación deben incluir tanto información cuantitativa como cualitativa (García Garduño, 2005).

En México se han dado procesos de mejoramiento en las prácticas de evaluación, alineando los objetivos y metas con las propuestas internacionales de dichas prácticas (Horbath y Gracia, 2014).

Ubicándose concretamente en Educación Media Superior (EMS) se destaca el Programa de Desarrollo Educativo (PDE 1995–2000) donde se reconoció a la evaluación como un medio para conocer y combatir las desigualdades educativas destacando la propuesta de desarrollar una cultura de evaluación del aprovechamiento escolar al interior de la escuela, que no privilegie la memorización sino la solidez del conocimiento puesto a prueba en diferentes situaciones, recogió las observaciones que diversas investigaciones han hecho a la forma de enseñar en el aula y se señaló que la evaluación procurará una visión que atañe más a lo formativo que a lo estrictamente informativo. El reto está en proponer instrumentos que puedan medir cuestiones más de tipo formativo (Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C., 1996).

Es decir, desde este programa se consideró la necesidad de incluir mejoras en los instrumentos de evaluación como una acción fundamental para generar una transformación en ese tema.

La siguiente reforma que incidió en el campo de la evaluación en la EMS es el Programa Nacional de Educación 2001–2006 en términos de evaluación “el reto consiste en establecer un sistema de evaluación integral del desempeño y funcionamiento de las escuelas que permita su mejora continua a través del establecimiento de un conjunto de estándares relativos a la formación de los estudiantes” (Secretaría de Educación Pública, 2001, p.170). Los docentes se enfrentan día con día a planear y desarrollar sus clases, a fin de mejorar el desempeño en la titánica misión que se tiene encomendada; que hoy es mucho más compleja y que exige “una actitud activa del profesor mediador con la intención de lograr tal aprendizaje significativo en sus alumnos” (Tobón, Pimienta y García, 2010, p.51).

Por lo tanto, es necesario introducir métodos, estrategias y la tecnología; por consiguiente la responsabilidad de plasmar los resultados alcanzados en todo este proceso de enseñanza-aprendizaje mediante modelos de evaluación pero ¿cómo saber si se está realizando de manera adecuada?

La “aventura de ser docente”, representa la adopción y comprensión de un sin número de conceptos, como planeación, estrategias, instrumentos y la evaluación, siendo esta última la que hasta hoy ha representado la parte más compleja del ser docente.

En la actualidad el concepto de evaluación se ha transformado en gran medida. En un inicio era traducida simplemente como el “aprovechamiento de los alumnos” (Seda, 2002, p.105) y era tradicionalmente plasmada en una boleta de calificaciones desde el 0 al 10 siendo en la mayoría de las veces sólo el resultado de un examen; lo que llevaría a una evaluación que considerara únicamente aspectos cuantitativos.

Esta situación ha dado un giro toda vez que la concepción de la evaluación de los aprendizajes cambió para convertirse en un proceso de análisis, reflexión e investigación de la práctica pedagógica que permite al docente construir estrategias adecuadas, “...y a los alumnos reflexionar sobre sus aprendizajes, el tiempo empleado, lo pertinente de las acciones didácticas emprendidas para aprender y sobre esta base valorarse a sí mismo” (Morán, 2007, p.10). Para llegar a darle la importancia debida a este proceso, es necesario empezar por desprenderse de los paradigmas tradicionalistas en los que eran enseñados los conocimientos.

A partir del 2008 en México empezó un cambio de estos paradigmas con la introducción de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) lo que dio lugar al desarrollo y la evaluación de competencias en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en dos sentidos: el primero, como finalidad educativa y para la definición de contenidos curriculares y el segundo, como eje de los procesos de enseñanza y aprendizaje que debían estar centrados en el desarrollo de competencias (Dirección de Investigación y Capacitación a Docentes, 2017).

Con esta reforma en el 2008 se implementó el Programa de Formación Docente en el Nivel Medio Superior (PROFORDEMS) donde se dieron a conocer lineamientos fundamentales de la misma y se analizan aportaciones de importantes autores.

En las sesiones de ese programa se plantearon actividades que llevan a reflexionar sobre el proceso de evaluación; como en el que se pide analizar una imagen donde un maestro está dando la indicación: *para una selección justa todos deberán pasar por el mismo examen, por favor suban ese árbol* y los alumnos son un elefante, un pingüino, un mono, un pez, una foca y una cabra, con la finalidad de que los docentes realicen un autoanálisis sobre el cómo evalúan y sus repercusiones.

Entre las conclusiones se puede mencionar que el evaluar implica una gran responsabilidad, es decir, va mucho más allá que el entregar una lista de calificaciones al fin de cada momento de evaluación; sentir que se está dando lo mejor en cada sesión, al tener la certeza de que en ese papel está plasmado el resultado objetivo de un proceso que permita se reconozcan los logros de cada uno de los estudiantes. Para lo cual es indispensable prepararse, de acuerdo a lo que Serrano (2002) señala:

Sólo después de tener claridad en cuanto al sentido de la evaluación (para qué y qué evaluar) en el marco de la educación, considerando los procedimientos que podrían ser útiles para recoger y registrar las valoraciones con relación a las competencias que se desea que los alumnos desarrollen (p. 256).

Otra reforma que abordó el reto de la evaluación en la Educación Media Superior es el Programa Sectorial de Educación 2013-2018, el cual planteó “dar un lugar a todos

quienes participan o se sumen a la tarea educativa...desplegar talento y habilidad para innovar” (Secretaría de Educación Pública, 2013, p.9 y 12).

En este programa se vislumbró un importante proceso de cambio mediante la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS).

Como parte de este proceso se estableció el Marco Curricular Común (MCC), en el cual se precisa un conjunto de características que definen el perfil de egreso. La RIEMS también fijó los atributos que una escuela debe reunir para producir egresados que cumplan con ese perfil (Secretaría de Educación Pública, 2013, p. 27).

La más reciente reforma de la Secretaría de Educación Pública (2017b) que contempló cambios significativos en materia de evaluación es el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria, el cual contiene un nuevo planteamiento pedagógico dónde se señaló que:

En un ambiente de aprendizaje, la evaluación es un proceso que tiene como objetivo mejorar el desempeño de los estudiantes e identificar sus áreas de oportunidad...es un factor que impulsa la transformación de la práctica pedagógica y el seguimiento de los aprendizajes...Los errores son parte de cualquier proceso de construcción de conocimiento, y han de concebirse y usarse como fuente de mejora constante. Debe consolidarse como un proceso que contribuya al aprendizaje mediante la retroalimentación. Además, el docente puede orientar mejor a los estudiantes al hacer explícitas las actividades y los criterios del desempeño que espera, y al dar una retroalimentación objetiva, positiva y constructiva para que todos puedan entender sus éxitos y fracasos. (Secretaría de Educación Pública, 2017b, p. 85).

Lo anterior, permite concluir que en cada una de las reformas educativas, la evaluación ha jugado un papel importante en la búsqueda de nuevas formas de presentar dicha evaluación, por ello, es tarea del docente, analizar y valorar la pertinencia de la evaluación basada en competencias para promover en acciones concretas una evaluación que realmente dé cuenta de los conocimientos, las habilidades y las actitudes para dar mayor significatividad y mejorar el desempeño del estudiante de Educación Media Superior.

Estudios relacionados con la investigación

Los docentes deberían de analizar el incorporar la tecnología en la práctica pedagógica y así hacer más atractivo el proceso de enseñanza-aprendizaje, como lo demuestran los resultados del estudio realizado por Gudiño, Lozano y Fernández (2014) llamado Uso de Facebook para la socialización del aprendizaje de una segunda lengua en nivel medio superior llevado a cabo en una preparatoria incorporada al Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente Jalisco, México, dónde la pregunta de investigación fue ¿cómo actúan los alumnos del primer año de preparatoria cuando se comunican en inglés como segunda lengua dentro de una comunidad de práctica virtual?

En el estudio se confirmó el hecho de que la incorporación de la tecnología Facebook, además de permitirles expresar sus ideas y opiniones en una segunda lengua mediados por el facilitador, se creó un medio de convivencia, socialización y de interacción entre los participantes y el docente.

Es decir, hacer uso de estos medios podrían significar en el desarrollo de las competencias básicas en el área de la comunicación, influyendo de manera trascendental no sólo en la obtención de conocimiento sino también en la aplicación de una forma natural y sencilla (Gudiño et al., 2014).

Santiago y Garza (2016) llevaron a cabo un estudio de metodología que se implementó en la asignatura de Calidad en Desarrollo de Software (CDSW) para *el uso de Portafolio Electrónico Online, Herramienta para el Desarrollo de Competencias y Evaluación en Universidad*, en la Universidad Tecnológica de San Juan del Río (UTSJR) Querétaro, México. Este estudio evaluó las evidencias de las competencias generadas en estudiantes de nivel superior en perfil de un Programa Educativo en TIC. Los resultados obtenidos fueron:

El incremento de las habilidades de aplicación de Tecnología en los estudiantes para la creación de sus productos que permiten demostrar sus avances en el desarrollo de su preparación profesional, al tener la responsabilidad de generar sus productos académicos e integrarlos y administrarlos para el uso en su trayectoria profesional (Santiago y Garza, 2016, p. 28).

Los autores señalan que para el diseño e implementación del e-portafolio se empleó la plataforma gratuita de Google Sites; el docente compartió a los estudiantes el tutorial para crear el sitio de Google y cada estudiante realizó su sitio web en donde desarrolló la estructura de su portafolio de la asignatura.

Además, como medio de almacenamiento de las evidencias se utilizó la aplicación de Google Drive; con el objeto de tener registro por parte del maestro y del mismo alumno, la retroalimentación de sus trabajos y mejoras que se deben generar. Se aplicó una encuesta para identificar si el uso de portafolio había sido de apoyo al incremento de habilidades de estudiantes. La encuesta fue de 4 preguntas donde se obtuvieron los siguientes resultados.

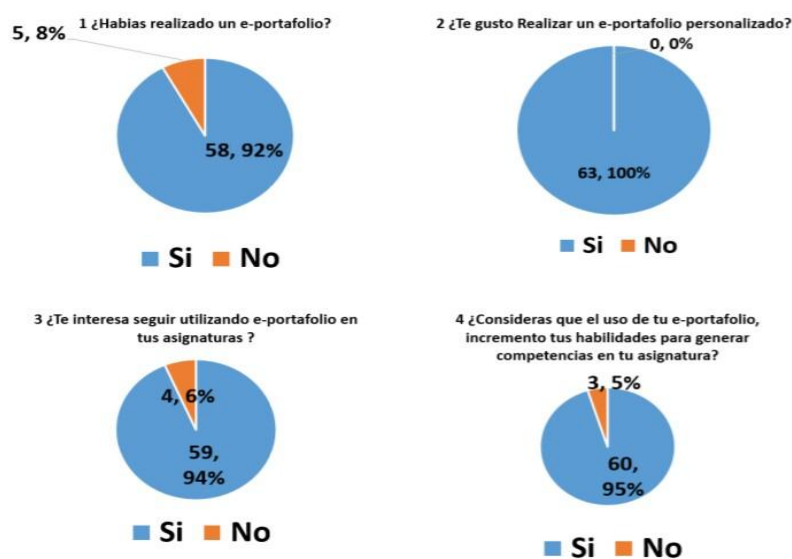


Figura 1. Resultados de encuesta a estudiantes de asignatura CDSW (Santiago y Garza, 2016).

Con esto Santiago y Garza (2016) concluyen que:

El maestro observó que el cumplimiento de los estudiantes permitió tener la mejora en el desempeño académico, al realizar la primera revisión de los productos, se retroalimentó en línea en el mismo e-portafolio, y ellos tenían la oportunidad de realizar mejoras sobre el mismo documento esto les permitía verificar sus avances de la competencia que se requería en la asignatura, así mismo que en siguientes asignaturas el alumno pueda

seguir utilizando el e-portafolio, y un trabajo futuro que se desea realizar es que los maestros también puedan tener su propio e-portafolio, con sus trabajos de investigación que permitan compartir con la comunidad universitaria (p.34).

En otra investigación, Lumbreras (2012) realizó el proyecto Uso del Portafolio Electrónico en los Círculos de Estudio como Estrategia para Mejorar el Aprendizaje Matemático en los Alumnos de Primer Semestre de la Carrera de Profesional Técnico Bachiller; éste se desarrolló con alumnos de primer semestre del Colegio de Educación Profesional Técnica del Estado de Michoacán (CONALEPMICH) en la materia de Manejo de espacios y cantidades, se planteó la implementación de los portafolios electrónicos como una herramienta para incrementar la capacidad de razonamiento lógico-matemático en los mismos.

Para lo cual los portafolios contenían la transcripción de las evidencias realizadas en clase, así como el procedimiento para resolver los problemas enriquecidos con información adicional como conclusiones, notas sobre lo que no se entendió o le costó trabajo comprender.

Para el estudio se empleó “una metodología cualitativa con un diseño de investigación-acción, que describía los conocimientos y competencias desarrollados por los alumnos, se recolectó información desde diversas perspectivas (...) mediante instrumentos diversos como tests, notas de campo y evidencias de trabajo” (Lumbreras, 2012, p.66).

Lumbreras (2012) concluyó que “el uso de los portafolios electrónicos como estrategia dentro de los círculos de estudio benefició el aprendizaje matemático de los alumnos, ya que se desarrollaron algunas competencias disciplinares en los alumnos” (p. 91).

Además, señaló que el emplear el portafolio “electrónico fue más favorable que el del portafolio de evidencias físico, ya que facilitó el aprendizaje colaborativo, la mediación de la comunicación, el desarrollo del pensamiento creativo y el aprendizaje en el uso de las TIC’s” (p. 93) y propuso “la utilización del portafolio electrónico sea implementada como un recurso académico, no solo en los círculos de estudio, sino como parte de algunas otras materias” (p. 94).

Diversas investigaciones han expuesto el éxito del uso del portafolio electrónico como la llevada a cabo por Barragán (2005) en la Universidad de Sevilla, presentó el artículo *El portafolio metodología de evaluación y aprendizaje de cara al Nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. Una experiencia práctica en la Universidad de Sevilla* donde destacó el uso del portafolio como herramienta de evaluación en la materia de Tecnología Educativa señalando que desde su perspectiva “la característica más valiosa que aporta el portafolio frente a otros instrumentos de evaluación es que nos facilita o suministra información acerca del proceso de aprendizaje y desarrollo del alumnado” (p.23).

Los resultados de este estudio revelaron que el portafolio electrónico representó la solución a una de las problemáticas más comúnmente presentes en la práctica docente: la evaluación.

Este hecho posiblemente se deba al descontento que ha representado por las formas tradicionales y cuantitativas de la evaluación en la última década por lo tanto era necesario un cambio, el cual se detonó al darse cuenta de que el tipo de evaluación impacta profundamente en las disposiciones, actitudes y estrategias adoptadas frente al aprendizaje y en la capacidad de aprender (Broadfoot, 1996) y que de acuerdo con Klenowski (2014) una de las críticas más importantes que se le han hecho a los exámenes tradicionales es que se concentran en la evaluación del producto en lugar de evaluar el proceso de aprendizaje.

Por lo tanto, era imprescindible introducir enfoques alternativos como el de competencias que incluyen el uso del portafolio debido en gran parte que al utilizarlos para la evaluación del aprendizaje del estudiante ofrecen una oportunidad para corregir algunas de las limitaciones de los procedimientos de evaluación reduccionistas y a su vez hacer la evaluación más justa alejando la dependencia de un solo examen final como el único factor determinante de la actuación del alumno y proporcionándole la oportunidad de demostrar su capacidad a lo largo del tiempo y en una variedad de contextos logrando con ello hacer la evaluación más exacta.

Domínguez, Sotelo y Gracia (2017) llevaron a cabo el estudio *La construcción del conocimiento en el aula a través del e-portafolio* en la Universidad Veracruzana, donde se realizaron 25 portafolios digitales en un semestre, en el que los universitarios a través de diferentes soportes fueran recolectando su trabajo y desarrollando su E-Portfolio.

Los estudiantes pudieron conocer los trabajos de sus compañeros, ponerse en contacto con ellos e interactuar sobre temas relacionados con su carrera, gracias al uso de un sitio web en el que los jóvenes proporcionaron un enlace personal.

Domínguez et al. (2017) concluyen señalando “en nuestras experiencias educativas es que pudimos constatar que el portafolio ha sido usado con la finalidad de apoyar al aprendizaje, basándonos en herramientas y servicios abiertos e interrelacionados y utilizando elementos del software social” (p.308).

Proporcionará pautas para enfrentar uno de los principales retos que enfrenta el entorno educativo en México y que consiste en que los estudiantes universitarios en este caso, no sólo adquieran conocimiento e información, sino que desarrollen las habilidades y recursos necesarios para enfrentar los cambios tecnológicos y sociales que les permitan desarrollarse en una sociedad universal basada en el conocimiento (p.307).

Contexto

La investigación se realizó en una institución del Nivel Medio Superior, ubicada en Cd. Victoria, capital del estado de Tamaulipas, por lo tanto, se encuentra en una zona urbana, dicha investigación representó una ventaja, ya que la preparatoria cuenta con acceso a Internet de banda ancha y al estar en un lugar rodeado de instituciones educativas hay lugares donde pueden rentar equipos de cómputo, incluso en la entrada de la escuela está instalado un poste ciudadano con acceso gratuito a Internet.

El grupo de estudio considerado es la población estudiantil de 23 alumnos de la “Capacitación de Traductor de Inglés” del V semestre la cual forma parte del programa de estudios de la Dirección General del Bachillerato (D.G.B.). Por lo tanto, los alumnos deberían de haber desarrollado hasta ese momento las siguientes habilidades establecidas como parte de las competencias genéricas contenidas en el acuerdo 444:

1. Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.
2. Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.
3. Elige y practica estilos de vida saludables.
4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.
5. Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.
6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.
7. Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.
8. Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.
9. Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo.
10. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales. (SEP, 2008b, p. 2-5)

Así como contar con competencias disciplinares de la capacitación contenidas en la serie de programas de estudio de Traductor de Inglés:

- ， Elige y emplea las técnicas óptimas para llevar a cabo la apropiada la traducción literaria de textos en prosa.
- ， Prepara y utiliza glosarios que posteriormente utilizaría en futuras traducciones.
- ， Forma y trabaja en equipos, para poder llevar a cabo de manera rápida y eficaz trabajos de traducción de mayor extensión o urgencia.
- ， Identifica, localiza y emplea los recursos y materiales de consulta más útiles para facilitar y asegurar la calidad de su labor como traductor.
- ， Aplica sus conocimientos sobre los principios de redacción, las formas y los formatos principales y la mecánica para redactar con precisión y corrección en ambos idiomas.
- ， Distingue los diferentes niveles de la traducción, sabe sus aplicaciones y reconoce cuando se deba traducir palabra por palabra, literal o libremente, manteniendo la postura que la traducción se trata de la comunicación de ideas más que la transmisión de palabras.
- ， Sigue los procedimientos recomendables para trabajar con ética en el campo de la traducción. (DGB, 2009, p. 15).

Las edades de los estudiantes son entre 17 y 18 años; la mayoría vive en las colonias aledañas a la preparatoria y dependen económicamente de sus padres y el 50% específicamente sólo de la madre; de los cuales son 18 mujeres y sólo 5 varones,

lo que da como resultado que el grupo se distinga un ambiente de disciplina y armonía. Una característica notable es que había 4 alumnas con las habilidades de la segunda lengua *Reading* (lectura), *Writing* (escritura), *Speaking* (habla) y *Listening* (escuchar); con niveles muy avanzados del idioma lo cual en cierta forma representa una ventaja porque eran muy activas y destacadas en sus actividades en clase; pero por otro lado el resto del grupo se sentían intimidados y mostraban inseguridad al momento de participar.

Por lo tanto, fue necesario implementar estrategias para que cada uno se sintiera motivado a participar independientemente de su nivel en el manejo de las habilidades del inglés; así como procurar la integración del grupo a fin de que colaboraran en desarrollar las actividades de aprendizaje.

Otra información importante es que los estudiantes acudían 4 de las 7 horas programadas para la capacitación al Laboratorio de Idiomas donde se contaba con conexión a Internet y cada uno tenía asignado un equipo de cómputo y esto hizo posible acceder al portafolio electrónico desde su dirección electrónica y así desarrollar las actividades en horas de clase y para concluir las actividades o tareas la mayoría de los participantes pudieron continuar trabajando en ellas desde sus hogares o de cualquier otro lugar dado que solamente 3 no contaban con teléfono celular y más del 50% tenían algún servicio de internet en sus teléfonos inteligentes.

Planteamiento del problema

La evaluación para muchos docentes en México ha representado un verdadero dolor de cabeza; ya que en la actualidad tanto las reformas educativas como las

nuevas formas de aprender de los estudiantes exigen que se realice un cambio significativo.

No ha sido nada fácil asimilar la nueva propuesta que privilegia la evaluación cualitativa y formativa (Serrano, 2002), en gran parte debido a que muchos docentes permanecen anclados en patrones obsoletos debido al gran peso que ha representado la evaluación tradicional.

Además, para la mayoría de los docentes la evaluación se ha traducido como el resultado que a lo largo de un período se obtiene; y en algunas otras se van monitoreando las actividades para finalmente brindarles un peso inequitativo a cada una de ellas, de tal forma que la balanza pocas veces manifiesta en equilibrio con repercusiones importantes para cada estudiante en términos de aprobación o reprobación (Horbath y Gracia, 2014).

El introducir a la práctica docente la evaluación con un enfoque basado en competencias ha sido un proceso complejo, debido en gran medida a la manera en que se experimentó la propia formación, donde era completamente normal que la evaluación dependía del resultado de exámenes y muy pocas veces de exposiciones. Siendo en un principio estas dos estrategias por medio de las que eran evaluados a los estudiantes; pero en la actualidad es de suma importancia buscar nuevas formas por dos razones de gran peso, exigencia y necesidad.

La primera tiene que ver con la RIEMS que exige que por parte de los planteles del nivel Medio Superior se empleen instrumentos de evaluación como guías de observación, listas de cotejo y rúbricas, que evidentemente se deben contemplar en el

resultado como parte de la evaluación, situación que creó en los docentes conflicto, temor a lo desconocido, por un lado, y resistencia, por el otro, al tener que moverse de su zona de confort.

El otro y el más importante factor para decidir emprender diferentes formas de evaluación, son el bajo aprovechamiento académico de los alumnos que en muchas ocasiones llevan a la deserción. Estos factores predominan más aún en las asignaturas relacionadas con el aprendizaje de una segunda lengua. La falta de interés en desarrollar las actividades de enseñanza-aprendizaje en las clases al no encontrarles sentido ni trascendencia en su vida diaria ni utilidad en su futuro profesional o laboral.

En relación a ello, existen nuevas estrategias cuyo propósito se encamina a los estudiantes para influir en su entorno denominadas como enfoque socioformativo mediante la identificación, interpretación, argumentación y resolución de problemas personales, sociales, comunitarios, científicos, tecnológicos, ambientales, entre otros (Tobón, González, Nambo y Antonio, 2015); pero lamentablemente este enfoque aún no está presente en la mayoría de las aulas entre otras cosas por falta de capacitación del docente y en el peor de los casos por resistencia al cambio por parte de los mismos, además de que es necesario “un análisis desde la propuesta metodológica que la socioformación aporta a la comunidad docente, investigativa y de los sistemas educativos” (Hernández, Tobón, y Guerrero, 2016, p. 360).

El grupo participante seleccionado para esta investigación con anterioridad había desarrollado proyectos formativos y a su vez ya había sido evaluado mediante instrumentos con el enfoque de la socioformación; por lo cual los participantes llevaban

a cabo una serie actividades necesarias para llegar hasta el producto final; pero al ser tantas y tan diversas las tareas que desarrollaban como ejercicios en sus cuadernos de apuntes, carteles, exposiciones, videos y al final subir las evidencias a sus blogs, muchas de las veces se originaban confusiones tanto para ellos como para el docente en materia de evaluación y esto podría influir negativamente en las calificaciones de los alumnos.

Debido a todo ello el proceso de evaluación era muy complejo para el docente y requería de mucho tiempo para hacerlo confiable, viéndose en la necesidad de revisar en varias ocasiones las mismas tareas, así como de rediseñar los instrumentos de evaluación; ya que cuando el alumno presentaba sus evidencias estas no contaban con los aspectos indicados en las guías de observación, listas de cotejo y por ende en las rúbricas socioformativas.

Otra problemática existente era que aún y cuando el docente detectara las áreas de oportunidad de los estudiantes mediante los mencionados instrumentos de evaluación, no se llevaba a cabo la adecuada retroalimentación durante el proceso de enseñanza-aprendizaje debido a lo limitado que era el tiempo a consecuencia de todas las tareas que iban entorpeciendo lo planeado, dejando de lado la oportunidad de fortalecer los aspectos que necesitaba el alumno, y por consecuencia seguirían presentándose.

Cabe mencionar que se les daba a conocer a los estudiantes desde un inicio la forma de evaluación mediante una presentación que incluía los rasgos y aspectos a considerar y que el docente solicitaba su participación tanto para dudas como para

sugerencias, la gran mayoría de los jóvenes se limitaban a pedir permiso de tomarle una foto a esta con sus teléfonos móviles sin comentar nada al respecto; siendo precisamente estos últimos un factor más que afectaba el desempeño de los alumnos, quienes lo utilizaban en clase pero no con fines académicos convirtiéndolo en un enemigo a vencer por parte del docente.

Esta lucha estaba siendo cada vez más frecuente en el aula, cada día eran más los alumnos que tenían internet en sus celulares siendo así que ya no solo jugaban y escuchaban música, ahora también “chateaban” y navegaban en internet, complicando más todavía el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Lamentablemente pasó mucho tiempo para que el docente se percatara de que podría convertir a ese “enemigo” en aliado debido al desconocimiento y la falta de capacitación se estaba desperdiciando una posible herramienta de aprendizaje.

Para ello se propuso el diseño de un portafolio electrónico, como estrategia de evaluación, utilizando la plataforma Moodle que contenía actividades que llevaron a los estudiantes a desarrollar proyectos formativos teniendo como base el enfoque de la socioformación que implicarían la resolución de problemas de su contexto (Tobón, 2014) con el objetivo de lograr una evaluación con evidencias relevantes, trascendentales considerando los cuatro aprendizajes fundamentales: ser, conocer, hacer y convivir (Delors, 1994).

Ante la posibilidad de que los alumnos podrían acceder a él en cualquier momento, en cualquier lugar, desde la palma de su mano, es decir, a través de un App de Portafolio Electrónico, lo que incrementaría el interés dado que se trataba de una

herramienta tecnológica con la que todos están familiarizados y por el hecho de que esté desarrollado en Moodle es posible entrar al portafolio electrónico desde cualquier dispositivo digital que cuente con acceso a Internet a través de su dirección electrónica, tales como computadoras de escritorio, tabletas y por supuesto teléfonos inteligentes (smartphone).

Por lo tanto, el portafolio electrónico se convierte en una alternativa de solución a estas problemáticas, planteando algunas preguntas de investigación ¿cómo organizar las actividades de enseñanza de un proyecto socioformativo para que el alumno tenga un mejor aprendizaje del idioma inglés? ¿qué se requiere para que el proceso de evaluación sea más confiable y a su vez sencillo para el docente? ¿cuál sería la forma de llevar a cabo la retroalimentación adecuadamente? ¿qué implicaría el introducir teléfonos móviles en las aulas como herramientas de aprendizaje? y ¿qué beneficios se podrían obtener?

Estos cuestionamientos probablemente estén en mente de muchos docentes, quienes, al no contar con información fidedigna con resultados favorables y cuantificables, se resisten a navegar por el mundo digital por medio de estos aparatos en su práctica, así como transitan por procesos muy complejos y poco confiables para la evaluación.

Y es así como surge la inquietud de investigar: ¿Cómo mejorar el proceso de evaluación e incorporar los proyectos socioformativos para lograr el aprendizaje basado en competencias en estudiantes de Educación Media Superior?

Propósitos de la investigación

De acuerdo con Díaz Barriga (2012) “los portafolios son citados por la mayoría de los especialistas en el tema como un recurso idóneo de evaluación auténtica” (p.27) y “toda evaluación auténtica incluye una evaluación del proceso de realización” (Monereo, 2009, p. 11). Es por ello que el adoptar el portafolio electrónico como herramienta innovadora de formación y evaluación, “se convierten los desempeños, análisis y propuestas (acciones de mejora y otros) en el eje de las reflexiones” (Murillo, 2012, p.22), por lo tanto, el propósito general de esta investigación fue:

Analizar las ventajas y desventajas que representa el implementar el portafolio electrónico como herramienta en el desarrollo de proyectos formativos y su evaluación desde el enfoque de la socioformación de un grupo de alumnos de la Capacitación de Traductor de Inglés en una institución de Nivel Medio Superior de Ciudad Victoria, Tamaulipas. Siendo sus propósitos particulares:

- ， Diseñar proyectos con base en las Unidades de Competencia bajo el enfoque de la socioformación para mejorar el aprendizaje del idioma inglés.
- ， Favorecer la participación de los alumnos en las actividades de los proyectos formativos mediante el portafolio electrónico a través de dispositivos móviles.
- ， Promover la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación con enfoque basado en competencias.
- ， Utilizar instrumentos de evaluación con el enfoque de la socioformación.
- ， Poner en práctica la retroalimentación por parte del facilitador durante el proceso de evaluación.

Importancia para la audiencia

La trascendencia de esta investigación radica en que los docentes conozcan lo que implica emplear el portafolio de evidencias electrónico y los beneficios que se pueden obtener en cuanto a innovar en técnicas de evaluación desarrollando proyectos socioformativos transformando las prácticas de formación en diferentes entornos (educativos, organizacionales y sociales) mediante la colaboración y proyectos transversales (Tobón, 2013).

Para ello fue necesario realizar investigaciones que revelen a los docentes de la EMS el conocer las ventajas e implicaciones que podrían presentarse en su práctica al adoptar este instrumento dándole un sentido pedagógico y reflexivo; examinar sus alcances como instrumento de evaluación auténtica que además sea diseñado de manera que se evidencien las competencias desarrolladas por sus estudiantes, persiguiendo que sea una herramienta poderosa para el aprendizaje significativo con el objetivo no sólo de que reproduzcan sino que construyan.

En la actualidad, en efecto, el aprendizaje no se concibe como la memorización de conocimientos, sino sobre todo como el desarrollo de competencias para elaborar y reconstruir los conocimientos (Argüelles y Nagles, 2007).

Bailey (1998) y Villalobos (2002) son algunos de los investigadores que han considerado al portafolio como un medio eficaz de reflexión que se enfoca en el desarrollo de estrategias de aprendizaje, promueve la autonomía, centra la evaluación en las necesidades del aprendiz y responde a éstas (p.33).

Sin embargo, al no contar con investigaciones que revelen datos que sustenten el uso exitoso de esta herramienta en instituciones del Nivel Medio Superior en México, es muy probable que no se le dé el valor ni la utilidad que podría representar.

Es por ello, que la implementación del portafolio electrónico como un medio para la evaluación por competencias y que como señalaron Díaz Barriga, Romero y Heredia (2011) este brinde “la posibilidad de almacenar y revisar los materiales digitalizados...su potencial como instrumento de comunicación y colaboración, expresión de la identidad y compartición de experiencias y significados” (p.9); lo anterior demostrado hasta el momento en la Educación Superior y de Posgrado.

Actualmente evaluar en el Nivel Medio Superior requiere considerar aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales, por lo que el portafolio representa un instrumento muy rico por su flexibilidad en el diseño, el cual refleja el sello personal del autor y brinda la oportunidad de desarrollar la actividad reflexiva en los estudiantes.

La importancia de la evaluación por competencias tomando en cuenta que la RIEMS tiene entre otros propósitos sustantivos, elevar la calidad, resulta ineludible elaborar un conjunto de orientaciones que aporten elementos para realizar una de las tareas primordiales en la práctica educativa, esto es, la evaluación del aprendizaje de los alumnos bajo un enfoque de competencias (Comité Directivo del Sistema Nacional de Bachillerato, 2009).

Entendiendo que evaluación es el proceso de identificar, obtener y proveer información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la

toma de decisiones, solucionar problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados (Stufflebeam y Shinkfield, 1987). De ahí se parte a seleccionar, diseñar y construir los instrumentos de evaluación que vayan en esa dirección.

Por lo tanto, se coincide con la definición propuesta por Campaña y Sobrino (2012) sobre que el portafolio electrónico es:

Un instrumento de aprendizaje y evaluación que posee dos características bien definidas; en cuanto portafolio, es una herramienta que permite la recolección de evidencias de aprendizaje para su posterior evaluación; y, por ser electrónico, posibilita, de la mano de las TICS, que está recogida se haga a través de un sistema multimedia, el cual se describe por adoptar las características del portafolio de “papel” en cuanto a: ser un instrumento que permite recoger y reflexionar sobre las evidencias de aprendizaje y concede, a través de un uso metodológico, el desarrollo de las competencias que contemplan conocimientos, habilidades y destrezas. Sin embargo, por su naturaleza de construcción también promueve el impulso de habilidades tecnológicas (p.3).

Por lo tanto, su función principal es servir de recurso al estudiante para que pueda evidenciar su progreso académico a lo largo de un periodo determinado, sirve como medio para que el estudiante reflexione sobre los conocimientos adquiridos, las habilidades desarrolladas, así como los valores asociados a cada una de las evidencias del aprendizaje alcanzadas (Barragán, 2005).

Capítulo 2. Revisión de Literatura

Origen y fundamentos del enfoque por competencias en la Educación

En la actualidad cuando se habla de educación en nuestro país el concepto de “competencias” es abordado de inmediato, pero ¿Cómo surgió esta relación tan estrecha?

Históricamente, las competencias han surgido en la educación como una alternativa para abordar las falencias de los modelos y enfoques pedagógicos tradicionales, que aunque se apoyen en algunos de sus planteamientos teóricos y metodológicos lo hacen con una nueva perspectiva, con un cambio en la lógica, transitando de la lógica de los contenidos a la lógica de la acción, lo que significó que para la década de los noventas la comunidad pedagógica se adentrara en este nuevo paradigma, lo que en un principio fue muy criticado, pero poco a poco descubrieron que brindaba respuestas pertinentes y claras en torno al currículo, el aprendizaje, la evaluación y la gestión educativa-docente (Tobón et al, 2010, p.3).

En esta misma década comenzaron a elaborarse trabajos que se perfilaban hacia ese nuevo enfoque como el que Delors (1994) hizo para la UNESCO que consistió en una propuesta para elevar la calidad de la educación basada en una perspectiva más humanista del aprendizaje *La educación encierra un tesoro*, donde señaló que la educación tiene la misión de permitir a todos sin excepción hacer fructificar todos sus talentos y todas sus capacidades de creación, lo que implica que cada uno pueda responsabilizarse de sí mismo con base en su cuatro pilares: aprender a conocer,

aprender hacer, aprender a convivir, y aprender a ser, constituyen el eje fundamental de la formación integral.

En esa propuesta Delors (1994) enfatiza “el aprender a hacer” que refiere al concepto de competencias al afirmar que:

Conviene no limitarse a conseguir el aprendizaje de un oficio y, en un sentido más amplio, adquirir una competencia que permita hacer frente a numerosas situaciones, algunas imprevisibles, y que facilite el trabajo en equipo.... En números casos esta competencia y estas calificaciones se hacen más accesibles si alumnos y estudiantes cuentan con la posibilidad de evaluarse y de enriquecerse participando en actividades profesionales o sociales de forma paralela a sus estudios (p.17).

Otro trabajo realizado para la UNESCO que marcó el comienzo del enfoque basado en competencias en la educación es el de Morín (1999) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*; en el que se plasmó su pensamiento reflexivo, con la intención de que esas ideas susciten un debate que apoye a educadores y dirigentes a aclarar su pensamiento sobre la forma de reorientar la educación hacia el desarrollo sostenible.

En esa propuesta Morín (1999) señaló que el desarrollo mismo ha creado más problemas de los que ha resuelto y ha conducido a la crisis profunda de civilización que afecta las sociedades prósperas de Occidente, al respecto señaló que “concebido únicamente de manera técnico-económica, el desarrollo está en un punto insostenible

incluyendo el desarrollo sostenible. Es necesaria una noción más rica y compleja del desarrollo, que sea no sólo material, sino también intelectual, afectiva, moral...” (p.37).

Al analizar esta declaración es evidente que existe una vinculación de ésta con las problemáticas que se enfrentan en la actualidad los docentes al abordar que el desarrollo requiere ser algo más que sea “material” ubicándolo en la docencia se traduciría como que el aprendizaje no se debe limitar a la adopción de conceptos teóricos, sino que el docente tendría que guiar al estudiante a reflexionar sobre esos conocimientos con el propósito de formar personas críticas conscientes de su entorno, de su actuar con las habilidades para enfrentar problemas.

Además en este trabajo se afirmó que “la educación debe favorecer la aptitud natural de la mente para hacer y resolver preguntas esenciales y correlativamente estimular el empleo total de la inteligencia general” (Morín, 1999, p.17). En esta línea teórica Perrenoud (2006) formuló el cuestionamiento “¿preparar a los jóvenes para comprender y transformar el mundo en que viven, no es acaso la esencia de una cultura general?” (p.4), todo ello contrario a lo que tradicionalmente se venía haciendo dentro de las aulas.

Ante las declaraciones que corresponden a la necesidad de que “en las formaciones profesionales se quiere preparar para un trabajo que ponga al principiante frente a situaciones de trabajo que, a pesar de la singularidad de cada una, puedan ser dominadas gracias a competencias de cierta generalidad” (Perrenoud, 2006, p.4), dado que los estudiantes egresaban con un cúmulo de conocimientos teóricos, es decir, la escolaridad históricamente se encargaba de prepararlos para los estudios extensos

(Perrenoud, 2006); pero tenía que cambiar por el hecho de que al incursionar en el mercado laboral los empleadores requerían que éstos contaran con habilidades y destrezas que no habían desarrollado durante su vida académica.

De lo anterior, surge “la preocupación respecto a su relación con situaciones de la vida profesional y no profesional” (Perrenoud, 2006, p.11); y se consideró que se requería que los estudiantes se prepararan desde las aulas para trabajar en equipo, resolver problemas, es decir, los aprendizajes deben evolucionar y ya no pueden considerarse mera transmisión de prácticas más o menos rutinarias pero por supuesto que éstos conserven un valor formativo que no se debe desestimar (Delors, 1994).

Una vez que los docentes conocen el enfoque basado en competencias se podría dar por hecho que lo llevarían a su práctica sin ninguna duda, pero ¿qué tan complejo podría ser aplicarlo en las aulas? y realmente están conscientes del compromiso que esto conlleva según Carneiro et al. (2006) “El profesor enseña mientras aprende, orienta mientras colabora, desarrolla mientras investiga, lidera mientras participa, utiliza aptitudes críticas mientras las expande constantemente, crea futuro mientras actúa en el presente” (p.52), por lo tanto, el docente requeriría no solamente conocer el enfoque, necesita saber qué es lo que implicaría lograr el aprendizaje basado en competencias y estar dispuesto a prepararse para ello, para convertirse en un facilitador y dejar en el pasado al trasmisor.

Enfoque de competencias desde la Reforma Integral de la Educación Media Superior

En 1994 México ingresa a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) por tanto, a partir de ese momento el país ha estado sujeto a las políticas y directrices en materia de educación; este organismo internacional establece para sus países miembros, distintos programas por ejemplo el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos, PISA (por sus siglas en inglés) (Moreno, 2010).

La OCDE desarrolló este examen internacional que valora el grado en que los egresados del primer tramo de la educación media (los aproximadamente nueve años de Educación Básica) dónde se pueden manifestar “habilidades y destrezas para la vida”, esto es emplear estos conocimientos no para mostrar el grado en que los han retenido o el grado en que pueden aplicarlos a situaciones, ejercicios o problemas escolares, sino la manera en que estos conocimientos se han convertido en una destreza que les permite resolver problemas cotidianos (Díaz Barriga, A., 2006); esto explica, según Moreno (2010) “el impulso del enfoque de educación por competencias” (p.290).

Un hecho que significó precisar el punto de partida para definir la identidad de la Educación Media Superior (EMS) en México para encarar los retos de Ampliación de la cobertura, Mejoramiento de la calidad y Búsqueda de la equidad fueron los resultados sobre la de Tasa de terminación en la EMS del ciclo escolar 2005-2006 se proyectó que de no haber un nuevo impulso a la EMS en el ciclo escolar 2012-13 la tasa de graduación sería de 49.1% por ciento, la cual es menor al promedio en el que se

encontraban los países de la OCDE a finales de la década de los años sesenta. En otras palabras, de continuar con dichas tendencias, al inicio de la segunda década del siglo XXI, la EMS en nuestro país tendría un rezago de 50 años.

Esta no puede ser una opción para un país que aspira a mayores niveles de bienestar en una etapa en que el número de jóvenes alcanza su máximo histórico (Secretaría de Educación Pública, 2008a).

Como respuesta a la situación surge la nueva propuesta formativa en la EMS bajo el enfoque de competencias, a través de la cual se planteó promover “capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones” (Perrenoud, 2004, p.11), ya que “quien llega a dominarla es porque dispone a la vez de los conocimientos necesarios y de la capacidad de movilizarlos con buen juicio, a su debido tiempo, para definir y solucionar verdaderos problemas” (Perrenoud, 2003, p.7); las competencias en sentido estricto se refieren a la integración de habilidades, conocimientos y actitudes en un contexto específico.

Con la implementación de este enfoque en el bachillerato, era necesario para los docentes comprender qué son las “competencias”, conocer cuáles son los propósitos o fines que se persiguen desde este enfoque e instrumentar una didáctica en competencias para impulsar su desarrollo, lo cual se ha convertido en “una tarea compleja por la falta de claridad del constructo competencias” (García y Martínez, 2014, p. 164); por ello que se comenzó a capacitar a los docentes del nivel Medio Superior en cursos intersemestrales y diplomados como el que impartieron por parte de SEP-ANUIES conocido como PROFORDEMS.

En este diplomado se abordaron temáticas con respecto a lo que implica el trabajar bajo el enfoque de competencias en las aulas y por supuesto asumir los retos del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), estos retos surgieron como parte de la Reforma Integral de la Educación Media Superior en México (RIEMS) al establecer las competencias genéricas que constituyen el perfil del egresado y las competencias disciplinares básicas que están profundamente ligadas y su vinculación define el Marco Curricular Común.

Concepciones de los docentes en México sobre el enfoque basado en competencias

En México se han realizado estudios que revelan las diferentes concepciones de los docentes sobre el enfoque basado en competencias, Andrade (2013) de la Universidad Autónoma de Querétaro hizo un análisis cualitativo de las conceptualizaciones de competencia; realizada por 69 profesores que trabajan el bachillerato universitario con enfoque de competencias; de manera concreta hizo referencia a docentes de un plantel metropolitano y uno regional de la Universidad de Guadalajara (UdeG).

Los resultados reflejan que los docentes participantes tienen claridad a nivel general respecto a lo que implica el concepto de competencias, relacionándolas con los elementos que integran una competencia resultando que los profesores pertenecientes al plantel regional de la UdeG fueron los que tuvieron mayor dificultad para abordar este aspecto ya que sus respuestas aportan conceptos dónde no quedan claros los

aspectos que la conforman, por ejemplo dicen: es una habilidad, una herramienta/habilidad, es la capacidad, adquirir habilidades; lo que revela que algunos profesores tienen una idea parcial de lo que significa el término, pero no logran la integración del mismo.

Andrade (2013) puntualizó que lo que no quedó abordado a partir de las respuestas es lo referente a la movilización de la competencia, ya que no se identifica por todos los profesores que existe un proceso denominado transferencia o movilización, a partir del cual se lleva a la vida real la aplicación de la competencia para llegar a la solución de problema. Concluyó declarando que:

Aunque no existe un rechazo a las competencias en los profesores participantes, sí existe una dispersión en la comprensión del concepto, por lo que algunos profesores no logran visualizar de forma completa e integrada el concepto, motivo por el cual, pueden darse algunas confusiones en el momento de tratar de llevar el enfoque de competencias a la práctica educativa y al proceso de enseñanza-aprendizaje del nivel de bachillerato (Andrade, 2013, p. 9).

Así mismo destacó que se puede suponer que todos los profesores saben a qué se refiere cuando se alude a las competencias en educación, finalmente son sólo supuestos, mismos que llevan a errores, por ejemplo, exigirle al docente que desarrolle competencias en sus estudiantes, sin que tenga claro qué debe hacer. Lo anterior, podría ser motivo de que haya algunos profesores que sólo se queden en el discurso

de las competencias y que éstas no sean desarrolladas por los alumnos y mucho menos sean evaluadas adecuadamente.

La evaluación por competencias en el NMS: concepto y características.

La evaluación del Sistema Nacional de Bachillerato debe ser integral, es decir, incluir todos los componentes de la evaluación educativa: los recursos, los procesos y los resultados. Para tal efecto, habrá que desarrollar un modelo que considere los distintos ámbitos del quehacer escolar.

Además de estar orientada a promover la calidad de manera general, la evaluación servirá para dar seguimiento a los distintos aspectos que contempla la Reforma Integral de la EMS, por consiguiente, será necesario hacerla desde un enfoque de competencias, de manera que se conozcan los avances de los estudiantes con relación a las competencias del MCC. (Secretaría de Educación Pública, 2008b).

El enfoque entre otras cosas supone el adoptar nuevas modalidades de evaluación (García y Saban, 2008), para ello, se tendría en primera instancia que comprender el concepto de evaluación de las competencias, el cual es presentado por Tobón (2010) como una experiencia significativa de aprendizaje y formación, que se basa en la determinación de los logros y los aspectos a mejorar en una persona respecto a cierta competencia, según criterios acordados y evidencia pertinentes, en el marco del desempeño de esa persona en la realización de actividades y/o el análisis, comprensión y resolución de problemas del contexto profesional, social, disciplinar e investigativo, considerando el saber ser, el saber conocer, el saber hacer y el saber

convivir; además hace hincapié en que la retroalimentación es la esencia de la evaluación y es necesario que se brinde en forma oportuna y con asertividad; y que además busca elevar la calidad de la educación en general porque permite identificar aspectos a mejorar en los estudiantes y establecer estrategias institucionales.

Para De Miguel Díaz (2005) evaluar el desarrollo de competencias implica valorar de una forma integrada todos sus componentes, algo que se opone a una visión analítica y aditiva donde cada uno de ellos sería evaluado por separado; para clarificar la orientación de los cambios que implican ir de la evaluación tradicional o la evaluación alineada, a la centrada en las competencias o innovadora hace referencia a los elementos de cada una en una la siguiente tabla:

Tabla 1.

Elementos diferenciales entre la Evaluación Tradicional y la Evaluación centrada en Competencias.

EVALUACIÓN TRADICIONAL	EVALUACIÓN CENTRADA EN COMPETENCIAS
Evaluación limitada	Evaluación auténtica
Evaluación referida a la norma	Evaluación referida al criterio
El profesor monopropietario de la evaluación	Los alumnos se “apoderan” de la evaluación
Evaluación final y sumativa	Evaluación continua y formativa
Evaluación mediante un único procedimiento y estrategia	Mestizaje en estrategias y procedimientos evaluativos

Fuente: De Miguel (2005).

Como se puede ver se distinguen las diferencias entre una y otra; pero sobre todo comprender lo que implicaría evaluar bajo este nuevo enfoque.

Según este planteamiento se transforma de una evaluación limitada hacia una evaluación auténtica definiendo los criterios o niveles y serán éstos los referentes que orienten la evaluación del alumno, donde tenga un papel activo y responsable, así como que la evaluación es continua a lo largo del curso y va orientando al alumno en sus decisiones estratégicas sobre lo que debe aprender y cómo aprenderlo, así mismo la elección de las estrategias y de los procedimientos debe realizarse de manera conjunta dando un sentido holístico e integrado al conjunto de actividades evaluativas (De Miguel, 2005).

La evaluación auténtica

La evaluación por competencias conlleva todo un cambio en el contrato didáctico entre el docente y el estudiante, como sustentó Perrenoud (2004), tal cambio pone en el centro de los esfuerzos los aprendizajes de los alumnos antes que la enseñanza de los docentes.

La evaluación debe centrarse en el desempeño de los estudiantes y debe ser evaluada con evidencias de desempeño. Sin embargo, si una práctica que pudiera presumir de ser por competencias y no incluye estos elementos de evaluación, sólo sería una simulación de competencias; no se puede pensar en una evaluación por competencias empleando únicamente una evaluación escrita, De Miguel (2005) afirmó que “la evaluación auténtica presenta al alumno tareas o desafíos de la vida real para

cuya resolución debe desplegar un conjunto integrado de conocimientos, destrezas y actitudes” (p.44).

Para Yuen y Kaur (2010) la evaluación auténtica surge a partir del paradigma de evaluación por competencias teniendo como objetivo fomentar el desarrollo y construcción de una solución a partir de una tarea real, con condiciones y estándares claramente definidos, lo que permite conocer la capacidad de transferencia de los aprendizajes y comprobarlo al observar si un estudiante puede solucionar un mismo problema en diferentes contextos situacionales dando lugar a la construcción de significados por medio de la instrucción formal o de sus propias experiencias. Con relación a estos autores Ferreyra (2012) concluyó:

De manera contraria a como se concibe, la transferencia depende no sólo de que las operaciones cognitivas que intervienen en la resolución de que dos tareas sean similares, sino también de la percepción que tiene el estudiante sobre las demandas de ambas situaciones, de modo que le permitan extrapolar los procedimientos y habilidades necesarias, lo cual solo se consigue a partir del análisis y la reflexión (p.17).

En la evaluación auténtica se busca evidencia de que una persona muestra un desempeño en el mundo real, en situaciones y escenarios (escolares, comunitarios, profesionales) que permitan mostrar la relación con asuntos de verdadera pertinencia y trascendencia tanto personal como social (Díaz Barriga, F., 2006).

De acuerdo con Monereo (2009) cuanto más fielmente “se reproduzcan las condiciones en que una tarea tiene lugar en su contexto habitual, más auténtica será la

evaluación. Por lo tanto, toda evaluación auténtica incluye una evaluación de proceso de realización, pero no toda evaluación es auténtica” (p.11).

Una vez que el docente comprende qué son las competencias y cómo evaluar el desempeño de las mismas de forma auténtica, una interrogante que podrá seguir presente es cómo lograrlo, qué medios utilizar para ello, para muchos especialistas los portafolios representan un recurso idóneo de evaluación auténtica (Díaz Barriga, F., 2006).

El portafolio electrónico como instrumento de evaluación auténtica.

De acuerdo con De Miguel (2005) la evaluación debe valorar el nivel de dominio de las competencias, es decir debe ser auténtica; por ello, debe ser natural y ecológica, es decir, plantea situaciones reales y relevantes en el mundo profesional, en lugar de recrear situaciones irreales o desubicadas. Existen diversas estrategias evaluativas, que permitirían este tipo de evaluación, pero una de las más reconocidas en la actualidad es el portafolio de evidencias ya que permite que el alumno reflexione sobre su propio aprendizaje ser más auto-consciente del propio modo de aprender y del proceso de aprendizaje. Para Klenowski (2014) la gran popularidad alcanzada por esta técnica en el campo de la educación se debe a que:

Hoy los portafolios están presentes en todas las etapas educativas y en el desarrollo profesional, tanto en el aprendizaje como en la promoción y la evaluación. Un trabajo de portafolios puede usarse para el desarrollo y valoración del conocimiento de una asignatura, adquisición de habilidades

de enseñanza y prácticas reflexivas, así como preparación profesional y vocacional (p.11).

Con relación a lo anterior Galland y Salio (2017) definieron el concepto de e-portafolio por dentro de la tabla de tecnologías emergentes de usos educativos como un “espacio donde los estudiantes pueden recopilar sus evidencias de aprendizaje a través de recursos de cualquier tipo, texto, audio, vídeo, completándolos con las producciones personales o grupales producto de su aprendizaje” (p.294); dentro de esta misma publicación el trabajo de investigación “La construcción del conocimiento en el aula a través del e-portafolio” de Domínguez et al. (2017) se destacan las ventajas del e-portafolio por ser “un contenedor digital capaz de almacenar todo tipo de medios como texto, imágenes, video y sonido para una variedad de procesos pedagógicos y con propósitos de evaluación” (p.307).

Otros autores hacen referencia al uso del portafolio como técnica de evaluación ya que se sustenta o justifica, debido a que va acorde con la mayoría de los criterios de calidad establecidos, para un modelo innovador de aprendizaje (Solabarrieta y Villardón, 2003), y como lo puntualizaron Zabalza (2001) y Yániz (2002) respectivamente la evaluación debe estar inmersa en el desarrollo habitual del proceso de enseñanza-aprendizaje y la evaluación debe abarcar todo el proceso formativo, inicial, de proceso y final.

Prendes y Sánchez (2008) declararon que recientemente el portafolio tomó un auge creciente debido a su implementación en formato electrónico, provocando significativos cambios que exigen al profesorado un proceso continuo de renovación metodológica,

representando una posibilidad muy interesante, tanto como instrumento de motivación del razonamiento reflexivo para los alumnos y por supuesto como herramienta de evaluación.

Así mismo Klenowski (2014) concluyó que al adoptar el portafolio como instrumento de evaluación se refleja el aprendizaje y el desarrollo de los individuos, identificando las capacidades examinadas contribuyendo a abarcar una mayor variedad de capacidades y facilita el registro de los logros, además que el portafolio en su formato electrónico brinda la interacción continua entre el profesor y el alumno mejorando así la calidad del aprendizaje y la construcción de significados y con ello la retroalimentación activa.

Ahora bien, después de conocer las distintas causas por las que los autores consideran al portafolio electrónico como herramienta de evaluación convendría analizar las razones por las que Barragán (2005) en su investigación seleccionó al portafolio como técnica de evaluación destacando que éste permite desarrollar o facilitar los siguientes objetivos generales entre otros:

1. Evaluar tanto el proceso como el producto
2. Motivar al alumnado a reflexionar sobre su propio aprendizaje
participando en el proceso de evaluación
3. Desarrollar destrezas colaborativas entre el alumnado
4. Promover la capacidad de resolución de problemas
5. Estructurar las tareas de aprendizaje

(establecer lo que es obligatorio y lo que es optativo) (p.125)

Portafolio electrónico: aprendizaje ubicuo y móvil para las asignaturas de inglés.

Los jóvenes hoy en día disponen de herramientas digitales prácticamente las 24 horas del día y por medio de ellas establecen una amplia red de relaciones y obviamente el acceso a la múltiple información que pueden consumir, todo ello los lleva a aprender todo el tiempo y en todos los momentos del día y en cualquier lugar, sobre todo de los temas relevantes para ellos y “este es el marco en el que los jóvenes aprenden” (Vergara, 2015, p.23). A partir de esto los docentes de Nivel Medio Superior podrían intentar explorarlo respondiendo a los cuestionamientos que propone Vergara (2015):

1. ¿Qué es importante, en términos de aprendizaje, para los alumnos?
2. ¿Qué grado de integración tiene lo aprendido en sus vidas?

Es innegable aceptar que hoy en día la tecnología ha alcanzado grandes avances en materia de educación se debe encontrar la manera efectiva de integrarla y sacar el mayor provecho a la movilidad y ubicuidad que ésta ofrece. Un gran ejemplo de ello son las aplicaciones, pero sin duda se requiere analizar las ventajas y desventajas que representarían en el ámbito educativo (Vázquez y Sevillano, 2015).

¿El aprender por medio de un App es posible? Un cuestionamiento que mientras que no existan suficientes investigaciones que lo sustenten seguirá presente para los docentes, pero no se puede dejar de lado que el estar negados a comprobarlo podría representar el no estar aprovechando las numerosas opciones que se ofrecen en el campo de la educación como es el caso de las Apps para aprender una segunda lengua (Vázquez y Sevillano, 2015).

Sin embargo mientras que los docentes continúen viendo a los dispositivos móviles específicamente a los celulares inteligentes como un enemigo, van a desconocer las posibilidades de innovar y mejorar su práctica (Vázquez y Sevillano, 2015).

En el contexto específico de los docentes de Nivel Medio Superior de las asignaturas de Lengua Adicional al Español requieren que los alumnos además de aprender la gramática, sean capaces de leer, escribir, escuchar y por supuesto de hablar en una segunda lengua como se especifica en la Estrategia Nacional de Inglés del Nuevo Modelo Educativo (Secretaría de Educación Pública, 2017a) en términos generales se define el perfil de egreso de los estudiantes de la educación obligatoria, declarando que “todas y todos los educandos al término de su trayecto educativo obligatorio habrán de ser capaces de comunicarse en inglés con fluidez y naturalidad” (p.24).

Además, dentro de los fines de la Educación del Siglo XXI, se señaló en el perfil de egreso de los estudiantes de Nivel Medio Superior “tiene la capacidad de construir un proyecto de vida con objetivos personales. Fija metas y busca aprovechar al máximo sus opciones y recursos. Toma decisiones que le generan bienestar presente, oportunidades, y sabe lidiar con riesgos futuros” (Secretaría de Educación Pública, 2013, p.3) y en el caso de la enseñanza de una segunda lengua, el facilitador tiene la responsabilidad de que “el aprendizaje y uso efectivo del inglés mediante la generación de prácticas sociales del lenguaje en las cuales las y los educandos desarrollarán sus habilidades, conocimientos, actitudes y estrategias de aprendizaje” (Secretaría de Educación Pública, 2017a, p.24).

Así mismo, las nuevas reformas como los Planes de Estudio de la Educación Media Superior específicamente en los “Retos del siglo XXI”, donde se señalan entre las problemáticas que surgen en el marco de la sociedad globalizada a ser superadas se destaca “promover proyectos educativos innovadores reconociendo que es necesario estrategias específicas para ser superadas esa y otras problemáticas” (Secretaría de Educación Pública, 2017b, p.885).

Es por todo ello que se propone el portafolio en su formato electrónico dado que, representa una herramienta con el potencial de atraer a los jóvenes estudiantes a desarrollar proyectos formativos que sean evaluados de manera auténtica y bajo el enfoque de competencias al cual se daría un valor agregado si se tiene acceso a éste a través de sus teléfonos móviles o tabletas ya sea mediante una App o en una plataforma virtual brindando movilidad y ubicuidad, retomando la asignaturas de Lengua Adicional al Español, su aprendizaje y enseñanza se salen del aula, no hay paredes, en cualquier lugar y en cualquier momento se puede estar aprendiendo otro idioma y acompañar al alumnado en su aprendizaje (Vázquez y Sevillano,2015).

Ahora bien el facilitador requiere encontrar la manera de que el alumno se interese por incursionar en las actividades dentro del portafolio electrónico, es decir, que se involucre en el proceso de enseñanza-aprendizaje y al concluirlo reflexione de sus logros y áreas de oportunidad pero sobre todo que aprenda ejecutando acciones con sentido y significado en su contexto (Tobón, 2010), parecería imposible que el docente sea quien guíe al alumno a que llegue a ese nivel, sin embargo gracias al enfoque de la socioformación en la educación esto es posible.

En relación al papel de los portafolios electrónicos en la enseñanza-aprendizaje de lenguas, García (2005) consideró “la necesidad de desarrollar habilidades informáticas corre pareja a la necesidad de ahondar en las habilidades lingüísticas y de intercomprensión. Podemos fusionar una y otra necesidad y sacar partido de los avances en ambas” (p.116).

La socioformación en la educación y los proyectos formativos

Según Díaz Barriga, A. (2006) sería conveniente se aborden con mayor detenimiento los procesos de innovación y con ello analizar si realmente son asumidos por quienes los lleven a la práctica y se conviertan en acciones pedagógicas reales, para ello propone que debería de concederse el tiempo adecuado para su adecuada valoración y así conocer el alcance de sus aciertos y limitaciones. Por lo tanto, el docente requeriría identificar qué estrategia implementar que despierte el interés del joven en involucrarse en ser parte de todo este proceso y que sea el más adecuado para que el docente conozca los resultados y sobre todo los analice y retroalimente a su alumno.

Lo cual podría ser posible encontrando una estrategia que responda al alumno el por qué y para qué desarrollar los proyectos. Esta podría lograrse con la introducción del enfoque de la socioformación, enfoque que para Tobón (2001) logra captar el interés del estudiante debido a su flexibilidad y pertinencia, pero sobre todo a que éste se convierte en el protagonista al llevar a cabo proyectos socioformativos (Hernández et al., 2016).

El enfoque de la socioformación surgido en Iberoamérica tiene sus bases en el constructivismo social y la epistemología de la complejidad (Hernández et al., 2016) y se deriva de la necesidad de que toda la comunidad estudiantil incluyendo a los padres y otras organizaciones se involucren en desarrollar proyectos para resolver problemas de y en su comunidad.

México no ha sido la excepción en cuanto a adoptar el enfoque de la socioformación, ya que en materia de educación se han implementado reformas con la finalidad de crear nuevas estrategias que permitan proveer a los alumnos de competencias a fin de resolver problemas de su contexto; la realidad es que en la práctica en las aulas se continúa empleando enfoques tradicionalistas “tener que aprender un territorio tan extenso de ciencias, artes y humanidades solamente ha conducido al aprendizaje superficial, memorístico” (Pérez, 2015, p.10) es decir, el profesor como emisor y el alumno como receptor lo cual conlleva un alto grado de descontextualización (Hernández et al., 2016).

Esto ha provocado que no se alcance el desarrollo de las competencias ni el perfil de egreso esperado, siendo que ambos son aspectos que requieren ser atendidos si es que se desea alcanzar un avance significativo.

Derivado de esta necesidad es que se propone el desarrollo de proyectos formativos en los que sean abordadas problemáticas desde el ámbito personal hasta el social, las cuales se busca sean resueltas desde el enfoque de las competencias tanto del enfoque socioformativo, es decir son integradas diversas metodologías y por consecuencia se alcanzaría el entendimiento y conocimiento usando distintos medios

“y esto es una gran ventaja, porque hace más sistemática la planeación” (Tobón, 2014, p.14). Lo cual hoy es aún más posible de lograr ya que con el Nuevo Modelo Educativo “cada comunidad educativa tiene la posibilidad de proponer contenidos en función del contexto y necesidades de sus estudiantes” (Secretaría de Educación Pública, 2017b, p.1); es decir provee a los docentes la autonomía curricular.

Los proyectos formativos: definición y estructura.

El encontrar una estrategia que lleve al alumno a resolver un problema y que sea sencillo y claro, que lo guíe paso a paso a llegar a la meta y evidentemente guiado por el docente es conocido como proyecto formativo. Así mismo el docente debe de definir las competencias del proyecto y determinar cómo serán evaluadas (Tobón, 2014).

Durante el proceso de los proyectos formativos se van presentando las evidencias a fin de conocer si los estudiantes lograron las competencias y saberes necesarios; partiendo desde la identificación, interpretación, argumentación y resolución de la problemática abordada, pero además consciente de cómo está aprendiendo y cómo fue resolviendo esta problemática, es decir se busca que realice una metacognición continua (Tobón, 2014).

Para Pérez (2015) el aprendizaje por proyectos, problemas o casos es la estrategia didáctica coherente con los nuevos modos de entender el aprendizaje y el desarrollo autónomo de la personalidad de los ciudadanos contemporáneos. Cada una de estas tres competencias fundamentales requiere para su desarrollo estrategias de enseñanza y evaluación pertinente, atractiva y eficaz (p.16-17).

Cabe señalar, que además “los proyectos formativos son la clave para trabajar con profundidad los procesos de transversalidad en el currículo, que son esenciales en la Reforma de la Educación Básica en México” (Tobón, 2012, p.6); así como que pueden ser para uno o varios aprendizajes e igualmente para una o varias asignaturas; pero independientemente de ello se requiere definir las fases de los mismos de los fines formativos esperados que según Tobón (2012) deben contener 4 ejes mínimos: “direccionamiento, planeación, actuación y comunicación” (p.3).

En el direccionamiento se sugiere que los estudiantes participen en el establecimiento de una o varias metas del proyecto y se contemplen sus necesidades y obviamente su contexto; posterior a ello se definan las actividades a desarrollar para alcanzar los objetivos o metas es decir la planeación; seguido de la actuación donde como su nombre lo dice se lleven a cabo las acciones requeridas y además contribuyan a poner en práctica los saberes y a su vez el desarrollo de los mismos y por último la comunicación que consiste en difundir los logros alcanzados con los compañeros, padres e inclusive con su comunidad (Tobón, 2012, p.7).

En conclusión, el llevar a cabo un proyecto formativo requiere planear, desde su nombre, duración y quiénes van a intervenir, en otras palabras, delimitar los alcances de éste; así como la manera en que se van a dar a conocer los resultados. Pero la parte medular consistiría en su estructura que conllevaría el analizar cómo lograr que los estudiantes participen activamente (Tobón, 2010).

El enfoque de proyectos asume una perspectiva situada en la medida en que su fin es acercar a los estudiantes al comportamiento propio de los

científicos sociales destacando el proceso mediante el cual adquieren poco a poco las competencias propias de éstos, por supuesto en sintonía con el nivel educativo y las posibilidades de alcance de la experiencia educativa. En la conducción de un proyecto, los alumnos contribuyen de manera productiva y colaborativa en la construcción conjunta del conocimiento, en la búsqueda de una solución o de un abordaje innovador ante una situación relevante (Díaz Barriga, F., 2006, p.33).

El portafolio electrónico como estrategia de evaluación de proyectos formativos.

Para definir con qué instrumento se va a evaluar es fundamental comprender la diferencia entre estrategia e instrumento de evaluación. Por ejemplo, para evaluar un proyecto socioformativo se puede hacer mediante la estrategia del portafolio electrónico lo cual consistiría en una guía para los estudiantes para organizar sus evidencias y a su vez las vayan mejorando, incluso analizando y reflexionando sobre sus avances. Y a su vez dichas evidencias pueden ser evaluadas mediante rúbricas (Tobón, 2010).

El portafolio de evidencias es una estrategia que conlleva la organización del desarrollo de las actividades de tal manera que sea sencillo detectar las áreas de mejora y el análisis reflexivo de las mismas y por consiguiente esto optimizaría el proceso de evaluación. Derivado de ello es posible la autoevaluación y la retroalimentación. Por lo tanto, primeramente, habría que trabajar en el proceso de planeación y selección de las evidencias que formarán parte del portafolio de evidencias; considerando que siempre hay que tener presente qué competencias son

las que se quiere que los estudiantes desarrollen y qué impacto tendrán los resultados en ellos y su contexto (Hernández et al., 2016).

Una vez que el facilitador ya cuenta con la planeación de las actividades de enseñanza-aprendizaje con base a desarrollar las unidades de competencias para implementar proyectos formativos con el enfoque de la socioformación que para evaluarlos se propone la estrategia de evaluación de portafolio electrónico; es hasta entonces cuando el docente se enfrenta a una de las labores más complejas de su quehacer, la selección y diseño de los instrumentos de evaluación teniendo en cuenta que dichos instrumentos de evaluación le permitan determinar el nivel de logro o desempeño en la resolución de problemas del contexto (Tobón, 2013) para lo cual desde el enfoque de la socioformación se propone las rúbricas socioformativas debido a que representan una alternativa para generar procesos de evaluación del desempeño que favorezcan la mejora en la actuación de las personas ante problemas del contexto a partir de evidencias. Las siguientes son sus ventajas o contribuciones:

- La evaluación permite reconocer los avances y aspectos a mejorar en el desempeño, a nivel personal, grupal o de sistema.
- Los niveles de dominio hacen referencia al abordaje de problemas del contexto considerando los principios de ética, pertinencia, idoneidad y mejoramiento continuo
- El instrumento permite generar una evaluación integral del desempeño, ya que no solo valora la presencia o ausencia de indicadores en una evidencia o acción, sino también el grado de calidad con el que se realizó

el desempeño de niveles de dominio o logro (Hernández et al., 2016, p.360-367).

Los elementos planteados, dejan en claro el amplio proceso de evaluación por competencias en el cual están implicados diferentes herramientas para la reflexión que ayudan tanto al docente como al alumno a implementar proyectos, lo relevante de éstos es que surgen del contexto y resuelven una situación del aula, existe congruencia teorico-práctica desde el momento en que cada proyecto planteado en la investigación refleja la socioformación.

Capítulo 3. Metodología

Enfoque

El portafolio electrónico como estrategia de evaluación en el desarrollo de proyectos formativo pretende construir y formular alternativas de acción que le brinden a los docentes las razones por las que esta estrategia mejorará su práctica educativa y su desempeño dando las pautas a seguir para implementar el portafolio electrónico no sólo como una recolección de evidencias si no que incorpora además que los estudiantes reflejen los saberes procedimentales y actitudinales. Díaz Barriga (2012) señala que indistintamente el portafolio trate “de estudiantes o profesores en su variante física o electrónica, los autores revisados y la evidencia empírica apuntan a que el componente reflexivo resulta el rasgo más interesante y con mayor potencial de este instrumento educativo” (p.29).

Por lo que este proyecto comprende analizar cuáles son las ventajas y desventajas de introducir esta forma de evaluar, y con base a esos resultados desarrollar un plan de acción informada críticamente para mejorar la práctica actual (Latorre, 2003) y en conclusión comprometerse a que el alumno sea el responsable de su aprendizaje o que debe participar en su evaluación y que aprenda no sólo contenidos (aprende qué) sino que aprenda además a hacer algo con ellos (aprende cómo hacer con ellos, aprende a utilizarlos) que la propuesta se haga comprensible y en el que adquiere sentido para éste (Gimeno, 2008).

Para desarrollar lo anterior, se eligió como método de investigación el enfoque cualitativo, que para Creswell (2009) el investigador “busca establecer el significado de

un fenómeno desde el punto de vista de los participantes (...). Uno de los elementos clave de la recolección de datos en esta forma es observar el comportamiento de los participantes involucrándose en sus actividades” (p.23).

Estrategia de indagación

Se ha de destacar que la investigación se realizó con el equipo multidisciplinario integrado por 5 docentes de la Unidad 281 y por 5 alumnos del grupo de la Maestría en Educación Media Superior, en la cual algunas acciones se realizaron de manera colaborativa y en cada institución los alumnos-investigadores implementaron de manera individual el plan de acción con sus alumnos.

Se realizó una investigación acción dónde “se contemple la necesidad de la investigación, de la acción y de la formación como tres elementos esenciales para el desarrollo profesional” (Lewin,1946 citado en Latorre, 2003) llevarla a cabo de forma colaborativa, “con la finalidad de mejorar la práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión” (Latorre, 2003, p.24).

Por lo que se tendría que realizar la investigación-acción que se suele conceptualizar como un «proyecto de acción» formado por «estrategias de acción», en resumen “la investigación-acción es una espiral de ciclos de investigación y acción constituidos por las siguientes fases: planificar, actuar, observar y reflexionar” (Latorre, 2003) que para este proyecto se propone:

Planificar

Se realizó el diseño de la Escala e-Portafolio para estudiantes y docentes con la finalidad de recolectar información y aplicarlo tanto a docentes como a alumnos que revelen cuáles son las implicaciones de evaluar con un Portafolio electrónico.

Actuar.

A partir de los resultados se elabora un plan de acción, por ello es importante determinar qué acciones se requieren para implementar el portafolio como estrategia de evaluación y de mejora.

Observar.

En la acción es importante la observación de los procesos, para ello se diseñaron instrumentos como son la Guía de observación, el cuestionario y las rúbricas de valoración. Verificar la funcionalidad de las actividades del portafolio con los instrumentos de evaluación.

Reflexionar.

Cada acción requiere de la reflexión, por ello en cada actividad es importante analizar las fortalezas y áreas de oportunidad para rediseñar el plan de mejora. Tomar las decisiones pertinentes para reconstruir el plan de acción e implementarlo nuevamente como estrategia de evaluación para transformar la práctica docente.

Participantes

Los participantes de esta investigación son 23 alumnos que cursan el 5to semestre de la Capacitación de “Traductor de Inglés” de la Escuela Preparatoria

Federalizada N°2 de Cd. Victoria, Tamaulipas, México. Además, en la parte diagnóstica se consideraron 5 docentes de la misma institución.

Técnicas e instrumentos

En la fase diagnóstica se emplearon dos instrumentos de escala de valoración (Likert) uno dirigido a los docentes con el propósito de identificar las opiniones que tienen sobre el portafolios electrónico como herramienta de evaluación con enfoque por competencias y el otro a los estudiantes del grupo muestra para conocer por medio de variables como el acceso a un dispositivo de telefonía móvil, acceso a internet entre otras las frecuencias y porcentajes de las mismas. Además de variables relacionadas con la evaluación por competencias.

Para llevar a cabo el registro de las observaciones durante la fase de intervención se utilizó una guía de observación que contempló indicadores de Navegación, Participación de alumnos, Actividades de aprendizaje, Aprendizaje Significativo, Evaluación por competencias, Reflexión descriptiva, interpretativa y crítica y Dificultades enfrentadas.

Además, se empleó un cuestionario de opinión sobre el uso de la App de portafolio electrónico con indicadores para la autoevaluación.

Estrategia de indagación

Se llevó a cabo la investigación-acción que se suele conceptualizar como un «proyecto de acción» formado por «estrategias de acción», en resumen “la

investigación-acción es una espiral de ciclos de investigación y acción constituidos por las siguientes fases: planificar, actuar, observar y reflexionar” (Latorre, 2003) que para este proyecto se propone:

El estudio comprendió dos fases:

Fase diagnóstica.

En la fase diagnóstica se aplicaron los instrumentos “Escala de Valoración: e-portafolio para estudiantes” y “Escala de Valoración: e-portafolio para docentes”, el propósito fue identificar las opiniones sobre el portafolio electrónico para diseñar una estrategia de mejora en cuanto a su uso como herramienta de evaluación con enfoque de competencias. Dicho instrumento se clasificó en 4 categorías: Tecnología, Evaluación, Retroalimentación y Aplicación Web.

Fase de Intervención.

Esta fase de intervención se organizó en tres momentos: al inicio, desarrollo y cierre de la intervención. A continuación, sólo se enuncian de manera general las acciones y más adelante se detallan para una mejor comprensión.

Etapas de Inicio.

- a) Diseño de la App del portafolio electrónico para la evaluación con enfoque de competencias.
- b) Instalación de la App en los teléfonos celulares de los 23 estudiantes, así como la asignación de sus claves y contraseñas.
- c) Capacitación a los alumnos sobre la plataforma Moodle para el desarrollo de las actividades de los proyectos mediante el portafolio electrónico.

Etapas de Desarrollo.

- a) Desarrollo de las actividades de la App por parte de los participantes.
- b) Evaluación de los productos de aprendizaje empleando la coevaluación, autoevaluación y la heteroevaluación.
- c) Retroalimentación por parte del docente.
- d) Reflexión en las actividades dentro de la App.

Etapas de Cierre.

- a) Encuesta de cierre para conocer sus opiniones acerca de la App.
- b) Aplicación de una guía de observación durante la fase de intervención a fin de analizar las fortalezas y áreas de oportunidad de la App.

Plan de Trabajo***Etapas de Inicio:******A) Diseño de la App del portafolio electrónico para la evaluación con enfoque de competencias.***

Al interior del equipo se realizó una aportación de ideas, comentarios y con varias propuestas se definió el diseño de un aula virtual en la plataforma Moodle; se realizó la elaboración de la Estrategia centrada en el Aprendizaje (ECA) con propósitos, saberes, recursos, y sobre todo el proceso de evaluación por competencias, a través de rúbricas diseñadas por los alumnos investigadores para la plataforma Moodle. La ECA fue validada por los integrantes del equipo y se procedió a la construcción del Aula virtual, para ello se dio capacitación en un Taller de 3 semanas de duración.

B) Instalación e ingreso a la App de portafolio electrónico.

La intervención de la investigación inició con la instalación de la App de portafolio electrónico en los teléfonos celulares de los 23 estudiantes, así como la asignación de sus claves y contraseñas de ingreso; dando la indicación que los anotaran para ingresar en un futuro; fue necesario compartirles Internet ya que no más de 5 alumnos contaban con un servicio de Internet. De los cuales 20 pudieron instalar la App en sus celulares debido a que los otros 3 contaban con equipos de la marca “Apple” y no fue posible la instalación de la App, en estos casos ingresaron directamente a la plataforma Moodle en los equipos de cómputo.

Los estudiantes se mostraron entusiasmados al percatarse que dentro de la App estaban fotografías de los mismos en la página principal y muchos expresaron estar ansiosos por usarla.

Dos semanas después de la instalación dio inicio el plan de trabajo debido a que se estaban realizando los trabajos tanto de instalación del Wi-Fi en el aula designada para la intervención el Laboratorio de Idiomas así como la reparación de las fallas que presentaron algunos de los equipos de cómputo por lo cual se tomó la decisión de acceder al portafolio electrónico mediante los equipos de cómputo durante las sesiones de la asignatura Identificar y Traducir Textos en forma oral y escrita la cual forma parte de los submódulos de la “Capacitación de Traductor de Inglés” y el uso de la App sería a través de sus celulares para finalizar las actividades que quedaran pendientes en el laboratorio.

Esto con la finalidad de hacer uso de los equipos del laboratorio con la intención de agilizar el trabajo de intervención y aprovechar la capacidad de memoria de las computadoras y a su vez la rapidez en comparación a los de sus equipos celulares.

Para dar inicio con las actividades de la App se les indicó tomar nota de la contraseña del Wi-Fi y se les recordó a los estudiantes que era necesario contar con sus cuentas de usuario y contraseña para tener el acceso y en seguida debían de localizar el nombre de la asignatura y del docente y de esta forma entrarían a las actividades de enseñanza-aprendizaje señalándoles que en cada una se explicaba lo que se debía realizar. Además se les informó que estas actividades consistían en un foro de apertura, un cuestionario de diagnóstico y 10 actividades integradoras parte de un Proyecto Formativo de la Asignatura “Identificar y Traducir textos en forma Oral y Escrita” en una Segunda Lengua más conocida como “ITOE” haciendo hincapié que era un proyecto que buscaría promover la causa de alguna asociación pública o privada, con relación a apoyar temas de su interés teniendo como objetivo elaborar un video en español e inglés persiguiendo llegar a más personas.

C) Capacitación de Moodle y uso de la App.

En la siguiente sesión se llevaría a cabo un taller sobre la navegación en la App donde el facilitador proyectaría en el aula la App. Y así fue en conjunto se les explicó a los alumnos los pasos a seguir en la navegación desde el ingreso a la App, así como en la forma de acceder a las actividades, cómo responder en los foros y en volver al menú principal, además de que se hizo hincapié en que debían de prestar atención a todo lo que se estaba requiriendo en las actividades ya que cada una formaba parte en su evaluación y al ser un proyecto integrador era necesario concluir debidamente cada

actividad pasar a la siguiente y el producto final de proyecto cumpliera con los parámetros definidos en una Rúbrica Formativa Integradora ya que para evaluar proyectos formativos se requiere determinar los instrumentos de evaluación a fin de asegurarse de que en cada etapa del proyecto se analicen los resultados y el logro de competencias y el más adecuado serían las rúbricas socioformativas (Hernández et al., 2016, p.360).

Etapas de Desarrollo:

Para la intervención se contemplan los aspectos: desarrollo de las actividades de la App por parte de los participantes, evaluación de los productos de aprendizaje empleando la coevaluación, autoevaluación y la heteroevaluación. Retroalimentación por parte del docente y la Promoción de la Reflexión en las actividades dentro de la App a través del siguiente Plan de Acción:

Actividad	Propósito
Foro de expectativas	<i>Expresar lo que espera de la App respondiendo a la pregunta: What do you expect about this App? (¿Qué esperas de esta App?)</i>
Diagnóstico	<i>Identificar los conocimientos previos de los estudiantes sobre el tema The 7 elements of Communication (los 7 elementos de la comunicación).</i>
Actividad 1. PowToon.	<i>Realizar una presentación en Powtoon o Power Point en la cual se ejemplifiquen los 7 elementos de la comunicación en una situación real.</i>
Actividad 2. Foro 1 Comunicación.	<i>Describir en qué consisten los 7 elementos de la comunicación incluidos en su presentación. Comentarle a un compañero similitudes y diferencias</i>
Actividad 3. Video en YouTube.	<i>Analizar un video de YouTube sobre un promocional de una aseguradora. Describir los 7 elementos de la comunicación incluidos en dicho video. Subir el documento en word o pdf o fotografía del ejercicio en su cuaderno.</i>
Actividad 4. Problems in the World.	<i>Realizar un documento en word o pdf incluyendo el link de su presentación llamada Problems in the world e incluir la respuesta a la pregunta: What did you learn? (¿Qué aprendiste?).</i>

Actividad 5. Foro 2 Problems in the World"	<i>Investigar instituciones públicas o privadas que se encarguen de apoyar la problemática seleccionada.</i>
Actividad 6.1 Foro 3 Entrevista	<i>Redactar de 5 a 10 preguntas para la entrevista a la institución seleccionada y compartir en el foro a fin de que el líder del equipo decida cuáles preguntas realizarán. Subir las evidencias de la entrevista en un documento en word o pdf las preguntas y respuestas de la entrevista, así como fotos, links de audios o videos.</i>
Actividad 7. Video promocional.	<i>Realizar el modelo escarabajo en su cuaderno o en word a fin de asignar un tema principal para el video promocional y el slogan (lema). Basándose en el documento anexo dentro de la actividad.</i>
Actividad 8. Script.	<i>Redactar el script (libreto) para el video promocional siguiendo las especificaciones y haciendo especial atención a la rúbrica.</i>
Actividad 9. Link video promocional.	<i>Subir a la plataforma el link del video promocional, tomando en cuenta las especificaciones de la Rúbrica integradora de proyecto.</i>
Actividad 10. Foro de Cierre.	<i>Realizar una guía de observación de todos los videos incluyendo el propio, con la finalidad de llevar a cabo una coevaluación y la autoevaluación.</i>

Etapas de Cierre

- a) Encuesta de cierre para conocer sus opiniones acerca de la App.
- b) Aplicación de una guía de observación durante la fase de intervención a fin de analizar las fortalezas y áreas de oportunidad de la App.

Se realizó el registro de las observaciones durante la fase de intervención se utilizó una guía de observación que contempló indicadores que ayudaron a entender:

- Navegación: Dificultades en el acceso.
- Participación de alumnos: Interacciones (frecuencia e interés).
- Actividades de aprendizaje contextualizadas: Aprendizaje situado.
- Aprendizaje Significativo.
- Evaluación por competencias: conceptual, procedimental y lo actitudinal.

- , Reflexión descriptiva, interpretativa y crítica
- , Dificultades enfrentadas en todo el proceso

Se concluyó con la aplicación del cuestionario de opinión sobre el uso de la App de portafolio electrónico con los siguientes indicadores: a) Menciona 3 aspectos que te gustaron de haber trabajado en la App, b) Menciona 3 aspectos que mejorarías de la App, c) Si tuviste dificultades ¿Cuáles fueron? y d) ¿Te gustaría seguir trabajando en la App?

Capítulo 4. Resultados

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos del diagnóstico, a partir de la aplicación de la Escala de valoración denominada “e-portafolio electrónico para estudiantes de EMS” y “e-portafolio electrónico para docentes de EMS”, analizados con el software SPSS en una segunda fase, se analizaron las evidencias encontradas durante la intervención por medio la guía de observación con el software ATLAS. Ti. De acuerdo con Latorre (2013):

Los resultados de la reflexión deben organizarse en torno a preguntas clave: en qué medida mejoramos nuestra comprensión de la situación problemática, nuestras prácticas y los contextos en las que éstas tienen lugar, fijándonos no tanto en la calidad de los resultados como, sobre todo, en la calidad de los procesos que hemos generado (p. 96).

Es decir, el investigador requiere poner en práctica los hallazgos, producir cambios en base a ellos, sin importar que sea lo esperado o no.

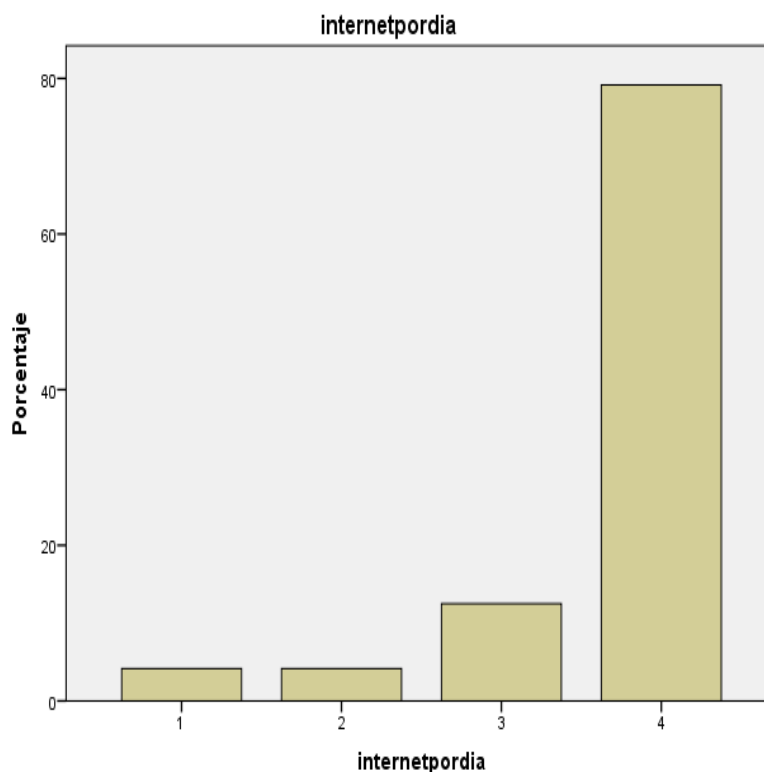
Resultados de la fase diagnóstica.

En la etapa del diagnóstico se aplicó la escala de valoración: e-Portafolio para estudiantes de EMS” a los 23 estudiantes del grupo muestra; las categorías del instrumento que fueron:

- a) Tecnología
- b) Evaluación
- c) Retroalimentación
- d) Aplicación Web

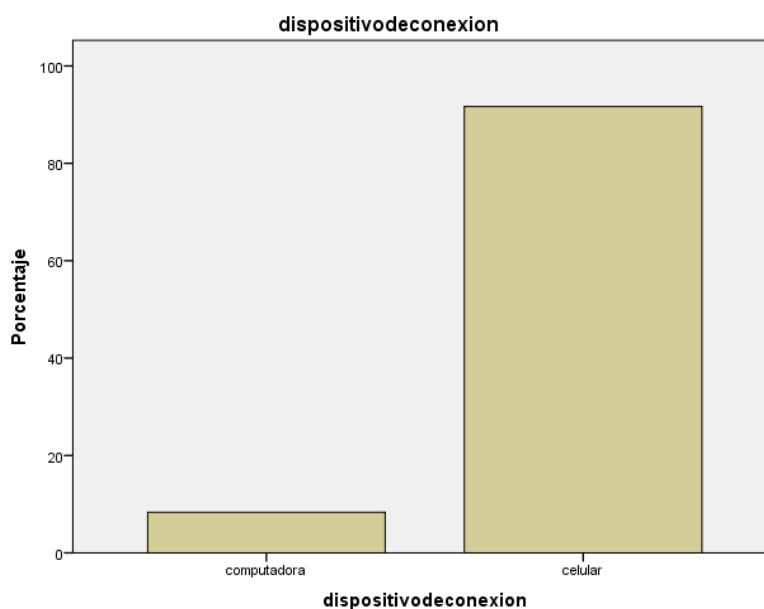
a) Categoría: Tecnología

En la categoría de tecnología se resalta en el indicador de conexión a internet, que el 79.2% se conecta por más de 4 horas, lo cual se traduce como un factor favorable, ya que los participantes cuentan con conexión a internet permitió se desarrollaran las actividades dentro de la plataforma Moodle.



En la pregunta del dispositivo de conexión, señaló en un 92% el celular.

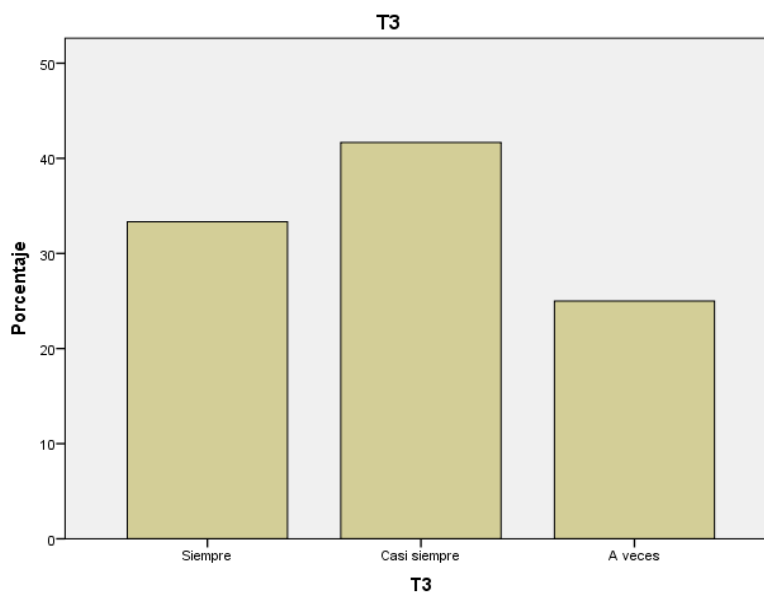
Otro hecho por demás positivo, porque aumentaba el hecho de



accesar a la plataforma mediante la App de e-portafolio.

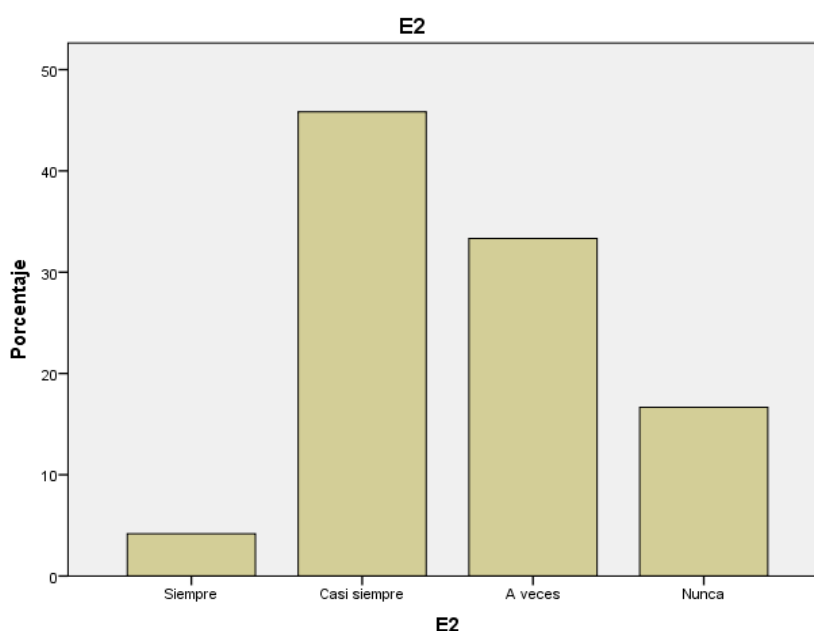
En el indicador de la realización de las tareas el 33.33% lo hace desde su dispositivo móvil.

Este dato resultó poco favorable, pero representó un área de oportunidad, ya que, con la App instalada en sus celulares, significaría un aumento considerable de este porcentaje.



b) Categoría: Evaluación

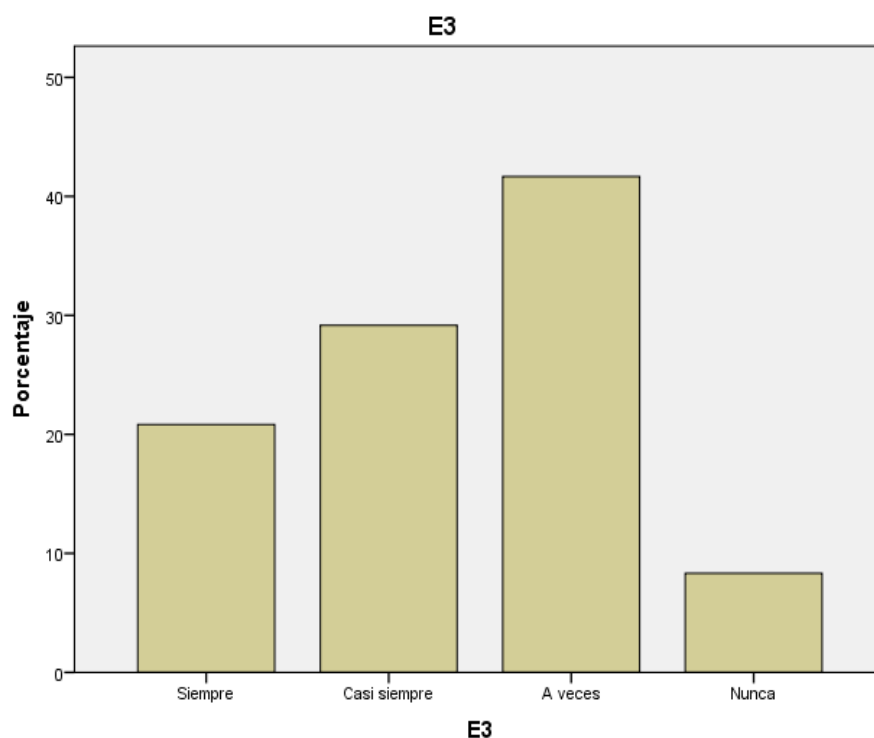
En la categoría de evaluación se destacó en la pregunta de la utilización de la rúbrica, donde el 45.8% de los participantes expresaron que casi siempre utilizan.



Lo cual revela que buena parte de los alumnos conoce este instrumento de evaluación y no habría problemas para entender cómo es evaluado su proyecto formativo.

En el indicador del portafolio, solamente el 20% respondió que ha utilizado un portafolio de evidencias en sus clases. Definitivamente un área de oportunidad requería atención.

Otro dato de esta misma categoría, ante la interrogante de su trabajo con el portafolio, es que el 62.5% contestó que nunca ha utilizado un portafolio electrónico.



Estos últimos se atendieron mediante el taller de capacitación explicando cómo desarrollar actividades mediante el portafolio electrónico, pero utilizando este espacio de manera eficaz y eficiente, sin afectar los tiempos de la investigación.

En cuanto al indicador de coevaluación sólo el 8.3% expresa que siempre han participado en ésta. Aparentemente un dato poco alentador, pero, por otro lado, una oportunidad de involucrar más a los alumnos en sus evaluaciones.

En el indicador de la autoevaluación los resultados demuestran que un 54.2% a veces participan en este tipo de proceso; lo ideal sería que siempre, pero sin embargo, este resultado se traduce en

que estaban familiarizados con ese tipo de evaluación y podría ser una ventaja, ya que en el proyecto, llevan a la práctica la reflexión de propios sus aprendizajes es decir, tiene “conocimiento del propio conocimiento a partir del cual la propia persona toma conciencia y considera sus estrategias y procesos cognitivos” lo que Flavell (1993) llama metacognición.

c) Categoría: Retroalimentación

En la categoría la retroalimentación el indicador que aborda su importancia fue de un 45.8% donde casi siempre recibe recomendaciones, así como que consideran importante la retroalimentación para su aprendizaje. Un hecho significativo, ya que durante la evaluación de las evidencias de sus actividades de enseñanza-aprendizaje, recibirían retroalimentación, por lo tanto, estos resultados revelan la apertura de los estudiantes a ser apoyados.

d) Categoría: Aplicación Web

En la última categoría Aplicación Web en la pregunta relacionada a la utilidad, el 54.2% señaló que casi siempre considera útil el tener una aplicación educativa para trabajar el portafolio electrónico. Que el alumno esté interesado en emplear una app educativa, sería una ventaja porque mediante una se accedería a la plataforma con las actividades.

Resultados de la fase de intervención

En esta fase de intervención se crearon categorías y subcategorías que facilitaron la interpretación de los hallazgos; resultando lo siguiente: plataforma Moodle, app de portafolio electrónico-aprendizaje móvil, participación de alumnos, evaluación por competencias y de este código se derivó el subcódigo reflexión a partir de la coevaluación, autoevaluación y heteroevaluación.

a) Categoría: Plataforma Moodle

Cabrera (2003) describe la Plataforma Moodle como un entorno virtual donde el objetivo es generar espacios donde el alumno construya conocimiento y se favorezca la comunicación entre docente – alumno, donde el docente se convierte en un guía o tutor en el proceso de adquisición del conocimiento.

Esta categoría se consideró debido a que todas las actividades parte de esta investigación fueron desarrolladas en una plataforma Moodle (Figura 2) y esta cuenta con características particulares que significaron la base para integrar las actividades de manera organizada y atractiva para los estudiantes, pero sobre todo cuenta la opción de adecuar los instrumentos de evaluación de acuerdo a tus necesidades; factor de suma importancia (dentro de esta investigación.)

A continuación, se presentan comentarios de los alumnos en cuanto a la plataforma:

P2A) “Lo que me gustó de la aplicación fue aprender un poco más sobre plataformas digitales y ahora usarlas mejor”.

P2D) “Si me gustaría seguir trabajando con la aplicación porque aprendo a usar **plataformas**”.

P3A) “Lo bueno de trabajar en una **plataforma** es que ya no tienes que señalar las actividades en el cuaderno y, gracias a ello no pierdes tanto tiempo”.

P3B) “Lo malo de trabajar en una **plataforma** es que primero se me complicó porque era como una nueva aplicación y no sabía cómo usarla”.

P5A) “Me gustó la forma de trabajo en esta **plataforma** porque hicieron que los estudiantes trabajaran más rápido en la computadora y la innovación en la forma de trabajo”.

P18D) “¡Además de todo, ME ENCANTÓ! No puedo esperar para usar la **plataforma** de nuevo”.

P22A) “Me gusto trabajar en la **plataforma** porque es muy interesante y también es muy divertido. Yo aprendí que todo es diferente en una **plataforma**. Me gusto porque es productivo”.



Figura 2. Plataforma Moodle.

En esta primera categoría se puede observar que las opiniones de los participantes en su mayoría fueron muy positivas en cuanto a trabajar dentro de la plataforma, les pareció interesante, divertido y sencillo; en resumen, más productivo al no perder tiempo en hacer apuntes en sus cuadernos.

b) Categoría: App de portafolio electrónico-aprendizaje móvil

El docente debería capacitar al estudiante a ser autónomo en el aprendizaje y seleccionar las aplicaciones que le son de utilidad, reconociendo que éstas han conseguido que el aprendizaje móvil se integre paulatinamente a nuestra vida diaria y que debería penetrar con mayor intensidad en las aulas (Vázquez y Sevillano, 2015). Se consideró esta categoría debido a que se observó tanto en la guía de observación como en el cuestionario que el hecho de que el acceso al portafolio electrónico haya sido mediante una App (Figura 3) causó en general buena aceptación principalmente por representar una innovación en cuanto a que se contaba con movilidad, tal como lo expresan en sus respuestas:

P4A) “Me gustó lo fácil que es trabajar con la App, que podemos hacer los trabajos en casa y no necesitamos más cuadernos”.

P12A) “Me gusto trabajar con las actividades de la aplicación y aprender muchas cosas en todo momento”.

P12D) “Si me gustaría seguir trabajando con la aplicación porque es muy divertida”.

P14A) “Me gustó la aplicación porque pudimos hacer actividades muy interesantes y pudimos trabajar desde nuestros hogares con el trabajo que realizamos”.

P19A) “Me gusto porque aprendí a trabajar desde la computadora o desde mi celular. Me gusto en la manera en la que trabajamos”.

P15D) “Si me gustaría seguir trabajando con la App porque es muy interesante y así aprendo más a trabajar en línea”.



Figura 3. App de portafolio electrónico.

Los estudiantes en esta categoría expresaron favorablemente en cuanto a que les gustaría seguir utilizando una aplicación, sobre todo porque pueden usarla desde sus celulares y de sus hogares; este hecho confirma la ubicuidad y movilidad de las apps.

c) Categoría: Participación de los alumnos

Según Díaz Barriga, F. (2006) “un profesor reflexivo adopta una perspectiva constructivista en la medida en que es consciente de que no basta con que el alumno memorice bajo coerción, sino de que es mejor estimular la participación activa y la motivación por aprender” (p.15).

La categoría Participación de los alumnos, es un factor por demás importante para determinar las ventajas así como áreas de oportunidad del diseño de las actividades dentro de la App de portafolio electrónico.

En un inicio hubo poca participación en las actividades, debido principalmente a que los estudiantes no estaban leyendo con atención las instrucciones, solicitaban que el

facilitador les indicará qué hacer cada que concluían un paso de las actividades, siendo que en plenaria antes de iniciar se les indicó cómo y qué requerían analizar por ellos mismos las instrucciones ya que las actividades que no fueran concluidas en clase las debían terminar en casa y esa era la razón por la que estaban tan detallados los pasos a seguir, además con la intención de que los alumnos fueran más autónomos.

La mencionada problemática fue presentada particularmente por 3 de los alumnos, los cuales requerían que el facilitador acudiera a ellos para explicarles paso a paso cada que hacían algún avance y esto estaba retrasando que se pudiera guiar a todo el grupo y por lo tanto se estaba creando un desfase en general.

Lo anterior fue una problemática reflejada en el primer foro llamado Foro de Apertura al cual inicialmente lo habían respondido solamente 6 de los 23 estudiantes, esta actividad consistía en responder a la pregunta *What do you expect?* (¿Cuáles son tus expectativas?), con la intención de que los participantes expresaran sus expectativas al trabajar con la App de portafolio electrónico, se observó que no habían participado porque desconocían qué botón oprimir para responder a la pregunta aún y cuando estaba claramente explicado dentro de las instrucciones.

Cabe mencionar que todas las instrucciones estaban en inglés ya que pertenece a la asignatura “Capacitación de Traductor de Inglés” y los estudiantes en su mayoría ya dominan el vocabulario empleado en ese tipo de indicaciones; además contaron con disponibilidad del traductor al tener Internet y el apoyo del docente de la asignatura.

Por lo tanto, se tomó la decisión de fortalecer los conocimientos sobre la navegación en Moodle, se ofreció un taller donde a diferencia que en la capacitación que se les había dado en esta ocasión se dio un seguimiento paso por paso y se les indicó tomar nota.

Se notó de inmediato un cambio significativo ya que posterior a ello se logró una participación de los estudiantes del 90% obteniendo en el foro llamado “My expectations” (Figura 4) valiosa información sobre sus expectativas, la gran mayoría expresó en este foro estar emocionados, haciendo mención que por ser una forma innovadora al hacer uso de sus celulares y/o computadoras. A continuación, se muestran algunas de las respuestas:

P12: “I think it would be interesting and a little bit funny :3 .. it would be easy to work with” (“Pienso que será interesante y algo divertido... que será sencillo para trabajar”).

P3: “Hope it's fun, interesting and you can learn more from the class and work on the cell phone” (“Espero que sea divertido, interesante y que pueda aprender más de la clase y trabajar en el celular”).

En los foros posteriores también se observó participación activa de los usuarios; destacando que a partir del Foro 2 se requería de la participación de todos, con la finalidad de tomar decisiones en equipo que los llevarían a avanzar en el proyecto, para que el mismo contara con todos los aspectos requeridos y llegar a los niveles esperados.



Figura 4. Foro 1.

En esta categoría los resultados fueron muy satisfactorios; como se mencionó inicialmente hubo que implementar una acción para lograr que los participantes comprendieran que debían de atender las instrucciones y dudas sobre la navegación; gracias a ello se logró incrementar notablemente la participación, porque lo que siempre hubo fue disposición y una buena actitud de parte de los estudiantes.

d) Categoría: Evaluación de proyectos formativos

Para cada actividad se diseñó un instrumento de evaluación contemplando para la mayoría de las actividades las guías de observación. Cabe señalar que se elaboró una rúbrica integradora (ver Apéndice A) con el enfoque de la socioformación donde se consideraron las competencias que el alumno debía desarrollar, así como se definieron las características de los niveles de desempeño según Tobón (2010).

Durante la evaluación de las actividades en la App de portafolio electrónico se identificaron elementos significativos para su análisis gracias al diseño con que cuentan

las plataformas Moodle donde se destacaron las ventajas en cuanto a la organización de los productos de aprendizaje ya que están ordenados alfabéticamente de acuerdo al nombre del participante lo cual hace eficiente su acceso y su evaluación, además de ello permitió la retroalimentación en ese momento ya que al estar calificando al final se cuenta con un espacio para los comentarios del docente al alumno.

Por ejemplo, en la actividad 1 la evaluación se realizó con una guía de observación (ver Apéndice B) en la cual se contemplaron 3 aspectos con los que diseñar una presentación sobre los 7 elementos de la comunicación en inglés:

- Completo: requiere incluir los 7 elementos de la comunicación en inglés.
- Correcto: debe desarrollar los 7 elementos de la comunicación con la ortografía en inglés representando el elemento correctamente.
- Presentación: es importante representar cada elemento de manera organizada con creatividad y originalidad.

Lo anterior se señaló dentro de la actividad. Además, se describía que podrían desarrollar la presentación en Power Point o en PowToon el cual es un programa gratuito en internet que da la opción de compartir su presentación en el mismo programa, o en Facebook o en YouTube. Finalmente se indicó incluir el link en un documento en Word e incluir la respuesta en inglés a la pregunta *What did I learn?* (¿Qué aprendí?).

La participación de esta actividad fue muy significativa, la gran mayoría se mostró interesado en elaborarla en PowToon ya que recientemente aprendieron a utilizar ese programa y este grupo de participantes se ha destacado en actividades anteriores

como un grupo activo y entusiasta y por lo tanto eran altas las expectativas, pero sin embargo no habían trabajado en una plataforma.

Afortunadamente todos los estudiantes participaron (véase Figura 5), pero fueron muy variadas las formas de desarrollar esta actividad, el 50% la compartió en Facebook, el 40% de los estudiantes copió el link directamente del PowToon y sólo el 10% restante lo subieron a YouTube. Además, muchos de los participantes diseñaron presentaciones muy originales y creativas y lograron identificar los 7 elementos de la comunicación correctamente en inglés. Es decir, alcanzaron muy buenos resultados en esta actividad, en cuanto a la reflexión hubo algunos que no la realizaron. A continuación, se muestran algunas de ellas, están en inglés de acuerdo a las indicaciones:

A1P3. “I learned to identify the 7 elements the communication with the help of powtoon” (Aprendí a identificar los 7 elementos de la comunicación con la ayuda de Powtoon).

A1P4. “I didn’t learn something about this because I already know the elements of communication, but it helps me to reinforce my knowledge” (Yo no aprendí algo, porque ya conocía de la comunicación pero me ayudó a reforzar mi conocimiento).

A1P5. “I learned the different types of communication and how is their pronunciation in English” (Aprendí los diferentes tipos de comunicación y cómo es su pronunciación en inglés).



Figura 5. Actividad 1

Subcategoría: Coevaluación.

Según Tobón et al. (2010) la coevaluación es el tipo de evaluación que consiste en un “proceso por medio del cual los compañeros del grupo evalúan a un estudiante en particular con respecto a la presentación de evidencias y teniendo como base ciertos criterios (...) debe ser un juicio sobre logros y aspectos a mejorar” (p.130-131).

Este subcódigo se derivó del código de evaluación por competencias debido a que al momento de evaluar los productos de aprendizaje fue considerada la reflexión de los mismos a través de la coevaluación, donde se pretendía que el alumno tomara conciencia de sus propios aciertos o errores, sus éxitos y fracasos en relación con sus esfuerzos; favoreciendo el proceso de independencia del alumno (Morán, 2007). Lo anterior fue reflejado a través de la actividad 10: Foro de cierre, donde los participantes realizaron una guía de observación del producto final de sus compañeros (video de su problemática) y expresaron sus opiniones de una manera constructiva, resaltando las fortalezas y áreas de mejora.

P4: “5 points because the pronunciation wasn’t good, an exception for Itza. I like how she speaks” (5 puntos porque la pronunciación no fue Buena, a excepción de Itza. Me gusta como habla)

P7: “Hello team Violence! I give you 6 points because I think you can do it better, your ideas were good, but need improve your pronunciation” (¡Hola equipo Violencia! Les doy 6 puntos porque creo que pudieron hacerlo mejor, sus ideas fueron buenas, pero necesitan mejorar su pronunciación).

P6: “I gave you 12 points because I like your history” (Les di 12 puntos porque me gusta su historia).

Subcategoría: Autoevaluación.

Díaz Barriga (2006), expresa que la autoevaluación representa un papel muy importante en las tareas de evaluación auténtica; su meta principal es ayudar a los estudiantes a desarrollar la capacidad de evaluar su propio trabajo, al contrastarlo con estándares públicos y consensados, al poder revisar, modificar y redirigir su aprendizaje.

Para el análisis de este aspecto, los alumnos se expresaron abiertamente al otorgar una calificación al producto final de su propio proyecto formativo (autoevaluación) mediante una guía de observación en la cual consideraron los siguientes aspectos:

- „ Originalidad (historia y personajes)
- „ Diálogos en inglés
- „ Pronunciación en inglés

Se observó que el ejercicio de reflexión que hicieron sobre todo en sus propias evaluaciones, muchos de los estudiantes se percataron qué aspectos pudieron haber realizado más esfuerzo y a su vez resaltaron sus fortalezas así mismo su apertura al aceptar críticas constructivas por parte de sus compañeros.

P10: “Well 6 points... So sorry I think that we can do better things” (Pues 6 puntos, lo siento pero creo que pudimos haber hecho mejor las cosas”).

P19: “Wow! Excellent job my guys! I loved Itza's pronunciation and the way we expressed this problem really well. Team 3 characters 3 history 2 dialogues 2 pronunciation 2, total points 11” (¡Wow!, ¡excelente mis chicos! Me encantó la pronunciación de Itza y la forma en que expresamos esta problemática realmente bien. Equipo 3, personajes 3, historia 2, diálogos 2, pronunciación 2, total 11 puntos).

P5: “I gave to my team 15 points, because I really like it!” (Le di 15 puntos a mi equipo, porque realmente ¡me gusto!”).

Esta actividad promovió la reflexión a través de la autoevaluación ya que además de otorgarse una calificación, los estudiantes respondieron aspectos como que les gustó de su video, que podrían hacer para mejorarlo y que aprendieron al realizarlo; obteniendo la participación de 21 de los estudiantes (Figura 6) pero lo más enriquecedor fue sin ninguna duda el ejercicio de reflexión en esta actividad.

Para Soto (2016) y Le Boterf (2000), citado por Alcaraz (2016) “la reflexión implica que la persona se distancie de su actividad para poder contemplar el problema y sus variables tratando de descontaminarse de su inmediatez. A ello es a lo que denominan metacognición” (p.8).

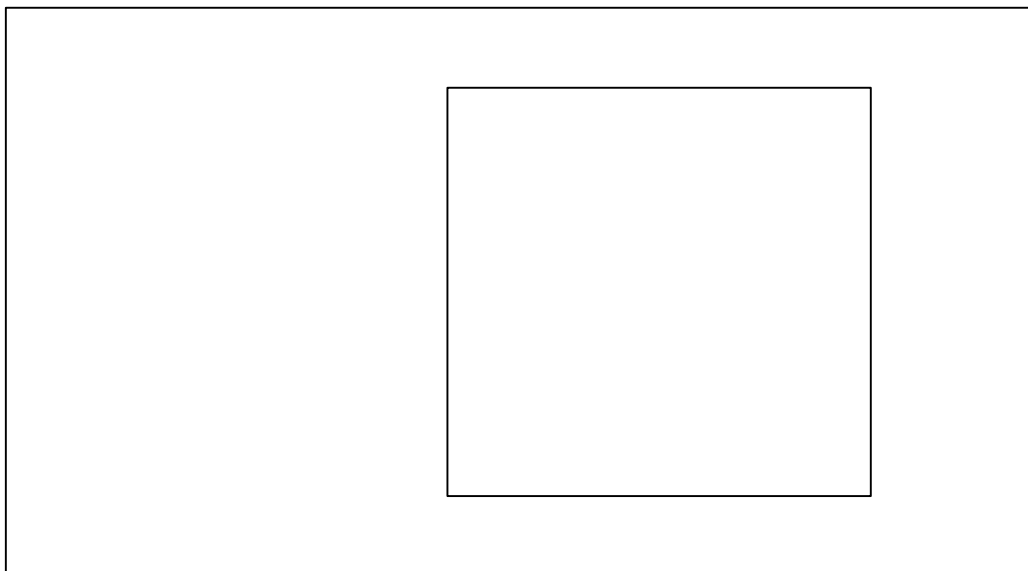


Figura 6. Actividad 10

Subcategoría: Heteroevaluación.

La heteroevaluación de acuerdo con Tobón et al. (2010) “consiste en un juicio sobre las características del aprendizaje de los estudiantes, señalando fortalezas y aspectos a mejorar; tiene como base la observación general del desempeño en las sesiones de aprendizaje y evidencias específicas” (p.131) que es llevada a cabo por el docente o facilitador.

Las reflexiones sobre el proyecto formativo fueron hechas una vez que el alumno ya había verificado los resultados obtenidos en la rúbrica integradora; donde apreciaron

qué niveles de desempeño habían obtenido: estratégico, autónomo, resolutivo o receptivo y por supuesto la retroalimentación por parte del docente.

Este hecho posibilitó que los alumnos hicieran un ejercicio de metacognición, es decir estaban conscientes que requerían mejorar acorde con la meta que se buscaba, considerando las aportaciones de los demás y la propia reflexión (Tobón, 2014). Los resultados de la rúbrica socioformativa del proyecto A new hope (una nueva esperanza), demostraron que el portafolio electrónico representó más que una herramienta de evaluación que le brindó al docente mayor confiabilidad en las evaluaciones, revela que los estudiantes lograron desarrollar las competencias propuestas, pero sobre todo que hicieron suyo el proyecto, al involucrarse de manera activa y entusiasta, al interesarse por llevar a cabo el proyecto de principio a fin al participar en cada una de las actividades dentro del portafolio electrónico.

Los niveles de desempeño alcanzados por los participantes en la mayoría de los casos fueron mejores que en la evaluación anterior. Solamente un alumno más alcanzó el nivel estratégico, sin embargo, en el nivel autónomo hubo un notorio incremento por lo que se disminuyó el número que se ubicaban en nivel resolutivo y finalmente en el nivel receptivo no hubo cambio, en este último seguían ubicados únicamente el 15% de los participantes.

Los criterios parte de la rúbrica A new hope (Apéndice A) en que se obtuvieron nivel estratégico y autónomo fueron: *libreto en inglés y en español, realiza el video incluyendo vestuario y ambientación* y por último *el demuestra una buena actitud*. En el primer criterio se contó con retroalimentación por parte del docente ya que era una

actividad dentro del portafolio electrónico y esto contribuyó a que muchos de los educandos alcanzaran el nivel autónomo en el criterio *conoce sus frases en una segunda lengua*.

Por otro lado, el criterio en que se detectaron áreas de mejora fue el de *expresa las frases empleando la fonética inglesa*. Cabe señalar que no se destinaron sesiones para practicar la pronunciación de los diálogos y este hecho pudo haber influido en este resultado.

Sin embargo, se brindó asesoría en este criterio por parte del facilitador solamente a los alumnos que lo solicitaron, ya que, por estar en el 5° semestre de la capacitación de traductor de inglés, los educandos cursaron con anterioridad asignaturas relacionadas a la fonética y fonología del idioma inglés.

Conclusiones

El portafolio electrónico representó el facilitar la evaluación al docente por su diseño y desarrollo dentro de la plataforma Moodle, permitiendo organizar las actividades de enseñanza-aprendizaje, añadiéndoles diseño, haciéndola atractiva para los jóvenes estudiantes, incluyendo instrumentos de evaluación con la opción de adecuarlos según sus necesidades y a su vez el alumno contaba con la opción de consultar los rasgos, aspectos y ponderaciones de dichos instrumentos cuando así lo deseara, así como de interactuar en foros de discusión compartiendo opiniones y experiencias, pero evidentemente uno de sus rasgos más significativos fueron durante el proceso de retroalimentación logrando que el alumno se sintiera reconocido y/o apoyado en todo momento. Otras de las ventajas que la estrategia de portafolio electrónico brindó, fueron la reflexión tanto de los alumnos como del docente, el trabajo colaborativo, la autoevaluación y coevaluación mediante los foros y la retroalimentación por parte del facilitador; representando por todo ello una experiencia exitosa al emplearlo en la evaluación en el desarrollo de proyectos formativos, factor que contribuyó a su éxito.

El que las actividades hayan formado parte de un proyecto formativo e integrador con el objetivo de promover las unidades de competencia correspondientes a la Asignatura Identificar y Traducir textos en forma Oral y Escrita dentro de la Capacitación de Traductor de Inglés teniendo como base el enfoque de la socioformación con la finalidad de la resolución de problemas en su propio contexto impactó de forma determinante a que el alumno tuviera en claro cuál era la meta a alcanzar y por supuesto que la temática central de sus proyectos fuera elegida de

acuerdo a sus intereses; pero sin lugar a duda otros factores que influyeron en que se alcanzan los objetivos de esta investigación fueron la movilidad y ubicuidad que permitió al contarse con el acceso a éste mediante una app instalada en los aparatos celulares de los estudiantes empoderando aún más esta estrategia para desarrollar las tareas en todo momento y en todo lugar.

Referencias Bibliográficas

- Alcaraz, N. (2016). La Evaluación a Través de Portafolios: ¿Una Ocasión Para el Aprendizaje? *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 9(1), 31-46. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5534514.pdf>
- Argüelles, D. y Nagles, N. (2007). *Estrategias para promover procesos de aprendizaje autónomo*. Colombia: Alfaomega.
- Barragán, R. (2005). El portafolio metodología de evaluación y aprendizaje de cara al Nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. Una experiencia práctica en la Universidad de Sevilla. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 4(1), 121-140. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1303745>
- Broadfoot, P. (1986). Profiling and the Affective Curriculum [Perfil y el plan de estudios afectivo]. *Journal of Curriculum Studies*, 19(1), 25-34. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0022027870190103>
- Campaña, K. y Sobrino, A. (29-04-2012). El portafolio virtual: instrumento de evaluación auténtica en Historia, Geografía y Cs. Sociales. *Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, 72, 1-19. Recuperado de http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=11163
- Carneiro, R., Machado, A., Hopenhayn, M., Savater, F. Maturana, H. y Paz, X. (2006). Los sentidos de la educación. *Revista PRELAC*, (2), 3-147. Recuperado de unesdoc.unesco.org/images/0014/001455/145502s.pdf

- Cabrera, G. (2013). Alfabetización informacional a través de Moodle. *Biblios*, (53), 97-102. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16133047009>
- Chacón, C. T. y Chacón Corso, M.A., (2011). El uso del Portafolio en la “Enseñanza de Lenguas Extranjeras”. *Acción pedagógica*, 20(1), 32-41. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6222146.pdf>
- Comité Directivo del Sistema Nacional de Bachillerato (2009). *Acuerdo número 8/CD/2009*. México: Comité Directivo del Sistema Nacional de Bachillerato. Recuperado de www.csems.uady.mx/media/riems/Acuerdo%208.pdf
- Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. (enero-junio 1996). Comentarios al Programa de Desarrollo Educativo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 1(1), 181-245. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14000113>
- Creswell, J.W. (2009). *Research Design. Quantitative, Qualitative and Mixed Methods Approaches. (3rd Ed.) [Diseño de Investigación; Métodos Cualitativo, Cuantitativo y Mixto. (3ª Ed.)]*. Estados Unidos de América: SAGE Publications, Inc.
- De Miguel, M. (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias, Orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio Europeo de Educación Superior*: España: Ediciones Universidad de Oviedo.
- Delors, J. (1994). *La educación encierra un tesoro*. México: Santillana Ediciones UNESCO.

Díaz Barriga, A. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?. *Perfiles Educativos*, 28(111), 7-36.

Recuperado de www.redalyc.org/articulo.oa?id=13211102

Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza Situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill.

Díaz Barriga, F. (2012). Capítulo I: Diseño tecnopedagógico de portafolios electrónicos para la formación y evaluación de aprendices y profesores. En Díaz Barriga, F., Hernández, G. y Rigo, M.A. (Editores). *Portafolios electrónicos: Diseño tecnopedagógico y experiencias educativas*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Díaz Barriga, F., Romero E., Heredia, A. (2011). *El portafolio electrónico como instrumento de reflexión sobre el desarrollo profesional y la formación de estudiantes de posgrado*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Dirección de Investigación y Capacitación a Docentes (2017). *Guía para la planeación escolar y de situaciones didácticas como marco pedagógico para el desarrollo y la evaluación de las competencias de los estudiantes y de los docentes*. México: Consejo para la Evaluación de la Educación Media Superior. Recuperado de <http://www.copeems.mx/normativa/documentos-y-manuales/436quiacompetencias-170628-granfinal-con-portada>

Dirección General del Bachillerato (2009). *Serie de Programas de estudio: Traductor de Inglés*. México, D.F. Recuperado de

<https://www.dgb.sep.gob.mx/informacion-academica/programas-de-estudio.php>

Domínguez, M.; Sotelo, G. y Fernández, L. (2017). La construcción del conocimiento en el aula a través del e-portafolio. En Silva, J. *Educación y Tecnología: una mirada desde la investigación e Innovación* (pp. 306-308). Recuperado de [rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/.../Implementacion de las TI C.pdf?...2](http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/.../Implementacion%20de%20las%20TI%20C.pdf?...2)

Ferreira, A. C. (2012). *Creencias y concepciones docentes sobre la evaluación de los aprendizajes en el contexto universitario*. Lima, Perú: Facultad de Letras y Ciencias Humanas.

Flavell, J. (1993). *El desarrollo cognitivo* Madrid: Visor.

Galland, G. y Salio, C. (2017). Retos en la formación docente: el impacto de las tecnologías emergentes en tiempos de liquidez. En Silva, J. *Educación y Tecnología: una mirada desde la investigación e Innovación* (pp. 292-297). Recuperado de [rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/.../Implementacion de las TI C.pdf?...2](http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/.../Implementacion%20de%20las%20TI%20C.pdf?...2)

García, F. (2005). El papel de los portafolios electrónicos en la enseñanza-aprendizaje de lenguas. *Glosas Didácticas. Revista electrónica internacional*, 14(10), 112-119. Recuperado de www.um.es/glosasdidacticas/GD14/10.pdf

- García Garduño, J. (2005). El avance de la evaluación en México y sus antecedentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(27), 1275-1283. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002721>
- García, A. y Martínez, L. (2014). El constructo “competencias” en docentes de Bachillerato Entre ciencias: diálogos en la Sociedad del Conocimiento. *Entreciencias: diálogos en la Sociedad del Conocimiento*, 2(4), 163-170. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457645126004>>ISSN
- García, J. A. y Saban, C. (coord.) (2008). Un nuevo modelo de formación para el siglo XXI: la enseñanza basada en competencias. *Colección redes. Boletín Electrónico de Investigación de la Asociación Oaxaqueña de Psicología A.C.*, 12(1), 53-55. Recuperado de [http://www.conductitlan.net/66 la enseñanza basada en competencias.pdf](http://www.conductitlan.net/66%20la%20ense%C3%B1anza%20basada%20en%20competencias.pdf)
- Gimeno, J. (comp.) (2008). *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?*. Madrid, España: Morata
- Gudiño, S.; Lozano, F.; Fernández, J. (2014). Uso de Facebook para la socialización del aprendizaje de una segunda lengua en nivel medio superior. *Revista Electrónica Sinéctica*, 42, 1-16. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99829581004>
- Hernández. J. S. Tobón, S., y Vázquez J. (2015). Estudio documental del portafolio de evidencias mediante la cartografía conceptual. *Revista de evaluación educativa*, 4(1). Recuperado de

<https://www.researchgate.net/publication/289379199> Estudio documental d
el portafolio de evidencias mediante la cartografía conceptual

Hernández, J., S.; Tobón, S. y Guerrero, G. (2016). Hacia una evaluación integral del
desempeño: las rúbricas socioformativas. *Ra Ximhai*, 12(6), 359-376.

Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46148194025>

Horbath, J., y Gracia, M. (2014). La evaluación educativa en México. *Revista de
Relaciones Internacionales, Estrategia y Seguridad*, 9(1), 59-85. Recuperado
de www.redalyc.org/pdf/927/92731211003.pdf

Klenowski, V. (2014). *Desarrollo del Portafolios para el aprendizaje y la evaluación.
Procesos y principios*. Madrid: NARCEA, S.A.

Latorre, A. (2003). *La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*.
España: Ed. Graó.

Lumbreras, A. (2012). *Uso del Portafolio Electrónico en los Círculos de Estudio como
Estrategia para Mejorar el Aprendizaje Matemático en los Alumnos de Primer
Semestre de la Carrera de Profesional Técnico Bachiller*. Michoacán, México:
Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Recuperado de
<http://hdl.handle.net/11285/571482b>

Monereo, C. (2009). La autenticidad de la evaluación. En Castelló, M. (Coord). *La
evaluación auténtica en enseñanza secundaria y universitaria*, Barcelona,
España: Edebé, Innova universitat.

- Morán, P. (Abril, 2007). Hacia una evaluación cualitativa en el aula. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 48, 9-19. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34004802>
- Moreno, P; (2004). La política educativa de Vicente Fox (2001-2006). *Tiempo de Educar*, 5() 9-35. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31101002>
- Moreno, T. (2010). Competencias en educación. Una mirada crítica. *Revista mexicana de investigación educativa*, 15(44), 289-297. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662010000100017&lng=es&tlng=es
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Francia: UNESCO.
- Murillo, G. (2012). *El portafolio como instrumento clave para la evaluación en educación superior*. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", 12(1), 1-23. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44723363015>.
- Pérez, A. (2015). Prólogo. En Vergara, *Aprendo porque quiero. El aprendizaje basado en proyectos (ABP) paso a paso (pp. 9-17)*. España: Biblioteca Innovación educativa. Recuperado de <http://innovacioneducativasm.aprenderapensar.net/files/2015/05/Aprendo-porque-quiero.pdf>

Perrenoud, P., (2003). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: Providencia. Comunicaciones Noreste

Perrenoud, P., (2004). *Diez Nuevas Competencias para Enseñar*. Barcelona, España: Graó. Recuperado de <https://www.uv.mx/.../Philippe-Perrenoud-Diez-nuevas-competencias-para-ensenar.pdf>

Perrenoud, P., (2006). *Construir competencias para la escuela. Primera edición*. Santiago de Chile: Ediciones Noreste, J. C. Sáez Editor.

Prendes, M. y Sánchez M. (2008). Portafolio electrónico: posibilidades los docentes. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (32), 21-34. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36803202>

Santiago, B. y Garza, L. (2016). El Portafolio Electrónico-Online, Herramienta para el Desarrollo de Competencias y Evaluación en Universidades. *Tecnología Educativa Revista CONAIC*, 3(2), 28-35. Recuperado de https://www.conaic.net/revista/publicaciones/Vol...2016/Artículo3_Num2_2016.pdf

Secretaría de Educación Pública (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. Primera edición. México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de: <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/ca8cef5b-610b.../a384.pdf>

Secretaría de Educación Pública (2008a). *Acuerdo No. 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*. México:

Secretaría de Educación Pública. Recuperado de

http://www.sems.gob.mx/en_mx/sems/acuerdo_secretarial

Secretaría de Educación Pública (2008b). *Acuerdo No. 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato*. México: Secretaría de Educación Pública.

Recuperado de

http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acuerdo_444_marco_curricular_comun_SNB.pdf

Secretaría de Educación Pública (2013). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*.

Primera Edición, diciembre de 2013. México: Secretaría de Educación Pública.

Recuperado de

www.sep.gob.mx/es/sep1/programa_sectorial_de_educacion_13_18.pdf

Secretaría de Educación Pública (2015). *Acciones y programas*. México: Secretaría de

Educación Pública. Recuperado de [https://www.gob.mx/sep/acciones-y-](https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/historia-de-la-secretaria-de-educacion-publica-15650?state=published)

[programas/historia-de-la-secretaria-de-educacion-publica-](https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/historia-de-la-secretaria-de-educacion-publica-15650?state=published)

[15650?state=published](https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/historia-de-la-secretaria-de-educacion-publica-15650?state=published)

Secretaría de Educación Pública (2017a). *Estrategia Nacional de inglés. Estrategia*

nacional para el fortalecimiento de la enseñanza del inglés. México: Secretaría

de Educación Pública. Recuperado de

<https://www.gob.mx/sep/documentos/nuevo-modelo-educativo-99339>

Secretaría de Educación Pública (2017b). *Innovaciones del Nuevo Modelo Educativo*.

México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de

<https://www.gob.mx/sep/documentos/documentos-nuevo-modelo-educativo>.

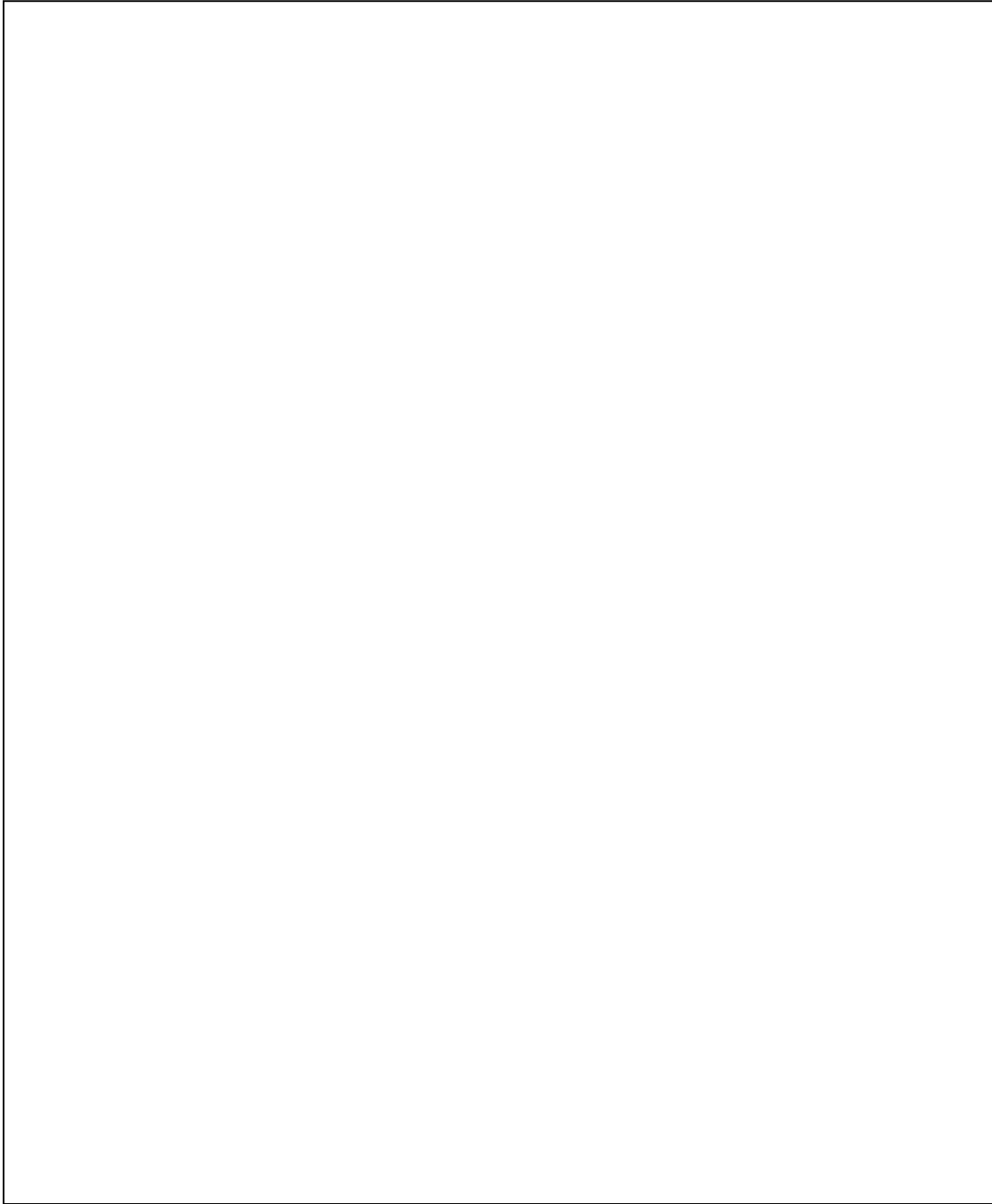
- Seda, I. (2002). Evaluación por portafolios: un enfoque para la enseñanza. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 32(1), 105-128. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27032105>
- Serrano, S. (2002). La evaluación del aprendizaje: dimensiones y prácticas innovadoras. *Educere*, 6(19), 247-257. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35601902>
- Solabarrieta, J. y Villardón, L. (2003). Concepto de evaluación en el nuevo modelo de enseñanza aprendizaje. *Seminario Internacional Orientaciones Pedagógicas para la Convergencia Europea para la Educación Superior*. Universidad de Deusto, Bilbao, 9 al 11 de Julio.
- Stufflebeam, D.L. y Shinkfield, A.J., (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo curricular y didáctica*. 2ª Ed. Bogotá: EcoeEdiciones.
- Tobón, S. (2010). *Proyectos Formativos. Metodología para el desarrollo y evaluación de las competencias*. México: Book Mart, S.A. de C.V.
- Tobón, S. (2012). *Transformando la educación por medio de proyectos*: México: CIFE.
- Tobón, S. (2013). *Los proyectos formativos: transversalidad y desarrollo de competencias para la sociedad del conocimiento*. México: CIFE
- Tobón, S. (2014). *Proyectos formativos: Teoría y metodología*. México: Pearson.
- Tobón, S., Pimienta, J.H. y García, J.A. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson.

- Tobón, S., Gonzalez, L., Nambo, J. S., & Antonio, J. M. V. (2015). *La socioformación: un estudio conceptual*. Cuernavaca, Morelos, México: Centro Universitario CIFE.
- Vázquez, E. y Sevillano, M. (2015) *.Dispositivos digitales móviles en educación. El aprendizaje ubicuo*. Madrid: Narcea.
- Vergara, J. (2015). *Aprendo porque quiero. El aprendizaje basado en proyectos (ABP) paso a paso*. España: Biblioteca Innovación educativa. Recuperado de <http://innovacioneducativasm.aprenderapensar.net/files/2015/05/Aprendo-porque-quiero.pdf>
- Yáñez, C. (2002). *Evaluación del aprendizaje: Conceptos y Planteamientos básicos*. Unidad didáctica para la formación del profesorado universitario. Recuperado de www.ice.deusto.es/alud/guia.asp
- Yuen, C. y Kaur, G. (2010). Authentic Assessment and Pedagogical Strategies in Higher Education [Evaluación Auténtica y Estrategias Pedagógicas en la Educación Superior]. *Journal of Social Sciences*, 6(2), 153 – 161. Recuperado de <http://thescipub.com/abstract/10.3844/jssp.2010.153.161>
- Zabalza, M. A. (2001). *Evaluación de los aprendizajes en la Universidad*. En G. Valcarcel (Ed.), *Didáctica Universitaria*. Madrid: La Muralla

Apéndices

Apéndice A. Rúbrica Socioformativa

Apéndice B. Guía de observación

Apéndice C. Guía de Observación Actividad 1.A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for recording observations during Activity 1. It occupies the majority of the page below the title.

Apéndice D. Evaluación directa