

PRÁCTICAS DEL PORTAFOLIO Y RETOS A SUPERAR PARA EVALUARLO ACORDE A LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

*PORTFOLIO PRACTICES AND CHALLENGES TO OVERCOME
TO ASSESS IT ACCORDING TO THE KNOWLEDGE COMPANY*

María de Lourdes González Peña.

*Investigadora y formadora docente independiente. Cuernavaca, Morelos.
lugmx77@gmail.com*

RESUMEN

El presente estudio analiza las prácticas con el portafolio y las necesidades que emergen para ajustar la estrategia a los retos de la sociedad del conocimiento. Las evidencias del portafolio demuestran el nivel en que las personas conciben el problema, las actividades que implementan para su abordaje y los beneficios que logran aspirar alcanzar. Se realizó un estudio documental. Se encontró que las experiencias formativas, de investigación y evaluación mejoran cuando las evidencias del portafolio se centran en una ruta a la solución, se enfocan a estructurar el caos para acabar con la afectación, en mostrar los beneficiarios a los contextos y en el bienestar para quienes resuelven y a quienes se dirige. A diferencia de centrar las evidencias para demostrar el dominio del contenido curricular y meros procedimientos técnicos con insuficiencia para evaluar integralmente, se sofoca a la investigación, crea resistencias y se apaga la innovación.

Palabras claves: evaluación, portafolios, sociedad del conocimiento.

ABSTRACT

The present study analyzes the practices with the portfolio and the needs that emerge to adjust the strategy to the challenges of the knowledge society. The evidence from the portfolio demonstrates the level at which people conceive the problem, the activities they implement for the approach and the benefits they achieve to achieve. A documentary study was carried out. It was found that the training, research and evaluation experiences improve when the evidence of the portfolio focuses on a solution route, focus on structuring the chaos to end the affectation, in showing the beneficiaries to the contexts and in the welfare for who solve and who is directed. Unlike focusing the evidence to demonstrate mastery of curricular content and mere technical procedures with insufficiency to comprehensively evaluate, research is stifled, resistance is created and innovation is turned off.

Key Words: assessment, portfolios.



INTRODUCCIÓN

Existe abundante literatura en torno a la estrategia del portafolio de evidencias que se enfoca en que los estudiantes representen su aprendizaje y los docentes muestren los progresos de las prácticas formativas, pero el reto es que se responda a las metas de la sociedad del conocimiento (Pérez, 2014; López-Fernández, 2016; SEP, 2016; Clarke y Bound, 2018; Rojas y García, 2018).

Las evidencias del portafolio dan cuenta de las distintas actividades formativas y evaluativas y del grado en que se logra el aprendizaje esperado de los estudiantes en un periodo dado; y a su vez, se vinculan a la complejidad, por el número de relaciones que se evalúan durante todo el proceso en que se conforma y socializa la colección de textos, de materiales e instrumentos de evaluación en formato impreso o digital (Rodríguez et al., 2014; Cebrián-de-la-Serna et al., 2015; Hernández et al., 2015; Rojas y García, 2018).

Cada evidencia del portafolio demuestra: la planificación del aprendizaje, el desarrollo, la evaluación de las competencias que se pueden mejorar (Rodríguez et al., 2014; Barberá et al., 2016). Y sin duda, que conocer la ruta para el logro del aprendizaje, evita la saturación de materiales no esenciales y siendo el portafolio representativo de lo que se quiere evaluar, bien puede sustituir a una batería de examen y considerarse como modalidad de titulación (SEP, 2016).

Sin embargo, inquieta que una de las prácticas de mayor uso para las evidencias del portafolio consiste en reportar información de la que se tiene certeza y mostrar la mera aplicación de procedimientos técnicos, es decir que el portafolio se enfoca para la sociedad de la información (Capistrán, 2018; Socoalaya, 2018). Al respecto, se menoscaba la investigación por convicción, por el entusiasmo ante el poco aporte de datos para resolver un problema de contexto.

Conviene destacar que regularmente las estrategias se usan para responder a otros enfoques (González, 2018a, 2018b). En los sistemas educativos se avanza muy despacio, tal es el caso del “enfoque de educación por objetivos, tomó casi medio siglo” (Corvalán, 2013, p. 21). Es así, que en Latinoamérica aunque se reconoce la pertinencia de transitar de la sociedad de la información, a la sociedad de conocimiento, regularmente no se logra pasar de evaluar a las personas en lo acertado de la certeza; un experto en los contenidos curriculares evalúa acorde al número de evidencias, al cúmulo de autores que usan para hablar del tema y en lo acertado de las reflexiones, en lugar de preparar a los estudiantes para que evalúen la pertinencia de los recursos, los contenidos curriculares que se necesitan, las relaciones intrapersonales e interpersonales, y las acciones que como grupo proponen para afrontar la incertidumbre y el caos del contexto para lograr la transformación y beneficios en favor de terceros y propio (Ortiz-Hernández, 2007; Pérez, 2013, 2014).

Es cuestionable que ante el freno al cambio, la formación y la evaluación del portafolio, discrepa del modelo de evaluación por competencias, tal es el caso de las novelas de preescolar (Álvarez y Gallagos, 2017). Ya que preparar a los estudiantes para los análisis que exponen al profesor, sin la demostración de los beneficios para los contextos y sin probar los progresos de las relaciones con otros, contraviene a los tres saberes.

Son factores que explican la dificultad que representa para los evaluados latinoamericanos de 15 años, registrar en las respuestas de las pruebas PISA (por sus siglas en inglés), lo que saben hacer con lo que conocen (OCDE, 2015). Ante ello, los organismos aplicadores señalan los riesgos, respecto a que las acciones que se implementen exclusivamente basa-

das en los análisis discursivos vulneren la calidad de vida personal y con efectos multiplicadores en detrimento como país (OCDE, 2016).

Es así, que “el portafolio no se puede confundir con (...) guardar y acumular diferentes trabajos temáticos” (Tobón et al., 2010, p. 164). Es necesario aprovechar que el profesorado tiene buenos propósitos, porque cuando se les pregunta, qué desean lograr con los estudiantes, señalan: que sean críticos, emprendedores, que se involucren, que se entusiasmen por investigar. Sin duda, que del enfoque con que se aborda al portafolio, resultan las diferencias.

Por ejemplo considerar que el portafolio es valioso para los diagnósticos (Corominas, 2000; Ibarra, 1997); o desde una perspectiva conductista que atribuye méritos al portafolio porque con las actividades se precisa la forma de influir en la conducta humana (Rutherford-Hemmimig, 2012; López-Fernández, 2016; Capistrán, 2018); o desde visiones cognitivistas que centran el aprecio del portafolio en lo significativo del material por la asimila-

ción del conocimiento o desde el constructivista que valoran en las evidencias del portafolio, la información abundante, la sobrecarga de datos especializados para explicar el problema (López-Fernández, 2016; Parriondo, 2014; Coll, et al., 2007).

Así también, desde el conectivismo y el aprendizaje invisible que se centran en teorizar sobre el aprendizaje de los problemas o desde la socioformación que propone focalizar la formación en la resolución de problemas del contexto, es decir plantea transitar de los niveles de reflexión a precisar el grado en que se acaba con la afectación de otros seres vivos, expone las ventajas de valorar integralmente y superar la evaluación fragmentada y promueve los beneficios de la colaboración sobre el trabajo individual para lograr mayores beneficios para el contexto (Tobón, 2013; Tobón et al., 2015).



El portafolio no se puede confundir con guardar y acumular diferentes trabajos temáticos”

(Tobón et al., 2010, p. 164).

Habría que decir que la sociedad del conocimiento para resolver problemas de la sociedad respecto a la salud, la violencia, entre otros para impactar en la calidad de vida de las personas y trascender de las aulas con impacto propone el uso de estrategias en clase enfocadas en fortalecer la sensibilidad en los estudiantes y partir de vincular las de los competencias con aspectos más cualitativos, para que la colaboración diste de asumirse como mera distribución roles o gestión y supervisión de las acciones para resolver los problemas del contexto, como tareas, sino que durante el proceso, los beneficios sean para el contexto y además, se logren progresos de bienestar en las relaciones entre los integrantes; se fortalezca lo que conviene en el interior para impactar en las realidades del exterior (González, 2018a). Dicho lo anterior, el portafolio es una estrategia idónea, pero inquietan las voces de los protagonistas:

El 62% de los profesores no se siente suficientemente informado, (...) el 63% de los estudiantes, tampoco lo está (...) Cada cual administra el portafolio como le place (...) El portafolio es demasiado burocrático (...) demanda demasiado tiempo, tanto por parte del profesor, como del alumno (...) Los alumnos no entienden la utilidad del portafolio (...) Los maestros señalan que alumnos no hacen el portafolio. (Parriondo, 2014, p. 10 - 15)

Al respecto, una parte del profesorado declara sentir agotamiento por el uso del portafolio debido a los informes a entregar (Calfee y Perfumo, 1993); otros manifiestan la dificultad para la asignación de calificaciones, debido al tiempo, o a los criterios de contenido, de organización, o de cumplimiento (Rojas y García, 2018; López-Fernández, 2014; Parriondo, 2014). Por su parte, Pérez (2014) agrega que "no por el hecho de trabajar con portafolios, se trata de una evaluación auténtica" (p. 26). Lo cierto es que existen tensiones en el profesorado ante el trabajo con el portafolio porque aunque asumen que actúan con pertinencia, regularmente se sienten ansiosos y le consideran una sobrecarga de trabajo (Snyder et al., 1998; Hernández-Mosqueda et al., 2016).

El tema se hace relevante cuando se considera al portafolio como una estrategia para evaluar el desempeño del profesorado y/o de los estudiantes, o como factor de éxito escolar o para asociarlo a logros de las experiencias formativas (Gil, 2019; Medina, 2016; Pérez, 2014). El problema central que se plantea en este estudio es que aunque existe bibliografía abundante respecto al trabajo del portafolio, también existe una ausencia de datos arbitrados que relacionen la elaboración del portafolio de evidencias con orientaciones desde la sociedad del conocimiento.

Las metas del presente artículo son a) Clarificar los retos que faltan por lograr con el portafolio acorde a la sociedad del conocimiento b) Precisar algunas prácticas aconsejables para abordar al portafolio y la evaluación acorde con la sociedad del conocimiento (SEP, 2017a, 2017b; Gutiérrez et al., 2019); c) Aclarar la metodología y los pasos que acompañan al portafolio d) Posibilitar nuevas investigaciones y aplicaciones en torno al portafolio destacando componentes de contexto, mejoras para la colaboración, aportes para progresar en las prácticas de investigación y de sostenibilidad y propuestas estratégicas para fortalecer la sensibilidad de los estudiantes al resolver el problema de contexto (Gutiérrez et al., 2019).

Metodología

2.1 Tipo de estudio

La presente investigación es cualitativa de tipo documental (Arias, 2012).

2.2 Estrategias de Análisis de Investigación

Se utiliza la cartografía conceptual para el análisis documental del portafolio (Tobón, 2015a). La cartografía favorece registrar organizadamente aspectos que se conocen y se desconocen de la intención comunicativa de la teoría, la práctica y la metodología. Véase, la tabla 1.

Tabla 1.
Ejes de la cartografía conceptual para el abordaje del portafolio de evidencias

EJE DE ANÁLISIS	PREGUNTA CENTRAL
Noción	¿Cuál es la etimología, el desarrollo histórico y la definición actual del portafolio de evidencias?
Categorización	¿A qué categoría mayor pertenece el portafolio de evidencias en el marco de la sociedad del conocimiento?
Caracterización	¿Cuáles son las características que comparten los portafolios de evidencias?
Diferenciación	¿En qué se diferencia implementar el portafolio de evidencias en un marco de la sociedad del conocimiento?
Clasificación	¿Cuántos tipos de portafolio de evidencias en el marco de la sociedad del conocimiento existen?
Vinculación	¿Qué otras teorías y referentes epistemológicos se relacionan con el portafolio de evidencias en el marco de la sociedad del conocimiento?
Metodología	¿Cuáles son los elementos metodológicos mínimos que implica el abordaje del portafolio de evidencias en el marco de la sociedad del conocimiento?
Ejemplificación	¿Cuál podría ser un ejemplo de aplicación del portafolio de evidencias en el marco de la sociedad del conocimiento?

Fuente: Tobón (2015a)

2.3 Fases de Estudio

Fase 1

Una vez definidos los ejes del estudio. Se realiza la consulta en artículos arbitrados ubicados en WOS y Latindex y en libros acreditados por editoriales reconocidas, centros de investigación o universidades.

Fase 2

En cada eje de análisis se registran las premisas, las razones a favor, las refutaciones, las citas, las paráfrasis (Arroyo y Jiménez-Baena, 2016). En torno a las referencias, en su mayoría se ubican del periodo 2013 en adelante, aunque también por relevancia, se consideran algunos documentos de fechas anteriores.

Resultados

3.1 Noción del Portafolio de Evidencias.

La palabra portafolios, proviene “del contexto anglosajón, portfolio assessment que significa, carpeta de evaluación, o portfolio process que traducido es carpeta de aprendizaje” (Rico, 2010, p. 38). El concepto portafolio surgió el marco de la arquitectura y luego se extendió a las artes, así lo expresa Barragán (2005), quien añade que los profesionales, ante la necesidad de demostrar las competencias profesionales para ser elegidos en el mercado laboral, exhibían los trabajos que contenía la carpeta. Posteriormente, la estrategia se traslada para la educación; en este sentido, Arter y Spandel (1992, citado en Mórán, 2012) reconocen al portafolio como:

Una colección de trabajos que elaboran los estudiantes, en las que cuentan la historia de sus esfuerzos, de sus progresos en un área determinada del currículum (...) de los méritos o cualidades de los trabajos (...) los estudiantes reconocen lo que saben y lo que pueden hacer (...) reflexionan con sus trabajos, sobre sus propios procesos de aprendizaje. (p. 125)

El portafolio se ideó para el uso evaluativo, inicialmente para mostrar productos finales, y posteriormente el proceso también se agrega (Barberà et al., 2016). Sin embargo, en ninguna de las definiciones anteriores, se abordan los saberes de manera integral o se envuelve el reto de beneficiar a los seres vivos.

Lo cierto, es que el portafolio se usa como estrategia de formación, de mediación y de evaluación y las evidencias que lo conforman, no son un instrumento de evaluación en sí mismas (Hernández et al., 2015). El portafolio requiere de una preparación por parte del profesorado, pero también de los estudiantes, no puede dejarse exclusivamente en manos de uno o de otros; se usan criterios para orientar las evidencias, es así que muestran la ruta, la metodología de trabajo y las estrategias didácticas empleadas en un periodo dado, cómo conciben tanto los estudiantes como el profesorado los progresos en la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación y los retos que faltan por lograr (García, 2010; Tobón et al., 2010; Tobón, 2013).



Los elementos claves del portafolio en el marco de la sociedad del conocimiento y en el desarrollo del talento son: el problema de contexto, el contexto, el reto para la solución al contexto, los actores que intervienen en la solución, los recursos sostenibles, los estilos de aprendizaje, las estrategias, las evidencias (diagnósticas, formativas y finales) que muestran el nivel en que se desempeña el talento en el saber conocer, en el saber hacer y en el saber ser-convivir y la metacognición.

Las evidencias para el portafolio sensibles a la sociedad del conocimiento requieren partir de resoluciones a problemas de contexto, usar estrategias que fortalezcan la sensibilidad y la ética, mostrar el grado de complejidad en que se articularon los saberes para la solución durante la ruta formativa y el fundamento sostenible de los recursos, y el nivel en que se beneficia la autoevaluación auténtica sobre todo a la autoevaluación, se entusiasma a las prácticas de investigación y el bienestar al interior y al exterior (Roberts et al., 2014; UNESCO, 2012).

3.2 Categorización del Portafolio de Evidencias en el marco de la Sociedad del Conocimiento.

“Dos metodologías claves para el desarrollo de las competencias son el aprendizaje basado en problemas y el uso del portafolio” (García, 2010, p. 123). Las competencias son desempeños integrales, es decir las personas articulan el ser-convivir, el conocer y el hacer para dar solución a los problemas del contexto y no evalúan por cada saber o contenido, es necesario los saberes de varias áreas con las vivencias, recurrir al uso de estrategias, de la tecnología por la necesidad de solucionar y superar las actuaciones individuales, reconocer en la colaboración los aportes y logros que se obtienen (Tobón, et al., 2015). Y a la defunción anterior, agregar el bienestar personal y de la colegialidad en el proceso.

3.3 Caracterización del Portafolio de Evidencias.

Los portafolios de evidencias presentan características comunes y generales, tales como:

Selección de evidencias durante los tres momentos. El registro de datos de los estudiantes legitima la intervención del profesorado y representa un respaldo para las notas que se registran por la evaluación diagnóstica, la formativa y la sumativa (SEP, 2017a, 2017b).

Planeación. Los estudiantes junto con los docentes reflexionan para tomar acuerdos, en torno a la selección de las evidencias pertinentes para integrar el portafolio, acorde a la claridad de desempeño a las tareas, a la mejora continua y/o porque dan mérito a la práctica docente (Arter y Spandel, 1992, citado en Mórán, 2012; Hernández, et. al, 2015).

Criterios de evaluación: Aportan información a los alumnos y al profesorado para la elaboración de los productos, para determinar durante la ruta el nivel de intervención, la autoevaluación y al finalizar el proceso, la suma de la presencia o ausencia de cada criterio justifica la nota numérica, calificación final o evaluación sumativa (Barragán, 2005).

Las acciones de mediación: El colectivo docente tiene el reto de la mejora de su práctica para que los alumnos y mejoren en el proceso a fin de logra lo acordado y en el trayecto, tanto estudiantes como profesores mejoran su aprendizaje y desarrollan el talento (Santos citado en Morán, 2012; Parriondo, 2014; González, 2018a).

La evaluación del portafolio. La evaluación es para una mejora real de la práctica, que se realiza (Santos, 2001, 2017). Al evaluar las evidencias se identifican los logros y se detectan las adecuaciones y transformaciones a implementar para el progreso del proceso formativo y evaluativo (SEP, 2017). Se evalúa durante toda la ruta de forma continua: inicial, formativa y sumativa (SEP, 2017a; 2017b). Así también, regularmente la evaluación se hace acorde a un instrumento de evaluación para que los estudiantes conozcan cómo serán evaluados y una vez que se finalizan las actividades de valoración con los alumnos, se continúan los análisis al respecto con el profesorado y directivos para determinar los logros y la intervención.

La metacognición por el portafolio: Tanto el alumno como el docente hacen una auto revisión de la propia práctica (Arter y Spandel, 1992 citados en Mórán, 2012). Sin duda, uno de los papeles del profesorado es la práctica reflexiva "concepto desarrollado desde la obra de Schön en 1992, precursor de esta idea" (Pérez, 2014, p. 27).

Es decir, reflexionan qué es lo que tienen que transformar de ellos mismos, qué estrategias favorecieron al nivel de logro, cuál es aún el reto por lograr, reflexionan durante todo el proceso sobre los pasos para concretar las tareas, a reconocer lo que se identifica, advierten lo que desconocen y convienen en las mejoras. En este proceso también, intervienen el nivel de satisfacción y las expectativas que tuvieron los estudiantes, el profesorado y los directivos.

Rendición de cuentas. De acuerdo con Parriondo (2014) es en dos sentidos: a) evaluación volcada al interior, en evaluar la mediación, la formación de los académicos y los estudiantes para la meta; b) y evaluación externa enfocada a transparentar los procesos de valoración de los estudiantes y las prácticas de los académicos con los padres, con los estudiantes y con la comunidad.

3.4 Diferenciación del Portafolio de Evidencias acorde a la Sociedad del Conocimiento y respecto a otros enfoques

A continuación, se comparten algunas diferencias de centrar la formación y evaluación del portafolio para la sociedad del conocimiento respecto a otros enfoques.

Se prepara a las personas para resolver problemas de contexto. Al centrar la estrategia de portafolios para solucionar carencias, conflictos que se presentan en la vida diaria real en el ámbito familiar, comunitario, político, social, entre otros, a la par se consideran los retos para innovar o adecuar los procesos o los productos y se miden los progresos en las relaciones de quienes resuelven, el nivel satisfacción por la solución lograda, la ética implementada para acabar con la afectación de terceros y del entorno (González, 2018a, 2018b).

A diferencia de trabajar el portafolio centrado en el contenido curricular que concibe como reto al nivel de reflexiones o análisis que logran los alumnos en torno a un tema (Driessen, 2017). Además es discutible, que la reflexión se obligue por relaciones de poder porque se repara en la entrega de la actividad para las notas con efectos para la convicción, o que las mejoras se enfoquen a quedar bien con el evaluador, pero con poco impacto en la autoevaluación desde toda la dimensión de los saberes (Santos, 2001, 2017; Torres, 2018).

Se trasciende de preparar a las personas para las aulas y a formarlas para comprometerse en sociedad. Las personas como promotores de los beneficios hacia los contextos se entusiasman por complementar a la solución al problema de contexto, las teorías de las distintas asignaturas, las vivencias, para acentuar la intención comunicativa y la persuasión con los grupos sociales; es así que la transdisciplinariedad de las disciplinas se asume por necesidad (González, 2018a).

A diferencia de trabajar el portafolio centrado en el contenido curricular, así la reflexión o respuesta se enfoca a la certeza de un tema o ejercicio de una disciplina y el evaluador como piedra angular de la evaluación, realiza todo el proceso de valoración (Santos 2001; Rodríguez et al., 2014). El punto es demostrar el bagaje y ampliarlo, eso explica que la transdisciplinariedad se relacione con que participen la mayor cantidad de disciplinas, y la mera aplicación de procedimientos técnicos (López-Fernández, 2016).

La meta se mide en acciones, no en conceptos. Se mejora la autoevaluación cuando se trabaja acciones y no solo con conceptos, es decir las personas a sí mismas se evalúan contrastando las nuevas acciones que implementan en beneficio del contexto y acorde al incremento de la calidad de vida propio y de terceros (Tobón et al., 2015). Por ello es relevante, que las personas identifiquen la afectación puntual en el contexto para convenir acciones de solución concretas que convengan para la transformación.

A diferencia de trabajar el portafolio centrado en contenidos curriculares, la autoevaluación se relaciona con asignarse así mismo una calificación sin ser experto en el tema, por el nivel de reflexión logrado como lectores, escritores y pensadores (Ortiz-Hernández, 2007). Es cuestionable, porque "el profesional desarrolla su práctica en un contexto determinado, en una sociedad concreta, no en un ámbito abstracto, en el que las teorías y los ideales utópicos funcionan sin estorbos, ni limitaciones" (Santos, 2001, p. 116).

Se prepara a las personas para vivir en un mundo complejo y cambiante. Las estrategias se usan como una oportunidad para afrontar escenarios inciertos para todos y así, con el propósito de disminuir el caos y la incertidumbre, se anticipa la ruta, se documentan los pasos de solución, obteniendo: los diagnósticos, la planificación, los ajustes o las nuevas acciones, los contenidos curriculares necesarios y se agregan aspectos más cualitativos a las competencias para complementar la solución al problema que se presenta en el contexto (Quintana et al., 2018).

Es así, que estrategias para evaluar la pertinencia de la solución, tales como: la cartografía conceptual, la UVE, los análisis de casos, entre otras; se usan en dos vías: una para dar respuesta a las dificultades del entorno (Tobón, 2015; González, 2018a, 2018b); y otra para los análisis de carácter instrumental de las asignaturas y contenidos fijos o mecánicos (Pimienta, 2007, 2012; López-Fernández, 2016).

Se prepara a las personas acorde a un modelo social sostenible. A raíz de la Cumbre de la Tierra en 1992, se convino crear y aplicar planes para el desarrollo sostenible de los contextos locales, desde tres ámbitos medio ambiente, sociedad y economía (UNESCO, 2012). El trabajo con el portafolio al enfocarse a resolver problemas para contribuir al contexto, justifica el uso de la energía, los recursos, el tiempo. Es necesario dejar de llenar los tiraderos de basura o usar energía con escritos y ejercicios que no justifican una solución para otros.

A diferencia de trabajar con los portafolios reflexivos sean digitales o mixtos, conformados por un

cúmulo de evidencias impresas y digitales, cuya meta es demostrar el dominio de contenido curricular, sin beneficios para el contexto o progreso en el bienestar, el ahorro en papel resulta insuficiente para justificar el abuso de la energía, el efecto multiplicador del sobrecalentamiento del planeta, el uso del tiempo y la reducción de la economía doméstica para pagar la energía (UNESCO, 2012; Santos, 2001, 2017; Driessen, 2017).

No es extraño que para los estudiantes y los profesores, las evidencias se conviertan en una tarea más a realizar, representen una sobrecarga inaceptable para verificar que los estudiantes cumplen con los requisitos que se les solicitan y sus maestros, verificar esto. Cadenas de papel, de tiempo, de energía y de recursos que no resuelven para el contexto, sino para las notas, aumentan la tensión, decrece el compromiso y la motivación (Arntfield et al., 2015; Driessen, 2017).

Siendo así, las listas de cotejo resultan acordes para evaluar el portafolio, por la escasez de tiempo para discutir sobre los pasos para concretar las tareas, las estrategias, comentarios en torno al aprendizaje o a la transformación (Driessen, 2017). De esta manera, los portafolios degeneran en cumplimientos, sin impacto para la calidad de vida y el bienestar.

La colaboración es por convicción, se trasciende de la imposición de las prescripciones. Trabajar el portafolio con fines compartidos para potenciar las actitudes colaborativas asume, que sin la colaboración del grupo, será difícil o imposible lograr acabar con el problema que presenta el contexto. Se tienen las siguientes contribuciones: se potencian las ansias de las personas por acabar con la afectación, por la búsqueda de soluciones surge el compromiso, se salvaguardan las relaciones interpersonales y centrarse en lo positivo, da fuerza para las adversidades, con beneficios para el currículo.

En tanto, que trabajar el portafolio centrado en el contenido curricular asume que la unión de las personas brinda beneficios en aspectos de tiempo en torno a culminar las tareas, a entregar, se mejora

los contenidos de un área con los aportes de muchos (Capistrán, 2018; Socoalaya, 2018); el caso es que se deja sin abordaje el potenciar que la colaboración es para beneficiar a los seres vivos. También se asume que contar acervo académico amplio mejora las oportunidades para la inserción social (Coll et. al, 2007). Es discutible enfocar los éxitos de la interrelación de las personas a "mediciones simples (...) en una realidad plurifacética" (Santos, 2001, p. 8). Así se ignoran muchas otras variables y las apreciaciones tienen que ser sensibles a la complejidad (Torres, 2018).

La investigación es para lo que desconoce, no solo para la certeza. Cuando nadie tiene la certeza de la solución para el contexto, no es suficiente para emitir el juicio definitivo, el conocimiento curricular y abstracto, existen dudas y se hace necesaria la investigación, la cual fortalece a la creatividad, a la innovación y a la autonomía (Kolb, 1984; González, 2018b). Estrategias como cartografía conceptual, a través de sus ocho ejes, favorece a que las personas desarrollen la práctica investigativa (Tobón, 2015a).

A diferencia de investigar para los contenidos curriculares, alguna de las partes conoce con certeza la solución, se evalúa en el grado en que las personas dominan la certeza, para luego aumentar o disminuir la nota (Kayes, Kayes, y Kolb, 2005). No se trata, solo de que los "profesionales sepan darle cumplimiento, configurar plantillas que lo hagan deseable y generar las condiciones que lo hagan posible, son exigencias de largo alcance que van más allá de las simples recomendaciones y de las prescripciones oportunistas" (Santos, 1995, p. 4).

Se privilegia la evaluación integral. Es deseable que los instrumentos de evaluación vinculados a las competencias subrayen aspectos más cualitativos para iluminar la autoevaluación integral de los alumnos y el profesorado y les fortalezcan en la valoración de la sensibilidad al implementar las transformaciones y determinar el tipo de intervención sea del conocer, del hacer o convivir para el logro de la transformación para el entorno, personal y de la colegialidad. Porque en palabras de González (2018a)



Evaluar el desempeño, no es lo mismo que mostrar el cumplimiento o incumplimiento de una lista de contenidos curriculares (...) Cuando el evaluado solicita un argumento u orientaciones para mejorar integralmente, se reciben sugerencias y argumentos (...) que el instrumento no aborda. (p. 17). Los procesos formativos y la evaluación se potencian con portafolios integrales (Roberts et al., 2014; Driesen, 2017).

Se prepara a los estudiantes en la sensibilidad. Para que las experiencias formativas de los estudiantes además de centrarse en la transformación en beneficio del entorno, también la personal y su impacto con sus pares, con la sociedad. Se trabajan las bases desde un presente para un futuro esperanzador. Son más importantes las personas que están siendo ayudadas y la mejora de las relaciones de las personas que ayudan, que el acto mismo de ayudar a la solución.

Y sin duda, también se potencia la autoestima, los reconocimientos y anécdotas duraderas para comentar y celebrar en colegiado. A diferencia de dar mérito por los logros en la reflexión porque así se relaciona mejor con una calificación cuantitativa, la duración de la alegría es temporal y los méritos son solo para algunos casos aislados o individuales, queda sin abordaje la sensibilidad.

Clasificación del Portafolio de Evidencias:

El portafolio se divide acorde a la aplicación del área o campo y a la persuasión. Las evidencias en el marco de una asignatura. Se conforma por trabajos con temas de asignaturas específicos, se seleccionan y organizan los trabajos a socializar y se comparte una o dos competencias adquiridas y una dificultad. Tradicionalmente centrado en mostrar los aprendizajes de estadística en los alumnos (Socoalaya, 2018); o en las estrategias que convienen para ejecutar las piezas musicales (Capistrán, 2018); o en precisar los beneficios de los entornos digitales al exportar y compartir las evidencias (Cebrián-de-la-Serna et al., 2015); o para el aprendizaje de la lengua y cultura catalanas (López-Fernández, 2014). En lugar de enfocar el portafolio a resolver problemas de las organizaciones, la

comunidad, de la subsistencia y en fortalecer la sensibilidad de los integrantes usando el aprendizaje basado en problemas y el método de proyectos formativos (García, 2010; González, 2018b).

Las evidencias para la promoción de grados.

Las respuestas a una batería toman algunas horas, regularmente distan de ajustarse a una evaluación auténtica porque son prueba insuficiente para valorar la investigación y el desempeño. En cambio el portafolio por la valoración de los saberes que propone como necesarios, el tipo de estudio que plantea, los procedimientos que propone seguir y la contribución al contexto, se considera pertinente como una modalidad de titulación, por ejemplo para las escuelas normales (SEP, 2016).

Las evidencias para el ámbito profesional.

Tradicionalmente centrado en mostrar una visión de competitividad para ser seleccionado en el sector empresarial dada las evidencias de la carpeta en torno a los diseños publicitarios y su creatividad (Agüero et al., 2019); o para presentar evidencias de capacitación impartidas a otras organizaciones sobre la responsabilidad social (Perusquía et al., 2019).

Aunque es deseable que el portafolio visualice con claridad el problema de investigación que se resuelve y el seguimiento a los beneficios para el contexto, o mejoras entre los integrantes y aprovechar la oportunidad de publicar las evidencias para la comunidad científica en revistas especializadas y a la vez, compartir las experiencias con otro nivel de competencias.

3.6 Vinculación del Portafolio con otras teorías

El pensamiento complejo propuesto por Morín (2000) se trabaja ante el uso de la estrategia de portafolio por las múltiples variables que se evalúan durante la elaboración de las evidencias, la mecánica simple y la certeza es insuficiente porque ante la incertidumbre y el caos, se proponen nuevos pasos de salida alterna y se aprende de esto (Morín 2000). Cuando las evi-

dencias se centran para resolver y dar contribución en entornos reales, los procesos involucran dinámicas cambiantes y la diversidad de las personas, de ahí la complejidad.

Algunas contribuciones del pensamiento complejo al portafolio de evidencias: se trabaja con la evaluación del todo y de las partes, de la práctica y la teoría, de los logros y de los retos, de la ruta y del producto final, de la incertidumbre y la estructura al caos, de las diversas áreas y disciplinas que se analizan para comprender y de resolver los problemas y evaluarlos de manera integral (Hernández, et. al, 2015a).

3.7 Metodología del Portafolio de Evidencias

7 fases para el abordaje del portafolio:

Fase 1. Se identifica la dificultad en colegiado en el interior del plantel. En el interior del plantel en colegiado, los académicos identifican y sustentan la dificultad para mejorar las experiencias de los estudiantes y los compromisos con los estudiantes. Teniendo en cuenta las actividades limitantes como las prescripciones externas y las exigencias impuestas (Santos, 1995, 2017; SEP, 2017a, 2017b). El profesorado y el equipo directivo a partir las experiencias con el modelo pedagógico, las prácticas cotidianas, los procedimientos administrativos, los instrumentos, las estrategias empleadas y a la cultura institucional, identifican los retos a lograr mayor para un mejorar el impacto en el aprendizaje esperado de los estudiantes y los contenidos pertinentes (Quintana et al., 2018). Es importante que todos los miembros identifiquen, comprendan el problema y se responsabilicen por sumarse a la solución.

Fase 1.1. Acuerdos entre académicos para implementar la estrategia. Posteriormente, se analizan de los escenarios de solución al problema entre colegas y a veces intervienen asesores externos en las propuestas que se presentan. Los directivos y el profesorado, están atentos a las discusiones, a los acuerdos, a las hipótesis, a los recursos y a las estrategias, a los instrumentos de evaluación.

Los colegas brindan coevaluación, determinando la heteroevaluación directiva, la viabilidad para la implementación en el aula. Se mejoran los productos y se inicia el proceso con los estudiantes (González 2018b).

Fase 2. Presentación de la estrategia a los estudiantes. "Primero se presenta la estrategia a las personas y se pregunta a las personas si conocen o han empleado el portafolio. Después se describen las diferencias, los beneficios, los pasos y se ejemplifica" (González, 2018b, p. 145).

Fase 3. Aplicación paso a paso con todo el grupo. Se elabora con todo el grupo una evidencia. Se acuerda el contexto, los participantes exponen el problema del contexto, convienen la disciplina o áreas para analizarlo, le registran como necesidad y reto a lograr, acuerdan los instrumentos de evaluación para orientar el proceso, socializan los conocimientos previos; reconocen limitantes externas, tales como: los recursos de que disponen, los tiempos, los conocimientos que necesitan para resolver el problema, la intervención del profesor. Todo se hace mediante acuerdos y lluvia de ideas. (González, 2018b). Cabe destacar que durante todo el proceso, se resuelven dudas y se realizan ajustes.

Los demás pasos en palabras de González 2018b son:

1. Desempeño del saber conocer. Para resolver el problema los participantes consultan información por iniciativa propia y registran las teorías, los conceptos y las vivencias que dan evidencia del nivel de logro en argumentación.
2. Desempeño del saber hacer. Se describen las acciones y las estrategias que se proponen como solución al problema del contexto, los productos parciales y el producto integrador como evidencias de solución.
3. Desempeño del saber ser. Los participantes convienen los valores universales o las normas colaborativas a tomar en cuenta durante el abordaje del portafolio y su aplicación.

- 4. Evaluación metacognitiva.** Se analiza la planificación del portafolio para identificar los logros por la propuesta de solución y se establecen acciones para mejorar. Luego sigue la implementación y con los resultados se reconocen los logros y se exponen las acciones de mejora. (p. 146)

Se sigue el proceso de las fases 6 y 7. Por último, "se evalúa el grado de comprensión de la estrategia y se resuelven las dudas de los participantes" (González, 2018b, p. 145).

Fase 4. Aplicación del portafolio por equipos.

Después de realizar el ejercicio grupal, los participantes trabajan una evidencia en equipos de entre dos y siete integrantes, como se orienta en la fase 3. El facilitador durante toda la ruta apoya el talento de los participantes, les sugiere acciones puntuales para que mejoren las contribuciones, en su desempeño y logren mejores resultados en la meta (González, 2018b).

Fase 5. Organización del registro documental argumentado. Se favorece a organizar la información de las tareas, se trabaja la competencia comunicativa por la socialización escrita, visual y oral (Rodríguez et al., 2014; Cebrián-de-la-Serna, 2015). Los participantes desde el inicio de la ruta hasta la meta, documentan los avances que se integran al portafolio, tales como: documentos, reproducciones (video, audio o fotografías), testimonios, etc. Registrando con ensayos la justificación de las evidencias, las premisas, las razones en contra, las refutaciones (Arroyo y Jiménez-Baena, 2016). Además durante el proceso podrán consultar con los compañeros de otros equipos. Se organizan las evidencias acorde a criterios, tales como: portadas, datos de registro, bibliografía, anexos, informes de colaboración, etc.

Fase 6. Autoevaluar el proceso y mejorar.

Existe un instrumento de evaluación que guía todo el proceso. Con base en ello, se les pide a los participantes que se autoevalúen y coevalúen, y luego el facilitador realiza la heteroevaluación. Al final se hace una reflexión grupal sobre la formación que se ha logrado y se establecen acciones

de mejoramiento que se deben agregar las evidencias para el futuro. (González, 2018b, p. 146)

Fase 7. Acuerdo de nuevas acciones para mejorar. En colegiado los pares y los docentes socializan logros, y niveles de intervención para los retos aún faltan por lograr. Y analizar si todo está listo para compartir las contribuciones con la sociedad.

Ejemplificación del portafolio de evidencias

A continuación, se describe un ejemplo de aplicación del portafolio de evidencias para la asignatura de física.

Título del portafolio de evidencias: Se me ha caído el suéter. ¿Dónde dejé las pinzas levanta objetos?

País: México

Nivel: Media superior

Contexto: Plantel ubicado en la Ciudad de México, jóvenes entre 15 y 17 años.

Problema en el interior del plantel para mejorar las experiencias formativas: Las actividades académicas se enfocan más en lograr el cumplimiento de programas, que en preparar a los estudiantes a enfrentar problemas de manera exitosa en su vida atendiendo al contexto actual.

Reto del plantel: Impactar en las experiencias formativas de los estudiantes de los estudiantes, del profesorado, mejorar las practicas investigativas y contar con una evaluación de desempeño.

Problema de contexto abordado en la materia de física para trascender del aula: Se necesitan desde los centros educativos vincular a la juventud en tareas más generosas para hacer mejor nuestro mundo, usando los contenidos curriculares.

Reto: Determinar las mejoras físicas y mentales en los adultos mayores al usar las pinzas para levantar los objetos ligeros del suelo, construida a base de palancas.

Tabla 2.
Ejemplo para el abordaje del portafolio y la realización de una evidencia.

FASES	ACTIVIDADES
<p>Fase 1. Identificación de la dificultad que obstaculiza los logros de las experiencias formativas desde el interior del plantel.</p>	<p>Diagnóstico: Regularmente las evidencias del portafolio se centran en la teorización de los procesos y en el uso de conceptos técnicos, dificultando la evaluación de desempeños.</p> <p>Socialización del problema y se sensibiliza a la comunidad: El problema se analiza en las reuniones de trabajo y de academia con el personal docente y directivo que labora en el plantel para acordar en colegiado las rutas de solución, las nuevas estrategias y diseñar planes de capacitación e instrumentos de evaluación para orientar el proceso.</p> <p>Acciones prioritarias de intervención: Se analizan los saberes previos. Se dialoga con el personal docente y directivo para conocer cómo orientaban las tareas y las estrategias que sugerían.</p> <p>Indicadores diagnósticos: Instrumentos y estrategias (planeaciones, evidencias, encuestas, entrevistas, lluvia de ideas, charlas académicas, entre otros).</p> <p>Efectos del problema en los estudiantes: Resistencia para realizar los productos, decrecimiento del compromiso para terminar las evidencias o para mejorarles y poca motivación para la investigación.</p> <p>Efectos del problema para el colegiado docente y los directivos: Poco impacto en las experiencias formativas y dificultad para aplicar la planeación conforme a lo convenido.</p>
<p>Fase 1.1. Acuerdos con entre académicos para aplicar la estrategia.</p>	<p>Intervención desde el interior: Capacitación entre académicos para diseñar el perfil del portafolio, ajustar los criterios y los descriptores de los instrumentos de evaluación para dar muestra de desempeños y partir de la resolución de problemas del entorno, a fin de que las evidencias se orienten por una ruta y se conformen por estrategias e instrumentos.</p> <p>Intervención desde el exterior: El personal de coordinación académica y de recursos financieros analizan la viabilidad de contratar asesores externos.</p> <p>Los directivos y el profesorado, están atentos a las discusiones, a los acuerdos, a las hipótesis, a los recursos y a las estrategias que se usan. Los colegas brindan coevaluación y la heteroevaluación directiva determina la viabilidad para la implementación en el aula. Se mejoran los productos y se inicia el proceso con los estudiantes.</p>
<p>Fase 2. Presentación de la estrategia a los estudiantes.</p>	<p>El mediador presenta la estrategia de portafolio; comparte los antecedentes, la definición, las características, las diferencias y despeja las dudas.</p> <p>El mediador sensibiliza a los participantes en torno al estrés y el deterioro en la calidad de vida que causa a los adultos mayores la disminución de su motricidad, y la impctencia que se vive de pasar de la independencia a la dependencia en tareas cotidianas como la de levantar los objetos del suelo.</p> <p>El mediador acuerda con los participantes, el reto, la colaboración y el contexto donde se va a evidenciar la contribución.</p> <p>Los participantes socializan experiencias, textos, videos, etcétera.</p> <p>El mediador y los participantes convienen las normas de trabajo, de convivencia, las evidencias a entregar y los instrumentos de evaluación que guían el proceso.</p>
<p>Fase 3. Aplicación paso a paso con todo el grupo.</p>	<p>El facilitador comparte la metodología del trabajo colaborativo y se acuerdan los roles.</p> <p>El mediador monitorea el trabajo por medio de preguntas, brinda sugerencias a los participantes y evalúa de manera continua.</p> <p>Los participantes gestionan el conocimiento aportando argumentos citando fuentes confiables usando videos, material multimedia y textos científicos para la solución al problema, contribuyen a fundamentar las causas y los efectos de la salud física y emocional de los adultos mayores y los cuidadores y los impactos con el tejido social, con el ambiente, analizándolo desde las diferentes disciplinas.</p> <p>Los participantes usan organizadores de la información para registrar las implicaciones biológicas, psicológicas, económicas, médicas, de alimentación, de tiempo, familiares, prácticas de voluntariado que genera en las personas mayores, la vejez; en un contexto global los participantes articulan y cruzan saberes de diferentes campos para establecer la relación entre ellos y con la vida cotidiana.</p>



	<p>Los participantes registran las propuestas, las acciones y los recursos que se necesitan para apoyar al tránsito del adulto mayor, al menos el adulto con una actividad cotidiana como es la de levantar objetos ligeros del suelo, por sí solo. Así contribuir en algo a evitar el deterioro su calidad de vida y apoyar su participación en la vida cotidiana.</p> <p>El facilitador, durante todo el proceso, brinda apoyo a los participantes y sugiere acciones puntuales para que mejoren en su desempeño.</p> <p>Los participantes explican usando la asignatura de física cómo crear una pinza para alcanzar objetos, uniendo palancas. Cada palanca formada por una barra rígida, que gira alrededor de un punto de apoyo, que se une con otra y así de ambos lados, hasta crear una pinza recoge objetos del suelo para que las personas mayores realicen acciones del diario vivir con beneficios para su salud física y mental.</p>
Fase 5. Organización del registro documental argumentado.	Se organizan las evidencias, se registra con un ensayo los argumentos durante toda la ruta para integrarlo al portafolio.
Fase 6. Autoevaluar el proceso y mejorar.	<p>Los participantes autoevalúan las evidencias que realizan, coevalúan a los pares y luego el facilitador les comparte la heteroevaluación.</p> <p>Los participantes socializan sus análisis de reflexión final respecto a la formación alcanzada y también acuerdan acciones de mejoramiento futuras.</p>
Fase 7. Acuerdo de nuevas acciones para mejorar.	Finalizados los procesos de evaluación con los estudiantes. En colegiado, los académicos socializan logros y nuevas acciones para mejorar.

Fuente: Adaptado de González (2018b)

4. Discusión del Portafolio de Evidencias

La importancia del escrito radica en que se aspira a disminuir los conflictos y las polémicas para su aplicación.

Como primera conclusión es importante compartir experiencias de profesores que ya dieron el paso, en torno a qué problemas de comprensión manifiestan los estudiantes al elaborar, al resolver, al documentar las evidencias para los portafolios acorde con la sociedad del conocimiento. Como segunda conclusión se observa confusión en cuanto a los propósitos de los portafolios, es una de las primeras cuestiones que se deben determinar porque repercute en falta de significado que los estudiantes asignan a las evidencias que elaboran y en las resistencias tanto del profesorado como de los estudiantes, en el poco impacto para generar expectativas y niveles de satisfacción en las experiencias formativas y evaluativas.

Tercera conclusión se observa una transformación a través del tiempo, aunque muy despacio, se observa que cuesta trabajo erradicar las rutinas aso-

ciadas al portafolio. Cuarta conclusión no está en tela de juicio, demostrar cuán buen profesional se es en realidad, logrando que las evidencias que entregan los estudiantes demuestren los logros de su área de experiencia, sino promover procesos de evaluación auténtica, no estancar la formación a supeditarla por la evaluación como mero uso de los modelos de medición y empleo de instrumentos generales. Quinta conclusión una estrategia por sí sola no puede generar los cambios necesarios y posibles, en el mejor de los casos estimularlos.

Sexta conclusión uno de los factores de mayor impacto en la calidad de los aprendizajes es la buena relación entre el profesorado y los estudiantes, entre el profesorado, entre los directivos para favorecer los cambios. Trabajar en ambientes agradables con personas que uno sienta amigables es una de las mejores experiencias por lo cual resulta indispensable capacitar a los maestros con las estrategias para fortalecer la sensibilidad y el bienestar, no solo de los estudiantes. Sép-

tima conclusión los mejores cambios surgen de logros colegiados, el portafolio no se asume con dar algunos criterios para implementarlo, sino es coordinar las fases para la aplicación y reconocer en concreto elementos y pasos para identificar en concreto los logros y las necesidades de mayor intervención y mejora.

Octava conclusión tan grave es manifestar a los estudiantes que la teoría es la base, como acentuar que la práctica tiene un nivel de jerarquía por arri-

ba de la teoría. Tiene un potencial de riesgo elevado conceder grandeza a una práctica con vacíos para responder usando un bagaje de teorías a los cuestionamientos. Novena conclusión la incertidumbre es un componente central para potenciar a los estudiantes a ser críticos; se requieren más interrogantes y no solo certezas. Décima conclusión aportar para la incertidumbre potencia la innovación y viene de la mano de una dimensión didáctica.

BIBLIOGRAFÍA

- Agüero, M., López, E., López, L., y Moreno, B. (2019). *Implicación de los stakeholders en la creación del Grado en Publicidad en la Universidad Europea. Imbricación del sector profesional en el entorno académico*. Revista Latina de Comunicación Social, (74), 50-72. DOI: 10.4185/RLCS-2019-1321
- Álvarez, C. y Gallegos C. (2017). *El desarrollo de competencias geométricas a través del portafolio: el caso de alumnas de segundo semestre en educación preescolar*. En Mireya, Chapa, Hilda Alicia Guzmán e Irma Alicia González (Coordinadores), 2º encuentro Nacional de Instituciones Formadoras de Docentes. Experiencias sobre la profesionalización de la formación docente en México. (pp. 20-32). México: SEP
- Arias, F. (2012). *El Proyecto de Investigación. Introducción a la metodología científica*. Caracas: Episteme
- Arroyo González, R. y Jiménez-Baena, A. (2016). *Estructuración del ensayo científico sobre contenidos interculturales y competencias escritoras en estudiantes universitarios*. Revista de Investigación Educativa, 34(2), 351-367. DOI: <https://doi.org/10.6018/rie.34.2.230611>
- Arntfield, S., Parlett, B., Meston, C., Apramian, T., y Lingard, L. (2015). *A model of engagement in reflective writing-based portfolios: Interactions between points of vulnerability and acts of adaptability*. Medical Teacher, 38(2), 196-205. DOI: <https://doi.org/10.3109/0142159X.2015.1009426>
- Barberà, E., Gewerc, A., y Rodríguez, J. (2016). *Portafolios electrónicos y educación superior en España: Situación y tendencias*. Revista de Educación a Distancia, (50), 1-12. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/red/50/7>
- 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://relatec.unex.es/articulo/view/189/179>
- Calfee, R. & Perfumo, P. (1993). *Carpetas de estudiante: oportunidades para una revolución en la evaluación*. Comunicación, Lenguaje y Educación, 5, 87-97. DOI: <https://doi.org/10.1080/02147033.1993.10821090>
- Capistrán, R. (2018). *El portafolio electrónico como instrumento de evaluación y como estrategia de autorregulación en la formación de profesionales en música*. Revista Educación, 2(42), 699-716. DOI: 10.15517/REVEDU.V42I2.25937
- Cebrián-de-la-Serna, M., Bartolomé-Pina, A., Cebrián-Robles, D., y Ruiz-Torres, M. (2015). *Estudio de los Portafolios en el Practicum: Análisis de un PLE-Portafolios*. RELIEVE-Revista Electrónica De Investigación Y Evaluación Educativa, 21(2), 1-19. DOI: <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.21.2.7479>
- Clarke, J. y Boud, D. (2018). *Refocusing portfolio assessment: Curating for feedback and portrayal*. Innovations in Education and Teaching International, 55(4), 479-486. DOI: <https://doi.org/10.1080/14703297.2016.1250664>
- Coll, C., Martín E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., y Zabala, A. (2007). *El constructivismo en el aula* (Ed. 17). México: Grao
- Corominas, E. (2000). *¿Entramos en la era portafolios?* Bordón. Revista de Orientación Pedagógica, 52(4), 509-521.
- Corvalán, O. (2013). *Fundamentos teórico prácticos de la educación por competencias*. En Oscar Corvalán, Jacques Tardif, y Patricio Montero (Coordinadores), Metodologías para la innovación curricular universitaria basada en el desarrollo de competencias, (pp. 17-55). México: ANUIES
- Driessen, E. (2017). *Do portfolios have a future?* Advances in Health Sciences Education, 22(1), 221-228.
- García, J. (2010). *Algunas estrategias didácticas para la formación por competencias: el aprendizaje basado en problemas (ABP) y el portafolio del alumno*. Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias, 1(5), 123-147.
- Gil, J. (2019). *Representaciones sociales de la evaluación en dos Escuelas de Secundaria de Guadalajara, México*. Lenguaje, 47(1), 173-200. <http://dx.doi.org/10.25100/lenguaje.v47i1.7321>
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2016). *Modalidades de titulación para la Educación Normal*. México: SEP
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2017a). *Modelo educativo para la educación obligatoria*. México: SEP
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2017b). *Aprendizajes clave para la educación integral*. México: SEP
- González, L. (2018a). *Análisis de casos: Exámenes que se transforman de preguntas de conocimiento a la actuación ante problemas del contexto*. México: ReDIE
- González, L. (2018b). *UVE socioformativa: estrategia didáctica para evaluar la pertinencia de la solución a problemas de contexto*. IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, 9(16), 133-153.
- Gutiérrez, N., Villasmil, J., y Rodríguez, N. (2019). *Manejo de las competencias emocionales frente a la transformación curricular*. Cienciamatría, 2(3), 152-170.
- Hernández, J., Tobón, S. y Vázquez, J. (2015). *Estudio documental del portafolio de evidencias mediante la cartografía conceptual*. Revista de evaluación educativa, 4 (1), 1-19.
- Hernández-Mosqueda, J., Tobón-Tobón, S., y Guerrero-Rosas, G. (2016). *Hacia una evaluación integral del desempeño: las rúbricas socioformativas*. Ra Ximhai, 12(6), 359-376.
- Ibarra, M. (1997). *El portafolio como estrategia de diagnóstico en Secundaria*. Diagnóstico en Educación, 425-431.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Kayes, A., Kayes, C., y Kolb, D. (2005). *Experiential learning in teams*. Simulation & Gaming, 36(3), 330-354. DOI: <https://doi.org/10.1177/1046878105279012>