

**El Portafolio Digital Como Estrategia Alternativa en el  
Proceso de Aprendizaje del Inglés:**

***Un estudio Descriptivo-Explicativo para reivindicar  
el Portafolio Digital en el ambiente educativo***

**Autor**

ANDRÉS FELIPE MUÑOZ CORTES

UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA

Escuela de Educación y Pedagogía

Facultad de Educación

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

Ambientes de Aprendizaje Mediados por TIC

Cohorte 4

MEDELLÍN

2013

**El Portafolio Digital Como Estrategia Alternativa en el  
Proceso de Aprendizaje del Inglés:**

***Un estudio Descriptivo-Explicativo para reivindicar  
el Portafolio Digital en el ambiente educativo***

**Autor**

ANDRÉS FELIPE MUÑOZ CORTES

Trabajo de grado para optar al título de

Magister en Educación

**Asesor**

MERCEDES VALLEJO GÓMEZ

Magíster en Historia social con énfasis en educación

UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA

Escuela de Educación y Pedagogía

Facultad de Educación

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

Ambientes de Aprendizaje Mediados por TIC

Cohorte 4

MEDELLÍN

2013

**Nota de aceptación**

---

---

---

---

---

**Firma**

**Presidente del jurado**

---

**Firma**

**Jurado**

---

**Firma**

**Jurado**

Medellín, Agosto 06 de 2013

## AGRADECIMIENTOS

*A mis Estudiantes que fueron fuente de inspiración para la realización de esta aventura de investigación... que fueron protagonistas del día a día, en cada propuesta de aprendizaje, y en todo el abanico de retos que asumieron con motivación y responsabilidad... y que me enseñaron a disfrutar el maravilloso rol de Educar.*

*Gracias Estudiantes por permitirme indagar en sus procesos de aprendizaje para reflexionar acerca de mi rol como educador, y acerca de mis acciones metodológicas en búsqueda de nuevas y mejores formas de enriquecer y oxigenar el quehacer pedagógico.*

---

*A mis Maestros que supieron guiar con sabiduría mis pasos en esta travesía de investigación... que afinaron mis sentidos para comprender el ejercicio de la indagación, y conceptualizar la amplia información que me brindaron con la idea de allanar el escenario innovador de los ambientes de aprendizaje mediados por el componente tecnológico.*

*Gracias Maestros por su apoyo incondicional, por su compañía permanente en la deconstrucción y reconstrucción de teorías y postulados que redundarán en mis prácticas pedagógicas, y por saber entregar toda su sabiduría como una promesa de perpetuar el conocimiento en sus discípulos.*

---

## Tabla de contenidos

RESUMEN.....	10
ABSTRACT.....	11
Introducción.....	12
1. CAPÍTULO UNO: Propuesta De Indagación.....	15
1.1. Planteamiento del problema.....	15
1.1.1. Delimitación temporal.....	20
1.1.2. Delimitación espacial.....	20
1.1.3. Delimitación conceptual.....	20
1.2. Justificación.....	22
1.3. Objetivos.....	25
1.3.1. Objetivo General.....	25
1.3.2. Objetivos Específicos.....	25
2. CAPÍTULO DOS: Marco Referencial.....	26
2.1. Estado de la Cuestión.....	26
2.1.1. Ámbito Internacional Angloparlante y Europeo.....	28
2.1.2. Ámbito Español e Hispanoamericano.....	33
2.1.3. Consideraciones e Implicaciones Legales.....	42
2.1.4. Balance general del estado de la cuestión.....	44
2.2. Marco Conceptual.....	46
2.2.1. Constructivismo y TIC.....	47
2.2.2. Mediación Tecnológica.....	50
2.2.3. El Portafolio Digital.....	53
2.2.4. Estrategias De Aprendizaje.....	61
2.2.5. Competencia Comunicativa en Inglés como L. E. ....	64
3. CAPÍTULO TRES: Metodología .....	67
3.1. Tipo de Investigación.....	67
3.2. Muestra.....	68
3.2.1. Técnicas de Muestreo.....	69
3.2.1.1. Criterios para selección de la Muestra.....	70
3.3. Diseño Metodológico.....	73
3.3.1. Etapa Exploratoria.....	74
3.3.2. Etapa Descriptiva.....	78
3.3.2.1. Instrumentos para la recolección de datos.....	80

3.3.2.1.1.	Observación No Participante (RE) .....	80
3.3.2.1.2.	El Grupo Focal.....	82
3.3.3.	Etapa Explicativa.....	86
3.3.4.	Técnica de Análisis de datos.....	89
3.3.4.1.	Categorías y Sub-categorías de Análisis.....	91
4.	CAPÍTULO CUATRO: Hallazgos Y Resultados.....	100
4.1.	Análisis de la Categoría Competencia Comunicativa en Inglés.....	102
4.1.1.	Análisis de la Sub-categoría Comprensión.....	102
4.1.2.	Análisis de la Sub-categoría Producción.....	113
4.1.3.	Análisis de la Sub-categoría Interacción.....	119
4.2.	Análisis de la Categoría de Características TIC.....	125
4.2.1.	Características de Interactividad.....	126
4.2.2.	Características de Editabilidad y Publicabilidad.....	127
4.2.3.	Características de Multimedia.....	128
4.2.4.	Características de Colaboración y Conectividad.....	129
4.3.	Análisis de la Sub-categoría Estrategias de Aprendizaje.....	130
4.3.1.	Estrategias Cognitivas de Procesamiento.....	131
4.3.1.1.	Selección de la información.....	131
4.3.1.2.	Organización de la información.....	132
4.3.1.3.	Elaboración del Aprendizaje.....	134
4.3.2.	Estrategias de Apoyo y Uso de Recursos.....	135
4.3.2.1.	Actitudes de motivación para el Aprendizaje.....	136
4.3.2.2.	Colaboración en el Aprendizaje.....	137
4.3.2.3.	Participación e Interacción.....	138
4.3.3.	Estrategias Meta Cognitivas.....	139
4.3.3.1.	Planificación del Aprendizaje.....	139
4.3.3.2.	Evaluación del Aprendizaje.....	140
4.3.3.3.	Autorregulación del Aprendizaje.....	141
4.4.	Balance general de hallazgos y resultados.....	143
4.5.	Proceso de Triangulación de datos.....	150
	CONCLUSIONES.....	177
	RECOMENDACIONES.....	187
	ANEXOS.....	195

<b>Figura 1.</b> <i>Portafolio digital de aprendizaje del inglés.....</i>	16
<b>Figura 2.</b> <i>Blog como portafolio de publicación e interacción.....</i>	17
<b>Figura 3.</b> <i>El portfolio en función del profesor y del alumno.....</i>	36
<b>Figura 4.</b> <i>‘Procesos y estrategias implicadas en el portafolio.....</i>	53
<b>Figura 5.</b> <i>Acciones del portafolio educativo. ....</i>	55
<b>Figura 6.</b> <i>Nivel de dominio del inglés.....</i>	106
<b>Figura 7.</b> <i>Alcances en el componente de la Comprensión. ....</i>	108
<b>Figura 8.</b> <i>Alcances en el componente de Producción escrita y oral.....</i>	115
<b>Figura 9.</b> <i>Balance acerca de la producción.....</i>	116
<b>Figura 10.</b> <i>Balance acerca de la Interacción.....</i>	122
<b>Figura 11.</b> <i>Convergencia de recursos TIC y procesos cognitivos.....</i>	146
<b>Figura 12.</b> <i>Triangulación de datos.....</i>	149
<b>Figura 13.</b> <i>Filtros del proceso de triangulación.....</i>	151
<b>Figura 14.</b> <i>Ruta de Navegación en el Portafolio Digital.....</i>	172

**Cuadro 1.**

*Indagaciones del ámbito internacional Angloparlante y Europeo en relación al Uso del Portafolio Digital para el aprendizaje.*

.....27

**Cuadro 2.**

*Indagaciones del ámbito internacional Español e Hispanoamericano en relación al Uso del Portafolio Digital para el aprendizaje.*

.....33

**Cuadro 3.**

*Características del Portafolio como estrategia Alternativa de Aprendizaje.*

.....56

**Cuadro 4.**

*Clasificación de las estrategias de aprendizaje.*

.....62

**Cuadro 5.**

*Síntesis del proceso de selección de la muestra.*

.....71

**Cuadro 6.**

*Clasificación de categorías y Sub-categorías de Análisis.*

.....91

**Anexo N° 1**

*Documento para solicitar autorización a estudiantes participantes*

.....195

**Anexo N° 2**

*Instrumento de Observación: Pilotaje de Viabilidad de la Indagación*

.....196

**Anexo N° 3**

*Instrumento de Observación no participante con registro estructurado*

.....197

**Anexo N° 4**

*Formato guía para el Grupo Focal de Discusión*

.....198

**Anexo N° 5**

*Formato guía para Triangulación de datos: Etapa Explicativa*

.....199

**Anexo N° 6**

*Codificación de los conceptos, recursos y productos de la indagación*

.....200

El presente informe de investigación está enmarcado en el propósito de formación superior de la MAESTRÍA EN EDUCACIÓN en el énfasis de *Ambientes de Aprendizaje Mediadados por TIC*, de la Universidad Pontificia Bolivariana (*Cohorte 4*), que contiene los hallazgos y resultados de un estudio descriptivo-explicativo titulado 'El Portafolio Digital Como Estrategia Alternativa en el Proceso de Aprendizaje del Inglés', para reivindicar el uso del Portafolio Digital en el ambiente educativo a través de un objetivo general que se propuso para caracterizar el portafolio digital de aprendizaje y su contribución al desarrollo de la competencia comunicativa en inglés.

En este estudio se plantearon unos objetivos específicos para orientar las acciones de indagación hacia la obtención de datos, mediante la descripción de las competencias de la lengua inglesa que se desarrollaron en las tareas del portafolio, la explicación de las características de las TIC que desde la concepción de mediación e interacción se evidenciaron en los procesos de aprendizaje del portafolio, y la delimitación de las estrategias de aprendizaje que se hicieron visibles en los procesos del portafolio digital.

Este proyecto investigativo se estructuró en un marco referencial acerca de la introducción y desarrollo del portafolio digital como estrategia alternativa de aprendizaje, y en las perspectivas de Mediación Tecnológica, el desarrollo de la Competencia Comunicativa en inglés, y la implementación de Estrategias de Aprendizaje. Con el ánimo de realizar una reflexión significativa acerca del recorrido en esta experiencia del portafolio; para aportar en el proceso de acortamiento de brechas cognitivas, afectivas y de tipo instrumental; y para llegar a re-dimensionar los roles de estudiantes y profesores en un ambiente de aprendizaje mediado por TIC.

**PALABRAS CLAVE:** *MEDIACIÓN TECNOLÓGICA, COMPETENCIA COMUNICATIVA EN INGLÉS, ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE, PORTAFOLIO DIGITAL DE APRENDIZAJE*

This research report is framed on the purpose of higher education of the MASTER OF EDUCATION in the emphasis of Learning Environments Mediated by ICT (*Pontificia Bolivariana University, Cohort 4*), which contains the findings and results of a descriptive and explanatory study entitled 'The Digital Portfolio As an Alternative Strategy in English Learning Process', to vindicate the use of the digital portfolio in the educational environment through a proposed general objective to characterize the digital portfolio of learning and its contribution to development of communicative competence in English.

In this study, specific objectives were proposed to guide the actions of inquiry into data collection, by describing the competences of the English language that were developed in the work of the portfolio, as well as the explanation of the characteristics of ICT that were found in the learning processes of the portfolio in the light of the mediation and interaction design, and the definition of learning strategies that were visible in the digital portfolio process.

This research project was structured in a framework of introduction and development of digital portfolio as an alternative learning strategy, and based on the perspectives of Technological Mediation, the development of communicative competence in English, and through implementing learning strategies. In an effort to make a meaningful reflection about the prior experience of the portfolio in order to contribute in the shortening of gaps processes in the cognitive, affective and instrumental type; and finally, to re-size the roles of students and teachers in a learning environment mediated by ICT.

**KEYWORDS:** *TECHNOLOGICAL MEDIATION, COMMUNICATIVE COMPETENCE IN ENGLISH LEARNING STRATEGIES, LEARNING DIGITAL PORTFOLIO*

La formación de sujetos autónomos, capaces de tomar iniciativas y decisiones en situaciones cruciales, competentes en la transferencia de conocimientos, experiencias y procedimientos hacia los diferentes escenarios en los cuales se desempeñan, demanda procesos de enseñanza que se orquesten de manera consistente y coherente con las estrategias pedagógicas y didácticas que mediarán dicho proceso formativo. Para este propósito, existe un abanico de posibilidades en cuanto a estrategias de enseñanza que posibilitan la tarea pedagógica, en el marco de las tecnologías que se vienen articulando a los entornos educativos en el ámbito internacional, nacional y local.

Recursos tecnológicos que se convierten en herramientas útiles al proceso formativo, como dispositivos que al ser articulados a los planes de estudio, a los proyectos de área, y en general, al quehacer pedagógico del entorno escolar, pueden convertirse en estrategias de apoyo para la enseñanza, el aprendizaje o la evaluación, de acuerdo a su descripción y utilidad. A través de experiencias educativas que han implementado y articulado las TIC en sus procesos formativos, como por ejemplo con la introducción y desarrollo del portafolio digital para contribuir en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en el ámbito internacional, tanto en los Estados Unidos de América, como en Gran Bretaña, España y países de Hispanoamérica.

En este proyecto investigativo se pone en consideración el rol del Portafolio digital como una estrategia alternativa de aprendizaje<sup>1</sup> del inglés como Lengua Extranjera<sup>2</sup>, que según Monereo (1995) está compuesta por un conjunto de procedimientos conscientes (*controlados*), auto dirigidos (*individuales y espontáneos*) y genéricos (*utilizables en cualquier situación*)

---

<sup>1</sup> Diseño Curricular por Competencias (MEN, 2011)

<sup>2</sup> Aquella que no se habla en el ambiente inmediato y local, pues las condiciones sociales cotidianas no requieren su uso permanente para la comunicación (Estándares Básicos de Competencias, MEN 2006)

*de aprendizaje*), que son empleados en una situación particular para lograr un objetivo, y que permiten dar cuenta de los avances, los progresos y dificultades.

De ahí que el interés específico de este estudio estuvo orientado hacia las experiencias de aprendizaje del inglés como lengua extranjera, en un ambiente mediado por la tecnología mediante el uso del portafolio digital como estrategia de aprendizaje, y específicamente con estudiantes de Educación Media, con la idea de realizar un análisis en cuanto al recorrido que en el campo educativo ha tenido dicho portafolio, su trascendencia en los procesos de formación, su evolución con respecto a las tendencias de innovación tecnológica, y su influencia en el desarrollo de la autonomía y el trabajo colaborativo.

Ahora bien, con el propósito de enmarcar el contenido del presente texto investigativo, y teniendo en cuenta el interés del investigador, el marco referencial y el diseño metodológico en el cual se estructuró este proyecto de indagación, logró compilar un documento desarrollado en cuatro capítulos, los cuales presentan detalladamente el paso a paso llevado a cabo a lo largo de este proceso investigativo, y cerrando el informe de investigación con las conclusiones y recomendaciones finales de esta indagación.

Un primer capítulo que describe la propuesta de esta indagación incluyendo apartados dedicados al planteamiento del problema de investigación, la justificación del mismo, cerrando con la introducción de las preguntas de investigación y los objetivos que movilizaron el interés por la temática central de la indagación.

Un segundo capítulo en el cual se desarrolla el marco referencial que contiene, en primera instancia, el estado de la cuestión acerca de la introducción y desarrollo del portafolio de aprendizaje, su evolución en términos de uso como herramienta tecnológica y digital, y su incidencia en los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el ámbito internacional, nacional y local, el cual se rastreó en investigaciones realizadas al respecto.

Así como también, las consideraciones e implicaciones legales en cuanto a la introducción y desarrollo del portafolio digital en el ámbito educativo, especialmente en la enseñanza y aprendizaje del inglés como Lengua Extranjera, con un apartado adicional que presenta un balance general acerca de dicho estado de la cuestión. Y, en segunda instancia, el marco conceptual que despliega el conjunto de teorías y conceptos referentes a las estrategias de aprendizaje, la Mediación Tecnológica y la Competencia Comunicativa en inglés.

En el tercer capítulo, se describe lo concerniente a la metodología, específicamente el tipo de investigación, el diseño metodológico, los instrumentos para la recolección de información, y la técnica de análisis de datos con base en el cuerpo de categorías definidas desde el marco referencial.

Un cuarto capítulo que presenta el análisis general de los datos mediante un proceso de triangulación entre las categorías, las concepciones del marco teórico y los datos obtenidos a través de la aplicación de los instrumentos diseñados para la recolección de información, y la lectura transversal de los mismos desde la perspectiva de mediación tecnológica. Este mismo capítulo contiene la descripción detallada de los resultados obtenidos de esta indagación, teniendo en cuenta el horizonte que se trazó a través de las inquietudes y preguntas de investigación; así como también, en los objetivos que enmarcaron los procedimientos y la ruta metodológica de la misma.

Cerrando con la presentación de las conclusiones, en apartados con consideraciones finales, algunas recomendaciones y propuestas que permiten redimensionar la introducción y desarrollo del portafolio digital, desde la perspectiva de este proyecto investigativo, y dentro del escenario de aprendizaje del inglés en un ambiente de mediación tecnológica. Sin perder de vista su contribución en el desarrollo la competencia comunicativa, en términos de comprensión, producción e interacción.

## 1. CAPÍTULO UNO

### PROPUESTA DE INDAGACIÓN

#### 1.1. Planteamiento del problema

En el ámbito educativo, el uso de las carpetas o portafolios físicos con el propósito de recolectar las evidencias del trabajo de los estudiantes, sus talleres, evaluaciones y demás productos realizados a partir de criterios de clase, son considerados según Barret (2000) como instrumentos que facilitan los procesos de revisión, seguimiento y posterior evaluación del aprendizaje, desde su primera aparición en los años 70 y hasta nuestros días.

Por lo tanto, es muy común, hoy en día, encontrar educadores que exigen a sus estudiantes la tarea de llevar una carpeta en la cual recolecten todos los documentos, pruebas, talleres y demás evidencias que den cuenta del progreso y constancia en el proceso de aprendizaje. Es decir, un portafolio con evidencias de actividad y trabajo permanente del aprendiz, que permitan evaluar posteriormente asuntos relacionados con la responsabilidad, el seguimiento de instrucciones y en general el cumplimiento de la tarea.

El uso de las carpetas o portafolios físicos, a diferencia del portafolio digital, presenta falencias que debilitan el quehacer pedagógico puesto que limitan la posibilidad de actualizar los contenidos que allí se recolectan, que incluso podrían perderse o dañarse, y convertirse en un objeto olvidado que solo cobra valor para la evaluación. Una situación que desdibuja el rol pedagógico y didáctico del portafolio en las experiencias que se viven al interior del entorno educativo, en donde los educadores exigen a sus estudiantes recolectar todo tipo de documentos que puedan dar cuenta de la secuencia, de la participación y de las actividades desarrolladas en clase, pero difícilmente para observar un proceso holístico de aprendizaje basado en la autonomía y el trabajo colaborativo.

Con la integración de las TIC a los procesos de enseñanza se logró repensar la introducción y desarrollo del portafolio a partir de aplicaciones digitales, que además de facilitar la recopilación de las evidencias de aprendizaje, permiten promover mayor participación de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje, ampliar la capacidad comunicativa, y facilitar el aprendizaje del inglés. Es decir, la digitalización de los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de los dispositivos tecnológicos, representados en el carácter dinámico e innovador del Portafolio Digital que permite realizar actualizaciones permanentes en sus contenidos, ajustar, revisar, reemplazar, eliminar, enviar, copiar y llevar un consecutivo histórico del proceso, y potenciar la implementación de estrategias de aprendizaje (Conde, 2002).

El portafolio digital se considera una estrategia alternativa de aprendizaje (Monereo, 1994) puesto que permite que los estudiantes realicen procedimientos de forma consciente e intencional, y que estén orientados a los propósitos de aprendizaje. A saber, las estrategias de aprendizaje posibilitan el desarrollo de la toma de decisiones de manera consciente, la autonomía y el trabajo colaborativo, en relación con el tipo de procedimientos que se consideran más apropiados para llevar a cabo un proceso específico. Una vez allí, el estudiante no solo aprende el cómo, el cuándo y el porqué utilizar esos procedimientos, sino en qué medida llegan a beneficiar en sí mismo el desarrollo de las actividades de aprendizaje.

Así, se instaló en mi espíritu innovador y estratégico esta inquietud personal, que me motivó a experimentar con la utilización de los portafolios digitales para la enseñanza de la lengua extranjera inglés, con el propósito de posibilitar el desarrollo de la competencia comunicativa en los estudiantes, para fortalecer el proceso de aprendizaje del inglés desde la autonomía y el trabajo colaborativo. Además, para examinar y poner en práctica las utilidades de este instrumento digital, en esa búsqueda de respuestas y de posibles soluciones a las necesidades del contexto de enseñanza, y en contraste con los retos de competitividad, integración global y alfabetización digital.

Entonces, la experiencia de articulación del portafolio digital al proyecto del área de lengua extranjera inglés, inició como prueba piloto para recolectar las tareas de estudiantes de Educación Media (figura 1) en el año 2006. Un portafolio constituido por un blog en el cual se publicaban los productos de los estudiantes, con el objeto de mostrar a la comunidad educativa los progresos y los avances en el aprendizaje del inglés (figura 2). Después, se fueron articulando otros dispositivos virtuales como el *wiki* y una plataforma de carpetas ofrecida por *yahoo* que ampliaron las posibilidades de publicación e interacción entre estudiantes y el educador.

Files				
Name	Size	Creator	Created	Actions
 <b>A TASK TO DO!!</b> Mr. FELIPE / English Teacher		creativepape... 	Jan 28, 2011	<a href="#">Edit</a> <a href="#">Delete</a> <a href="#">Cut</a>
 <b>agudelo aleja</b> simpatica 10a		alejandra.2096 	Feb 5, 2011	<a href="#">Edit</a> <a href="#">Delete</a> <a href="#">Cut</a>
 <b>AGUDELO ISABEL 10A</b> PORTFOLIO-ENGLISH		libeidy123 	Jan 27, 2011	<a href="#">Edit</a> <a href="#">Delete</a> <a href="#">Cut</a>
 <b>alvarez veronica 10a</b> portafolio english		veronica.alv... 	Jan 31, 2011	<a href="#">Edit</a> <a href="#">Delete</a> <a href="#">Cut</a>
 <b>andres felipe</b> portafolio 10 a		andresfelipe... 	Jul 29, 2011	<a href="#">Edit</a> <a href="#">Delete</a> <a href="#">Cut</a>
 <b>arboleda yeison 10a</b> PORTFOLIO-ENGLISH		arboleda_yeison 	Jan 27, 2011	<a href="#">Edit</a> <a href="#">Delete</a> <a href="#">Cut</a>

**Figura 1.** Portafolio digital de aprendizaje del inglés utilizado desde el 2006  
Elaboración del Investigador (Septiembre, 2011)

Con el pasar del tiempo, dicho portafolio digital, además de ser útil para recolectar las evidencias de participación de cada estudiante, se logró implementar como una herramienta para evaluar los progresos y avances de los estudiantes de inglés, para innovar metodológicamente las estrategias de enseñanza, y para desarrollar en los estudiantes cierto sentido de responsabilidad, de autonomía y de auto aprendizaje. Por ejemplo, llevar a cabo una tarea específica a través del procesamiento de la información, requiere de un paso a paso y de instrucciones que le permitan a los

estudiantes establecer procedimientos, planear sus acciones y estar atentos de los resultados y propósitos de aprendizaje.

Por una parte, el marcado interés en indagar por el apropiado uso del portafolio digital como una estrategia alternativa de aprendizaje, a través de las producciones construidas y publicadas por los estudiantes en el portafolio mismo, con el objeto de cualificarlo, validarlo y ajustarlo a las necesidades reales del contexto educativo en el cual se ha desarrollado.



**Figura 2.** Blog como portafolio de publicación e interacción desde el 2010  
Elaboración del Investigador (Septiembre, 2011)

Estrategias de aprendizaje tan importantes como la autorregulación del aprendizaje, el trabajo autónomo, la planeación y la autoevaluación se involucraron en este proceso de indagación como características estructurales en la enseñanza de la lengua extranjera, y desde la perspectiva del aprendizaje mediado en un portafolio digital, que es consecuente con las metodologías activas y con la pedagogía formativa. Es decir, un escenario que moviliza el pensamiento del estudiante para ampliar sus posibilidades en el desarrollo de la competencia comunicativa, y en el fortalecimiento del proceso de aprendizaje del inglés.

Y por otra parte, la Institución Educativa Romeral (I.E.R. Guarne) exige que cada área de conocimiento este vinculada con un proyecto innovador, que en el caso del objeto de estudio de esta investigación se

inscribió al Proyecto escolar del Departamento de Humanidades (I.E.R.) específicamente al plan de estudios del área de Lengua Extranjera – inglés, con el propósito de innovar las prácticas pedagógicas y oxigenar las metodologías mediante estrategias de mediación que se ofrecen en el portafolio digital. Además, las evidencias que se compilaron en el portafolio fueron útiles para evidenciar el avance de los estudiantes en su proceso de aprendizaje del idioma inglés, a partir de su comprensión, producción e interacción.

Con base en la exploración referencial y bibliográfica, con respecto al uso y aplicación del portafolio digital en los procesos de enseñanza y aprendizaje, es evidente que su utilización en el entorno latinoamericano, y específicamente en Colombia, es escasa y precaria. Teniendo en cuenta que se hicieron búsquedas en sitios que contienen investigaciones, artículos y demás publicaciones (JSTOR, EBSCO, Academic Search, Scopus, Education Research, Redalyc) bajo los criterios de búsqueda que proporciona cada base de datos, y con la combinación de las siguientes palabras clave: el portafolio digital / estrategias de aprendizaje / aprendizaje del inglés / enseñanza del inglés en Colombia /; sin encontrar ningún reporte.

Sin embargo, se hallaron estudios investigativos útiles para enmarcar el problema de indagación, desde unos intereses particulares, y para configurar un marco referencial sólido, significativo y acotado para los objetivos del mismo proyecto, bajo los mismos criterios de búsqueda que sirvieron para rastrear el campo de interés específico.

El uso del portafolio digital ha estado creciendo en el ámbito educativo desde sus primeras experiencias en los países angloparlantes, y algunas otras experiencias emergentes en países que han empezado a comprender las bondades del portafolio digital, y a explorar sus utilidades en los escenarios de aprendizaje mediado por TIC. No obstante, es necesario indagar acerca de las ventajas que ofrece, como parte del amplio repertorio de estrategias de aprendizaje en las cuales se inscribe, y como resultado de la evolución de las carpetas convencionales que aún se usan en el entorno

educativo, en respuesta a procedimientos innovadores, trascendentales y estratégicos que potencien el aprendizaje del inglés.

### **1.1.1. Delimitación temporal**

Se indagarán los procesos de aprendizaje que aparecen compilados en el portafolio digital y en el blog de enlace en el tiempo comprendido entre el mes de Agosto del 2010 y hasta el mes de septiembre del 2011. En términos generales, se tuvo en cuenta la evidencia del aprendizaje en catorce (14) meses exactamente.

### **1.1.2. Delimitación espacial**

La indagación de llevó a cabo en el Portafolio Digital de Aprendizaje del inglés que fue implementado y desarrollado en la Institución Educativa Rural Romeral (Sede principal) del Municipio de Guarne, localizada en el kilómetro 18 de la autopista Medellín – Bogotá, (Colombia) y ubicada en una zona rural en predios de la vereda Romeral. Esta institución cuenta con cuatro (4) sedes que atienden en su mayoría niños y jóvenes campesinos habitantes de las zonas rurales cercanas al colegio, población desplazada, y algunos estudiantes que se trasladan desde municipios aledaños (*Guarne, Copacabana, Medellín, etc.*)

La población objeto de estudio estuvo constituida por un grupo de 120 estudiantes de la Educación Media (*grados Décimo y Undécimo*) quienes participaron directamente en la actividad de portafolio. Sin embargo, después de aplicar los criterios para la selección de la muestra, la población se redujo a diez (10) estudiantes (*ver más detalles en el diseño metodológico*). Estudiantes en una edad promedio entre los 15 y los 17 años de edad, que se ubicaron entre los estratos sociales de 0 a 3, y que señalaron la práctica de la agricultura y la mayordomía (*cuidado de predios y fincas*) como la base de su economía familiar.

### **1.1.3. Delimitación conceptual**

En este proceso de indagación es necesario delimitar el componente teórico en el cual está enmarcado el problema de investigación, puesto que

dichos conceptos y palabras clave son importantes para contextualizar la temática y los procesos relacionados con cada teoría. Por tal razón, se consideró que el constructivismo social (Vygotsky, 1978) es la propuesta en la cual se enmarca el asunto de la mediación: en términos de mediación tecnológica, mediación entre sujetos, mediación de cultura, mediación global, etc. Es decir, una teoría como eje articulador de la propuesta investigativa acerca de aspectos metodológicos y operativos del aprendizaje del inglés en un portafolio digital.

Por una parte, la apuesta del constructivismo social como corriente estructural del aprendizaje mediado, en el cual el conocimiento se entiende como un proceso de interacción entre el sujeto y el medio (Vygotsky, 1978), que permite asumir que dicha interacción desempeña un rol esencial en el desarrollo de habilidades que facilitan la interiorización del conocimiento a través de mediaciones semióticas (escritura, imagen), y que recaen específicamente en las tecnologías que están articuladas al proceso de aprendizaje.

Además desde el constructivismo, el aprendizaje se concibe como un procedimiento esencialmente activo que busca (Peláez, A. 2004) ayudar a los estudiantes a internalizar, reacomodar, o transformar la información nueva a través de la creación de nuevos aprendizajes y esto resulta del surgimiento de nuevas estructuras cognitivas. Sin embargo, se deben incluir escenarios que potencien el aprendizaje significativo, que promuevan la adopción de estrategias apropiadas para el auto-aprendizaje, y que conduzcan a la formación de sujetos autónomos, reflexivos y conscientes de su propio saber en términos de construcción del conocimiento en ambientes mediados.

Es por eso que el lugar de las estrategias de aprendizaje, desde la perspectiva de diferentes autores que comparten comprensiones necesarias para enmarcar la utilización del portafolio digital como un componente cognitivo que apoya y amplía las posibilidades de aprendizaje, re-significa dichos procedimientos de naturaleza constructivista que conllevan a la

adopción de acciones conscientes, planeadas, intencionales y orientadas al logro de objetivos (Vygotsky, 1978).

Autores como Winstein y Mayer (1986), Nisbet y Shucksmith (1986), y Monereo (1997) coinciden en los tres grandes grupos de estrategias cognitivas, meta-cognitivas y las de uso de recursos, como el conjunto de procedimientos y desempeños que los aprendices desarrollan con el propósito de organizar y clasificar la variedad de procesos cognitivos, que intervienen en las diferentes acciones del pensamiento durante el proceso de aprendizaje. En otras palabras, estrategias de aprendizaje como acciones facilitadas por el docente orientador del proceso, y como conductas que cada estudiante aprende a planear, moldear, acomodar en su repertorio estratégico, y llevar a cabo en el desarrollo de una tarea específica.

Y para cerrar este aparte de lo disciplinar y lo teórico podría decirse que son aspectos que se tratarán en detalle en el apartado correspondiente al Marco conceptual.

## **1.2. *Justificación***

La presente propuesta de indagación se considera útil, en primer lugar, para toda la comunidad de estudiantes y participantes activos del portafolio digital de este proyecto de investigación, puesto que les permite reconocer la forma en que han estado construyendo su propio conocimiento, tanto en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera como en la apropiación de las herramientas virtuales, a partir de las comprensiones que cada actor ha podido evidenciar en sus productos de aprendizaje, en los encuentros y desencuentros frente al saber específico, en los avances, y por supuesto, en las dificultades que ha tenido para alcanzar las metas de aprendizaje.

En segundo lugar, esta indagación pretende aportar al mejoramiento de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la lengua extranjera por medio de escenarios que involucren a los estudiantes de manera significativa, en donde las interacciones escritas y orales den cuenta del desarrollo de la competencia comunicativa en inglés, en términos de

comprensión, producción e interacción. Y finalmente, promover los principios de autonomía, reflexión y trabajo colaborativo como objetivos primordiales de la formación de los estudiantes de la Educación Media, con base en los perfiles académicos establecidos en el modelo pedagógico de la institución.

En otras palabras, esta propuesta está enfocada directamente con la apropiada utilización del portafolio digital (Barrett, H. 2005), como una estrategia alternativa de aprendizaje centrada en el estudiante que potencie esencialmente el desarrollo de habilidades comunicativas y tecnológicas, los cuales se consideran vacíos de conocimiento por la falta de profundidad y pertinencia en la apropiación del portafolio como una efectiva estrategia de aprendizaje de la lengua extranjera inglés, en el ámbito educativo Latinoamericano, y en particular, en Colombia.

#### *Un Ambiente de Aprendizaje Mediado por TIC*

Desde la perspectiva de mediación que se concibe en la Maestría en Educación con énfasis en Ambientes Virtuales, de la Universidad Pontificia Bolivariana, se pretende encontrar y comprender los fundamentos para la configuración de un escenario virtual, que realmente le apueste al proceso de aprendizaje mediado, en el cual no solo se promuevan habilidades y competencias de tipo mecanicista y operativo, sino que se privilegie el uso de una metodología de participación, interacción y autodirección del propio aprendizaje. Desde luego, reconociendo los avances, los progresos y los aciertos que se pudieron encuadrar dentro de esta experiencia del portafolio; y por supuesto, identificando los desaciertos y procedimientos equívocos que lo empobrecen en términos de mediación e interacción.

#### *Un Contexto para el Aprendizaje del Inglés*

Es bien sabido que un aprendizaje óptimo depende, no solamente de los procedimientos metodológicos y didácticos, sino también del entorno, las condiciones y del contexto que se logre configurar para llevar a cabo un proceso específico de enseñanza y aprendizaje. Pues bien, para el caso del aprendizaje de la lengua extranjera no se cuenta con el valor agregado que ofrece el contexto (circunstancias, situaciones, cultura, hábitos, etc.), y que

son vitales para enriquecer el acto pedagógico. Entonces, es allí donde se hace necesario recurrir a otro tipo de recursos, que debidamente planeados y articulados a los intereses y necesidades, pueden suplir esa carencia del contexto angloparlante, en este caso, el desarrollo del portafolio digital.

Es decir, orquestando de manera estratégica los dispositivos tecnológicos y recursos digitales con el plan de estudios, desde la perspectiva de mediación, con el propósito de estructurar un ambiente de aprendizaje virtual que privilegie procesos de comunicación e interacción, el intercambio de conocimientos y la participación permanente; y que además, contribuya a potenciar la competencia comunicativa en inglés, a través de los recursos y material original (escrito y de audio) que acercan el objeto de estudio al estudiante. En otras palabras, lograr la introducción y desarrollo de un portafolio digital que facilite el aprendizaje, que sirva de puente entre el conocimiento y la promoción de habilidades superiores de pensamiento, el desarrollo de la autonomía, la regulación y el trabajo colaborativo, en pro de la formación de sujetos competentes, críticos y capaces de transformar, proponer y construir conocimiento.

#### *Preguntas de Investigación*

¿Qué tipo de procedimientos metodológicos y operativos se hacen visibles en los procesos de aprendizaje del inglés publicados en el portafolio digital de los estudiantes?

¿Cuáles de esos procedimientos, que emergen del análisis, pueden cualificar la efectiva utilización del portafolio digital como estrategia alternativa de aprendizaje del inglés como LE?

¿Podrían acaso, en la caracterización del portafolio en estudio, distinguirse aspectos que se relacionen directamente con las particularidades de la población en términos de su condición rural?

¿Cómo ese tipo de procesos de aprendizaje evidencian que el uso del portafolio digital de los estudiantes favorece el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés?

### **1.3. OBJETIVOS**

#### **1.3.1. Objetivo General**

- Caracterizar el portafolio digital de aprendizaje y su contribución al desarrollo de la competencia comunicativa en inglés.

#### **1.3.2. Objetivos Específicos**

- Describir las competencias de la lengua inglesa que se desarrollan en las tareas del portafolio
- Explicar las características de las TIC, que desde la concepción de mediación e interacción, se evidencian en los procesos de aprendizaje del portafolio
- Determinar qué estrategias de aprendizaje se hacen visibles en los procesos desarrollados en el portafolio digital

## 2. CAPÍTULO 2

---

### MARCO REFERENCIAL

Este capítulo está constituido por dos partes. Una primera dedicada a presentar la revisión bibliográfica, y las experiencias investigativas referentes a la introducción y desarrollo del portafolio digital que tuvieron lugar en los diferentes contextos educativos de los ámbitos Internacional y Nacional, las implicaciones legales con respecto a la implementación del componente TIC dentro del ámbito pedagógico, y un balance general acerca del proceso de revisión referencial, para configurar el Estado de la Cuestión.

Y una segunda parte, que desarrolla el Marco Teórico, en el cual se fundamentó este problema de investigación, acerca del desarrollo del portafolio digital como estrategia alternativa de aprendizaje del inglés, compuesto por las concepciones del Constructivismo y las TIC, la Mediación Tecnológica, el origen del Portafolio Digital y su rol como estrategia alternativa de aprendizaje, y su implementación para el aprendizaje del inglés. Cerrando al final, con las Estrategias de Aprendizaje, y la Competencia Comunicativa.

#### **2.1. Estado de la Cuestión**

El proceso de búsqueda bibliográfica, para configurar este Estado de la Cuestión, estuvo enfocado en realizar un rastreo minucioso de estudios investigativos acerca de las experiencias pedagógicas relacionadas con la introducción y desarrollo del portafolio digital como una estrategia alternativa de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Esto, con el fin de hallar puntos comunes de encuentro y porqué no, de desencuentro entre dichas experiencias, y los propósitos centrales de esta indagación, y además, para consolidar un marco de referencia sólido que pudiera contribuir al procedimiento metodológico de la misma.

La búsqueda referencial se realizó en dos (2) grandes bloques, teniendo en cuenta los contextos Internacional y Nacional, el año de publicación del estudio, el tipo de investigación y los resultados, y se organizó de manera cronológica en dos (2) cuadros diseñados para estructurar dicha información. En total se referenciaron, por un lado, ocho (8) artículos investigativos del ámbito Internacional Angloparlante y Europeo que se llevaron a cabo en instituciones educativas de países como los Estados Unidos, Reino Unido, Canadá, Alaska, Suecia y Alemania. Y por otro lado, seis (6) estudios realizados en países de habla Hispana como España, Cuba, Nicaragua, México y Chile. Y finalmente, dos (2) experiencias significativas del contexto Nacional, que contribuyeron a enriquecer el marco referencial de esta indagación.

Luego de presentar y explicitar dichos estudios, se continúa con un apartado dedicado a las implicaciones legales que intervienen en la implementación y utilización de dispositivos tecnológicos en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Y cerrando esta primera parte, se desarrolla un balance general acerca del panorama del portafolio digital descrito a lo largo de este estado de la cuestión, y los aportes más significativos del proceso de revisión bibliográfica al problema de esta investigación, en donde cada experiencia presentada se entrelaza con los propósitos e intereses de este proyecto.

Se estableció además, que el rango de búsqueda bibliográfica se enfocó en los estudios investigativos llevados a cabo a partir del año 2000 en adelante, por cuestiones de vigencia y actualidad en términos de avance pedagógico, tecnológico e investigación. Teniendo en cuenta lo importante de reconocer en el marco de las últimas investigaciones, la trascendencia de un tema como el de las TIC que se desarrolla rápidamente y se introduce en todas las esferas del mundo.

Y no sólo por el avance tecnológico de las mismas y la inmediatez en su consumo, sino porque esto mismo ha hecho que los estudios de las TIC, en relación con los procesos de aprendizaje, apenas se estén consolidando como

parte de la articulación e implementación de las mismas con los componentes pedagógico y metodológico en el escenario educativo.

### 2.1.1. **Ámbito Internacional Angloparlante y Europeo**

A continuación se puede visualizar el primer bloque de referencias que se revisaron, que corresponden al ámbito Internacional Europeo y de habla inglesa, que se organizaron cronológicamente para facilitar su lectura, y que facilitaron el reconocimiento de la evolución del portafolio digital dentro del panorama único e inédito de cada experiencia.

<b>AUTOR(ES)</b>	<b>CONTEXTO</b>	<b>METODOLOGÍA</b>	<b>RESULTADOS</b>
<i>Morris and Buckland</i>	<i>USA, 2000</i>	<i>Estudio de caso: programa de educación elemental.</i>	<i>Habilidades para integrar tecnología y aprendizaje. Desarrollo de los portafolios digitales (Portafolio en Multimedia).</i>
<i>Hellen C. Barret</i>	<i>Alaska, 2001</i>	<i>Investigación exploratoria en un caso específico de la Universidad de Alaska</i>	<i>Desarrollo del proceso a seguir en la elaboración del portfollio digital Identificación de objetivos y audiencia Soporte digital por medio del cual se va a desarrollar. Además, el tipo de conectividad y grado de interactividad de sus componentes</i>
<i>J. Strawhecker, K. Messersmith, and A. Balcom</i>	<i>USA &amp; Canada, 2007</i>	<i>Estudio documental con método encuesta con escala de Likert</i>	<i>Evidenciar el éxito de estudiantes y educadores en el proceso educativo. Con un marcado mejoramiento en el uso de las TIC, en la maximización del tiempo, y en el procesamiento de la información.</i>
<i>Claire Tochel, Alex Haig, Anne Hesketh, Ann Cadzow</i>	<i>UK, 2009</i>	<i>Revisión e Investigación documental sobre impacto del portafolio digital en el aprendizaje.</i>	<i>Se encontró que el portafolio es una base positiva para la evaluación formativa a través de la retroalimentación. Generación de efectos positivos en el aprendizaje mediante la implementación del portafolio de evaluación. Se allanaron los aspectos más benéficos del portafolio: el formativo (retroalimentación) y el comunicativo (interacción).</i>
<i>Anne Wheeler and Rowena Yeats</i>	<i>UK, 2009</i>	<i>Estudio de Caso Explicativo</i>	<i>El portafolio digital como una estrategia que permite potenciar el aprendizaje para la vida cuando se orienta hacia un enfoque profesional y vocacional. Posibilitó la transición entre diferentes roles y usos de los portafolios digitales con base en los criterios de formación: aprendizaje autónomo y reflexivo.</i>
<i>Carina Granberg</i>	<i>Suecia, 2010</i>	<i>Método cuantitativo y cualitativo: Estudio de experiencias en la introducción y desarrollo del portafolio digital.</i>	<i>No hay una comprensión común en torno al concepto del portafolio digital. Y además, su desarrollo varió entre un modelo de aprendizaje y un método de evaluación. El común denominador de estudiantes y educadores: el portafolio digital como una herramienta en un ambiente digital disponible para acceder y procesar información.</i>
<i>Judith O. Brown</i>	<i>USA, 2011</i>	<i>Dos Estudios de Caso de los programas piloto del portafolio digital de la Universidad Barry Abierta y a Distancia</i>	<i>Desarrollo del pensamiento crítico y las competencias comunicativas en un ambiente de mediación tecnológica. Se posibilitó el soporte de diferentes formas y lugares para el aprendizaje: mediante la reflexión en las experiencias y dentro del contexto social en el cual ocurrieron.</i>
<i>Eva Maria Bäcker</i>	<i>Alemania, 2011</i>	<i>Análisis Cualitativo para un Modelo de competencias</i>	<i>Visualización de competencias en los portafolios de los estudiantes. Una estrategia que permitió identificar las competencias que poseen los aprendices con base en sus reflexiones y en el proceso de aprendizaje en general. Identificación del tipo de competencias utilizadas en situaciones específicas de aprendizaje.</i>

**Cuadro 1.** Indagaciones del ámbito internacional Angloparlante y Europeo en relación al Uso del Portafolio Digital para el aprendizaje. Elaboración del Investigador (Junio, 2012)

Desde la génesis del portafolio en todas sus formas (tradicional, digital) y sus usos (de evaluación, personal, grupal, de aprendizaje) sobresalieron las experiencias investigativas realizadas en los Estados Unidos, El Reino Unido y en países de Europa, cuando este tenía el propósito específico de recolectar y compilar los productos de aprendizaje de educadores y estudiantes. De esta manera, Morris y Buckland (2000) presentan los resultados de su investigación realizada con el método de Estudio de caso en un programa de educación elemental en los Estados Unidos, con el propósito inicial de configurar un proceso óptimo en la introducción y desarrollo de los portafolios digitales, que permitieran recuperar las bondades del portafolio convencional, en formato Multimedial.

En su experiencia lograron presentar un modelo apropiado para desarrollar dichos portafolios en Multimedia, en el cual se pudieran articular diferentes recursos que facilitarían el desempeño de los estudiantes. Y también, evidenciaron la posibilidad de desarrollar competencias y habilidades para integrar tecnología y aprendizaje en escenarios significativos para los aprendices y los educadores.

Por su parte, Hellen Barret (2001), experta reconocida en el desarrollo e implementación de los portafolios digitales en el ámbito educativo, realizó una Investigación exploratoria, en la cual intervino e indagó en un caso específico de la Universidad de Alaska con el objetivo de identificar los propósitos de formación que se buscan en la implementación y uso de dicho portafolio, incluso el perfil de participantes adscritos en un proceso de aprendizaje en un ambiente de mediación. De ahí, los resultados ahondaron en el desarrollo del proceso a seguir en la elaboración del portafolio digital, teniendo en cuenta la identificación de objetivos y de la audiencia participante.

Esta experiencia, también ofreció los lineamientos para hacer una selección adecuada del soporte digital por medio del cual se va a desarrollar el portafolio digital. Además, el tipo de conectividad que interviene en desarrollo del ambiente de aprendizaje; y finalmente, el grado de interactividad de sus

componentes, la articulación de recursos y el diseño de rutas que conduzcan al aprendizaje hacia propósitos coherentes, claros y concretos de formación.

En ese orden de ideas, y buscando alcanzar procesos exitosos, tanto de estudiantes como de los educadores en el proceso educativo en general, con base en el uso apropiado de los recursos digitales a favor de aprovechar el tiempo estipulado para el aprendizaje, en términos de decodificación y codificación de la información, J. Strawhecker et Al. (2007) presentaron los resultados obtenidos en un Estudio documental llevado a cabo en los portafolios digitales de dos Universidades de los EEUU y Canadá respectivamente, con el método encuesta incluyendo la escala de Likert para analizar y validar los datos.

En esta experiencia, en la cual se desarrolló una plataforma interactiva de trabajo colaborativo entre estudiantes y educadores de ambas Universidades, se logró evidenciar el éxito de estudiantes y educadores en el proceso educativo mediante la recolección, publicación y posterior evaluación de los procesos de aprendizaje. Además, demostraron un mejoramiento en el uso de las TIC como recursos de apoyo para solucionar sus tareas de aprendizaje y los procedimientos de participación en el portafolio digital; así como también, un avance en la maximización del tiempo y en el procesamiento de la información.

En el Reino Unido, por ejemplo, sobresalieron dos investigaciones en las cuales se ahondó en aspectos más relacionados con los procesos de aprendizaje en ambientes mediados digitalmente, que con la parte meramente instrumental de introducción y desarrollo de los portafolios digitales, como en los estudios mencionados en los párrafos anteriores.

En la primera, Claire Tochel et Al (2009) realizaron una Revisión e Investigación Documental sobre el impacto del portafolio digital en el aprendizaje. Y hallaron que el portafolio digital se puede considerar como una base apropiada y efectiva para la evaluación formativa a través de la retroalimentación, siempre que esta genere reflexión y promueva el desarrollo de habilidades para la autorregulación durante los procesos de aprendizaje.

Además, evidenciaron la generación de efectos positivos en el aprendizaje mediante la implementación del portafolio digital de evaluación, como una estrategia alternativa que permitiera allanar en los aspectos más benéficos del portafolio, como lo son el formativo (componente pedagógico) y el comunicativo (retroalimentación e interacción), y dar cuenta de su impacto en el proceso de aprendizaje.

Y en la segunda, Anne Wheeler y Rowena Yeats (2009) sustentaron la idea de que el portafolio digital se puede implementar como una estrategia que permite potenciar el aprendizaje para la vida cuando sus propósitos están orientados hacia el enfoque profesional y vocacional de sus participantes. Estos investigadores presentaron los resultados de su indagación después de llevar a cabo un Estudio de Caso Explicativo en Instituciones de Educación Superior del reino Unido. El mismo estudio que explicitó la posibilidad de identificar la transición entre los diferentes roles y usos de los portafolios digitales con base en los criterios de formación: aprendizaje autónomo y reflexivo hacia el desarrollo vocacional y profesional.

Por su parte, en términos de Introducción y desarrollo del portafolio digital, Carina Granberg (2010) realizó un Estudio de experiencias acerca de la implementación de los portafolios digitales en Suecia, a través de un método cuantitativo y cualitativo, con el propósito de determinar el tipo de modelo más cercano a las comprensiones que se tenían en torno al concepto de portafolio. Y al mismo tiempo, verificar la concepción general de estudiantes y educadores sobre el portafolio digital: como ambiente de aprendizaje o como herramienta de apoyo complementario durante el proceso formativo.

Los resultados de esta investigación demostraron que no había una comprensión común en torno al concepto del portafolio digital, por parte de estudiantes y educadores, puesto que el común denominador de los participantes y usuarios fue considerarlo como una herramienta electrónica en un ambiente digital disponible para acceder y procesar información. Y además, su desarrollo varió entre un modelo para complementar el proceso de aprendizaje, y un método para la evaluación.

Y aunque los resultados arrojados mostraron semejanzas con respecto a los procedimientos de un portafolio convencional utilizado para compilar, recolectar y evidenciar el desarrollo de tareas específicas; y muy lejano, además, de los resultados obtenidos en las experiencias exitosas descritas anteriormente, bajo los mismos criterios de introducción y desarrollo del portafolio digital en ambientes de formación, que lo re-dimensionan y lo re-significan como una estrategia alternativa de aprendizaje en los ámbitos de formación inicial y superior, sí dejó claridades con respecto a las diferencias conceptuales que se tenían sobre la utilización y utilidad del portafolio digital.

Asimismo, Judith O. Brown (2011) presenta dos Estudios de Caso de los programas piloto del portafolio digital de la Universidad de Barry Abierta y a Distancia de los Estados Unidos, en los cuales re-dimensiona y re-significa el uso del portafolio digital como una estrategia que desarrolla el pensamiento crítico, y promueve el fomento de las competencias comunicativas en un ambiente de mediación tecnológica, a través de procedimientos estructurados y pensados con base en propósitos específicos de aprendizaje. Y también, se demostró que mediante el portafolio digital se posibilitó el soporte de diferentes formas y lugares para el aprendizaje: mediante la reflexión en las experiencias y dentro del contexto social en el cual ocurrieron.

Y para cerrar este primer bloque de estudios acerca del portafolio digital de aprendizaje en el ámbito Europeo, se describen los resultados de un Análisis Cualitativo para un Modelo de competencias realizado en estudiantes de Educación Superior de Alemania, y conducido por Eva Maria Bäcker (2011) en el cual pretendía visualizar el tipo de competencias y habilidades de los estudiantes, con base en la utilización del portafolio digital durante el proceso de aprendizaje y en los procedimientos realizados para la resolución de sus tareas específicas. Pero sobretodo, con base en el tipo de estrategias utilizadas que pudieron dar cuenta de dichas competencias en su participación en el portafolio digital, y en la construcción del conocimiento.

Finalmente, el mismo estudio permitió evidenciar que el portafolio digital de aprendizaje es una estrategia efectiva para identificar las competencias que

poseen los aprendices, y que fueron utilizadas en situaciones específicas del proceso de aprendizaje con base en las reflexiones que los participantes aportaron, al igual que el intercambio que se dio entre pares académicos en los encuentros de interacción, promovidos a través del portafolio, y con el propósito de potenciar sus habilidades sociales y sus competencias en general.

Un balance acerca de este primer rastreo bibliográfico, en torno a la introducción y desarrollo del portafolio digital de aprendizaje como estrategia alternativa, dejó entrever un marcado interés por los investigadores en explorar, no solamente el componente instrumental del portafolio digital en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, sino también el impacto que este tuvo sobre el aprendizaje mismo, sobre el desarrollo de las competencias básicas y generales de los estudiantes; así como también, sobre la modelación de la autorregulación, el trabajo colaborativo y autónomo, y sobre la evaluación formativa.

En pocas palabras, permitió encontrar referentes y experiencias que ayudan a entender mucho mejor los objetivos de este proyecto de investigación, que de igual manera se planteaba inquietudes relacionadas con el aprendizaje en un ambiente de mediación digital configurado en el portafolio de inglés.

### **2.1.2. Ámbito Español e Hispanoamericano**

En este segundo bloque de revisión bibliográfica, se destacaron experiencias significativas en España y países hispanoamericanos como Cuba, Nicaragua, México, Chile y Colombia, a través de procesos de investigación y mediante la integración del portafolio digital en sus facultades, con el propósito de construir redes académicas entre pares académicos para facilitar el intercambio de conocimiento, y de ese modo poder articular sus currículos desde la plataforma virtual. Extendiéndose, además, como una estrategia de evaluación por Instituciones de Educación superior, y convirtiéndose en un instrumento útil para recolectar, publicar y evaluar los productos de manera ágil y significativa.

En el siguiente cuadro se pueden apreciar las investigaciones correspondientes al segundo bloque, y que fueron referenciadas en este apartado del estado de la cuestión. Y aunque se organizaron cronológicamente, se desarrollan en un orden diferente a lo largo de este capítulo; a decir, se inicia en primer lugar con la experiencia realizada en España, seguida por México, Chile, Nicaragua y Cuba, y cerrando finalmente con las experiencias que tuvieron lugar en Colombia, con la idea de llegar al área local en donde se concentró este problema de investigación.

<b>AUTOR(ES)</b>	<b>CONTEXTO</b>	<b>METODOLOGÍA</b>	<b>RESULTADOS</b>
García, F.	Cuba, 2005	Validación mediante criterios de apropiación en fase explicativa	Contribución al mejoramiento de la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje sirviendo de plataforma para la innovación entre estudiantes y profesores, mediante la retroalimentación mutua (feedback), permanente, significativa y constructiva.
José Jaime Díaz Osorio	Colombia, 2005	Práctica reflexiva para lograr éxito en la formación y en el aprendizaje	Consolidación de una plataforma para la interacción estudiante-docente, para demostrar avances y progresos en el aprendizaje Observación de los procesos individuales y hacer evidentes las diferencias entre los aprendices. Facilitó la investigación en el aula de clase. Profundización en el auto-aprendizaje.
Lucila Castro	Colombia, 2006	Estudio de caso: seminario de pedagogía en formación docente Universidad del Tolima	Promoción de la auto-regulación y la auto-evaluación en los estudiantes, con el propósito de generar autonomía y toma de decisiones con base en sus desempeños e intereses. Posibilitó el trabajo autónomo y colaborativo de los estudiantes a través de la reflexión, la interacción con sus pares académicos y la construcción del conocimiento a favor de su formación personal, académica y profesional.
Prendes E. M. P. y Sánchez V. M.	México, 2008	Estudio Exploratorio: un caso en la UNAM	Fortalecimiento de la formación docente y el aprendizaje. Se planteó además, una ruta de formación basada en el uso de portafolios electrónicos para fortalecer planes de estudio, currículos, la regulación del aprendizaje, la reflexión permanente sobre los procedimientos y las acciones cognitivas que intervienen en cada objetivo de aprendizaje.
Rodriguez Renata	Nicaragua, 2009	Validación técnica y metodológica del software CD carpeta digital, herramienta para la creación de portafolios digitales	Identificar diferentes aprendizajes, conceptos, procedimientos y actitudes que proporcionan una visión más amplia de competencias transversales y disciplinares. Desarrollo de las habilidades de autorregulación, y de organización de los espacios que facilitan la comunicación efectiva
Gabriela María Farías Martínez	México, 2010	Un estudio de casos cualitativo : análisis intensivo y holístico de una situación particular e interpretación en el contexto	Desarrollo de un portafolio digital que favoreció la reflexión en los estudiantes Desarrollo y fortalecimiento de las cualidades reflexivas propias en la dimensión interpersonal. Se pudo facilitar el intercambio de diversos contenidos y la interacción entre los estudiantes propiciando la reflexión personal.
Mellado, M. E.	Chile, 2010	Estudio Cuasi-experimental dentro de un enfoque cuantitativo: un grupo experimental y uno de control Universidad Católica de Temuco	Se logró un alto nivel de satisfacción en términos de interfaz, navegabilidad y usabilidad del portafolio digital. Desarrollo de un ambiente simple, lógico, preciso y eficiente para el aprendizaje. Un excelente avance en cuanto a la evaluación del impacto del uso de ambientes virtuales de aprendizaje en educación superior.
Olatz López Fernández	Barcelona, 2011	Estudio descriptivo  (actualmente se encuentra en fase evaluativa)	Identificación de las percepciones y opiniones del alumnado en cuanto a la innovación educativa del instrumento del portafolio digital Una buena práctica educativa y evaluativa mediada por TIC en el ámbito universitario, pues proporcionó al estudiante un ambiente óptimo para la gestión de su aprendizaje y su autonomía.

**Cuadro 2.** Indagaciones del ámbito internacional Español e Hispanoamericano en relación al Uso del Portafolio Digital para el aprendizaje. Elaboración del Investigador (Junio, 2012)

Para empezar, España es sin duda uno de los países de habla hispana, que por estar bajo el influjo directo del ambiente Europeo y con él todo el progreso y desarrollo tecnológico, ha incursionado en el tema del portafolio digital a través de investigaciones importantes acerca de su articulación académica, uso y apropiación del portafolio. Por ejemplo, el Estudio descriptivo que fue llevado a cabo por Olatz López Fernández en Barcelona en el año 2011, y que aún se encuentra en su Fase Evaluativa, con el propósito de hallar características de innovación en relación con los procesos de aprendizaje, y de evaluación en el ámbito universitario.

Los resultados de esta experiencia fueron asertivos en relación con las preguntas de investigación acerca de la utilización del portafolio electrónico como un instrumento de evaluación, con el propósito de aportar elementos de innovación educativa en el ámbito universitario, y posibilitar la integración de metodologías de mediación digital en los nuevos espacios Europeos de educación superior.

En primer lugar, con esta experiencia se halló la posibilidad de conectar los objetivos de aprendizaje, con el currículo y los procesos de evaluación, mediante la participación de la comunidad educativa, educandos, educadores y demás actores del escenario universitario, y a través de elementos fundamentales como los procesos de reflexión, auto-evaluación, revisión y ajuste de contenidos, relaciones, y comportamientos de los estudiantes, para diseñar tareas formativas que fueran coherentes con los contenidos específicos de la asignatura, y las competencias planteadas para cada ámbito conceptual.

Y en segundo lugar, se identificaron características de acciones meta-cognitivas que conllevaron a la apropiación del proceso de aprendizaje, y a la participación consciente del aprendiz en un escenario de mediación tecnológica, mediante las percepciones y opiniones de los participantes acerca de las características de innovación aportadas por el portafolio digital, tanto en las prácticas pedagógicas de aprendizaje y evaluación, como en el uso del mismo como una estrategia para incentivar la autonomía y el auto aprendizaje.

Por su parte, en Centroamérica y Suramérica se adoptó el uso de los portafolios electrónicos en el ámbito universitario como herramientas didácticas que podrían facilitar la compilación de las evidencias de los productos de aprendizaje y la posterior evaluación de las competencias desarrolladas (Rodríguez, R. 2008). Con un valor agregado de reflexión, auto-evaluación, y el intercambio de opiniones, comentarios, sugerencias, críticas y demás ejercicios de interacción que fortalecieran el desempeño a través de la retroalimentación entre pares académicos.

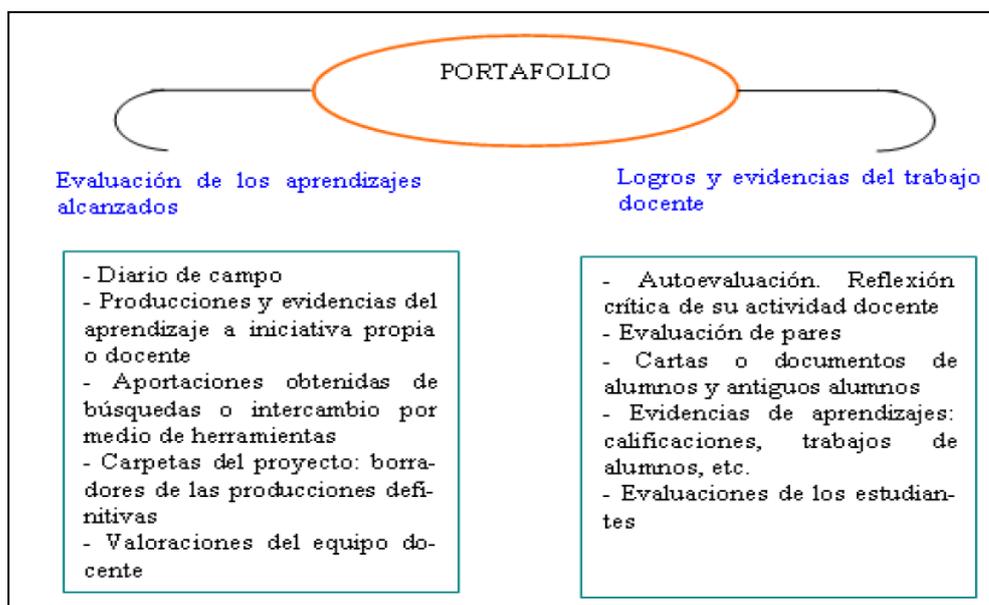
Esa noción de uso y apropiación del portafolio digital se hizo visible a partir de los resultados de la implementación de un software, como parte del Estudio de Validación Técnica y Metodológica de la Carpeta Digital (CD) para la creación de portafolios digitales, conducido por Renata Rodríguez (2009) en el curso de *Cibercomunicación* de la Universidad Centroamericana de Nicaragua. El objetivo de dicha indagación se centró en la posibilidad de identificar el amplio abanico de aprendizajes y sus acciones procedimentales, así como también en el desarrollo de competencias específicas y generales, la autorregulación y la estructuración de recursos para la interacción significativa.

La lectura final de los hallazgos denotó el desarrollo de las habilidades de autorregulación, y de la organización estratégica de los espacios que facilitaron la comunicación efectiva mediante la implementación del portafolio digital que, adicionalmente, permitió identificar diferentes aprendizajes (autónomo, colaborativo, significativo), conceptos (autorregulación, interacción, mediación), procedimientos (planeación, organización, selección de recursos), y actitudes (apertura, disposición, investigación) que proporcionaron una visión más amplia acerca de las competencias transversales y disciplinares vinculadas en la dinámica pedagógica de aprendizaje y de evaluación.

Dos experiencias con características similares a las del contexto Nicaragüense, se dieron específicamente a través de un Estudio Exploratorio orientado por Prendes y Sánchez en un caso de la UNAM (Universidad Nacional Autónoma de México) en su Facultad de Ciencias Básicas y Clínicas en el año 2008, y en un Estudio de Casos Cualitativo llevado a cabo por

Gabriela M. Farías M. en el año 2010, que consistió en el análisis intensivo y holístico de una situación particular e interpretación en un contexto de Educación Superior, y que a continuación se presentan sus hallazgos y resultados.

Por una parte, y para ese entonces, Prendes E. y Sánchez V. en su artículo de investigación, relataron como en la UNAM se utilizó el portafolio convencional y el portafolio digital como parte de las estrategias de enseñanza de las ciencias básicas y clínicas, con el propósito de hallar formas de fortalecer la formación docente y el aprendizaje, y así plantear una ruta de formación (figura 3) basada en el uso de portafolios electrónicos. Que adicionalmente fortaleciera los planes de estudio, y en general, los currículos de sus facultades; así como también, la regulación del aprendizaje, la reflexión permanente sobre los procedimientos y las acciones cognitivas que intervinieron en cada objetivo planteado.



**Figura 3.** El portafolio en función del profesor y del alumno. Elaboración de García (2001)

Dicha experiencia con la UNAM sirvió de modelo piloto para que otras universidades Latino-americanas incursionaran en la implementación de los portafolios digitales educativos, teniendo en cuenta que el portafolio es un recurso pedagógico, que desde la perspectiva de la enseñanza y el aprendizaje mediado tecnológicamente, se convierte en una estrategia alternativa que va

más allá del ejercicio de recolectar tareas y productos de aprendizaje puesto que implica una reflexión, para lograr un acercamiento a la realidad de cada sujeto y darle la valoración, revisión, análisis y posterior evaluación objetiva (Despresbiteris, 2000). Es decir, amplía el repertorio metodológico dentro de los procesos de enseñanza, y re-dimensiona el uso del portafolio en términos de formación y construcción del conocimiento.

Y por su parte, Gabriela M. Farías M. (2010) pudo evidenciar, a través de su Estudio de Casos Cualitativos, el favorecimiento de habilidades para la reflexión y la regulación del aprendizaje mediante el desarrollo del portafolio digital como un componente potenciador de la dimensión interpersonal de los participantes; así como también, el fortalecimiento de los procesos de interacción entre los estudiantes a través de la negociación conceptual, del intercambio de información, y la construcción de conocimiento colectivo. Dicha experiencia sustentó la idea de que en la construcción de los portafolios se aprende desde el inicio del proceso, a la vez que se demuestran habilidades para integrar la tecnología al aprendizaje.

En conclusión, los hallazgos de estos estudios realizados en México, sostuvieron la idea de que el desarrollo de los portafolios digitales posibilita comprensiones más cercanas a la realidad del sujeto en formación; así como también, el desempeño de los educadores responsables de articular, moderar y orientar los procesos de enseñanza y de aprendizaje en dichos ambientes de mediación tecnológica, aún en el estado exploratorio e implementación del portafolio digital.

De igual manera, se referenció una experiencia desarrollada en la Universidad Católica de Temuco en Chile por Mellado M. (2010), con base en un Estudio Cuasi-Experimental dentro de un enfoque cuantitativo. Es decir, un grupo experimental y uno de control que sirvieron para indagar acerca de los niveles de satisfacción que tenían los miembros participantes, en torno al uso del portafolio digital, en términos de interfaz y navegabilidad. Adicionalmente, para medir el impacto que los ambientes digitales de aprendizaje generan en

los contextos de Educación superior, y en los diferentes estadios de formación en los cuales interviene la implementación de recursos tecnológicos.

Lo que finalmente, sirvió para cuantificar un alto grado de satisfacción por parte de los usuarios, puesto que hallaron en el portafolio un recurso estratégico de construcción simple, lógica, eficiente y precisa para apoyar los procesos de aprendizaje. Y también para avanzar en la evaluación de dicho impacto, con el propósito de contribuir en el desarrollo y apropiación de los portafolios digitales como estrategia de aprendizaje en la Educación Superior. Una tarea que se venía diseminando, explorando e implementando, según este mismo investigador, dentro de las Facultades de las Universidades de Centro y Suramérica.

Desde otro escenario, la Universidad Central 'Marta Abreu' de las Villas en Cuba, referencia una experiencia acerca de la contribución del portafolio digital a la calidad del proceso de evaluación del aprendizaje de las Lenguas Extranjeras en línea. Un Estudio basado en la Validación mediante Criterios de Apropiación en la fase Explicativa, que fue conducido por García F. (2005), y cuyos resultados finales fueron publicados en el Tercer Congreso Virtual Iberoamericano de Calidad de Educación a Distancia.

Dichos resultados, apuntaron a que los portafolios digitales contribuyen a mejorar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, puesto que sirven de plataforma para la innovación de conjunto entre estudiantes y profesores, mediante un permanente, significativo y constructivo ejercicio de retroalimentación. Además, sugirieron que en la apropiación de un ambiente de aprendizaje mediado por TIC, se presentan posibilidades de suplir los vacíos, las inquietudes, los encuentros y los desencuentros que se producen frente al proceso de aprendizaje de la Lengua Extranjera mediante la interacción entre los participantes, y la moderación de sus instructores.

Y para cerrar este segundo bloque de referencias investigativas, se describen dos experiencias que tuvieron lugar en el ámbito Universitario Colombiano. No sin antes aclarar que es una realidad que en el contexto educativo colombiano poco se sabe acerca de la utilidad del portafolio digital (o

*son muy pocos los que lo han explorado, investigado y/o publicado resultados*) como un recurso estratégico para el proceso de enseñanza y aprendizaje. Lo cual puede ser razón, para que no se encuentren registros ni referencias de su utilización en los niveles de Educación Básica, Secundaria y Educación Media, y particularmente en la enseñanza del inglés, por lo menos en las bases de datos *JSTOR, EBSCO, Academic Search, Scopus, Education Research, y Redalyc* consultadas para esta investigación.

En efecto, la doctora Lucila Castro (2006) describe en su artículo de investigación un Estudio de Caso de aplicación y apropiación del portafolio digital como estrategia de aprendizaje en el desarrollo de un Seminario de Pedagogía, realizado con estudiantes vinculados a programas de formación docente, a nivel de pregrado, y que cursaron séptimo y octavo semestre en programas de educación, en la Universidad del Tolima, durante el semestre académico A del año 2002.

En dicho portafolio, los estudiantes pudieron dar cuenta de los alcances en pedagogía y demás tareas relacionadas al desempeño docente, con el propósito de que aprendieran a valorar sus propios avances personales y académicos. Es decir, fue útil tanto para promover la auto-regulación y la auto-evaluación en los estudiantes, como para generar autonomía y toma de decisiones con base en sus desempeños, intereses y las necesidades de aprendizaje que cada participante traía consigo. De igual modo, la posibilidad de hallar respuestas a sus preguntas e inquietudes, lograr sus expectativas personales durante el proceso de aprendizaje, y desarrollar competencias en dominios específico del saber.

Para la misma institución universitaria, el portafolio electrónico se convirtió (Castro, 2002) en un instrumento clave para determinar las características del currículo, el conocimiento del desarrollo de habilidades de los estudiantes, y la toma decisiones en el mejoramiento del programa. Así como también, en una estrategia para el aprendizaje que posibilitó el trabajo autónomo y colaborativo de sus estudiantes a través de la reflexión, la

interacción con sus pares académicos y la construcción del conocimiento a favor de su formación personal, académica y profesional.

Y por su parte, el profesor José Jaime Díaz Osorio (2005) publicó una obra en la cual se compiló la Práctica Reflexiva realizada a través de los Portafolios Digitales en la Universidad Luis Amigó de (Colombia), como una estrategia para lograr el éxito en la formación y en el aprendizaje de los estudiantes de Educación Superior. En el texto, el profesor Díaz describió las características del portafolio digital, sus bondades en el proceso de formación, y los resultados que hasta la fecha se evidenciaron en la evaluación de los desempeños de estudiantes y educadores a través del mismo portafolio.

Entre los resultados más significativos, para el problema de esa investigación, se resaltó el proceso de consolidación del portafolio digital como una plataforma útil para la interacción entre los participantes (estudiantes / educadores), con efectos significativos en la enseñanza, en el aprendizaje. También, se consideró que el portafolio digital facilita la observación y el seguimiento de los desempeños individuales de los aprendices, y establecer diferencias cognitivas entre los mismos. Adicionalmente, se fortaleció el auto-aprendizaje por parte de los estudiantes, y la investigación dentro de las aulas de clase, como parte de una plataforma de observación e indagación en un ambiente de mediación digital.

Pero, a pesar de que el panorama Nacional y local en el contexto colombiano parece aún precario y escaso de experiencias significativas de apropiación y uso del portafolio digital como estrategia de aprendizaje de la Lengua Extranjera inglés, se denota un esfuerzo (por parte de los estamentos gubernamentales y directivos de las instituciones educativas) para que las tecnologías de la información y la comunicación sean adoptadas como herramientas de uso pedagógico y didáctico (MEN, 2004). Como se describe más adelante en el apartado Implicaciones legales, experiencias debidamente articuladas a proyectos de aula y a los planes de estudio, y también para que se posibiliten mayores opciones de procesos de enseñanza dinámicos, innovadores y significativos para el estudiante.

En general, estas indagaciones que tuvieron lugar en España e Hispanoamérica, dejaron entrever un interés, por parte de Universidades e instituciones de Educación Superior, hacia la implementación y articulación del portafolio digital como una estrategia que facilita procesos pedagógicos de aprendizaje y de evaluación, no solamente acerca de los desempeños de los estudiantes de sus facultades y sus educadores, sino también, del impacto e influencia de dichos ambientes de aprendizaje mediados digitalmente. Y además, se percibió un alto grado de satisfacción en términos de desarrollo de habilidades para la autonomía, la autorregulación, la interacción y el auto aprendizaje; y también, en términos de innovación tecnológica y metodológica.

En otras palabras, se lograron comprensiones acerca del desarrollo del portafolio digital que además de posibilitar la recopilación de las evidencias de aprendizaje de estudiantes y educadores, también facilita la posterior reflexión y evaluación de las competencias y demás propósitos planteados en cada proceso de formación mediada por TIC (Rodríguez, R. 2008). Y finalmente, se dejaron caminos allanados y terrenos abonados que facilitan el avance hacia la exploración e implementación del portafolio digital, y otros recursos útiles para la configuración de ambientes óptimos para el aprendizaje mediado por TIC, teniendo en cuenta los contextos, las necesidades e intereses pedagógicos, y las implicaciones legales que conlleva dicho proceso.

### **2.1.3. Consideraciones e Implicaciones Legales**

El proceso de introducción y desarrollo de ambientes mediados tecnológicamente en el contexto local, cuenta con directrices emanadas desde el ámbito legal y jurídico a través de organismos e instituciones, que aunque no mencionan directamente el concepto de portafolio, sí sugieren la articulación de herramientas tecnológicas que medien en el aprendizaje y que promuevan procesos formativos basados en la autonomía y el trabajo colaborativo. Por un lado está la UNESCO<sup>3</sup> cuya misión consiste en contribuir a la consolidación de la paz, la erradicación de la pobreza, el desarrollo sostenible y el diálogo

---

<sup>3</sup> Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

intercultural mediante la educación, las ciencias, la cultura, la comunicación y la información.

Por ello, propone los Estándares de Competencia en TIC (2008) como competencias excepcionales en los ámbitos de la educación, la comunicación e información, y la tecnología. Que promuevan la innovación educativa con base en los Medios y las Nuevas tecnologías, mediante la configuración de redes de trabajo y comunidades virtuales como elementos esenciales en la construcción del conocimiento. Además, la misma UNESCO (2008) sugiere en uno de sus objetivos que los esfuerzos de la educación se deberán enfocar en el mejoramiento de los recursos tecnológicos, así como también, en la articulación estratégica de los dispositivos digitales con los programas de formación y en todas las áreas del conocimiento.

Es por eso que el gobierno local, con el propósito de apoyar dichas políticas de inclusión digital y desarrollo de competencias tecnológicas, crea la Ley de Ciencia y tecnología (2009) que proporciona los criterios necesarios para la apropiación de herramientas tecnológicas útiles en la tarea educativa, en relación con las competencias laborales y tecnológicas (MEN, 2004) que permiten a los jóvenes identificar, transformar e innovar procedimientos, métodos y artefactos, y al mismo tiempo usar herramientas informáticas que promuevan el aprendizaje significativo y mediado.

Y por otro lado están los decretos 230 (MEN, 2002) y el decreto 1290 (2009), que desde una perspectiva de la evaluación formativa, aluden al empleo de estrategias que permitan valorar el progreso de los estudiantes, su rol dentro del proceso de aprendizaje, y su capacidad para retroalimentar el desempeño de sus pares académicos como sujetos críticos y reflexivos. Sin embargo, es el Marco Común Europeo<sup>4</sup> de referencia para la enseñanza de lenguas extranjeras (CFM, 2001) en el capítulo 9, sugiere el uso del portafolio digital como una opción de evaluación alternativa, formativa y flexible, además de otras estrategias como la exposición, el auto-informe, la entrevista y la

---

<sup>4</sup> patrón internacional para medir el nivel de comprensión en una lengua.

producción de textos, que permiten evaluar los progresos de los estudiantes desde criterios cualitativos.

Entonces, tanto los decretos que promulgan criterios de evaluación de los aprendizajes, como el Marco Común Europeo, son referentes que de alguna manera inducen a la adopción de estrategias evaluativas que innoven y oxigenen las prácticas pedagógicas. En otras palabras, este marco legal conformado por las políticas educativas, y demás documentos mencionados anteriormente, es la plataforma vigente en el ámbito nacional y local, en la cual se pretenden apoyar las preguntas de investigación y los objetivos que constituyen el interés particular de este proceso de indagación, descrito en el planteamiento del problema de investigación acerca del portafolio digital educativo.

Y para apoyar la idea de cobertura educativa y tecnológica, el Gobierno Nacional desarrolla desde 1999 un ambicioso programa de dotación de Tecnologías de la Información y Comunicaciones a establecimientos de Educación Media en todo el país, financiado con los aportes recaudados por *concepto de la Ley 21 de 1982*, el Gobierno nacional viene desarrollando un proyecto macro que consiste en dotar a las instituciones de educación Media, con Tecnologías adaptables a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es, por demás, una iniciativa que representa el esfuerzo del Gobierno Nacional en su misión de alcanzar mejores resultados y calidad educativa a la luz de la tecnología y la ciencia.

#### **2.1.4. Balance general del estado de la cuestión**

Recapitulando este proceso de revisión bibliográfica, que se realizó con el ánimo de construir un cuerpo referencial para dar cuenta del estado de la cuestión acerca de la introducción y desarrollo del portafolio digital, y su rol dentro del escenario educativo, se puede señalar que son diversos los usos que le han sido asignados al portafolio digital, principalmente como una estrategia que permite complementar el repertorio pedagógico y didáctico de la Educación Superior. Lo cual se hizo evidente, a través de los estudios que tuvieron lugar en instituciones de los ámbitos Internacional y Nacional; y

teniendo en cuenta, además, los hallazgos y resultados de las investigaciones conducidas por los autores mencionados a lo largo de este capítulo.

Por una parte, se ha considerado como un instrumento efectivo para la evaluación de los aprendizajes y los desempeños de los estudiantes en términos de habilidades y competencias; como un medio para ofrecer mayor cobertura educativa y alfabetización digital a través de procesos de Educación a Distancia; y particularmente, como una estrategia alternativa que posibilita complementar la construcción de conocimiento de manera autónoma y en colaboración. Además, como plataforma para la promoción y enseñanza de idiomas, que para el interés específico de esta propuesta investigativa centrada en la enseñanza del inglés, dichas experiencias cobran significado y validez para guiar los criterios en los cuales se fundamenta esta indagación.

Y por otra parte, la posibilidad de evidenciar la articulación que se ha hecho entre los diferentes programas de sistemas educativos con el portafolio digital, y la inserción de los estudiantes a su posterior vida laboral; así como también, la integración de las tecnologías a los procesos de aprendizaje, y la adopción del portafolio digital como una herramienta para posibilitar la reflexión y la regulación del aprendizaje (Milman, 1999). Es decir, son las universidades las que más han indagado acerca del uso y apropiación del portafolio digital educativo, y son estas mismas las que han servido de ejemplo para replicar su valioso aporte a los procesos de enseñanza y de aprendizaje en diferentes entornos educativos. Pero, sin registro ni evidencia de alguna experiencia en los niveles de educación Básica y Media de los sectores Público y Privado.

Ya en la arena de lo cognitivo, el portafolio digital ha gozado de un lugar preferencial para los expertos que, como se describe en las experiencias mencionadas previamente, lo consideran un instrumento para fortalecer las habilidades meta-cognitivas mediante el trabajo cooperativo, la interacción, la autorregulación, y la organización de espacios que facilitan la comunicación para transferir conocimientos a manera de 'Carpeta Digital'. Y este es precisamente parte fundamental del componente conceptual en el cual se estructura esta propuesta de indagación.

Y finalmente, la utilización de los portafolios digitales para la enseñanza y aprendizaje del inglés como segunda lengua y como lengua extranjera, ha sido una herramienta fundamentalmente enfocada hacia la evaluación de los aprendizajes, la promoción de la interacción entre pares académicos, y el desarrollo de la escritura como habilidad de producción de la competencia comunicativa. Por tal motivo, la utilización del portafolio permite orientar procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés, en donde el estudiante es el centro del proceso, y donde se privilegia el desarrollo de aprendizajes significativos, el desarrollo de sus propias estrategias meta-cognitivas, a través de procedimientos de andamiaje<sup>5</sup> y de empowerment<sup>6</sup>, que amplían y fortalecen la tarea formativa (Hewett, 2004).

## **2.2. Marco Conceptual**

En este componente del marco referencial, se desarrollan las teorías y concepciones que fundamentan este problema de investigación, acerca del portafolio digital como estrategia alternativa de aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Inicialmente se presentan las teorías del constructivismo que explicitan la utilización y articulación de las TIC en el ámbito educativo. Luego, se despliega la concepción de mediación tecnológica, desde la perspectiva sociocultural, y desde la propuesta del Énfasis de Ambientes de Aprendizaje Mediados por TIC de la Maestría en Educación de la Universidad Pontificia Bolivariana que propone los conceptos de mediación e interacción

Después, se desarrolla el tema del Portafolio Digital en tres partes: la primera parte contiene descripciones y contextualizaciones generales sobre el portafolio convencional, y su paso al formato digital. La segunda explica cómo se dio la adopción del portafolio digital como estrategia alternativa de aprendizaje. Y en la tercera parte, se sustenta la utilización de este mismo, pero en el aprendizaje del inglés.

---

<sup>5</sup> Un aprendizaje como camino hacia el desarrollo (Vygotski, 1934)

<sup>6</sup> Delegar poder y autoridad sobre un proceso (Grow, G. 1996)

Y para cerrar este capítulo, se presentan las teorías que introducen las estrategias de aprendizaje desde diferentes autores, y sus efectos en la construcción del conocimiento. Además, un apartado que desarrolla el concepto de Competencia Comunicativa en inglés como lengua extranjera. Y finalmente, una conclusión que entreteje los aspectos más relevantes del Marco Teórico.

### **2.2.1. Constructivismo y TIC**

En un escenario en el cual la construcción del conocimiento se da por procesos de mediación, se hace evidente la participación activa del sujeto que se apropia de los instrumentos y aplicaciones ofrecidas por el tipo de dispositivo articulado a los propósitos de aprendizaje para mediar entre los objetos de estudio, teniendo en cuenta que la mediación tecnológica desde la perspectiva del constructivismo (Ferreiro, 2001) enfatiza en saber hacer, en saber procesar información y construir el conocimiento, para que cada sujeto en sucesivas aproximaciones pueda comprender y explicar, cambiar y transformar, criticar y crear.

Además, las metodologías activas inscriben dentro de sus procesos pedagógicos y didácticos objetos de aprendizaje, como el portafolio digital, que se adoptan como instrumentos estratégicos para ampliar las posibilidades de aprestamiento y aprehensión. En primera instancia, según Peláez A. (2006), para privilegiar la relación que se da entre los sujetos a través de acciones mediadas que promuevan la interacción y la moderación en la construcción de conocimiento. Y en segunda instancia, para garantizar procesos comunicativos apropiados, en términos de efectividad y practicidad, como factores que fortalecen la práctica educativa de los actores que participan dentro de un ambiente de aprendizaje. Por lo cual, dichas comprensiones anticipan la optimización del acto pedagógico a través de la introducción del componente TIC, con el propósito de promover ejercicios dialógicos entre los sujetos, el aprendizaje colaborativo y la construcción del conocimiento.

Sin embargo, estos dispositivos por sí solos no cumplen el criterio de mediación, y son las acciones pedagógicas inherentes al proceso de

aprendizaje y las estrategias de tipo cognitivo y meta-cognitivo las que movilizan el pensamiento de los sujetos que, de manera constructiva, participan en dicho escenario con el objeto de desarrollar dominios específicos del saber. Que según Ferreiro (2001) se hace necesario apropiarse de habilidades que apoyen el procesamiento de la información, y la incorporación de comportamientos y valores que favorezcan el aprendizaje para toda la vida, que conduzcan además, a la apropiación del conocimiento y la responsabilidad del propio aprendizaje.

El constructivismo sugiere la transformación del saber por efecto de un nuevo saber pero desde un escenario que contextualice y refleje esas necesidades educativas que persigue el proceso formativo, que desde el ambiente del portafolio digital se promueve mediante acciones planeadas para tales propósitos. Es decir (Payer, 2005) la interacción con la realidad hará que los esquemas del individuo vayan cambiando, puesto que al tener más experiencia con determinadas tareas, las personas van utilizando las herramientas cada vez más complejas y especializadas, siempre que los sujetos puedan reconocer la forma como aprenden. Entendido también como una habilidad que se desarrolla como estrategia meta-cognitiva.

Según Hernández R. (2008) en un proceso de adquisición de conocimiento a través de las nuevas tecnologías, se propicia la construcción de micro-mundos que ofrecen un amplio abanico de dispositivos y recursos, que el estudiante puede utilizar con autonomía. Además, el estudiante alcanza un estatus de apropiación de su propio proceso de aprendizaje al involucrarlo y hacerlo protagonista del acto formativo.

En otras palabras, la articulación de los portafolios digitales como estrategia de aprendizaje posibilitan que el sujeto se involucre de manera activa en la configuración de ese ambiente como un espacio personal, en el cual puede dar cuenta de sus alcances, logros, fortalezas, debilidades, vacíos, y en general su evolución en el proceso de aprendizaje de algún dominio del conocimiento. De manera que el portafolio digital se convierte en el micro-

mundo en donde el estudiante interactúa, construye, reflexiona, y se construye así mismo.

Micro-mundos, que desde la perspectiva sociocultural, se ayudan de las tecnologías para construir puentes que favorecen la interconexión e internalización del conocimiento en los procesos de aprendizaje, y que facilitan las acciones comunicativas mediante las interacciones sociales como función esencial de las TIC (Peláez, 2006). Puesto que la interacción, el dialogo, y la transacción cognitiva se da dentro del escenario de construcción del saber; a partir del tipo de relación que se da entre los sujetos (pares académicos, aprendices y tutores, etc. ), y a través de dispositivos tecnológicos debidamente pensados y articulados al proceso. Sin perder de vista que lo social comprende la convergencia de tiempos, espacios, roles, intereses y necesidades dentro de la misma comprensión y construcción de conocimiento.

Siguiendo a Peláez A. (2006), la contribución del constructivismo en relación con el componente TIC, en el escenario educativo, sugiere que los sujetos participantes del proceso de aprendizaje, en términos de construcción del saber con el soporte tecnológico, deben comprender que existen diferencias temporales y espaciales que lo inciden directamente. Y al tiempo, hacer rupturas paradigmáticas en cuanto al tipo de encuentros sincrónicos y asincrónicos que se posibilitan mediante las aplicaciones TIC, y que generan espacios para la reflexión, planeación, evaluación, interacción y construcción como asuntos inherentes al aprendizaje sociocultural.

Por consiguiente, los procedimientos metodológicos que hacen parte de las prácticas pedagógicas exigen cambios estructurales en relación a las TIC, en cuanto al uso, función y sentido de los recursos tecnológicos. Teniendo en cuenta que su introducción al escenario de formación, sugiere que dichos procedimientos estén enfocados hacia el proceso de aprendizaje, hacia las acciones cognitivas implicadas en la construcción de conocimiento, y hacia la movilización de pensamiento que se genera en los sujetos que aprenden (Peláez, 2006). Es decir, conducir los esfuerzos metodológicos hacia el firme propósito de re-significar el objeto del aprendizaje como un recurso duradero,

válido y útil para la solución de situaciones que hacen parte de la cotidianidad, bien sea desde lo práctico, o desde lo teórico, y a través de la reflexión e interacción en el medio sociocultural.

Es pues el portafolio digital una estrategia que responde a las metodologías activas del constructivismo y a las pedagogías formativas, que propenden por la construcción permanente del sujeto con respecto al contexto global, internacional y local. Además, inserta valores agregados en el sujeto, teniendo en cuenta que (Páez, 2009) el constructivismo promueve destrezas sociales y de comunicación creando un ambiente que enfatiza en la colaboración e intercambio de ideas, el desarrollo de habilidades de tipo tecnológico, y el fortalecimiento de la autonomía, la toma de decisiones, y la autoevaluación, enmarcado en procesos de aprendizaje significativo en contraste con el aprendizaje mediado tecnológicamente.

### **2.2.2. Mediación Tecnológica**

Continuando con la misma perspectiva sociocultural que propone el constructivismo, frente a los procesos de articulación e integración de las TIC en la Educación, se da un lugar privilegiado a los dispositivos y recursos (físicos o intelectuales) que se ponen a disposición de los sujetos en formación para realizar sus tareas de aprendizaje, para resolver situaciones propias de la formación, y para facilitar su relación con el entorno y los demás sujetos que le rodean (Peláez A. 2004). Así que, se demandan mayores comprensiones frente al rol de las tecnologías, en términos de impacto y afectación de ese entorno y de esos sujetos, siempre que estas posibilitan la interacción con el otro, con lo otro y consigo mismos.

Y dichas comprensiones solo se logran en el escenario práctico de los ambientes mediados por TIC, teniendo en cuenta que para lograr una integración eficiente y significativa entre esos recursos físicos e intelectuales, se hace necesario el desarrollo de potencialidades, habilidades y competencias que permitan operar en dichas relaciones (Payer, 2005). Es decir, se requiere el apoyo de competencias que conlleven a la decodificación y codificación permanente de la realidad, mediante el dominio del lenguaje tecnológico, y la

apropiación de patrones básicos que faciliten la mediación. De lo contrario, los procedimientos que intervienen en ese encuentro 'digital' con el otro, con lo otro y consigo mismo, se verán reducidos, afectados y carentes de significado.

Hoy en día, la mediación pedagógica y la tecnológica se torna en elemento fundamental de toda mediación, pues es a través de esta que se orientan los procesos, se determinan las intenciones de formación, se estructuran las acciones metodológicas en el escenario educativo, y se traza el horizonte de posibilidades para entender el mundo (Lyons, 1999). Es decir, la mediación tecnológica es un proceso pensado, planeado y fundamentado en términos pedagógicos, pues además de transformar los dispositivos digitales en objetos de formación y para la formación, también permite redimensionar el desarrollo metodológico dentro de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, siempre que se sepan incorporar las TIC como componentes de mediación pedagógica, en los ambientes dispuestos para dicho fin.

Por su parte, desde el énfasis de Ambientes de Aprendizaje Mediados por TIC de la Maestría en Educación de la Universidad Pontificia Bolivariana, la mediación tecnológica se fundamenta en las transformaciones que cada sujeto aporta en la práctica de construcción colectiva (Giraldo, M. 2006); a través de los recursos disponibles para el logro de metas comunes, y teniendo en cuenta que las tecnologías se van empoderando de espacios óptimos para las diferentes prácticas sociales, como elementos mediadores, y como recursos que crean vínculos entre la dimensión social, cultural, pedagógica y digital de los sujetos que participan en un ambiente de mediación tecnológica.

Vínculos que se fortalecen en la mediación y la interacción directa entre dichas dimensiones y el conocimiento, como elementos que propician las condiciones necesarias para el aprendizaje, siempre que en la convergencia de dispositivos y participantes, se contribuya en consolidar espacios que faciliten la internalización del saber (Giraldo, M. 2006). Y también, como referentes de procesos que evidencian avances en relación al aprendizaje, teniendo en cuenta que la Zona de Desarrollo Próximo (Vygotski, 1978) se potencia desde la dupla que conforman la interacción y la mediación, ya que estos influyen de

manera directa en la estructuración del pensamiento del sujeto aprendiz, y en las acciones cognitivas que intervienen en su desempeño frente a situaciones problema, que debe resolver como parte de su aprendizaje.

La participación de la tecnología dentro del escenario educativo llega a ser un elemento importante que apoya, complementa y re-significa la práctica de enseñanza y aprendizaje, siempre que posibilita fortalecer – por un lado - los procesos de mediación inmersos en una sociedad en permanente relación con los dispositivos tecnológicos, y que exige cambios estructurales en el ámbito educativo en términos de procedimientos metodológicos y de los roles de los agentes que participan del proceso de aprendizaje (Peláez, 2006).

Y por otro lado, las interacciones que se dan con los otros, consigo mismo y con lo otro en función de negociar e intercambiar conocimientos, pensamientos, experiencias y concepciones acerca del mundo; además, la posibilidad de construir comunidades académicas y sociales, con las ventajas que ofrecen las tecnologías dentro de los ambientes que se articulan para el aprendizaje, en relación a la temporalidad y la espacialidad. Es decir, se crean las condiciones óptimas para consolidar espacios en los cuales las tecnologías redimensionan las prácticas educativas, y reivindican el sentido pedagógico de las interacciones y las mediaciones en términos de aprendizaje.

Según Giraldo, M. (2006), citando a Giddens (1995), no solamente las tecnologías, los instrumentos y los objetos del entorno facilitan la mediación, pues existen otras formas que hacen parte de la configuración del sujeto y su estructura de pensamiento, que se presentan de manera abstracta dentro del ambiente social (en todos sus ámbitos), que se hacen visibles en las relaciones establecidas entre los sujetos, y que median para la consecución de un propósito específico. De otra manera, es desde la interacción y desde los procesos de socialización como se consolidan dichas formas de mediar en los diferentes ámbitos que conforman el entorno social de los sujetos; así como también, se generan alternativas en las cuales cada sujeto internaliza el mundo de manera individual, única e inédita para llegar al escenario de mediación con una apropiación personal de esa realidad que se estudia.

En el proceso de mediación tecnológica, los dispositivos y herramientas implementados en el ambiente de aprendizaje, sumados a los instrumentos de naturaleza semiótica, apoyan los procedimientos mediados en donde ocurre la conexión de los conocimientos previos con la información que se considera nueva (Vygotski, 1978). Tal proceso, desde la perspectiva de mediación tecnológica, fortalece la estructura de pensamiento de cada sujeto en el proceso de aprendizaje; así como también, impacta en sus actitudes, maneras de proceder, la autonomía y la toma de decisiones (Giraldo, M. 2006). Lo cual conlleva a la participación del objeto tecnológico, como elemento exterior que influye directamente en la acción mediadora y en las transformaciones que se generan dentro del escenario de aprendizaje, a partir del empoderamiento de dichos objetos e instrumentos de mediación.

Una propuesta metodológica, que desde la perspectiva de mediación tecnológica, sustenta la introducción y desarrollo del portafolio digital como una estrategia óptima para la construcción del conocimiento a través de una plataforma digital, en la cual se privilegia la interacción con el contexto de aprendizaje y los elementos que allí confluyen, con base en la interacción, la mediación y el aprendizaje colaborativo. Que en otros términos, se instaura en el ideal pedagógico del constructivismo social para promover estrategias que complementan, apoyan y amplían el proceso educativo y metodológico.

### **2.2.3. El Portafolio Digital**

En primer lugar, la palabra portafolio (Hewett, 2004) viene del latín *portare* que significa llevar y *foglio* que significa hoja de papel, es decir, un documento que lleva, recolecta, clasifica y contiene evidencias de un proceso específico. Desde allí que los portafolios se usaran en programas educativos para docentes con el propósito de evaluar las competencias de los aprendices en las áreas de pedagogía y conocimiento profesional, la toma de decisiones, planeación y el dominio de grupo.

Entonces fueron los aspirantes a docencia los primeros en experimentar las utilidades del portafolio, así como también sus alcances en la dimensión cognitiva, metodológica y estratégica dentro de un plan de formación que

conllevó a la articulación de objetos educativos, al proceso de aprendizaje. Un portafolio concebido, según Hewett (2004), como una colección de trabajos de los estudiantes que demuestran el aprendizaje y el progreso, y que son cuidadosamente evaluados de manera holística.

Monereo (1995) y Barrett (2005) coinciden con Hewett, cuando se refieren al portafolio en términos de colección de evidencias que demuestran aspectos de disposición, habilidad y conocimiento; que en contraste con Bird (1990), le asigna una categoría de espacio pedagógico para examinar y evaluar las prácticas y los productos de aprendizaje. Y que además, contiene un valor potencial transformador (Barrett, H. 2005) para complementar el efectivo desarrollo de habilidades para la solución de problemas, la toma de decisiones y la comunicación; y para inscribir al portafolio digital en el repertorio pedagógico como una estrategia de aprendizaje que permite movilización del pensamiento, construcción de conocimiento y adopción de actitudes de organización y regulación.

Una vez que el portafolio evoluciona e incursiona en el entorno virtual, se amplía el uso y se adaptan mayores aplicaciones que marcan la diferencia con el portafolio convencional. Es decir, según Barrett (2005) un portafolio digital utiliza tecnologías electrónicas como un sistema contenedor, que permite a educadores y estudiantes recolectar y organizar productos de aprendizaje en diferentes formatos digitales (audio, video, gráficos, textos, etc.) mediante los procesos desarrollados en el portafolio digital (figura 4) y las estrategias de apropiación tecnológica que desde allí se implementan.

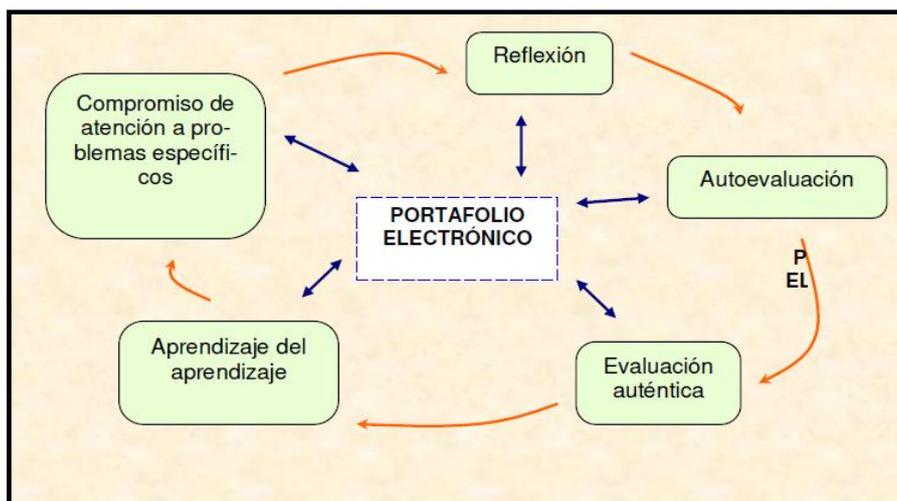
El proceso del portafolio tradicional incluye:	La tecnología aplicada permite fortalecer a través de:
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recolectar</li> <li>• Seleccionar</li> <li>• <u>Refleccionar</u></li> <li>• Proyectar</li> <li>• Resaltar progresos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Archivar</li> <li>• Conectar / Pensar</li> <li>• <u>Autobiografiar</u></li> <li>• Cooperar</li> <li>• Publicar</li> </ul>

**Figura 4.** 'Procesos y estrategias implicadas en el portafolio' propuesto (Barret, 2005)  
Traducción y adaptación del autor (Noviembre, 2011)

Desde una perspectiva procedimental, según Morris and Buckland (2000), el portafolio digital complementa y fortalece los procesos de pensamiento ya que está categorizado como un instrumento cognitivo que ofrece ambientes en los cuales los aprendices participan activamente. Un ambiente (Giraldo, R. 2006) que les ayuda a construir su propio conocimiento, donde la herramienta cognitiva los guía en la organización y representación del mundo externo y de lo que ellos conocen.

Por un lado, este tipo de portafolio ha sido utilizado para fortalecer el aprendizaje de los estudiantes de pedagogía durante la fase inicial de preparación, y también de manera similar para mejorar el aprendizaje de los contenidos de estudiantes de universidades y colegios de educación elemental y básica. Básicamente, según Barret (2005) la evolución del portafolio digital se ha enfocado en las teorías e investigaciones de la auto-reflexión, la auto-regulación y las teorías del aprendizaje constructivista. Luego, Gilman, Andrew, y Rafferty, (1995) sugirieron que para posibilitar experiencias educativas significativas y relevantes se debían incluir métodos de evaluación utilizando portafolios digitales como evidencia que demostraran logros y mejoramiento del aprendizaje.

Por otro lado, Lyons (1999) señala que la implementación del portafolio en el ámbito educativo de los Estados Unidos se debió a causa de la marcada insatisfacción frente a los métodos de evaluación cuantitativa que desechaban la valoración agregada de la evaluación formativa, flexible y permanente a la cual debe responder el quehacer pedagógico. Entonces, el portafolio llega para innovar las prácticas educativas de la escuela y su utilización se extendió a todas las áreas del conocimiento como una estrategia que evoluciona a partir de las necesidades educativas del momento, y como un instrumento cognitivo útil para atender los procesos en los cuales se da la construcción del saber, mediante unas acciones específicas que estructuran la enseñanza y el aprendizaje. (figura 5)



**Figura 5.** Acciones del portafolio educativo. Elaborado por García (2000)

Una vez que se logra articular este tipo de dispositivo en un escenario de aprendizaje (Giraldo, R. 2010) que amplíe las posibilidades de participación e interacción entre los aprendices y el conocimiento, se está configurando una estrategia de gran proporción que le brinda otra perspectiva al proceso formativo; es decir, según Baturay (2010) el portafolio digital se puede considerar, no solamente como un recurso de instrucción, sino como una manera de desempeñar acciones cognitivas donde la clave es el meta-aprendizaje. Es decir, como una estrategia para explicitar la tarea de procesamiento de la información, y facilitar la gestión del aprendizaje.

Por lo tanto, su utilización no se restringe única y exclusivamente a la evaluación o exhibición de los aprendizajes; sería más bien, (Baturay, 2010) una apuesta por el papel principal del aprendiz en una enseñanza centrada en el alumno, convirtiéndose así en el protagonista indiscutible de su propio aprendizaje. Lo cual, permite inferir que se está dando lugar a un ambiente personal de aprendizaje (PLEs<sup>7</sup>) motivado por la idea de que es un instrumento de enfoque pedagógico que requiere el control y la regulación del mismo sistema de aprendizaje, por parte del participante en respuesta al tipo de modelo que personaliza el aprendizaje, que conecta las dimensiones del saber, y que facilita el desempeño del agente en formación.

<sup>7</sup> Personal Learning Environments como Ambientes Personales de Aprendizaje (Harmelen, V. 2005)

## *El Portafolio Digital Como Estrategia Alternativa De Aprendizaje*

Dentro del amplio repertorio pedagógico y didáctico, que contribuye al efectivo desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje de un campo específico del saber, se referencia el portafolio (convencional o digital) como una estrategia alternativa de aprendizaje (Monereo, 1995) que está compuesta por un conjunto de procedimientos conscientes, auto dirigidos, individuales, espontáneos, que pueden ser utilizables en cualquier situación de aprendizaje, que son empleados en una situación particular para lograr un objetivo, y que permiten dar cuenta de los avances, los progresos y dificultades.

Además, se concibe como una estrategia útil para potenciar procesos de pensamiento y movilizar habilidades de pensamiento que intervienen en la construcción del conocimiento. De acuerdo con Monereo (1995) el portafolio como estrategia alternativa de aprendizaje tiene las siguientes características:

<b>Descripción</b>
Colección sistemática y organizada de los productos elaborados por los estudiantes en su proceso de aprendizaje, de acuerdo con las metas establecidas. Permite comprender el desarrollo de los instrumentos cognitivos (nociones, proposiciones, conceptos y categorías) afectivos (valores, actitudes, normas) y actitudinales (procedimientos y técnicas).
<b>Utilidad</b>
<b>Favorece el desarrollo de habilidades para:</b> Conceptualizar, Construir y afianzar la capacidad de autocrítica, Autorregulación del proceso lector (planificar, monitorear y evaluar) y el proceso de aprendizaje, Desarrollar el aprendizaje autónomo.
<b>Proceso de pensamiento potenciado por la estrategia del Portafolio Digital:</b>
- Comprender                      - Aplicar                      - Evaluar
<b>Habilidad de pensamiento que moviliza la estrategia</b>
Resumir, Analizar, Sintetizar, Integrar, Argumentar, Valorar

**Cuadro 3.** Características del Portafolio como estrategia Alternativa de Aprendizaje.  
*Elaborado por Monereo (1995) y Adaptado por el autor (Noviembre, 2011)*

Estos son rasgos característicos de un portafolio que promueve la interacción y el trabajo colaborativo, así como también espacios para la autorregulación del aprendizaje, la reflexión acerca de los procedimientos que se llevan a cabo durante el proceso formativo, y el ejercicio que implica la toma de decisiones por parte de los estudiantes, para seleccionar el tipo de información útil para resolver una situación específica de aprendizaje

(Monereo, 1997). Teniendo en cuenta que ese es el horizonte que se persigue en esta propuesta de indagación, a partir de las experiencias que denotan procesos en el trayecto de aprendizaje, trazado en el portafolio digital de esta investigación.

Según Monereo (1995) el portafolio digital es una propuesta que favorece el desarrollo de la autorregulación, la toma de conciencia de las implicaciones del proceso de aprendizaje, el pensamiento estratégico y la reflexión meta-cognitiva para contribuir al desarrollo de la autonomía y la toma de decisiones. Es decir, la integración de los dispositivos tecnológicos dentro de los procesos de aprendizaje influyen en la apropiación de estrategias que posibilitan el desempeño efectivo del estudiante y su desarrollo cognitivo.

Sin duda la implementación del portafolio digital, como instrumento de apoyo a los procesos de enseñanza y aprendizaje de los diferentes ámbitos del saber, ha tenido mayor acogida en los contextos educativos anglosajones. Lo cual se evidencia a través de la abundante bibliografía que se publicó en los estudios investigativos que se describieron anteriormente, en el apartado inicial del estado de la cuestión de este mismo capítulo, y que fueron realizados, especialmente entre los años 2000 y 2011.

Sin embargo, esas aplicaciones del portafolio han estado enfocadas a la recolección de evidencias de aprendizaje con fines evaluativos para la presentación de resultados (García, F. 2005) “orientados no al proceso, sino al producto”, teniendo en cuenta que su uso en el entorno educativo puede ser mucho más amplio y relacionado directamente con el proceso, y que de acuerdo con las experiencias con el portafolio digital de esta propuesta de indagación, se privilegia un proceso de aprendizaje centrado en el estudiante.

El aprendizaje es un acto tan individual como social que surge de una necesidad personal pero también de grupo, y como tal, sugiere tomar partido de aquellos dispositivos, que como el portafolio digital, hacen las veces de recurso que facilita el desempeño de cada estudiante, y que posibilita la exposición, la opinión, y la interacción entre pares académicos, con el fin de contribuir al aprendizaje común (Díaz Barriga, 2002). En otras palabras, se

posibilita la articulación entre el proceso de enseñanza, los propósitos de aprendizaje, y los actores educativos en un escenario mediado por TIC.

Por su parte, Milman (1999), considera que el uso de la WEB para crear portafolios digitales de tipo educativo, como una herramienta para facilitar la reflexión y la regulación del aprendizaje, genera posibilidades de implementar procesos en los cuales los aprendices puedan pensar acerca de su saber, sus comprensiones, y también acerca de sus ideas y creencias sobre la tecnología y el aprendizaje. Es decir, que los estudiantes se apropien de procesos pedagógicos que los conviertan en sujetos más conscientes de sus acciones y desempeños; y a la vez, se involucren en reflexiones significativas que los conduzcan al cambio, a la autoevaluación y a la autorregulación (Hoban, 1997).

De manera que, las experiencias de introducción y desarrollo del portafolio digital reafirman la relevancia del uso de este mismo como una estrategia alternativa y formal dentro de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, siempre que sean construidos con propósitos claros de desarrollo cognitivo y debidamente estructurados de acuerdo al contexto (Armegol et al. 2009). Puesto que los portafolios digitales deben trascender el simple ejercicio de recolectar las evidencias y promover un aprendizaje que amplíe la visión de sus participantes, a través de dispositivos que sean útiles para la articulación de los planes de estudio con los propósitos de formación (Barrett, H. 2005).

#### *El Portafolio Digital para el Aprendizaje del Inglés*

De acuerdo con García, F. (2005) no se puede ignorar que la implementación de los portafolios digitales para el aprendizaje de los idiomas son una realidad del presente, y que son necesarios para apoyar el desarrollo de las competencias comunicativas - como se explica más adelante - ; así como también, según Barrett (2005), se enfoca la utilización del portafolio para el aprendizaje del inglés como segunda lengua de grupos minoritarios en contextos foráneos y como lengua extranjera según disposición de las autoridades educativas en los diferentes ámbitos y entornos en los cuales su aprendizaje es fundamental.

En los países anglohablantes y en la Europa continental, (Monereo, 1995) el uso del portafolio digital está bastante difundido en la enseñanza de los idiomas, en especial para el desarrollo de destrezas en lectura y escritura. Sin embargo, fue apenas a finales del siglo XX cuando se empezaron a introducir los Portafolios digitales a las clases de inglés, debido a la variedad de propósitos de la evaluación sumativa y formativa de los aprendizajes de los estudiantes, con la idea de darles mayor participación, dinamismo e innovación durante el proceso, y trabajo en equipo (Payer, 2005) que promueva la constitución de colectivos reflexivos en torno a sus actividades, y la articulación estratégica de dispositivos tecnológicos útiles para el aprendizaje de los idiomas.

Con el valor agregado de promover el desarrollo de estrategias de aprendizaje a través de las acciones cognitivas implicadas en los procedimientos que el estudiante debe llevar a cabo, para responder a las situaciones que requieren el procesamiento de información, la recuperación del conocimiento que se tiene, y el manejo de los recursos disponibles para tal efecto (Monereo, 1995). Dicho de otra manera, el portafolio digital como estrategia de apoyo en los procedimientos pedagógicos, permite ahondar en el manejo de los recursos de aprendizaje que conllevan a la adquisición de habilidades referidas a la autonomía, la auto-reflexión y la auto-regulación en el proceso personal de aprendizaje.

Es, entre otras cosas, una apuesta por un aprendizaje significativo, creativo, interactivo, que se suma a los intereses planteados en esta propuesta de indagación, y que busca consolidar el uso del portafolio digital como una estrategia alternativa de aprendizaje del inglés, para ampliar el repertorio estratégico de los estudiantes, y para fortalecer también componentes tan importantes como la autonomía y la auto-regulación durante el proceso de aprendizaje mediado por TIC.

Así, la introducción de los portafolios digitales para enseñar y evaluar el inglés como lengua extranjera en contextos diferentes al anglosajón, se presentan como una oportunidad para suplir las falencias del contexto local,

dado que no es el del nativo, y porque en el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera no se cuenta con elementos propios del contexto angloparlante que puedan apoyar el desarrollo de la competencia comunicativa, en términos de producción oral por ejemplo (Armegol et Al., 2009); y también, que permitan dinamizar los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de un sistema dinámico, ágil e innovador.

Y que para el contexto de las experiencias registradas con el portafolio digital como estrategia alternativa de aprendizaje, el portafolio revela una imagen clara del desarrollo y avance de los estudiantes, en términos de aprendizaje del inglés, a la vez que disfrutan de su participación, interacción e intercambio de experiencias en el uso del portafolio (Páez, 2009). Por lo tanto, siguiendo a Baturay (2010), este tipo de estrategias posibilitan involucrar activamente a los estudiantes en su proceso, ya que se convierten en el centro del proceso de aprendizaje de manera autónoma y responsable, y a la vez exploran otras posibilidades hacia el desarrollo de sus competencias.

Teniendo en cuenta que el portafolio digital como estrategia alternativa, promueve aprendizajes significativos desde la perspectiva de las competencias comunicativas, y las estrategias de aprendizaje cognitivas, meta-cognitivas y afectivas, y facilita la toma de decisiones por parte del estudiante en el mismo proceso (Orrego & Díaz, 2010). Que en otros términos, permite configurar un proceso de formación evidentemente constructivo, apropiado y orientado al desarrollo de la competencia comunicativa, en términos de la comprensión del inglés que posibiliten orientar las acciones de producción e interacción, a través del portafolio digital articulado para dicho propósito educativo.

#### **2.2.4. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE**

A diferencia de las técnicas, las habilidades, los procedimientos y las competencias, las estrategias de aprendizaje se distinguen por ofrecer (Nisbet y Shucksmith, 1986; Schmeck, 1988; Nisbet, 1991) las orientaciones necesarias para realizar una serie de acciones y procedimientos para desempeñar una tarea y llevar a cabo una actividad determinada. En primer lugar, requieren de un proceso que esté controlando permanentemente la

ejecución de dichas acciones, con el propósito de llegar a decidir el tipo de conocimientos (declarativos o procedimentales) al que el estudiante debe acudir una vez sea necesario solucionar un nuevo problema. Es decir, desde la perspectiva de estrategia, cada estudiante supone (Monereo, 1995) una reflexión consciente y revisión constante de su propio proceso de aprendizaje.

En segundo lugar, una estrategia de aprendizaje se fundamenta en la idea de procesar información mediante la utilización de unos procesos cognitivos, que se consideran primordiales para tal fin, y que se refieren a los procesos de adquisición, codificación y recuperación, que según Nisbett y Shucksmith (1987) se desarrollan en secuencias de acciones integradas con el propósito de activar la información necesaria que movilice el pensamiento para posibilitar la adquisición de nueva información, su almacenamiento y posterior uso en otra situación de aprendizaje. Teniendo en cuenta que esos procesos cognitivos implican la ejecución de otras funciones como (Díaz-Barriga, 2002) la selección de la información, su comprensión en una situación específica, su integración con el conocimiento previo, y el monitoreo permanente, con el propósito de asegurar que dicha información ha tenido un procesamiento consciente y pertinente.

Y en tercer lugar, las estrategias de aprendizaje han sido clasificadas por diferentes autores e investigadores, de acuerdo con la variedad de funciones cognoscitivas que cada estrategia implica dentro de un proceso específico. Por ejemplo, Díaz-Barriga (2002) propone unas estrategias de ensayo, de elaboración, de organización, de control de la comprensión, de planificación, de regulación, de evaluación, y finalmente unas estrategias de apoyo o afectivas. Dichas estrategias se hacen presentes antes, durante y después de procesar una información específica, de acuerdo con los propósitos de aprendizaje planteados para cada actividad.

Para Weinstein y Mayer (1986) son tres tipos de estrategias: las estrategias de repetición, las de elaboración, y las de organización. Además, afirman que este tipo de estrategias garantizan las condiciones cognitivas aptas para dirigir un aprendizaje significativo y efectivo, teniendo en cuenta que para

estos autores las estrategias de aprendizaje se consideran como comportamientos y acciones de pensamiento, que cada estudiante emplea en el procesamiento de la información durante su proceso de aprendizaje.

Y, retomando a Monereo (1997), éste distingue las estrategias de apoyo, de procesamiento, de personalización, y las meta-cognitivas (ver cuadro 4). Además, para asuntos específicos de esta indagación, el mismo autor sugiere la utilización del portafolio como una estrategia de apoyo para el aprendizaje, que potencia procesos cognitivos de comprensión, aplicación y evaluación, y que a su vez moviliza habilidades de pensamiento que permiten resumir, analizar, sintetizar, integrar, argumentar y valorar el procesamiento de una información específica. Veamos el compendio de propuestas según los autores en el siguiente cuadro.

<b>Weinstein y Mayer (1986)</b>	<b>Pintrich y Garcia (1993)</b>
Estrategias de repetición	Estrategias de Cognitivas
Estrategias de elaboración	Estrategias de Metacognición
Estrategias de organización	Estrategias de Regulación de recursos
<b>Beltrán (1995)</b>	
<b>Según su Naturaleza</b>	<b>Según su Función</b>
Estrategias Cognitivas	Estrategias de adquisición
Estrategias Metacognitivas	Estrategias de personalización
Estrategias De apoyo	Estrategias de recuperación, transferencia y evaluación
<b>Monereo (1997)</b>	<b>Gargallo (2000)</b>
Estrategias de apoyo	Estrategias de apoyo y control
Estrategias de procesamiento	Estrategias de cognitivas y procesamiento de la información
Estrategias de personalización	
Estrategias de metacognición	
<b>Serra y Bonet (2004)</b>	
Estrategias de apoyo	- Estrategias de procesamiento
Estrategias de repetición	- Estrategias de personalización
Estrategias de metacognitivas	- Estrategias de transferencia

**Cuadro 4.** Clasificación de las estrategias de aprendizaje.  
Interpretado y Adaptado por el autor (Noviembre, 2011)

Consecuentemente con la categorización que hacen estos autores, se hace evidente que la gran mayoría coincide en determinar los tres grupos de estrategias transversales a cada tipo de acción de aprendizaje: las estrategias cognitivas, las meta-cognitivas, y las de manejo de recursos (Beltrán, 2003). Tres grupos de estrategias que posibilitan una relación pertinente entre el proceso de aprendizaje y la misma autonomía del estudiante, apoyando además, la construcción del conocimiento de manera significativa en donde se privilegia el desarrollo integral y competente del sujeto en formación.

### **2.2.5. Competencia Comunicativa en Inglés como Lengua Extranjera**

Según los Estándares Básicos de Competencias para la Enseñanza de lenguas extranjeras del Ministerio de Educación Nacional (2006), la Competencia Comunicativa se comprende como el conjunto de saberes, conocimientos, destrezas que se adquieren en el idioma inglés, y que con base en características individuales de los aprendices, permite a una persona realizar acciones en un contexto determinado. Además, la competencia comunicativa se puede desarrollar principalmente en el aula, en términos de comprensión, de interacción y de producción, teniendo en cuenta el tipo de estrategias que se implementen para apoyar un proceso de aprendizaje efectivo y significativo, que luego pueda trascender el aula. Porque justamente es el fin del aprendizaje.

Por un lado, la competencia comunicativa es un concepto que se refiere al conocimiento que los sujetos poseen acerca de una lengua, y también a la propia habilidad para hacer uso de la misma. Sin embargo, para Dell Hymes (1999) esos dos componentes requieren de factores que sean mediadores de las comprensiones que el usuario de la lengua necesita para producir e interactuar de manera efectiva. Factores como el desempeño en sociedad, los intereses y las motivaciones, redundan en los procedimientos realizados por el sujeto, para fortalecer los mismos factores que facilitan el desarrollo de la competencia comunicativa. Por lo tanto, su comprensión no se limita a las competencias lingüísticas, y a los asuntos de la gramática, sino más bien a las

características extralingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas que participan en el proceso comunicativo.

Y por otro lado, los conocimientos y habilidades que cada sujeto logra desarrollar, con respecto al uso de los sistemas lingüísticos, le facilitan realizar interconexiones y relaciones con su entorno, y con los otros sujetos con los cuales interactúa, intercambia, negocia y construye significado (Dell Hymes, 1999). Lo mismo sucede en el escenario pedagógico de aprendizaje, en el cual el sujeto debe recuperar información relacionada con dichas habilidades y conocimientos, que le generen insumos suficientes para construir discursos y demás textos, como resultado de su proceso de comprensión del componente lingüístico, de producción e interacción en términos sociolingüísticos y pragmáticos. Conceptos definidos de la siguiente manera:

**Comprensión:** conlleva a la aprehensión y conocimiento del código lingüístico y del sistema de reglas que hacen parte de un idioma. Toda vez que los hablantes sean capaces de interiorizarlas y hacerlas parte de su desempeño comunicativo verbal o escrito.

**Producción:** denota el aprendizaje de los modelos discursivos orales o escritos en los cuales se combinan los diferentes códigos y formas lingüísticas, como parte de la construcción de cualquier texto (oral, escrito) como unidades de sentido.

**Interacción:** hace alusión a la habilidad de comunicarse con otros sujetos mediante la utilización del código lingüístico en un sistema verbal lógico, coherente y con sentido. También se comprende como una sub-competencia que posibilita la comunicación con el otro, y la socialización con y a través de los otros.

Por su parte Oxford (1990) define las estrategias de aprendizaje como procedimientos que deben estar presente en la formación de los estudiantes, puesto que a través de dichos componentes se potencia el desarrollo de la competencia comunicativa, se facilita la auto-regulación del aprendizaje, y se logran articular las dimensiones cognitiva, afectiva y social del sujeto en formación. Por tal razón, dentro del amplio abanico de estrategias se facilita el

aprendizaje de las lenguas extranjeras, sobresale la taxonomía propuesta por Rebecca Oxford (1990) en la cual se clasifican las estrategias de tipo cognitivo (directas) y las de las de tipo meta-cognitivo (indirectas).

Dicho de otra manera, cada sujeto configura actitudes en relación con la propuesta de aprendizaje, que le permiten planear, controlar y guiar los procedimientos que intervienen en la realización de sus compromisos pedagógicos, y en los procesos de comprensión, interacción y producción.

En efecto, para Hymes (1999) la articulación del aprendizaje de la lengua extranjera inglés en un ambiente mediado digitalmente, con la implementación de las estrategias de aprendizaje que facilitan que el estudiante trace sus metas y propósitos, potencia el desarrollo de la competencia comunicativa, y favorece la adopción de estrategias que amplían las posibilidades de construir conocimiento, y que dan valor agregado al proceso de aprendizaje, en el cual el estudiante es un protagonista autónomo en sus decisiones y reflexivo en sus actuaciones e interacciones, en respuesta a un aprendizaje significativo<sup>8</sup> y mediado<sup>9</sup>.

A manera de conclusión, se considera que el proceso de aprendizaje mediado por el portafolio digital y todas sus aplicaciones de desempeño e interacción, orchestra una serie de procesos metodológicos que favorecen el desarrollo de la competencia comunicativa y la dimensión autónoma del estudiante, y amplían el horizonte pedagógico; y que según Orrego & Díaz (2010), trasciende en los procedimientos pedagógicos y didácticos que transforman las dinámicas de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de la competencia comunicativa en lenguas extranjeras. Es decir, son procesos que configuran un ambiente que fortalece la aprehensión de los dominios específicos del saber, en términos de construcción sociocultural, de mediación tecnológica y en adopción de estrategias óptimas para introducir y desarrollar el portafolio digital.

---

<sup>8</sup> Ausubel, 1973

<sup>9</sup> Vygotsky, 1978

### 3. CAPÍTULO 3

## METODOLOGÍA

### 3.1. Tipo de Investigación

Para esta indagación se propone, desde el enfoque de la investigación cualitativa, un estudio descriptivo – explicativo (Sabino, 1996), teniendo en cuenta que se tiene allanada una etapa exploratoria, que abre el camino para este trabajo investigativo. Esta etapa se convierte en insumo, con evidencias y antecedentes sobre el tema propuesto, y que facilita la estructuración del estudio en sus subsecuentes etapas. Además, al observar el desarrollo de la experiencia de aprendizaje en el Portafolio digital durante la etapa exploratoria, se generan cuestionamientos acerca de su pertinencia después del camino recorrido, y un marcado interés por cualificarlo, mejorarlo y reivindicarlo dentro de las prácticas educativas en los ambientes mediados por TIC.

Un insumo que permite evidenciar procesos secuenciales de aprendizaje basados en el trabajo colaborativo, el desarrollo de la autonomía, la aprehensión de estrategias cognitivas y meta-cognitivas, y el mejoramiento de la competencia comunicativa en inglés.

Por un lado, en la etapa del estudio descriptivo se recurre a la observación del problema de investigación en su condición natural, en su realidad, sin manipularlo ni intervenirlo (Sellitz, 1970). Y por otro lado, se propone el estudio explicativo con el propósito de llevar a otro nivel de comprensión el problema de indagación. Es decir, tratar de explicar el ‘por qué’ ocurre dicha situación y ‘en qué’ condiciones se presenta la misma, mediante la búsqueda de las causas que intervienen en ciertas circunstancias y características del fenómeno (Sabino, 1996), con base en el contexto del problema, la población participante, y la muestra objeto de indagación.

### **3.2. MUESTRA**

#### *Contexto*

Este estudio se llevó a cabo en un ambiente virtual configurado en el Portafolio Digital para el aprendizaje del inglés, como producto del trabajo de los estudiantes de la Sede Principal de la Institución Educativa Rural Romeral del Municipio de Guarne, localizada en el kilómetro 18 de la Autopista Medellín – Bogotá, y en predios de la Vereda Romeral. La Institución cuenta con cuatro (4) sedes estratégicamente ubicadas, con el propósito de atender principalmente a la población que habita en los alrededores de las Veredas Romeral, Alto de la Virgen, La Pastorcita y el Zango, y los estudiantes que se desplazan desde otros lugares.

La Sede Principal cuenta con una infraestructura amplia, moderna y con unas instalaciones que facilitan el quehacer educativo y el desempeño de sus estudiantes. Cabe destacar que el Aula Virtual y la Biblioteca fueron dotados con un número significativo de equipos computadores de escritorio y portátiles con conexión a banda ancha fija e inalámbrica, que cubre la totalidad de la institución, apoyando y permitiendo el desarrollo del trabajo con el portafolio y demás actividades de aprendizaje que requieran la utilización y acceso a estos recursos.

#### *Población*

La población que participó en este estudio, fue una población que por las condiciones del contexto se describió como fluctuante, variable e inestable debido a dificultades de acceso, cambio de residencia, pérdida del año escolar, entre otras situaciones que de una u otra manera afectaban la permanencia de los estudiantes en el establecimiento educativo. En su mayoría, hijos de campesinos, labriegos, agricultores, mayordomos y empleados de las fábricas ubicadas en el vecindario del Municipio de Guarne, y que tenían que caminar largos trayectos para llegar a la Institución día tras día.

Inicialmente (año 1) se contaba con tres (3) grupos del grado Décimo, y dos (2) grupos del grado Undécimo quienes conformaban los grupos de la *Educación Media*, integrados por treinta (30) estudiantes, en los cuales predominaba la presencia femenina (promedio 17Mx13H). Luego, para el siguiente año, los estudiantes del grado Décimo fueron promovidos al grado Undécimo, y los de Noveno grado llegaron a ocupar el lugar del grado Décimo; pero esta vez, con dos (2) grupos por cada grado, para un total de 120 estudiantes registrado en la *Educación Media* de la Institución.

#### *Delimitación Temporal*

Para precisar en dicha delimitación, la investigación se llevó a cabo con los productos de aprendizaje de los estudiantes que estuvieron inscritos en el nivel de Educación Media Académica, y que fueron miembros participantes del Portafolio de aprendizaje del área de Lengua Extranjera Inglés, en los cuales se indagó sobre las tareas de aprendizaje que aparecían compiladas en el Portafolio Digital y en el blog de Publicaciones, en el tiempo comprendido entre el mes de Agosto del 2010 y hasta el mes de septiembre del 2011.

#### **3.2.1. Técnicas de Muestreo**

El estudio cualitativo sugiere comprensión teórica y empírica previa tanto del tema como del sujeto en la indagación, como un procedimiento que facilita la configuración del muestreo. Además, la selección de los actores – participantes hace parte del enfoque estructural que se ejerza sobre la muestra, para acceder a una información más definida a partir de sus roles, la dinámica de sus prácticas, y el alcance de sus acciones dentro del contexto específico de indagación (Dávila A. 1999).

Por lo tanto, se recurre al criterio de representatividad (Sabino, 1996), en términos de reconstrucción de las experiencias, valoraciones subjetivas y demás motivaciones, que subyacen en el campo de la investigación y con relación al tema de estudio.

La estrategia empleada para la selección de la muestra, se basó en la perspectiva de la representatividad, ya que lo que se buscaba precisamente era constituir una muestra que pudiera representar a la población elegida para este estudio, con relación a sus características, procedimientos cognitivos, prácticas de aprendizaje, intereses y procesos de construcción del saber. Entonces, dicha muestra poseía tanta singularidad como colectividad por efecto de las dinámicas de aprendizaje y el interés común que los movilizó (Bourdieu, 1999) en torno al pensamiento, al conocimiento y a las condiciones objetivas de cada categoría conceptual dentro de un marco ya especificado y definido en el diseño investigativo.

### **3.2.1.1. Criterios para selección de la Muestra**

Los criterios que se plantearon para seleccionar la muestra fueron específicamente:

1. Que el estudiante hubiera tenido un proceso secuencial en su paso por la Educación Media (transición de 9º a 10º y de 10º a 11º) y como usuario del Portafolio Digital de Aprendizaje.
2. Que sus productos denotaran mínimamente: orden, seguimiento de instrucciones, utilización de los recursos TIC y constancia.
3. Que el estudiante hubiera publicado mínimamente un (1) producto por cada tarea de aprendizaje, teniendo en cuenta la utilización de los dispositivos sugeridos (o elegidos por él) en relación con la temática de estudio, y en relación con el dominio específico de Competencia Comunicativa en inglés.
4. Que dentro de esas publicaciones se incluyera una (1) reflexión, opinión, comentario u observación tipo auto-evaluación, con base en los criterios planteados para cada tarea de aprendizaje, y en las metas de formación.
5. Que el estudiante, en el proceso de desarrollo de una tarea específica de aprendizaje, hubiera incluido borradores o primeras versiones para denotar planeación y estructuración de su trabajo.

La aplicación de los criterios para la selección de la muestra sobre un total de 120 estudiantes (en el segundo año), que al momento de hacer el corte para establecer el tiempo sobre los procesos que se indagaron en el Portafolio Digital, aparecían registrados como estudiantes de Educación Media en el curso de inglés, dejó los siguientes resultados:

Por una parte, un total de 60 estudiantes de 9º (año1), de los cuales 06 eran reprobados y 04 desertores, daba la suma de 50 estudiantes más 03 que llegaron nuevos a la institución, para un total de 53. Y por otra parte, una base de 60 estudiantes de 10º (año 1), de los cuales 07 eran reprobados y 03 desertores, daba la suma de 50 estudiantes más 06 nuevos que llegaron por primera vez, para un total de 56 estudiantes.

<b>Año 1</b>	<b># Base</b>	<b>Reprobados</b>	<b>Desertores</b>	<b>Nuevos</b>	<b>Subtotal</b>
9º	60	06	04	03	53
10º	60	07	03	06	56

Entonces, 53 estudiantes de 9º que llegaron a 10º más 07 estudiantes repitentes, dio un total de 60 estudiantes para 2 grupos de 10º; así:

<b>Año 1</b>	<b># Base</b>	<b>Reprobados</b>	<b>Desertores</b>	<b>Nuevos</b>	<b>Año 2</b>	<b>Subtotal</b>	<b>Total</b>
9º	60	06	04	03	10º	53 + 07	60

Y 56 estudiantes de 10º que llegaron a 11º más 04 estudiantes repitentes, para un total de 60 estudiantes para 2 grupos de 11º; así:

<b>Año 1</b>	<b># Base</b>	<b>Reprobados</b>	<b>Desertores</b>	<b>Nuevos</b>	<b>Año 2</b>	<b>Subtotal</b>	<b>Total</b>
10º	60	07	03	06	11º	56 + 04	60
11º	60	04	0	0	--	--	--

Por lo tanto, el número de estudiantes que se analizaron bajo los criterios sugeridos para la selección de la muestra fue un total de ciento veinte (120), sesenta (60) de 10º más sesenta (60) de 11º para el año 2.

De los cuales 100 estudiantes cumplieron con el primer criterio acerca del proceso de transición de un grado a otro (cuadro 5); 73 estudiantes cumplieron con el segundo criterio relacionado con el orden, seguimiento de instrucciones, utilización de los recursos TIC y constancia en el Portafolio Digital; 39 estudiantes cumplieron con el tercer criterio consistente en haber publicado un (1) producto por cada tarea de aprendizaje; para el cuarto criterio fueron 39 estudiantes los que relacionaron una (1) reflexión, opinión, comentario u observación tipo auto-evaluación en el portafolio; y finalmente, 20 estudiantes cumplieron con el quinto criterio acerca de la realización de borradores o primeras versiones para denotar planeación y estructuración de su trabajo.

<b>Proceso de análisis para la selección de la Muestra</b>	<b>Nº estudiantes 10º (año 2)</b>	<b>Nº estudiantes 11º (año 2)</b>
<b>CRITERIOS</b>	<i>Que cumplen criterio...</i>	<i>Que cumplen criterio...</i>
<b>1. Transición de 9º a 10º de 10º a 11º</b>	50 estudiantes	50 estudiantes
<b>2. Orden, seguimiento de instrucciones, utilización de los recursos TIC y constancia</b>	32 estudiantes	41 estudiantes
<b>3. Un (1) producto por cada tarea de aprendizaje, teniendo en cuenta la utilización de los dispositivos sugeridos</b>	16 estudiantes	23 estudiantes
<b>4. Una (1) reflexión, opinión, comentario u observación tipo auto-evaluación</b>	16 estudiantes	23 estudiantes
<b>5. Borradores o primeras versiones para denotar planeación y estructuración de su trabajo</b>	09 estudiantes	11 estudiantes

**Cuadro 5.** Síntesis del proceso de selección de la muestra. Elaboración del autor (Junio, 2012)

Ahora, teniendo en cuenta que los estudiantes que cumplieron con el criterio cinco (5) también estuvieron en las cifras de los criterios previos, se deduce que:

La muestra final estuvo conformada por nueve (9) estudiantes del grado Décimo y once (11) estudiantes del grado Undécimo; para un total de veinte (20) estudiantes seleccionados como la muestra representativa de la población objeto de este estudio, con base en los criterios previamente enunciados.

Ahora bien, para efectos de legalizar el proceso de intervención, revisión, observación y demás procedimientos concernientes a este proyecto de investigación, se redactó y firmó un documento en el cual se certificó el consentimiento de los participantes, así como también expresaron su deseo e interés por participar en esta indagación sobre su proceso y productos de aprendizaje (*ver anexo 1*). Además, tomaron parte de los grupos focales que se plantearon como instrumentos para la recolección de datos, validación, y su posterior análisis en el proceso de triangulación de los mismos.

### **3.3. Diseño Metodológico**

Una vez que se tuvo definido el contexto, el tiempo, la población y la muestra para la indagación, se comenzaron a realizar los procedimientos para la recolección de los datos con base en la metodología planteada para esta investigación, y teniendo en cuenta las etapas en las cuales se llevó a cabo el proceso. Además, cada etapa desarrolló elementos fundamentales que permitieron contextualizar las categorías de análisis implícitas y emergentes en relación al problema, dimensionar el objeto de estudio desde un marco conceptual definido, y comprender la trascendencia del proceso investigativo de esta propuesta como una alternativa estratégica.

Ahora bien, paso a describir el paso a paso del presente proyecto investigativo, de acuerdo con el procedimiento que conllevó cada etapa; así

como también, la descripción detallada de recursos, tareas, participantes, roles, metas alcanzadas y resultados esperados. En su orden:

- Una etapa Exploratoria en la cual se puso en marcha el proceso de aprendizaje del idioma inglés mediante la configuración del portafolio digital, con el propósito de redimensionar, re-significar y reivindicar su utilización en el ambiente educativo, y allanar en aspectos relacionados con las estrategias de aprendizaje, el trabajo colaborativo y la autonomía.
- Posteriormente, una etapa Descriptiva que posibilitó la lectura, comprensión y análisis de los procesos contenidos en el portafolio digital con base en unos instrumentos seleccionados y diseñados para tal propósito de indagación.
- Y finalmente, una etapa Explicativa que se enfocó en explicitar las condiciones en las cuales se dio la experiencia de aprendizaje en el ambiente del portafolio digital, así como también la dimensión del problema de indagación en el contexto del marco referencial.

### **3.3.1. Etapa Exploratoria**

Inicialmente, se describe cómo se inicio con la propuesta del portafolio digital y su propósito de apoyar el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera inglés. Además, la manera en que optimizó la interacción entre estudiantes, y de estos con el docente orientador, así como también, la forma de procesar, publicar y recolectar las tareas implicadas en el proceso de aprendizaje. Posteriormente, se describe la experiencia de uso del portafolio no-convencional con el objeto de re-significarlo dentro del ambiente digital, y reivindicarlo como una estrategia alternativa para el aprendizaje del inglés. Y para cerrar esta etapa, se explica el tipo de evidencias recolectadas en el portafolio, los roles de los miembros participantes y sus compromisos en la construcción del saber, y la duración de la experiencia en términos del alcance del proceso en general.

Durante la etapa Exploratoria se hizo la apertura de un grupo virtual en la plataforma de *Yahoo*, mediante una cuenta de correo personal con la cual los estudiantes podían acceder a dicha plataforma y una vez allí crear una carpeta, personalizarla, y comenzar a recolectar las tareas que encontraran en la carpeta del educador. Además, bajo dicha modalidad de aprendizaje todos los participantes pudieron acceder a las carpetas de sus compañeros, hacer comentarios, sugerencias e incluso organizar equipos, según los centros de interés, para trabajar de manera colaborativa.

Esta primera experiencia con la introducción y desarrollo del Portafolio Digital para el aprendizaje del inglés, se enfocó hacia el mejoramiento de la comunicación entre estudiantes y el educador, la optimización del tiempo y el espacio en la recolección de las tareas, la promoción de habilidades para el uso de los recursos digitales con el propósito de ampliar las posibilidades en el procesamiento de la información, y el fortalecimiento del proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Igualmente, se buscaba impactar de manera positiva en todo el proceso de aprendizaje del inglés, en los estudiantes, y en el contexto educativo donde se desarrolló esta experiencia de formación mediada por TIC.

Sin embargo, luego se pensó en publicar las tareas de aprendizaje realizados por los estudiantes, con el propósito de compartir lo que estaba sucediendo en la construcción de un ambiente, en el cual las TIC estaban apoyando el proceso de desarrollo de la competencia comunicativa. También, con la idea de involucrar directamente a los estudiantes en la promoción y desarrollo de la competencia comunicativa en inglés, a través de procedimientos que permitieran potenciar sus habilidades cognitivas, su repertorio de estrategias meta-cognitivas, y su desempeño en la realización de las tareas de aprendizaje.

De esta manera, se comenzó a articular la plataforma del grupo virtual a un blog del curso, con el propósito de mostrar los procesos de aprendizaje terminados; así como también, los comentarios y aportes de los estudiantes, la retroalimentación realizada por el educador, y la auto-evaluación de los

participantes a manera de reflexión acerca de su desempeño, sus aciertos y desaciertos, y los aspectos a mejorar.

También, en dicha etapa se buscaba la manera de re-significar la utilidad del Portafolio, ya no desde los formatos convencionales en papel impreso, sino desde el ambiente virtual y a través de herramientas y recursos digitales. Con el valor agregado de poder realizar procesos asincrónicos, puesto que este tipo de plataforma permitía que el estudiante regresara a la tarea hecha en borrador, para revisarla, corregirla, y mejorarla; complementarla con las ideas y aportes de los pares académicos, y finalmente, publicarla como un proceso acabado.

A pesar de tratarse de una experiencia que cuenta con seis (6) años de trabajo exploratorio tratando de llegar a comprensiones útiles acerca de las dinámicas que allí tuvieron lugar, es importante aclarar que el punto de partida de esta indagación está en el insumo recolectado, procesado y publicado por la población definida, en el contexto y tiempo sugerido, y teniendo en cuenta que cada uno de los procesos es totalmente único, inédito y diferente. Puesto que no todos tuvieron el mismo ritmo de trabajo, unos se esmeraron más que otros por seguir procedimientos organizados, secuenciales y completos.

Lo anterior se pudo concluir a partir de un ejercicio preliminar conducido a través de un *pilotaje*, en un momento coyuntural del planteamiento de este problema de indagación, con un formato inicial que permitió identificar alguna información en los portafolios de los estudiantes, y que llevó a la confirmación de la viabilidad de la investigación (*ver anexo 2*). Un formato que contenía básicamente información acerca de las fases de introducción y desarrollo del portafolio digital y las carpetas de los estudiantes; así como también, asuntos relacionados con el tipo de procedimientos desarrollados, las estrategias de aprendizaje vinculadas al proceso, y las competencias que allí se iniciaban a potenciar a través de acciones específicas de reflexión, regulación y retroalimentación.

El pilotaje se desarrolló con la idea de observar la viabilidad de esta indagación, el tipo de información contenida en el portafolio digital (audiovisual, textual, imagen, gráficos, mapas), el tipo de publicaciones, los participantes, los procesos de interacción, de regulación, reflexión y evaluación. Es decir, identificar procesos de aprendizaje que sirvieran de material para la recolección de información, y que permitieran configurar este problema de investigación.

Un pilotaje que consistió, inicialmente, en clasificar las publicaciones en relación con los conceptos de comprensión, producción e interacción de la competencia comunicativa; así como también, los conceptos que podrían constituir el marco teórico teniendo en cuenta la naturaleza constructivista del objeto de indagación. También, se pudieron identificar las estrategias implicadas en el proceso general de aprendizaje, y que se consolidaron como componentes transversales y estructurales de esta indagación, ya que permiten describir las acciones cognitivas realizadas por los participantes, y los procedimientos desarrollados en la resolución de problemas específicos de aprendizaje mediante la planeación, la regulación y la producción.

Una vez resuelto el asunto de viabilidad a través del *pilotaje*, se tomaron los dos (2) últimos años como un período apropiado para configurar la etapa Exploratoria, por que el tipo de evidencias dan cuenta de la secuencia de los procesos, y de la transición de los participantes. Adicionalmente, al finalizar el año uno (1) de esta etapa exploratoria, quedaba en el remanente del Portafolio un significativo número de archivos con el trabajo de los egresados, lo cual sugería cambios por el movimiento de estudiantes: la transición de alumnos de 9º a 10º, y de 10º a 11º. Entonces, se realizaba el empalme con los estudiantes que llegaban por primera vez al Portafolio, para dar continuidad al proceso de aprendizaje hacia el año dos (2).

Es importante anotar que dentro de la carpeta del educador, los estudiantes encontraban archivos con las tareas asignadas, las instrucciones con ejemplos concretos para modelar y orientar los procedimientos durante

la realización de un proceso de aprendizaje. Además, los estudiantes tenían la posibilidad de emplear diferentes recursos ofrecidos en el ambiente digital, como por ejemplo la *grabación de videos, audio, editores de imagen, presentaciones en power-point, mapas conceptuales, mapas mentales, cuestionarios virtuales, textos Word*, entre otras opciones. Teniendo en cuenta las sugerencias del educador, o en última instancia con la libertad de utilizarlos según su propio criterio, necesidad y gusto; haciendo uso de la plena autonomía, la practicidad de la tecnología y las interacciones entre compañeros de aprendizaje.

Y finalmente, los procesos de aprendizaje en esta etapa exploratoria estaban direccionados hacia el desarrollo de la competencia comunicativa, tratando de fortalecerla a través de procedimientos que denotaran la comprensión del objeto de estudio (el inglés), que condujera a la producción oral y escrita en lengua extranjera, y que generara procesos de interacción, reflexión y auto-evaluación. En otras palabras, que permitieran orquestar un ambiente de aprendizaje en el portafolio digital como estrategia alternativa, que apoyara los desempeños y actuaciones de los aprendices.

### **3.3.2. Etapa Descriptiva**

Este estudio descriptivo también se denomina de corte, en primer lugar, porque intenta analizar el problema en un corto periodo de tiempo (*Agosto del 2010 a Septiembre del 2011*); por lo tanto, precisa una delimitación exacta en términos teóricos, de contexto y de población (Sellitz, 1970). Y en segundo lugar, porque esta propuesta investigativa responde al modelo de estudio descriptivo individual, por tratarse de una muestra mínima de participantes (*20 estudiantes*), seleccionados a partir de unos criterios definidos con base en características propias de la etapa exploratoria de la indagación (Sabino, 1996); la misma que permitió aumentar el grado de familiaridad con el problema, y poder realizar un descubrimiento centrado en el foco de interés.

En este sentido, y teniendo en cuenta a Sellitz (1970), durante esta etapa descriptiva se pretende caracterizar las categorías conceptuales que

están implícitas y que emergen del marco referencial, como elementos indispensables para la recolección y posterior análisis de datos, con el propósito de especificar las propiedades del problema de esta indagación, a partir del estudio independiente de cada una de sus características, y plantear posibles alternativas que determinan el uso del Portafolio digital en los términos de contexto, población y temporalidad delimitados previamente.

Además, en esta etapa descriptiva, se hace una búsqueda minuciosa, desde la lente del investigador cualitativo, de datos contenidos en las carpetas de los estudiantes y en el blog de publicaciones con el propósito de confrontarlos con las categorías conceptuales y obtener la información necesaria para responder a los objetivos de la indagación, que será posteriormente el insumo más relevante para el análisis de datos, las conclusiones y las recomendaciones finales.

En consecuencia, el propósito de esta etapa descriptiva se fundamenta en la idea de comprender los procedimientos, las experiencias y las actitudes más relevantes a través de la descripción de los procesos, la utilización de dispositivos (TIC), y las acciones que llevaron a cabo los miembros participantes (Sabino, 1996). Por tal razón, el procedimiento no se limita a la recolección de datos, sino al planteamiento de alternativas y predicciones que el investigador puede proyectar desde los datos, y sobre la base de las categorías conceptuales en las cuales se enfoca el estudio. Datos que se describen, se explican y se analizan cuidadosamente, para la construcción de un conocimiento validado por la experiencia y la iniciativa (Sellitz, 1970), en la configuración de ambientes óptimos para el aprendizaje.

Y para llevar a cabo este procedimiento durante esta etapa, se han elegido dos (2) instrumentos para la recolección de datos, que se consideran los apropiados debido al tipo de metodología que fundamenta el problema de investigación, y a los objetivos que se trazaron desde el planteamiento del problema. Estos instrumentos son la Observación no participante con registro estructurado y el Grupo focal, los cuales se consideran, en primera instancia, como instrumentos que permiten seleccionar, clasificar, leer e

interpretar toda la información contenida y publicada en el portafolio digital de los estudiantes, y que a continuación se describen en detalle.

### **3.3.2.1. Instrumentos para la recolección de datos**

En primer lugar, se procede al ejercicio de la **observación no participante con registro estructurado**, como un instrumento que permite la recolección de datos en el contexto de indagación, con base en un formato debidamente diseñado con unas características determinadas, y así realizar las primeras comprensiones a través de una lectura transversal sobre el mismo instrumento. Y en segundo lugar, se utiliza la técnica del **grupo focal** con el propósito de profundizar en asuntos que quedan pendientes después de una primera información que sale de la observación, a manera de filtros de resultados y acerca de lo que un grupo de participantes piensa con respecto al tema de indagación, y a partir de preguntas centrales que detonan la discusión y que promueven la interacción focal.

#### **3.3.2.1.1. Observación No Participante Con Registro Estructurado**

Este tipo de observación es una herramienta que ayuda al investigador a hallar claridades con respecto al objeto de investigación que se propone intervenir, y a llevar un registro organizado y estructurado útil para la comprensión y focalización del problema objeto de análisis (Sandoval, 2002). En otras palabras, una observación que proporcione información de valor, como insumo esencial para el desarrollo de las etapas de este estudio descriptivo – explicativo.

También, se trata de un proceso que conlleva unos procedimientos de búsqueda y observación (Sandoval, 2002) “que incluyen entre otras cosas: a) la caracterización de las condiciones del entorno físico y social, b) la descripción de las interacciones entre actores, c) la identificación de las estrategias de aprendizaje implicadas en el proceso” (p. 41), y la dinámica de uso, participación e implementación del portafolio digital dentro de los parámetros establecidos en los objetivos de indagación.

En la etapa descriptiva, el instrumento de observación apela a la lógica del investigador para afinar su capacidad en la selección de las categorías y sub-categorías particulares que van a ser indagadas, con el propósito de avanzar en las comprensiones de este problema de indagación, y aportar al proceso descriptivo. Sin embargo, (Wiseman, 1970) dicha lógica ha de estar alineada a la perspectiva construida para este diseño metodológico, siempre que sus componentes ofrezcan validez y confiabilidad a las observaciones, a las comprensiones del investigador detallada en su diario, y por ende a los procedimientos y estrategias implicadas en este instrumento, diseñado para describir el proceso de aprendizaje en los términos establecidos desde el inicio.

Como lo que se pretende es privilegiar la descripción del proceso de aprendizaje, se plantea un diseño que haga distinción entre las acciones cognitivas presentes en los procedimientos, y las estrategias que movilizan dichas acciones (cognitivas, meta-cognitivas y de uso de recursos); que resalte las características del desempeño de sus participantes como agentes activos del proceso de aprendizaje (autonomía y trabajo colaborativo); que dé cuenta de las comprensiones, avances y dificultades en el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés (comprensión, producción, interacción); y finalmente, que evidencie los procesos de reflexión dentro del esquema de aprendizaje (retroalimentación, autoevaluación, regulación del proceso).

El formato diseñado para la observación contiene las categorías y sub-categorías conceptuales que surgieron del marco referencial, en relación con el objeto de estudio de esta indagación y los contenidos inherentes al proceso desarrollado durante la etapa exploratoria. Teniendo en cuenta, por supuesto, que dicho formato podría tener variaciones, modificaciones y demás adaptaciones que permitan llevar a cabo los procedimientos establecidos en la descripción (*ver anexo 3*).

Dicho formato contiene básicamente la siguiente estructura:

- En primera instancia, una información acerca del conocimiento conceptual de los participantes, dentro de los planteamientos curriculares del proceso de aprendizaje del inglés, y seguidamente su conocimiento procedimental evidenciado en cada publicación, interacción y reflexión (Rodríguez, R. 1998).
- Luego, una clasificación de acciones por categorías de estrategias de aprendizaje, con base en la perspectiva construida para este estudio, y las habilidades implicadas en el procesamiento de la información.
- Este formato también cuenta con espacios asignados para las comprensiones y comentarios provenientes de la lectura inicial de la información obtenida, para facilitar el cruce de datos de las categorías y las sub-categorías.
- Y finalmente, las relaciones que se establecen entre las sub-categorías para determinar, en última instancia, el uso del portafolio digital como una estrategia óptima para el aprendizaje del inglés, y su reivindicación en el entorno educativo como un medio para potenciar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

#### **3.3.2.1.2. El Grupo Focal**

El grupo focal es una técnica que permite recolectar información centrada en el tópico de interés para la investigación, y también según Morgan (1998), “para alcanzar o lograr el descubrimiento de una estructura de sentido compartida, si es posible consensualmente, o, en todo caso, bien fundamentada por los aportes de los miembros del grupo” (p. 9). Por lo tanto, se sugiere la introducción de un tema inicial como detonante de la discusión de la cual se espera encontrar la información necesaria para aportar al posterior proceso de análisis de los datos.

Este tipo de técnica (Morgan, 1996) juega un papel importante en la evaluación, desarrollo o complementación de alguno de los componentes que hacen parte del asunto que se indaga durante las fases exploratorias o preliminares del estudio. Mediante la conformación de un grupo de

participantes previamente seleccionados por el investigador, con el propósito de discutir acerca de la temática central de la indagación (*que es objeto de investigación*), con base en la experiencia personal, y poder elaborar un compendio de ideas que amplían la base de datos a manera de información que no es posible dilucidar a través de otras técnicas como la observación o la entrevista abierta, y para apoyar el proceso de triangulación en la fase de interpretación y análisis de los datos.

Lo que se busca a través del grupo focal es tratar de comprender la realidad que se estudia mediante procesos de interacción, discusión y elaboración sin perder de vista el tipo de situación que se produce en el grupo focal, para llegar a consolidar acuerdos o exponer sus desacuerdos acerca de las temáticas propuestas (Morgan, 1996). Por lo tanto, se dirige la participación de manera consciente hacia el interés de la indagación, para que el producto final de la interacción permita consolidar conclusiones y elaboración de acuerdos que reflejen la experiencia de los participantes acerca del objeto de estudio y sus opiniones, con base en el cuestionario sugerido como guión detonante y orientador de la discusión.

Se considera la aplicación de este instrumento porque ayuda a obtener mayor información, a través de la expresión libre y abierta de ideas, sentimientos, opiniones, argumentos, explicaciones y juicios por parte de los integrantes del grupo focal, de donde se puedan obtener datos relacionados con aspectos relevantes que permitan confrontar y contrastar con las respectivas categorías y sub-categorías conceptuales. Teniendo en cuenta que el objetivo principal del grupo focal es poder obtener información que esté relacionada con las experiencias, creencias, comportamientos y aptitudes del participante; que como se mencionó anteriormente, no sería posible observar a través de otras técnicas de recolección de datos.

Además, se procuró que el grupo focal tuviera en cuenta los siguientes criterios para lograr un ejercicio dialógico interesante y significativo:

- PARTICIPANTES

1. **Moderador:** el investigador modera y orienta el ritmo de la discusión, introduce las preguntas, retomar la temática objeto de estudio, y permite la inclusión de nuevos interrogantes sin perder de vista el horizonte de la indagación. Además, controla el tiempo, las interacciones y el orden.
2. **Observador:** registra, presencia y graba (formato audiovisual) el proceso de interacción sin intervenir, ni alterar el normal desarrollo del ejercicio. Hace las veces de testigo y observador del comportamiento de los participantes del grupo focal.
3. **Participantes:** grupo de individuos seleccionados para hacer parte del proceso de interacción y elaboración de acuerdos, conclusiones y demás opiniones que consolidan su experiencia con el estudio central.

- APERTURA

1. Un saludo de bienvenida, presentación breve del tema y del moderador, y agradecimientos
2. Presentación corta de los miembros participantes.
3. Objetivo del estudio, la importancia de la participación en este grupo focal, y el encuadre o dinámica del proceso.
4. Descripción del procedimiento y los criterios a tener en cuenta: participación libre, confidencialidad, definición de roles y funciones dentro de la interacción, y grabación del proceso.

- CLIMAX

1. Introducción de la pregunta detonante y provocadora con el ánimo de estimular la expresión abierta y voluntaria al respecto.
2. Inicio del conversatorio.
3. Con base en el ritmo de la conversación se van introduciendo preguntas guía en relación con el tema que se está discutiendo en el momento. E incluso, se podrían discutir preguntas sin necesidad de introducirlas, cuidando que sean de interés para la investigación.

- CIERRE

1. Invitación a realizar un resumen general del ejercicio, teniendo en cuenta el tema generador del conversatorio, el propósito del grupo focal y los aportes puntuales de los participantes.
2. Planteamiento de una situación ideal relacionada con el tema de interés de la indagación, en la cual los participantes del grupo focal puedan elegir, proponer o resolver; de tal forma, que se puedan tomar algunas ideas que se puedan aplicar o articular al ejercicio de aprendizaje.
3. Finalmente, un agradecimiento por la participación y colaboración en este ejercicio del grupo focal.

- RECOMENDACIONES

1. Recordar que el grupo focal es una técnica de investigación cualitativa que conlleva a respuestas a fondo de lo que piensa y siente un grupo de individuos acerca de la temática de la indagación.
2. La discusión, aunque guiada y moderada por el investigador, se hace de manera libre y espontánea sin perder de vista la temática relevante para el proceso investigativo.
3. Esta técnica del grupo focal se adopta y se adapta al diseño metodológico del estudio, con el propósito de obtener información de manera rápida y extensa.
4. Se requiere, además, la conformación de un grupo homogéneo que tengan experiencia acerca del objeto de estudio, que dialoguen de forma abierta a través de comentarios, preguntas y respuestas, y que procuren ahondar en el tema de interés que propone el moderador.

Consecuentemente, este grupo focal facilita la identificación del sistema de categorización, mediante el ejercicio de comparación constante entre las atribuciones e inferencias, con base en las secuencias de intercambio que se dan durante la discusión (Strauss & Corbin, 1998).

Teniendo en cuenta que los sujetos participantes poseen información (pensamientos, sentimientos, conductas) que puede circular de manera espontánea, en un clima permisivo, no directivo. Por tal razón, estos participantes deben poseer características homogéneas, así también como compartir un prontuario de experiencias acerca del asunto indagado, y tener la autonomía para presentar sus ideas sin restricciones.

Para este efecto, el grupo focal estuvo conformado por un (1) moderador, que en este caso lo asumió el investigador de este proyecto, pues es quien conoce el problema de investigación a fondo y con claridad; un (1) observador que ayudó a registrar las observaciones y reacciones durante la discusión, mediante la grabación audiovisual del proceso, sirviendo, además, de puente entre el moderador y el grupo focal; y la participación de un grupo de diez (10) estudiantes, seleccionados de los diferentes grados de la educación Media, y que hubiesen tomado parte de la experiencia de aprendizaje mediante la estrategia del Portafolio Digital.

De igual manera, se diseñó un formato guía para registrar las observaciones y demás datos, como producto del grupo focal, el cual contenía una pregunta utilizada como el detonante de la conversación e interacción entre los participantes del grupo (*ver anexo 4*). Además, una serie de preguntas que guiaron la discusión hacia los temas de interés para esta indagación, teniendo en cuenta que los participantes podían hacer sus propias preguntas y aportar al enriquecimiento de este ejercicio dialógico del grupo focal.

### **3.3.3. Etapa Explicativa**

Una vez superado el proceso descriptivo, se continúa con la explicación acerca del *por qué* ocurre dicho problema en el contexto del aprendizaje del inglés a través del Portafolio Digital, y *en qué* condiciones se presenta el mismo, mediante la búsqueda de causas que intervienen en las principales circunstancias y características de esta experiencia (Sabino, 1996); teniendo en cuenta además, que esta etapa explicativa facilita la comprensión de un conocimiento más elaborado que la descripción apenas si

ofrece, a partir de procesos deductivos y argumentos que dan cuenta de la complejidad del objeto de estudio, y que generan un sentido de entendimiento, a partir de las categorías y sub-categorías emergentes en el proceso.

Por tal motivo, se intentó comprender las relaciones que se dieron entre los distintos procesos adelantados por los participantes, en relación con los datos emergentes de la observación acerca de las tareas de aprendizaje y las categorías conceptuales. Es decir, la búsqueda de los argumentos que permitieran explicar dichos procedimientos a través de la identificación de relaciones conceptuales y procedimentales, para llegar a comprensiones a un nivel más profundo del conocimiento que se indaga, y dar cuenta de ese aspecto específico de la realidad que se le atribuye a la experiencia del Portafolio Digital, en términos de estrategia alternativa, en el proceso de aprendizaje del inglés.

Entonces, se procede a realizar una lectura de cada proceso implicado en la experiencia de aprendizaje en el ambiente del portafolio digital, como objeto de estudio de esta indagación, para establecer las relaciones conceptuales, en primera instancia, para:

- Definir una teoría de referencia que permita realizar el cruce de información y explicar el nivel de significatividad de la experiencia como proceso; y para
- Dar cuenta de las generalizaciones emergentes de las acciones que tuvieron lugar en el procesamiento de la información y el desarrollo de la tarea de aprendizaje, como procedimientos que determinan la condición del objeto de estudio.

Este primer acercamiento a las comprensiones necesarias para el proceso de análisis de los datos, en la etapa Explicativa, se apoya en el uso de otro formato guía que permite organizar las comprensiones acerca de lo significativo del proceso, con base en la teoría de referencia contenida en el marco referencial y en relación al tipo de proceso que se pretende contrastar

durante esta etapa explicativa. En última instancia, este formato está constituido básicamente por: 1) un espacio para las teorías de referencia, 2) una columna para describir los procesos que se contrastan con dichas teorías, y 3) un espacio asignado para explicitar la significatividad de tales procesos (*ver anexo 5*).

Luego, se explica el comportamiento de cada proceso en relación a las categorías y sub-categorías, teniendo en cuenta la asociación conceptual, el control de funciones, y de interdependencia (Sabino, 1996). Por lo tanto, el conocimiento que provee el marco referencial, acerca de las teorías, experiencias y estudios investigativos que abordan este tema de indagación, es clave para poder desarrollar lecturas y abstracciones que permitan explicitar los aspectos más relevantes de tales relaciones, para facilitar la comprensión de los procesos, objetos y sujetos intervenidos. De modo que las preguntas de investigación podrían tener múltiples respuestas, o simplemente reflexiones que conlleven a postulados nuevos y no sólo al del problema planteado en este proyecto.

Después de elaborar las tesis explicativas acerca del problema de indagación, se establecen algunos supuestos o presunciones teóricas, que se pueden validar a través de un instrumento adicional (el grupo focal), que permita una mayor validación de la información en esta etapa de explicación (Sabino, 1996). Es decir, una serie de postulados que han estado presentes desde el planteamiento del problema de indagación, que han emergido a lo largo de la construcción del marco referencial, y que se podrían deducir de la misma experiencia, como resultado del cruce de información y de la lectura minuciosa del contexto, la población y el objeto de estudio.

Y posteriormente:

- Explicitar el funcionamiento de los asuntos de indagación a través del planteamiento de supuestos y reflexiones a la luz de los conceptos y teorías de referencia.

- Explicitar la viabilidad de la teoría de referencia al realizar el contraste con los datos arrojados como resultado de las comprensiones en las diferentes etapas.
- Verificar a través del grupo focal si después de hallar viabilidad de la teoría en el contexto de experiencia, podría ser eficaz en otro ambiente y en otras condiciones.

En esta etapa explicativa, se traza una ruta de explicación que permita tener presente el propósito inicial de explicitar el por qué es importante este problema en el contexto del ambiente de aprendizaje del inglés de la estrategia alternativa de este Portafolio Digital. Adicionalmente, se procura evidenciar una relación lógica y coherente entre los aspectos teóricos y los datos obtenidos, a partir de los procedimientos que se plantean para el desarrollo de esta etapa, y con base en las lecturas y reflexiones que se contrastan con los datos obtenidos (Sellitz, 1970). Y finalmente, explicar en qué condiciones se presenta esta experiencia de aprendizaje, en términos de uso y articulación al componente metodológico-didáctico, para re-significarlo, re-dimensionarlo y reivindicarlo en la práctica pedagógica.

#### **3.3.4. Técnica de Análisis de datos**

En este trabajo de investigación con enfoque cualitativo, el procedimiento para analizar los datos consiste en concretar la articulación y estructuración de toda la información allanada, para facilitar la descripción de las experiencias y procesos realizados por los participantes intervenidos, con base en acciones específicas de aprendizaje. Tratando de interpretar y comprender las unidades de contenido, las categorías conceptuales y los patrones emergentes durante el desarrollo de la indagación, con el objeto de dar sentido a dichos datos dentro del marco del planteamiento del problema, y desde los objetivos de la investigación.

En el caso concreto de esta indagación, el análisis de datos se desarrolló de manera paulatina y paralelo al muestreo y a la recolección de datos (Hernández, Fernández y Baptista, 2010), considerando que las reflexiones e impresiones registradas en los instrumentos diseñados para la

recolección de la información permiten ampliar la lectura de los análisis preliminares, tanto de los datos recolectados como de las comprensiones y reflexiones elaboradas durante todo el desarrollo de la indagación. Por lo tanto, se planteó el desarrollo del proceso de análisis de la siguiente manera:

1. Clasificación y organización de la información obtenida mediante los instrumentos diseñados para la recolección de datos, para establecer relaciones conceptuales que denoten acercamientos al tema central del problema de esta indagación.
2. Codificación de los procesos de aprendizaje de acuerdo a su *formato* (video, grabación, presentación, mapas, documentos de texto, resúmenes, imágenes, etc.) y a su *propósito comunicativo* (de comprensión de producción, de interacción, de reflexión, de auto-evaluación), de lo cual podrían generarse notas, comentarios o transcripciones que alimentan el banco de datos, y que amplían la información obtenida (*ver anexo 6*).
3. Por consiguiente, se realiza una nueva lectura de los datos que ya han sido procesados con la idea de explorar el sentido y significatividad de estos, en relación con la posterior organización y clasificación de procesos basados en los componentes de comprensión, producción e interacción en inglés y el uso de recursos TIC (*filtro grupo focal*).
4. En este punto, se reorganizan los datos como lo registran las categorías conceptuales de análisis seleccionadas del marco referencial, con el propósito ahondar en los objetivos y preguntas concernientes a este problema de indagación mediante la aplicación de la técnica del grupo focal como filtros que permiten acotar y validar los datos. Es decir, el contraste de datos con el grupo focal con la idea de garantizar el proceso de validación con los participantes en dos (2) momentos: un primer momento en la etapa descriptiva, y otro final en la etapa explicativa.

Consecuentemente a la construcción y diseño de instrumentos para la recolección y análisis de datos, este proceso se fundamenta en una serie de categorías que si bien se presentaron a lo largo del marco referencial, es importante definir las en este espacio como parte de la metodología de investigación y como insumo que facilite el diseño de la técnica de análisis de los datos. Estas se definen de la siguiente manera:

#### **3.3.4.1. Categorías y Sub-categorías de Análisis**

Por una parte, el concepto de categoría, desde el marco que se propone en este estudio descriptivo – explicativo, se comprende como esa propiedad y condición de poseer patrones y criterios que son susceptibles de ser descritos cualitativamente, y como características, atributos y cualidades que se denotan en el proceso, en el contexto y en la población objeto de la investigación. Y por otra parte, están las sub-categorías que emergen de las categorías conceptuales de análisis, y que son útiles para determinar los diferentes valores que adquieren desde la recolección de los datos, su posterior descripción, y la lectura de los resultados en el proceso de análisis.

Con base en los objetivos de esta indagación se clasificaron de manera jerárquica, teniendo en cuenta las interrelaciones que se trazaron desde el marco referencial de las cuales emergieron las sub-categorías, y que fueron sensibles de ser sub-categorías de primer, segundo y tercer nivel. En el primer nivel se ubicó la Mediación tecnológica como categoría transversal a los procesos del portafolio digital y el ambiente de aprendizaje mediado por TIC; luego, como sub-categorías de primer nivel se ubicaron la Competencia comunicativa, las características TIC y las Estrategias de aprendizaje; adicionalmente, en esta clasificación se posicionaron las sub-categorías de segundo nivel:

- *Comprensión, Producción e Interacción*
- *Interactividad, Editabilidad, Publicabilidad, Conectividad, Multimedia*
- *Cognitivas, Meta-cognitivas, Apoyo y Uso de recursos*

Y finalmente las sub-categorías de tercer nivel, como se puede observar en el siguiente cuadro:

Categorías de primer nivel	... de segundo nivel	... de tercer nivel
1. Mediación Tecnológica	1.a. Interactividad 1.b. Editabilidad 1.c. Publicabilidad 1.d. Conectividad 1.e. Multimedia 1.f. Colaboración	
2. Competencia Comunicativa	2.a. Comprensión 2.b. Producción 2.c. Interacción	
3. Estrategias de Aprendizaje	3.a. Cognitivas	3.a.1. Selección de la información 3.a.2. Organización de la información 3.a.3. Elaboración del Aprendizaje
	3.b. Apoyo 3.c. Uso de recursos	3.b.1. Motivación para el Aprendizaje 3.c.1. Colaboración en el Aprendizaje 3.c.2. Participación e Interacción
	3.d. Meta-cognitivas	3.d.1. Planificación del Aprendizaje 3.d.2. Evaluación del Aprendizaje 3.d.3. Autorregulación del Aprendizaje

**Cuadro 6.** Clasificación de categorías y Sub-categorías de Análisis.  
Elaboración del autor (Marzo, 2013)

## Categoría 1

### Mediación Tecnológica

Para los propósitos de esta indagación, se trata de un proceso de articulación e integración de las TIC en la Educación que da un lugar privilegiado a los dispositivos y recursos (físicos o intelectuales) que están a disposición de los sujetos en formación para realizar sus tareas de aprendizaje, para resolver situaciones propias de la formación, y para facilitar su relación con el entorno y los demás sujetos que le rodean. Y que además, ofrece ambientes en los cuales los aprendices participan activamente, utilizando tecnologías electrónicas que permiten la movilización del pensamiento, la construcción de conocimiento y la adopción de actitudes de organización y regulación, a partir de acciones de moderación, participación y la convergencia de medios TIC.

*La Moderación* es una de las formas a través de las cuales el orientador, profesor, facilitador, y moderador realiza su interacción, dentro del ambiente de aprendizaje mediado tecnológicamente, con el propósito de

regular el proceso de los miembros participantes, y ofrecer retroalimentación acerca de los avances, progresos, y las formas en las cuales se están desarrollando las acciones y procedimientos hacia la construcción de conocimiento.

Por su parte *la Participación* alude al rol del estudiante como miembro activo y protagonista del proceso de aprendizaje, en el cual este mismo interactúa con los demás miembros del ambiente educativo, con los dispositivos y con el conocimiento. También lleva a cabo reflexiones acerca de asuntos específicos relacionados con el aprendizaje y con su propia participación, a través de la evaluación y co-evaluación como asuntos que corresponden al desarrollo de la autonomía y la auto-regulación.

*Y la Convergencia de Medios TIC* se refiere a la posibilidad del usuario para combinar, articular y complementar las funciones que ofrece un medio a través de otro medio, con el propósito de recibir, buscar, clasificar, interpretar, valorar, crear y compartir la información que se procesa en el ambiente de aprendizaje mediado tecnológicamente. La convergencia que ha dado paso a la Web 2.0 para repensar el proceso educativo, para ampliar las posibilidades metodológicas y estratégicas, y para renovar las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, a través de un conjunto de Características TIC como sub-categorías de análisis.

### **Sub-categorías de Mediación Tecnológica**

#### **Características de Interactividad**

Permite la comunicación entre los participantes de manera activa con el propósito de facilitar la construcción del conocimiento mediante el dialogo cruzado para llegar al consenso o disenso. Es una característica que activa el rol social de los sujetos y del encuentro dialógico entre pares académicos a través de espacios para la interacción y las habilidades comunicativas.

**Características de Editabilidad:** Cuando el ambiente de aprendizaje mediado por TIC ofrece espacios de uso abierto se potencia la producción original de los participantes, en términos de crear sus textos, imágenes, material audiovisual y multimedia. Es decir, se posibilita que el estudiante sea autor y editor de sus productos de aprendizaje mediante el uso de los recursos TIC facilitados para que éste pueda seleccionarlos, combinarlos y llevar a cabo sus acciones de creación.

**Características de Publicabilidad:** La posibilidad de mostrar, compartir y dar cuenta de los avances en el proceso de aprendizaje mediante la utilización de aplicaciones digitales que permiten 'subir' dichos productos de aprendizaje a la red. Una vez allí, tanto participantes como usuarios de la red pueden acceder a las producciones que se publican en los espacios asignados, dentro del ambiente digital, para contribuir al proceso, y para recibir valoraciones e impresiones acerca del desempeño de cada participante.

**Características de Conectividad:** Se refiere a la disposición de los recursos tecnológicos necesarios para acceder a Internet. No basta con disponer equipos y dispositivos de alta tecnología, si estos no están acondicionados para consolidar una red de aprendizaje dentro del contexto educativo, y si la accesibilidad es limitada. Además, es un componente que garantiza la continuidad y secuencia en un proceso en el cual se debe dar cuenta de avances y limitaciones.

**Características de Multimedia:** La convergencia de medios y recursos conllevan a la creación de material que contiene imágenes fijas o en movimiento, sonido y texto dentro de un mismo producto de aprendizaje. Además, el carácter multimedia de los procesos permite flexibilizar otras acciones como la edición y la publicación, y genera posibilidades para integrar los recursos físicos e intelectuales en la búsqueda de espacios para la creación abierta y espontánea del aprendiz.

**Características de Colaboración:** Es un enfoque del aprendizaje, que desde la perspectiva del constructivismo sociocultural promueve

destrezas sociales y de comunicación, creando un ambiente que enfatiza en la colaboración e intercambio de ideas, en el desarrollo de habilidades de tipo tecnológico, y en el fortalecimiento de la autonomía, la toma de decisiones, y la autoevaluación, enmarcado en procesos de aprendizaje significativo en contraste con el aprendizaje mediado.

## **Categoría 2**

### **Competencia Comunicativa**

Según los Estándares Básicos de Competencias para la Enseñanza de lenguas extranjeras del Ministerio de Educación Nacional (2006), se trata del conjunto de saberes, conocimientos, destrezas que se adquieren en el idioma inglés, y que con base en características individuales de los aprendices, permite a una persona realizar acciones en un contexto determinado. Además, la competencia comunicativa se puede desarrollar principalmente en el aula, en términos de comprensión, interacción y producción, teniendo en cuenta el tipo de estrategias que se implementen para apoyar un proceso de aprendizaje efectivo y significativo.

#### **Sub-categorías de la Competencia Comunicativa**

**Comprensión:** Conlleva a la aprehensión y conocimiento del código lingüístico y del sistema de reglas que hacen parte de un idioma. Toda vez que los hablantes sean capaces de interiorizarlas y hacerlas parte de su desempeño comunicativo verbal o escrito.

**Producción:** Denota el aprendizaje de los modelos discursivos orales o escritos en los cuales se combinan los diferentes códigos y formas lingüísticas, como parte de la construcción de cualquier texto (oral, escrito) como unidades de sentido.

**Interacción:** Hace alusión a la habilidad de comunicarse con otros sujetos mediante la utilización del código lingüístico en un sistema verbal lógico, coherente y con sentido. También se comprende como una sub-competencia que posibilita la comunicación con el otro, y la socialización con y a través de los otros.

### **Categoría 3**

#### **Estrategias de Aprendizaje**

Las estrategias de aprendizaje se definen como orientaciones necesarias para realizar una serie de acciones y procedimientos que facilitan el desempeño de una tarea y la ejecución de una actividad determinada. Además, estas se fundamentan en la idea de procesar información mediante la utilización de acciones cognitivas, en relación a los procesos de adquisición, codificación y recuperación, desarrollados en secuencias de acciones integradas, con el propósito de activar la información necesaria para movilizar el pensamiento, y también para adquirir nueva información, su almacenamiento y posterior uso en otra situación de aprendizaje.

#### **Sub-categorías de las Estrategias de Aprendizaje**

##### ***Sub-categoría: Estrategias Cognitivas de Procesamiento***

Comprendidas como las actividades y los procesos mentales que los aprendices realizan de manera consciente o inconsciente; con ellas mejoran la comprensión del lenguaje, su asimilación, su almacenamiento en la memoria, su recuperación y su posterior utilización en tareas específicas que requieren movilización del pensamiento.

**Selección de la información:** La habilidad de realizar una selección apropiada para el tipo de tarea que el aprendiz debe solucionar, teniendo en cuenta que la información que se logre recopilar responda a las necesidades, intereses y propósitos de aprendizaje que orientan el ejercicio de escoger y extractar.

**Organización de la información:** El estudiante necesita recordar aquello que se aprende de manera que se denoten relaciones conceptuales y estructuras jerárquicas, a través del agrupamiento de los contenidos que hacen parte del proceso de aprendizaje; y de tal modo, que se puedan

construir redes de tipo semántico como el resumen, los mapas conceptuales y demás diagramas útiles para la organización de la información.

**Elaboración del Aprendizaje:** Aquí es fundamental el conocimiento previo de los estudiantes para que a través de puentes cognitivos se de ese encuentro con el nuevo saber, a manera de conexiones significativas, que permitan establecer relaciones entre ese conocimiento que poseen y la información que se concibe como nueva. Por mencionar algunas de las actividades para la elaboración se podría señalar que la toma de notas personales es una estrategia útil para realizar resúmenes, y para aplicar el parafraseo.

***Sub-categoría: Estrategias Meta-cognitivas***

Es el conjunto de actividades mentales que intervienen en la capacidad de auto-regular el propio aprendizaje; es decir, de planificar qué estrategias se han de utilizar en cada situación, aplicarlas, controlar el proceso, evaluarlo para detectar posibles fallos, y transferir todo ello a una nueva situación de aprendizaje.

**Planificación del Aprendizaje:** Siempre debe haber una serie de procesos previos a la resolución de un problema de aprendizaje que permitan dirigir las acciones que conllevan a dicho objetivo. Es decir, el estudiante debe tener claro el propósito que se estableció desde el inicio de cada tarea, así como el tipo de recursos que necesita, el espacio de trabajo, el tiempo y los conocimientos que posee acerca del tema sugerido en el problema de aprendizaje.

**Evaluación del Aprendizaje:** Esta estrategia le permite al estudiante hacer una revisión y control durante su proceso de aprendizaje con respecto a esas acciones que ha realizado para realizar sus compromisos pedagógicos. Además, se puede hacer una valoración de resultados finales para saber si se alcanzaron los objetivos planteados, para hacer altos en el camino, y para tomar decisiones definitivas en la construcción de conocimiento.

**Autorregulación del Aprendizaje:** La dirección y supervisión del desempeño que hace el aprendiz sobre su propio proceso le permiten llevar un control del plan de trabajo trazado, de la pertinencia de este mismo, y de la viabilidad de las acciones que se realizan en pro de un objetivo. Y para la autorregulación se hace necesario sintonizar el plan de trabajo con los tiempos y estrategias empleadas para la solución del problema de aprendizaje planteado; incluso, la reelaboración de estrategias y el replanteamiento de la ruta que se debe seguir.

### ***Sub-categoría: Estrategias de Apoyo y de Uso de recursos***

Son una serie de estrategias de apoyo que incluyen diferentes tipos de recurso que contribuyen a que la resolución de la tarea se lleve a buen término. Además, tienen como propósito sensibilizar al estudiante con lo que va a aprender a través de la motivación, las actitudes y el afecto, puesto que los motivos, intenciones y metas de los estudiantes convergen para determinar las estrategias específicas que se utilizan en tareas de aprendizaje, como un componente necesario para utilizar los recursos.

**Actitudes de motivación para el Aprendizaje:** Su función esencial se basa en fortalecer las condiciones del entorno y de los recursos con el propósito de potenciar el aprendizaje. Las actitudes de motivación permiten que los estudiantes mantengan su mirada puesta en el objeto de estudio, a través de la concentración en tareas específicas y la atención en la consecución de los resultados esperados. Adicionalmente, se dan las condiciones que reducen la ansiedad, y que permiten controlar el uso del tiempo en el desarrollo de las actividades de aprendizaje.

**Colaboración en el Aprendizaje:** Es fundamental para alcanzar una meta común que parte desde la comprensión de la situación problema, y que se logra por medio de aquellas contribuciones que cada participante hace con la idea de aclarar, acercar y solucionar dicha situación. Sin duda, la colaboración es un paso fundamental para la construcción de alianzas y

comunidades de aprendizaje que permiten optimizar la interacción y el juego de roles dentro del escenario educativo.

**Participación e Interacción:** Las contribuciones que el estudiante hace al proceso de aprendizaje a través de la publicación de avances, comentarios, preguntas, sugerencias, gráficos y sus productos terminados, se consideran como elementos de participación e interacción. No solo por el aporte físico que se hace evidente en sus publicaciones, sino en el aporte intelectual a través del intercambio de ideas en un diálogo mediado por TIC.

Después de dar a conocer el cuerpo categorial, es importante enunciar que para facilitar la interpretación de los datos en el proceso de análisis, se recurre a su codificación para lograr una identificación más relevante, para acotar el análisis hacia el tema de interés, y para ahondar en las comprensiones desarrolladas. Dicha ejercicio de codificación iniciará con las unidades temáticas en categorías conceptuales, que luego se compararán entre sí para proceder a agruparlas y tratar de hallar posibles relaciones entre segmentos de contenido, producto o proceso.

Es decir, si estos segmentos analizados y comparados presentan diferencias de significado y concepto, se definirán como sub-categorías emergentes que complementan el proceso de interpretación, o que bien podrían ser desechadas por considerarse irrelevantes. Y si por el contrario presentan rasgos de similitud, se incluirán como categorías comunes que responden al planteamiento del problema. Teniendo en cuenta: lugar del concepto con respecto al problema de investigación, significado de la categoría para el proceso y sus participantes, frecuencia en que la categoría aparece en el material y datos de análisis, y finalmente los nexos y asociaciones evidenciadas entre las categorías.

Ahora bien, para poder llegar al punto álgido del análisis de datos, es necesario incluir en el proceso de contrastación y comparación de la información el insumo recolectado a través del grupo focal, con el propósito de realizar una triangulación de datos que posibiliten la validación de las comprensiones, la realización de filtros en cada una de las etapas del

análisis, y la configuración de un cuerpo conceptual óptimo para presentar las conclusiones y recomendaciones finales.

Entonces, teniendo las categorías y temas identificados, y las previas relaciones reconocidas entre estos, comienza el proceso de interpretación de los resultados, mediante un procedimiento que permite completar el ciclo del análisis cualitativo consistente en la presentación del sentido de las relaciones halladas, y la consecuente generación de supuestos y teorías útiles para el desarrollo de comprensiones más profundas acerca del objeto de estudio. Este procedimiento incluye representaciones gráficas sobre las relaciones entre categorías y variables (diagramas, mapas, jerarquías, etc), y recursos que se consideran pertinentes para apoyar el proceso de análisis.

En este ciclo de análisis se tienen en consideración los criterios de descripción, de interpretación, de comparación y de contextualización de datos para obtener resultados de los datos textuales, a través de la triangulación de datos, teorías y supuestos para corroborar los resultados del estudio exploratorio inicial. Así como también, la consolidación teórica en relación con otras teorías, el uso de supuestos, y procesos de síntesis, para llegar a conclusiones que permitan dilucidar la posibilidad de transferir los resultados obtenidos, a otros contextos de enseñanza y aprendizaje.

#### **4. CAPÍTULO CUATRO**

##### **HALLAZGOS Y RESULTADOS**

En este capítulo se presentan los hallazgos que se obtuvieron a través de la administración y aplicación de los instrumentos diseñados para la recolección de la información, y que fueron analizados posteriormente dentro del proceso de discusión con base en el cuerpo categorial de la indagación, para llegar a los resultados y consecuentes conclusiones. Dicho proceso se organizó de acuerdo a las categorías y sub-categorías que se hicieron evidentes desde la etapa exploratoria de esta experiencia, y que se

enunciaron en el diseño metodológico con el propósito de orientar el análisis hacia las etapas descriptiva y explicativa, de la siguiente manera:

En primer lugar, se presenta un análisis completo y detallado de la categoría relacionada con la Competencia Comunicativa y las sub-categorías de Comprensión, Producción e Interacción de la lengua extranjera inglés, desde la perspectiva de Mediación Tecnológica como el componente transversal a todas las categorías de análisis, y en el cual se estructuró tanto el marco referencial de esta indagación, como el diseño metodológico hacia las comprensiones del portafolio digital dentro en el contexto de un ambiente de aprendizaje mediado por TIC.

Luego se da lugar al análisis de la categoría de las características TIC y las sub-categorías referidas a la interactividad, editabilidad, publicabilidad, multimedia, colaboración y conectividad, con el propósito de allanar en los aspectos de utilización de los recursos tecnológicos, y su influencia en las acciones cognitivas que realizaron los estudiantes, resaltando las bondades del portafolio digital en el proceso de aprendizaje y las posibilidades de mejoramiento en la participación e interacción de los estudiantes.

Seguidamente se presentan los hallazgos de la categoría relacionada con las estrategias de aprendizaje organizadas en estrategias cognitivas de procesamiento de la información (*selección, organización, elaboración*), en estrategias de apoyo y uso de los recursos (*motivación, colaboración, participación, interacción*), y en estrategias meta-cognitivas (*planificación, evaluación, autorregulación*) que se hicieron evidentes en los procesos de aprendizaje observados en el portafolio digital. Adicionalmente se realiza una interpretación de estos hallazgos, a manera de síntesis, con el propósito de relacionar las categorías como un cuerpo de análisis que permite visualizar la relación conceptual y procedimental en términos de resultados.

Más adelante se hace un balance general sobre los hallazgos que se presentaron por categorías y sub-categorías, teniendo en cuenta las etapas de indagación, los objetivos específicos y los resultados que se obtuvieron en el análisis. Y finalmente se da a conocer todo el proceso de triangulación

de datos que se realizó teniendo en cuenta las categorías y sub-categorías, a manera de contraste con la información obtenida en el proceso del Grupo Focal aplicado en la Etapa Descriptiva y en la Etapa Explicativa. Dicha triangulación se realizó por filtros en cada una de las categorías, y se puede apreciar detalladamente en las figuras diseñadas y referenciadas en cada apartado, para cerrar el capítulo con la síntesis acerca de los datos finales.

#### **4.1. Análisis de la Categoría Competencia Comunicativa en Inglés**

Para el análisis de esta categoría se tuvieron en cuenta los aspectos relacionados con la utilización de los recursos TIC en el proceso de comprender la estructura y el contexto del inglés, de producir conocimiento y de interactuar con dicho conocimiento en las diferentes situaciones y problemas que se orientaron en los espacios configurados en el portafolio.

El mismo que se entiende, para los intereses de esta indagación como esa dupla del saber lingüístico y del saber sociolingüístico que se combinan para facilitar el acto comunicativo, enriquecido a su vez por diversas competencias, que como la pragmática permiten contextualizar y consolidar el desempeño discursivo del hablante (Hymes, 1995). Lo que finalmente lleva al uso funcional de la lengua, en términos de comprensión, producción e interacción, como parte fundamental de la fase de análisis e interpretación de los datos obtenidos que se presenta en los apartados siguientes.

##### **4.1.1. Análisis de la Sub-categoría Comprensión**

Las observaciones realizadas con base en este componente de la comprensión revelaron precisamente dificultades relacionadas de manera directa con el sistema lingüístico. Una dificultad que se hizo evidente, no solamente en este componente, sino también en la producción e interacción, como efecto 'normal' de un proceso de aprendizaje de la lengua extranjera. Normal en el sentido de que los estudiantes experimentan fases individuales de avance y de aprehensión del componente lingüístico de la nueva lengua. Puesto que se requiere un tiempo de acondicionamiento a través de

entrenamiento, práctica, explicaciones y el INPUT obtenido de los recursos de la lectura y la escucha para desarrollar el componente referido a la comprensión.

Sin embargo, esas dificultades son a la vez evidencia de progreso si se tiene en cuenta la naturaleza del error cometido por el estudiante. Puesto que existen errores por causa de la transferencia o interferencia de L1 en L2, por ejemplo: la utilización equivocada del *idiom To be old* en las carpetas de los participantes (*Cp1; Cp3; Cp6=... I have 16 years old*), es el indicativo de diferencia lingüística en cuanto al uso de los verbos *tener* y *ser*. También errores causados por efecto del periodo de silencio vivido por todos los aprendices, quienes se tomaron el tiempo necesario para hacer las comprensiones suficientes y poder construir ese sistema lingüístico, y así tener elementos para participar mediante el uso del idioma inglés, en las actividades que se plantearon en el portafolio digital.

- Por ejemplo, en la carpeta del profesor se hallaron documentos de apoyo que explicaban el uso de determinadas estructuras gramaticales, talleres, ejemplos y sitios web sugeridos para la práctica de dichos contenidos (*Cp= visit these websites and practice the exercises to get the comprehension of idioms in real context use...*); es decir, se amplió la posibilidad de acceder a la información y poder comprender las temáticas propuestas en el aula de clase, desde los recursos disponibles en el aula digital del portafolio.

Como resultado de la fase de silencio se observó que una vez que los estudiantes se atrevieron a usar el inglés en el ambiente del portafolio, lo hicieron con una doble intención: primero para exponerse y probar su nivel de lengua, y segundo para crear su banco de palabras, frases y expresiones en actos comunicativos, útiles para otras situaciones en las cuales se requieren. En las frases (*Cp3=... for what you need; Cp5=... turn off this bigger love*) los estudiantes denotan una clara comprensión del uso e intención de estas frases, en la elaboración de una postal, porque

evidentemente trataron de probar, testear y exponer su conocimiento básico del inglés a pesar de las limitaciones lingüísticas.

- Teniendo en cuenta que también tuvieron la oportunidad de visualizar ejemplos de postcards publicadas en la carpeta del profesor, y otras más sugeridas para observar en línea (*Cp= analyse and compare these postcards, trying to make a difference between their meanings and intentions... visit these websites and check the postcards to make an idea about their use and construction...* ) con el propósito de guiarlos en la comprensión de los procedimientos a seguir, e incluso para ayudarlos a tomar decisiones, a planear y a configurar sus acciones de aprendizaje.

Una experiencia que dentro del aula regular de clase evidenció dificultades, debido a las limitaciones del tiempo, de recursos y del espacio. Pero la configuración misma del portafolio ofreció elementos clave para detonar, estimular y orientar la comprensión esperada, a través de la variedad de recursos que ayudaron a mediar dicho proceso de comprensión por las facilidades para administrarlos, transformarlos, adaptarlos a las necesidades del momento, por lo atractivo y significativo que estos resultaban para los estudiantes, y porque se podía regresar a la tarea cuantas veces fuera necesario para revisar, mejorar, completar, cambiar y personalizar.

A decir, recursos como los textos e hipertextos publicados para ampliar las explicaciones de clase, las imágenes que acompañaban las instrucciones de trabajo y los ejemplos de modelación que brindó el docente orientador, y los archivos de audio y de video para complementar ese paquete de recursos digitales (originales y adaptados por el docente), que en su mayoría fueron componentes clave para que los estudiantes pudieran apoyarse para lograr una comprensión más eficiente y significativa; teniendo en cuenta que este proceso - en el aula regular de clases – era más limitado, lento y poco eficiente en términos de la comprensión que se requería.

Tales niveles de comprensión corroboraron el diagnóstico preliminar que se pudo adelantar durante la etapa exploratoria de esta experiencia de

investigación. Pues según Krashen (1983), existen unas etapas que facilitan la visualización del estado real de aprendizaje de los estudiantes del inglés, una vez que se realizó un seguimiento estratégico de las acciones y procesos realizados por los participantes, y que en este caso particular, el portafolio digital facilitó su observación, seguimiento y modelación hacia el desarrollo progresivo de la competencia comunicativa. Y que para el Marco común de referencia para las lenguas, dichas etapas se clasifican de la siguiente manera:

a- *Preproducción – Nivel básico*: En esta etapa, el aprendiz es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como, frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.

b- *Producción temprana – Nivel elemental*: Aquí, es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.

c- *Emergencia del lenguaje – Nivel pre-intermedio*: Se espera que en este nivel, el estudiante sea capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que

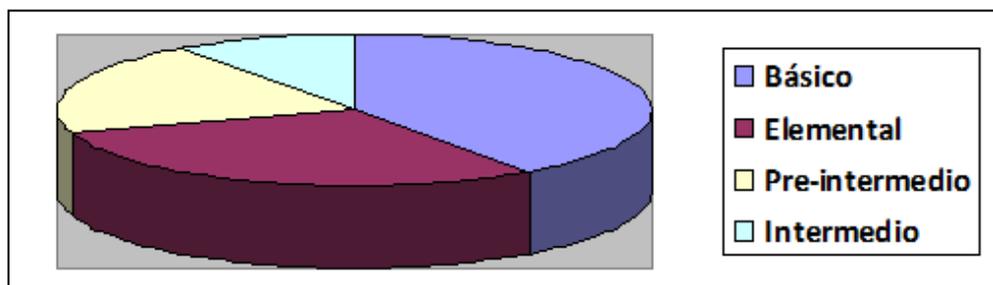
tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.

d- *Fluidez intermedia – Nivel intermedio:* En esta etapa es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones.

e- *Fluidez avanzada – Nivel avanzado:* Y finalmente, en este punto de desarrollo, el estudiante es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.

En la etapa exploratoria de esta indagación, se logró identificar el estado real de los participantes con base en los registros de este componente, a partir de las dificultades más notorias, desde la comprensión de la tarea de aprendizaje, la terminación de la misma, y su posterior publicación. De ahí que el 40% de los participantes se ubicaran en un nivel de Pre-producción básico, el 30% en el nivel de Producción temprana – elemental, un 20% en el nivel de Emergencia del lenguaje – pre-intermedio, y el 10% final en el nivel de Fluidez intermedia. Como estadios cognitivos en los cuales se iban construyendo las bases estructurales del inglés, y que se

iban afianzando a medida que el mismo aprendiz ganaba espacios en la comprensión de la lengua, de su sistema lingüístico y su función social.



**Figura 6.** Nivel real de dominio del inglés. Elaboración del autor (Octubre, 2012)

- Los estudiantes pudieron tomar diversas pruebas de nivel en línea, con resultados inmediatos y con análisis de cada uno de los aciertos y desaciertos (*Cp=... take these level tests once, twice and the times you want visiting <http://www.thatquiz.org>... check your results and try to correct those mistakes... / share and compare them...*); de tal manera que se pudieron determinar los niveles antes mencionados, y llegar a profundizar en las necesidades particulares de los estudiantes.

Por otra parte, los estudiantes tuvieron que enfrentarse a cambios, que se convirtieron en retos: cambios cognitivos estructurales, los estilos de aprendizaje, posturas procedimentales relacionadas con diversas estrategias de aprendizaje, la adopción de un ambiente diferente al aula regular de clase, y cambios de código. Este último, se observó en la utilización de las formas verbales y los diferentes tiempos; como una marca del componente de la comprensión del sistema lingüístico, de los cuales se tomaron apartes originales de las observaciones realizadas, para ejemplificar dicho fenómeno: (*Cp1; Cp6=... What do you do last weekend?*), con la ventaja de poderlo individualizar, retroalimentar y compartir con los participantes del portafolio.

Aquí fue necesario que el estudiante, a través de la visualización de su proceso y el de los demás, pudiera recuperar información acerca de los usos del verbo como acción y como auxiliar de la oración, y tener presente que la temática sugerida tenía como propósito profundizar en el uso

lingüístico del pasado simple de verbos regulares e irregulares en situaciones específicas de comunicación. *Una experiencia que ampliaba las oportunidades de un trabajo colaborativo dentro del aula digital, a manera de retroalimentación indirecta* puesto que pudieron compararse, leerse, y llevar a otro nivel sus propios procesos individuales.

- Resaltando que la temática estuvo soportada por los textos en formato digital y en línea, disponibles en la carpeta del profesor (*Cp=... download these texts into past simple, answer the questionnaires, and learn how to apply i ton your own exercises...*) para complementar y fortalecer su comprensión como un ejercicio de mediación, que permitió el acercamiento de los aprendices hacia el conocimiento planteado. Además, (*Cp=... visit these websites to read on line simple past situations, short texts and reading comprehension selections...*) el frecuente uso de las estrategias de comprensión de lectura en línea.

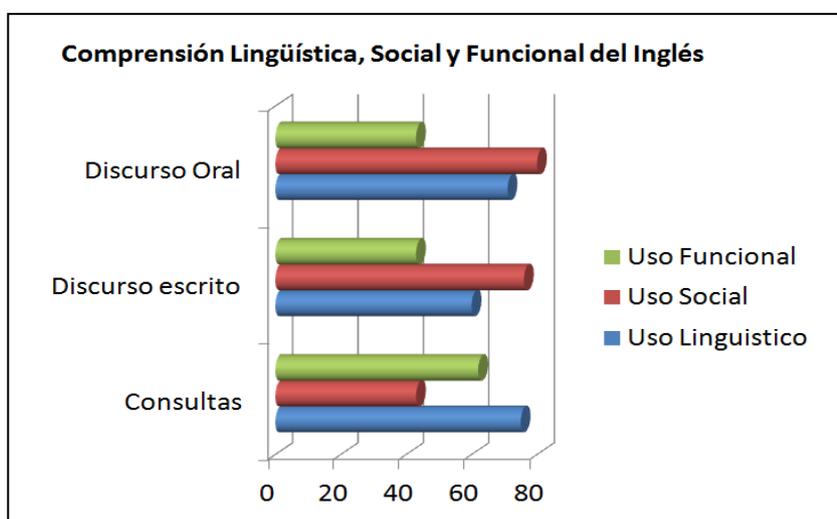
*En las grabaciones de video, el 30% de los participantes utilizaron ayudas visuales, carteleras, notas personales y otros recursos para denotar fluidez durante la conversación o actividad comunicativa.* De esto se observó que dichas prácticas hacían parte del proceso de desarrollo de la competencia lingüística mediante el fomento de actitudes y posturas que condujeron al estudiante hacia un aprendizaje permanente (Oxford, 1990).

La utilización de videos que se encontraron en la red, y que se publicaron como recursos adicionales en el portafolio digital, sirvieron de referente para la comprensión de las situaciones comunicativas en contexto (*Portafolio=... select one of the following videos and use it as an example to construct your own video with a partner...*). Así, los estudiantes pudieron hacerse a la idea de cómo utilizar los recursos, planear sus líneas de dialogo y trazar los procedimientos adecuados para la realización de su proyecto audiovisual.

Como se mencionó en el apartado inicial referente a la competencia comunicativa, el uso lingüístico es solo uno de los componentes que integran el acto comunicativo; es decir, constituye el sistema de códigos que una vez

comprendidos se instalan en el usuario de la lengua, para establecer nuevos vínculos sociales a través de las diferentes formas en las cuales se procesa el discurso. El uso funcional persiguió un propósito comunicativo, y el social facilitó denotar la intencionalidad, el tono y la entrega del mensaje. Teniendo en cuenta que *las habilidades de comprensión se subdividieron, a su vez, en habilidades de escucha y de lectura (INPUT)*.

En el siguiente gráfico se expresan los alcances observados en las carpetas de los participantes, y que hacen referencia al componente de la comprensión alcanzado a través del uso de los recursos disponibles en la carpeta del profesor, en las entradas principales del portafolio, y dentro del plan de trabajo que se presentó a los estudiantes, no solo para potenciar su competencia comunicativa, sino también para familiarizarlos con el entorno del aula digital, y llevarlos al empoderamiento de su proceso de aprendizaje. En el marco de transición del proceso que se realizaba en el aula regular de clases, hacia el aula digital ofrecida por el portafolio, y como parte del ideario que se había planteado inicialmente desde la introducción del portafolio digital en el proceso de aprendizaje del inglés:



**Figura 7.** Alcances referentes al componente de la comprensión.  
Elaboración del autor (Septiembre, 2012)

- Por una parte, en el discurso escrito, mediante la creación de una *Postcard*, la solución al cuestionario de información personal, la construcción de un texto con base en secuencia de imágenes, y una consulta sobre países extranjeros, se observó que el uso lingüístico (Cp1, Cp2, Cp4, Cp7,

Cp8, Cp9, Cp10) alcanzó un 70% de los participantes, frente a un 30% que presentó desaciertos (Cp3, Cp5, Cp6) denotando vacíos en la comprensión del componente lingüístico, como resultado del nivel real de lengua. El uso social alcanzó el 80%, y el funcional observó el 40%, de donde el sistema social denota fortalezas en la comprensión y entrega del mensaje en cada proceso.

Es decir, en el discurso escrito también se establecieron vínculos hacia las prácticas sociales de los estudiantes, con el propósito de potenciar sus habilidades para que se desarrollaran en el mundo, sacaran provecho de sus saberes y aprendieran a transformar su entorno (Díaz-Barriga, 2002). Por lo tanto, el aprendizaje del inglés requirió de prácticas que conllevaran a su uso: planificado, organizado y significativo para el aprendiz. Desde esa noción, el portafolio digital proveyó ese tipo de procedimientos (Monereo, 1995) que implicaron la comprensión tanto del sistema discursivo, como del ambiente dispuesto para cada proceso de aprendizaje, mediado, moderado, planeado y dispuesto para cristalizar el discurso escrito.

- Por otra parte, la comprensión del discurso oral observado a través de la grabación de un video utilizando el pasado simple y otro más acerca de un dialogo de presentación personal; en este punto del análisis, sobresale el uso social del lenguaje con un porcentaje del 80% pues los participantes se apropian de sus personajes, y llevan a la escena discursiva el rol social del acto comunicativo, frente a un 20% que se distanció del propósito de este proceso (Cp1, Cp6) evidenciado en el dialogo plano y mecánico. Además, un uso lingüístico del 70%, y el funcional en el 40%.

Aquí se observó la importancia de incluir videos de apoyo que pudieran mostrar a los estudiantes como ocurre un acto comunicativo en la vida real. De esa manera los aprendices pudieron hacerse a la idea de visualizar, planear y llevar a cabo su actividad de aprendizaje, puesto que tuvieron la oportunidad de tomar de esos modelos comunicativos los elementos necesarios para construir sus guiones. Es decir, esos videos fueron mediadores para que cada aprendiz pudiera comprender, además de

su rol dentro del escenario comunicativo, la forma y el contenido de dicho proceso de aprendizaje, y llegar al propósito que se esperaba con la elaboración y publicación de sus productos terminados.

- Y finalmente, la realización de consultas sobre países extranjeros con el propósito de incentivar la investigación, el reconocimiento de contextos diversos en culturas angloparlantes; un componente que permitió reforzar el sistema lingüístico y social del aprendiz, en el cual hubo mayor concentración del uso lingüístico en un 70%, y el funcional en el 60%. Se observó que la comprensión del sistema de significación de L2 da resultados positivos evidentes en las prácticas constantes que generan hábitos, posturas y acciones cognitivas que apoyan el aprendizaje del inglés.

De nuevo se observó la inclusión de recursos (webgrafía) y enlaces de sitios en los cuales los estudiantes tuvieron la oportunidad de ver, leer y navegar por los diferentes contenidos virtuales de las páginas sugeridas en el portafolio digital, cobraron un valor importante para facilitar la comprensión de la tarea. Conocer de primera mano el contexto angloparlante, y poder interactuar con la variedad de vínculos y recursos ofrecidos en esos sitios (previamente revisados y aprobados por el educador) con el propósito de que estos mismos pudieran seleccionar lo más cercano a sus intereses y gustos, y con la idea de que se apropiaran de esa información de tal forma que la pudieran procesar, manipular, reorganizar y publicar procesos en los cuales se denotó comprensión, responsabilidad y trabajo investigativo.

Cuando el estudiante fue capaz de realizar procesos comunicativos, de acuerdo con los parámetros sugeridos en cada tarea, facilitó su desarrollo de la comprensión, del análisis y de la construcción de textos (discursos) que influyeron directamente en su competencia comunicativa (Barrett, 2010). Dicho de otra manera, tanto el discurso oral como el escrito, se potenciaron en el uso del conocimiento de la L2 que cada estudiante poseía, y en la práctica del sistema lingüístico como el medio para emitir, recibir y asimilar los mensajes contenidos, explícita e implícitamente, en los actos comunicativos. Por tal motivo se denotó tanta divergencia en los resultados

observados, cuanto mayor el uso del discurso escrito, mayor el uso lingüístico y funcional de la lengua, por la incidencia de las comprensiones de la lectura y la escucha de sus interlocutores.

Así, las pretensiones urgentes de este componente en el desarrollo de la competencia comunicativa, se observaron en el intento de facilitar en el estudiante la comprensión del inglés con base en sus saberes previos, el contexto de aprendizaje, y a través de recursos que permitieran su acercamiento al sistema de la lengua extranjera. Además, a través del INPUT ofrecido por la lectura de los instructivos y procedimientos para realizar un proceso específico, y la escucha de sus interlocutores, pares académicos, y de sí mismos durante el discurso oral; que a pesar de las limitaciones de tipo lexical y gramatical, se logró avanzar en el afianzamiento de patrones lingüísticos, vocabulario y en posturas discursivas útiles para la elaboración de actos comunicativos significativos y apropiados para el nivel.

Haciendo un balance preliminar sobre esta sub-categoría inicial, se pudo concluir que las diferencias entre el aula regular y el aula digital fueron tanto de tipo contextual como metodológico, y a su vez determinantes para llegar al propósito planteado en cada tarea de aprendizaje. Contextual por la posibilidad de acceder a material auténtico, en línea, de gran variedad, con respuesta inmediata; y metodológico por el uso eficiente del tiempo, el amplio abanico de recursos, material y espacios útiles para potenciar la mediación. Por ejemplo,

- se observó que los estudiantes tuvieron mayor facilidad para comprender los procedimientos que debían adelantar con base en los recursos publicados en la carpeta del profesor: diálogos (*Cp= listen to this dialogue and try to understand the topic they are talking about... then analyse the way the dialogue is oriented...*), videos (*Cp= watch carefully this video between two Young students, and try to follow their conversation in order to get the main idea...*) e imágenes (*Cp= Observe this postcard as an example to construct your own...*) puesto que este tipo de material original les permitió contextualizar y planear sus propias versiones.

- Los estudiantes pudieron acceder a estos recursos en todo momento, analizarlos detenidamente, comentarlos, encontrar solución a sus inquietudes, buscar apoyo en sus compañeros y en el educador; en fin, contaron con recursos mediadores que guiaron sus acciones hacia la comprensión del acto comunicativo y del proceso de aprendizaje en general. Lo cual se hacía tedioso, complicado y poco significativo para los estudiantes, dentro del aula regular de clases.

La selección, adaptación, organización y publicación de los recursos apropiados – por parte del docente orientador - para la comprensión significativa de los actos comunicativos, las tareas de aprendizaje, las instrucciones para movilizar posteriores acciones, y la utilización estratégica de los espacios disponibles en el ambiente de aprendizaje mediado por TIC fueron determinantes para introducir a los estudiantes en un dinámica de trabajo diferente, que buscaba involucrarlos y hacerlos responsables de su propio aprendizaje. Una comprensión basada en el trabajo autónomo, en la capacidad del estudiante para empoderarse de los recursos, en su interés por hacer las cosas con mayor facilidad y calidad, debido a la amplitud de espacios, tiempos y recursos que encontraron en el portafolio; y que de esa manera, pudieron adquirir mejores condiciones para la producción.

#### **4.1.2. Análisis de la Sub-categoría Producción**

El Marco Común Europeo hace unas precisiones detalladas acerca de los progresos que los aprendices deberían evidenciar en cada nivel, en donde el componente de producción (OUTPUT) se subdividen en habilidades relacionadas con la escritura (*para explicar sus opiniones e ideas sobre temas generales, personales y abstractos*) y con el uso del lenguaje oral, tanto en la producción de monólogos, como en las conversaciones y diálogos entre pares académicos (*para iniciar un tema de conversación y mantener la atención de sus interlocutores, a través de un discurso sencillo y coherente*).

En el caso particular de esta indagación se observó que el 70% de los estudiantes compuso, editó y publicó una carta para un amigo que

supuestamente vivía en el extranjero, utilizando un discurso informal pero con una estructura coherente (introducción, cuerpo y cierre). Se halló que este tipo de producciones de aprendizaje permitieron que el estudiante recopilara, además de tareas y procesos de aprendizaje, los saberes previos acerca del inglés, sus experiencias, sus vivencias y detalles que enriquecieron un texto informal. Teniendo en cuenta que el portafolio digital facilitó esa función de recopilar toda la información que los estudiantes necesitaban para realizar sus acciones de aprendizaje, disponible en todo momento, con la facilidad de manipularla y procesarla según los intereses y necesidades de los aprendices.

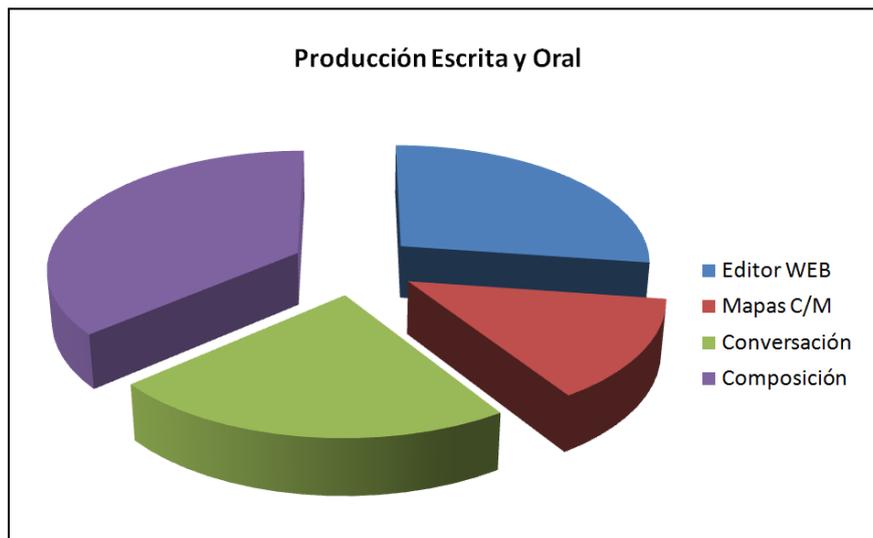
- Lo cual evidenció que la participación del estudiante en el proceso de construcción y redacción fue fundamental para consolidar en él mismo la capacidad de analizar la realidad en el contexto del idioma inglés, en su propio contexto y en el contexto de aprendizaje para comprenderla, diferenciarla, transformarla y enriquecerla, a partir de los propósitos de formación planteados para dicho proceso, y a partir de los parámetros de producción sugeridos (y personales).

Contextualizando el saber de la lengua, y posibilitando dimensionar la estructura de un texto, mediante el uso de diferentes recursos útiles para la escritura en línea, como el editor en línea que les ofreció el portafolio digital. Una opción que les permitió realizar avances en el proceso de composición, regresar al texto en cualquier momento para corregir, completar, ampliar y darle el toque final antes de publicar. Pues, según Díaz-Barriga (2002) se deben garantizar procedimientos que faciliten la asimilación y el dominio de las acciones que los aprendices realizan frente al proceso de aprendizaje. No solo a través de la planeación y la sistematización de estas mismas, sino también a través de competencias que faciliten su regulación de manera consciente, y mediante la experiencia de desempeño en las acciones comunicativas. El estudiante fue más allá abriéndose a un dialogo real con motivación, interés y confianza

La autorregulación en las acciones realizadas por los participantes, les facilitó un mayor desenvolvimiento en la organización de sus composiciones; por ejemplo, en el saludo y motivo de la carta (*Cp4=... Hi friend, how are you? I just want to say you hello and to know of you, and also to tell you something about the life I have today*), que aunque evidencia errores de tipo gramatical, su contenido denotó una introducción completa y directa. Además, en la descripción de información real (*Cp8=... life changed me a bit because I'm in pregnancy truth and is a big change in my life, but I'm happy and doing very well*). El estudiante fue más allá abriéndose a un diálogo real con motivación, interés y confianza, como un hábito que está instalado en su repertorio del discurso cotidiano.

Es muy importante aclarar que dentro de los objetivos de esta indagación no se pretende ahondar en los asuntos del *cómo se aprende inglés*, ni mucho menos del *cómo se desarrolla una competencia de comprensión, producción o interacción*, sino más bien en el *cómo* desde este portafolio digital, se facilitó el aprendizaje del inglés, se activó el desarrollo de dichas competencias, se dinamizó el proceso metodológico y participativo de los estudiantes, se flexibilizó en el manejo del tiempo y de los recursos, se aprovechó al máximo la realización de los ejercicios con la mediación tecnológica. ; en fin, *cómo se motivó el aprendizaje* del inglés a través de la configuración de un ambiente significativo, el mismo que provee un impacto positivo en el desempeño de los estudiantes y en el proceso general de aprendizaje.

Los hallazgos en la producción, permitieron observar que los escritos de los estudiantes denotaron que la regulación de sus acciones, se basaron probablemente en la transferencia de sentido como una característica del acto comunicativo, que denotó la asimilación de conductas y habilidades que pudieron ser aplicables en diversas situaciones y realidades comunicativas (Barrett, 2010). No como actos mecánicos, sino como habilidades que fueron desarrolladas por los aprendices, que se configuraron en su estructura cognitiva, y que se activaron para resolver sus actividades y procesos de aprendizaje, e incluso problemas y tareas de su entorno cotidiano.



**Figura 8.** Alcances referentes al componente de la Producción escrita y oral. Elaboración del autor (Septiembre, 2012)

- El 60% de los participantes utilizó el editor WEB, no solo en sus composiciones escritas, sino también en la mayoría de los procesos de análisis, reflexión y autoevaluación que debieron realizar como parte del plan de trabajo. Frente a un 40% que prefirió recurrir al formato WORD para archivar sus actividades de escritura, guardarlas y publicarlas en sus carpetas personales.

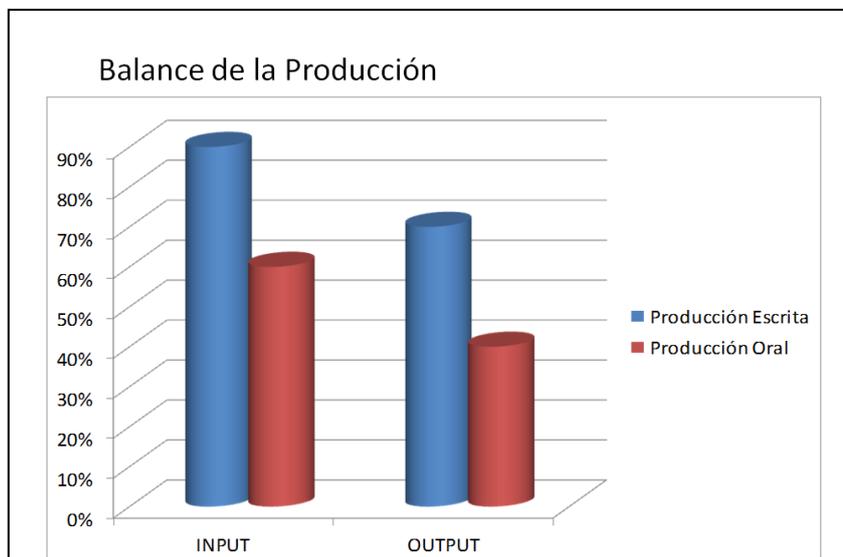
- En la construcción de Mapas Conceptuales y/o Mentales, a través de recursos digitales como el *CmapTools* y el *EDrawing*, exigió mayor tiempo, dedicación y concentración; además, el interés del estudiante para llevar a cabo sus acciones de aprendizaje. El 50% utilizó el software sugerido, probablemente por las facilidades en la administración de datos, mientras que el otro 50% utilizó formatos de WORD. Y adicionalmente, se observó que el 70% publicó mapas conceptuales, y un 30% mapas mentales.

- La grabación, edición y publicación de los videos realizados por los estudiantes evidenciaron una utilización más elaborada del discurso, mayor apropiación del propósito de aprendizaje y la posibilidad de diferenciar un proceso enfocado en la aplicación del sistema gramatical, y otro enfocado en el acto comunicativo. En este caso, un video para denotar el

uso adecuado de los verbos en pasado simple, y la construcción de preguntas; y otro video, en el cual se desarrolló un dialogo informal basado en un encuentro casual entre dos personas.

En el primer video un 40% denotó preparación debido a la calidad de los diálogos y la fluidez en el discurso oral, probablemente como resultado de la práctica responsable de los guiones elaborados por los mismos estudiantes, y la planeación previa a la grabación del video (*Cp7 = last weekend, I was visiting my grandparents at their farm...*). Además, se observó apropiación del rol que cada participante desarrollo por la seguridad en las conversaciones, el uso de lenguaje corporal para apoyar el discurso, y el dominio de la temática que se sugirió para la aplicación de la gramática especificada. Estos estudiantes utilizaron celulares y cámaras fotográficas personales para la grabación de sus videos, y luego los publicaron en sus carpetas sin ningún tipo de edición o transformación del formato original.

Solamente el 30% observó dificultades para producir un dialogo fluido y comprensible, causado por la falta de preparación previa a la grabación, y a la práctica responsable de las situaciones comunicativas.



**Figura 9.** Balance acerca de la producción. Elaboración del autor (Julio, 2012)

Y en el segundo video, se observó que el 60% de los participantes, a pesar de lo errores de pronunciación y de gramática (*Cp7=... I not have*

*brothers / my parents is Olga and Rodrigo...*) denotaron espontaneidad, informalidad y seguridad en el dialogo frente a un 40% de los participantes que se mostraron inseguros, con textos memorizados y con ayudas escritas para apoyar su desempeño comunicativo. Sin embargo, no dejó de ser un logro importante para los alcances de producción esperados, teniendo en cuenta que se pretendía motivar y acercar a los estudiantes al inglés, mucho más que hacerlos sentir frustrados o incapaces – como suele suceder en las aulas de clase – y por el contrario crear confianza, interés y deseos de aprenderlo.

En el proceso de desarrollo de producción escrita y oral en inglés, se requirió que los estudiantes hicieran uso del editor web del portafolio digital y de los traductores en línea, con el propósito de que se ejercitaran en la construcción de textos con ideas completas, y de promover una escritura más fluida, que se pudiera editar y reeditar, y lo más importante, que pudiera ser compartida con todos los participantes del portafolio. Más del 70% de la producción se concentró en la actividad escrita, a pesar de que en el portafolio digital se publicaron recursos debidamente seleccionados para incentivar el uso del inglés en situaciones comunicativas orales, así como también el acceso a talleres, artículos y explicaciones que pudieran llenar sus vacíos de conocimiento, y que fueran útiles para el desarrollo de sus tareas y procesos de aprendizaje.

Se observaron iniciativas, por parte de los estudiantes, por mantener el propósito comunicativo en el dialogo informal que grabaron, acerca de un encuentro casual a través de expresiones auténticas y originales del contexto del inglés, y que pudieron incorporar de los videos que estudiaron y analizaron - como parte del ejercicio inicial – desde el archivo de recursos del portafolio (*Cp10 =... Hi my friend, How are you today?*), con expresiones apropiadas para solicitar información personal (*Cp3=... What's your name?... Do you have brothers?... How old are you?...*), y formulas lingüísticas para responder apropiadamente (*Cp9=... I was born in Guarne... / ... I live in 'vereda el alto'... / my brother studies in the University of Antioquia...*). Respetando la iniciativa, creatividad y autonomía en el dialogo, la interacción

entre pares académicos, y el trabajo colaborativo durante la exploración de los recursos y el desarrollo de la tarea.

La utilización del portafolio digital privilegió la escritura en inglés en un porcentaje significativo, por las facilidades que allí se ofrecieron para la ejercitación de la lectoescritura en línea a través del editor web, la posibilidad de practicar la redacción y edición de textos cortos, y la ventaja de poder regresar al texto para revisarlo, complementarlo, corregirlo y reeditararlo. Se observó que dichos procesos estaban enfocados en desarrollar en los participantes la capacidad de publicar sus ideas, comentarios y puntos de vista; así como también, el desarrollo de habilidades superiores de pensamiento con base en los conocimientos adquiridos en inglés y en las acciones cognitivas que el participante reunió para llevar a cabo cada tarea, que implicó el uso de la escritura en inglés, en los espacios disponibles para tal fin dentro del ambiente del portafolio digital.

#### **4.1.3. Análisis de la Sub-categoría Interacción**

Este componente de la competencia comunicativa se entiende, en esta indagación, como la habilidad de los participantes para interactuar con uno o con varios hablantes, a través de las actividades comunicativas específicas que se realizaron a través de los recursos que se habilitaron para dichos procesos. Por ejemplo la co-evaluación, la hetero-evaluación, la autoevaluación y la moderación del educador tuvieron lugar en los foros de participación, en las discusiones generadas con base en las publicaciones de los estudiantes, y en los espacios de retroalimentación por parte del profesor orientador. Es decir, mediante el ejercicio de la interacción el participante hizo un uso significativo del idioma inglés, desde su saber previo y a través de las competencias lingüística, pragmática y sociolingüística, en un contexto definido y con un propósito concreto de participación.

- Se halló que los foros se programaron mensualmente por motivos de acondicionamiento de los estudiantes a la dinámica de participación, que consistió en responder una o dos preguntas abiertas que el docente publicaba en el portafolio y les dio pautas concretas para elaborar sus

respuestas: durante el mes utilizaron el editor web del portafolio para crear sus borradores, para procesar la información necesaria, con el propósito de participar con una contribución organizada y con sentido completo.

- Se observó que sólo el 30% de los estudiantes, durante el mes, publicaron comentarios a otros compañeros acerca de sus contribuciones; es decir, interactuaron con sus pares académicos haciendo uso de la co-evaluación como un instrumento para la reflexión y el mejoramiento continuo.

En ese orden de ideas, se observó que en las actividades de participación, se utilizaron temáticas que llevaron al estudiante a compartir sus experiencias personales y vivencias, que les permitió establecer vínculos con sus interlocutores, al describir situaciones específicas de aprendizaje del idioma inglés. Por ejemplo, la descripción de sus primeros profesores de inglés (*Cp2=... my teacher don't be much of fun, was little boring and lot of homeworks...*) posibilitando que los demás participantes encontraran similitudes y puntos de referencia sobre aquellos detalles que tuvieron algo en común (*Cp1=... it happened the same to me, I also had nice friends in kindergarden...*), y con los cuales se sintieron identificados (*Cp4=... what coincidence I lived something similar at first years of school...*)

Para desencadenar luego respuestas, opiniones y comentarios que se intercambiaron para construir un dialogo – que evidentemente no fue sincrónico – (*Cp4=... I really liked what you wrote about it, was interesting...*); pero que generaron un consecutivo y una secuencia como los diálogos que se dan en directo, solo que esta vez fue necesario recurrir a los traductores en línea y al recurso del editor web del portafolio digital, que llegaron a ser indispensables para la construcción de sus contribuciones. Sin duda alguna, una práctica de interacción poco común en el aula de clase por la inmediatez de las situaciones, y por el grado de dificultad de los discursos que requieren elaboración y tiempo para comprender la lógica de la situación y las dinámicas de participación en la comunicación.

- Por una parte, en la publicación de una reflexión acerca del proceso de desempeño de los participantes, durante el desarrollo del curso, el 60% resaltó la importancia de la participación en los espacios que les ofreció el portafolio, porque contribuyó a la adquisición de vocabulario nuevo en el proceso de aprendizaje del inglés (*Cp10=... I get learn new things and to better my vocabulary...*); además, potenció en los participantes la autonomía y la autorregulación a través del uso de los recursos del portafolio, como los traductores y el editor web (*Cp3=... learn a little more to translate text and words...*) puesto que los estudiantes fueron quienes tomaron las decisiones para cada acción de aprendizaje.

- Así como también, su capacidad para reconocer el impacto de esta experiencia de aprendizaje en su vida cotidiana, los cambios que este generó en sus hábitos, y su forma de relacionarse con los demás (*Cp7=... Learning, understanding and interpreting tasks and activities well...*), pues tuvieron que habituarse a las dinámicas de interacción que se produjeron dentro del ambiente virtual del portafolio, y adoptar posturas cognitivas que les permitió hacer uso de los espacios de aprendizaje y de los recursos disponibles para mediar en sus procesos.

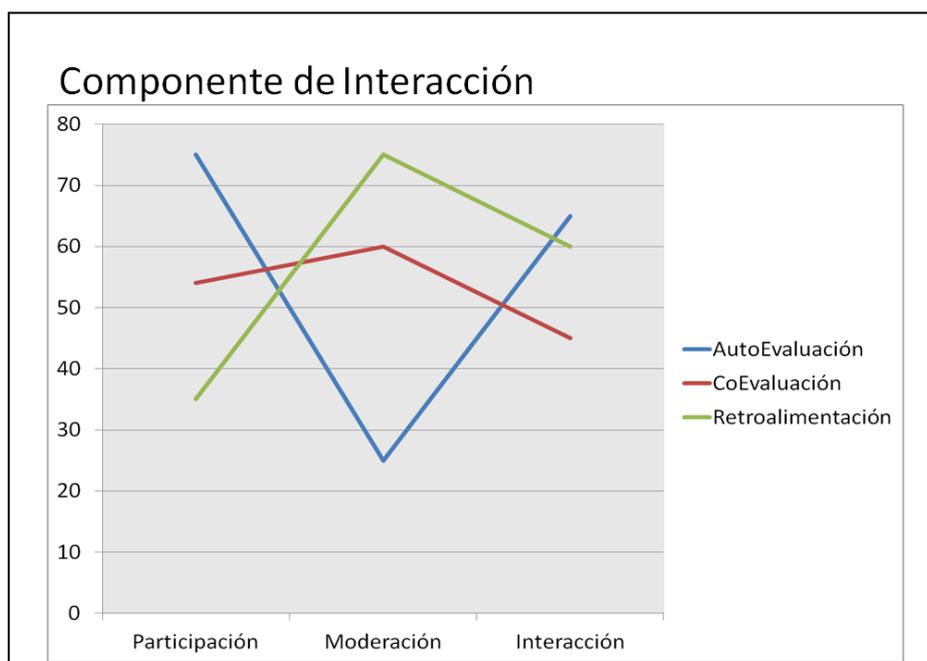
- Cuando los participantes realizaron sus comentarios acerca de las publicaciones de sus pares académicos, se observó que el 70% de los estudiantes, hizo comentarios de felicitación, de aprobación y de motivación con relación a los resultados de los videos publicados (*Cp8=... they did a good dialogue in past... and a very and fun conversation of the weekend with friends in a party.... they did and use the past very and clear... Very good...; Cp4=... I liked they talked very good and clear... I too spoke with my classmate in the class because English is very important...*); es decir, hicieron uso de los foros para fortalecer las relaciones de grupo.

- El 30% restante, se enfocó en realizar correcciones en la forma (*Cp6=... I liked very much, but you wrote some errors nice, like the use of irregular verbs with ed – writed and comed -...*), y otras sugerencias para mejorar elementos del componente socio- lingüístico (*Cp10=... you don't*

*say to kill because the love is has free and not to take the person for a prison. You have to love in free because God make the peace for human and love for everybody...).* Sin embargo, fue interesante observar cómo se co-evaluaron, y se compartieron asuntos directamente relacionados con la forma y la estructura del sistema lingüístico del inglés, en los espacios sugeridos para dichos diálogos.

Es decir, promovieron sus estrategias cognitivas, meta-cognitivas y de uso de recursos relacionadas con la motivación, la autonomía, la autorregulación y el trabajo colaborativo, porque lograron generar empatía con sus pares académicos a través de los diálogos que se produjeron durante las prácticas de interacción. Además, se atrevieron a explorar otras posibilidades para presentar sus publicaciones, como por ejemplo la grabación de videoclips cortos y puntuales, y grabaciones de audio con mensajes directos y concretos. No solo con el propósito de incentivar el uso apropiado de las normas y reglas del componente gramatical acerca de tiempos y formas verbales, sino también con la idea de asumir roles dentro del proceso de interacción y empoderarse del ambiente ofrecido por el portafolio digital, y con él, todo el componente disciplinar y metodológico.

Y por otra parte, en la retroalimentación del moderador, se observó que sus comentarios tenían el propósito de motivar, informar, aclarar acerca de aspectos relacionados con las actividades comunicativas (*publicó en Cp3=... You really surprised me!!! It's much more than I expected... I congratulate you because you have done an excellent job.... only check your grammar, ok? I hope you continue learning and more interested. You've got 4.5....*) y guiarlos para hacer uso de los recursos del portafolio (*publicó en Cp8=... hi, remember to focus on suggested questions, and the web editor 'cause it's very helpful...*) como una oportunidad para motivar y fortalecer el interés de los participantes de manera individual hacia el aprendizaje del inglés, dándole importancia al estudiante y evidenciando que se realizó un seguimiento oportuno, pertinente y significativo para con los aprendices.



**Figura 10.** Balance acerca de la Interacción. Elaboración del autor (Julio, 2012)

Se halló que el 80% de los estudiantes vieron en la retroalimentación una guía para comprender cuanto habían avanzado, cuanto debían mejorar y enterarse acerca de su rol en el proceso general de aprendizaje. Y que a diferencia del aula de clases, la posibilidad de individualizar y personalizar el proceso de retroalimentación con cada estudiante se hizo significativo por el hecho de recibir la atención del docente, las orientaciones, sugerencias y correcciones que redundaron en el logro de los propósitos del curso. Los comentarios fueron directos y puntuales:

- Para indicar el uso adecuado de los recursos disponibles para participar en los foros (*Cp=... remember to make first drafts before posting your comments...*); para recomendar páginas y contenidos útiles en las prácticas de temáticas determinadas (*Cp= ... visit the posting in which you'll find suggested links and multiple exercises to improve your skills...*); y para sugerir mejoras a las publicaciones que los estudiantes habían subido a sus carpetas (*Cp=... you can do some arrangements to your presentation because you're forgetting to add more information about...*), ya que el portafolio ofreció la ventaja de regresar al trabajo las veces que fueran necesarias, y poder hacer mejoras y cambios.

Además, el trabajo colaborativo también incluyó el apoyo, la motivación y la atención que se observó entre pares académicos, puesto que cuando se facilitaron ejercicios de interacción entre los aprendices, a partir de un proceso específico, se generaron espacios de confianza, regulación del aprendizaje, la capacidad de reconocer los aciertos y desaciertos, e incluso los puntos de encuentro y desencuentro. Por ejemplo, se observó que en la elaboración de un documento investigativo, fue a través de la plataforma del portafolio como los estudiantes pudieron concretar sus roles, concertar tareas y responsabilidades individuales, recopilar la información que cada quien halló, y finalmente llegar a la construcción del documento que publicaron en la carpeta del participante (monitor) líder de grupo.

A este respecto, y siguiendo a Prendes (2008), se concluyó que en el portafolio se logró configurar un ambiente de aprendizaje apropiado, en el cual los participantes pudieron encontrar los recursos, los propósitos y las actividades comunicativas que actuaron como detonantes de los componentes de la competencia que intervinieron en el desarrollo de las actividades comunicativas. Recursos como el editor web, los foros de discusión y los espacios para la publicación de comentarios llegaron a ser fundamentales para la consolidación del portafolio, como una alternativa que enriqueció y potenció los procesos de desarrollo de habilidades para la comunicación en inglés, y el mejoramiento de las prácticas, encuentros, comprensiones y componentes de la competencia comunicativa.

En las prácticas de foro abierto para la co-evaluación, se observó que el 80% pudo realizar un buen trabajo de co-evaluador basándose en los criterios sugeridos y publicados por el moderador, y con la oportunidad de expresarse de manera abierta y sin límites (*Cp3=... I too wrote a message and you read please? you tell it is good, ok? Bye...*), teniendo en cuenta que la interacción convergió en las dinámicas de participación de los estudiantes y en la moderación del educador, como un proceso dialógico mediado por los dispositivos virtuales disponibles en el portafolio, y por las dinámicas que el entretendido discursivo fue planteando a medida que se avanzó en el intercambio de ideas y comentarios de cada temática.

También se observó un porcentaje del 80% de participación en los procesos de reflexión y autoevaluación, con relación a la moderación que se concentró un 75% en orientar, sugerir y motivar a los participantes, con un 60% de moderación en las actividades de co-evaluación.

Que en otras palabras, representó, por una parte, un avance significativo en la utilización de espacios para la regulación del aprendizaje, basado en las reflexiones de desempeño, actuación y desarrollo de los procesos de aprendizaje. Y por otra parte, un balance positivo en el componente de interacción, con base en la idea de crear hábitos de participación (Peláez, 2004), en donde la moderación del orientador facilitó los ajustes necesarios para una interacción útil en la configuración de la competencia comunicativa, y la potenciación de las habilidades individuales de cada aprendiz.

#### **4.2. Análisis de la Categoría de Características TIC**

##### *Características TIC en los procesos de aprendizaje del Portafolio*

Los resultados recopilados en las etapas exploratoria y descriptiva dieron el insumo necesario para llegar a comprender y explicar las características de las TIC, que desde la concepción de mediación e interacción, se evidenciaron en los procesos de aprendizaje del portafolio. Teniendo en cuenta que las evidencias contenidas en las carpetas de los participantes fueron planeadas, procesadas y publicadas en el ambiente de aprendizaje que ofreció el portafolio digital, y a través de los recursos tecnológicos que estuvieron allí disponibles para los aprendices.

- *Tutoriales*; que estaban compuestos por una selección de videos cortos y páginas web que hicieron las veces de ‘alfabetizadores’, con el propósito de brindar a los participantes los conocimientos básicos y esenciales para su desempeño en los espacios contenidos en el portafolio (carpetas, foros, publicaciones, pruebas de nivel, editores, etc.) y el mejoramiento de la competencia comunicativa.

- *Documentos*; que contenían además de instructivos paso a paso (*crear cuenta de correo, registrarse en el portafolio, crear carpeta personal, editar perfiles de usuario, ingresar mensajes instantáneos, publicar tareas, etc.*), talleres con las pautas de trabajo, listados de cuestionarios y textos con explicaciones acerca de contenidos específicos del inglés.

- *Herramientas web*; con las cuales los participantes pudieron hacer consultas en directo y en línea (traductores, prácticas, correctores de ortografía y pronunciación, diccionarios, etc.) para revisar, complementar, corregir y reeditar sus tareas de aprendizaje antes de publicarlas en sus carpetas.

Dentro del amplio espectro de hallazgos que determinaron la cantidad y la calidad de las publicaciones, y con ellas la utilización de los recursos TIC y los espacios del portafolio, se logró determinar que en ese ejercicio de integración de los dispositivos digitales en el ambiente de aprendizaje del portafolio, se potenciaron procesos de mediación, se fortalecieron saberes acerca del uso de los recursos TIC con el propósito de mejorar las acciones de aprendizaje en inglés, y se realizaron migraciones de procedimientos que dentro del aula de clase eran limitados y descontextualizados hacia los espacios ofrecidos por el portafolio. En fin, se evidenciaron características que re-significaron los roles de los participantes del portafolio, y que lograron redimensionar las funciones de uso y mediación de las TIC.

#### **4.2.1. Características de Interactividad**

El portafolio digital permitió el acceso al intercambio y al dialogo entre sus integrantes con el propósito de que estos tuvieran la oportunidad de transformar su rol de espectadores, y convertirse en actores participes de los procesos que se dieron dentro del ambiente del portafolio, y a través de los recursos acondicionados para cada propósito comunicativo (foros, reflexiones de auto y co evaluación, retroalimentación, publicaciones personales, etc.). Todo esto enmarcado en el componente de la interacción, a propósito de la competencia comunicativa en inglés, que generó en los

participantes la posibilidad de reconocer sus propios ritmos y estilos de aprendizaje para un mejor desempeño.

- Los participantes tuvieron la oportunidad de realizar la búsqueda de información mediante la exploración en los sitios y páginas virtuales sugeridas y disponibles en la red. Lo cual permitió asumir la interactividad como un proceso donde los estudiantes se empoderaron de la información en forma activa y productiva, pues pudieron seleccionar, controlar, revisar, elegir, retroalimentar y contrastar a partir de su relación con el dispositivo, la información y su procesamiento, y el programa utilizado.

- Además, esta característica de interactividad se presentó como una opción que enriqueció las prácticas dialógicas que se hacían en el aula de clase, puesto que ayudó a superar las limitaciones de tiempo y de espacio presentes en el proceso de aprendizaje. Por ejemplo, las oportunidades de compartir comentarios entre los estudiantes, recibir retroalimentación del docente e intercambiar ideas dentro de conversaciones asincrónicas, fueron útiles para potenciar el rol protagónico de los estudiantes, su motivación y su autoestima.

#### **4.2.2. Características de Editabilidad y Publicabilidad**

El portafolio y las tecnologías allí contenidas (*editores de imagen, sonido y escritura, traductores, dispositivos para grabación audiovisual, etc.*) permitieron que los estudiantes pudieran realizar sus propias creaciones de materiales audiovisuales, textos editados en línea, edición de imágenes y la compilación de sus trabajos en formatos variados dentro de sus carpetas. Es decir, se facilitó la maniobrabilidad en las acciones de aprendizaje con el propósito de estimular la participación de los estudiantes a través de sus publicaciones.

- El editor web del portafolio permitió la flexibilización en el proceso de aprendizaje, en términos de cantidad de información, calidad en los contenidos, y los formatos de presentación (*escritura en los foros, composiciones, cartas, reflexiones, preguntas abiertas, etc.*); y por supuesto,

por su característica de edición abierta ofreció las posibilidades de regresar al trabajo para revisarlo de nuevo, completarlo, corregirlo, ampliarlo y finalmente publicarlo (*reeditar*).

Estas características iniciales revelaron la tendencia innovadora del portafolio digital, no solo porque potenció formas creativas para el mejoramiento de la competencia comunicativa en inglés, sino también porque dinamizó las acciones para el procesamiento de la información a través de recursos que facilitaron su edición y posterior publicación. Y de igual manera sucedió con las aplicaciones que configuraron los espacios para la discusión y la interactividad con los otros, con los saberes y con el ambiente de aprendizaje mediado por TIC, lo que posibilitó la accesibilidad y el dinamismo en el proceso educativo.

#### **4.2.3. Características de Multimedia**

Aunque esta característica requería de conocimientos avanzados, se hicieron intentos positivos para lograr la integración de varios recursos en un solo producto terminado. Por ejemplo, la creación de historias cortas (*Story-Telling*) en las cuales los estudiantes combinaron imágenes, textos y sonidos para narrar las historias que habían construido previamente en el aula de clase, y con la ayuda del editor web del portafolio y de programas sugeridos para la publicación de libros digitales personalizados.

- Entonces, desde esa perspectiva multimedial, se logró comprender que a través de la combinación de los recursos tecnológicos, programas específicos de edición y publicación, y los formatos elegidos por los estudiantes se contribuyó en el mejoramiento de las habilidades y estrategias para el procesamiento de información, así como también en la universalización del proceso de aprendizaje en términos de accesibilidad y dinamismo.

- Además, se evidenció que en la exploración de esos espacios de tipo multimedial se abrió paso a la imaginación, la creatividad y la posibilidad de que los aprendices fueran más allá y pudieran hacer sus propias

propuestas (*elegir historias, personajes, imágenes, movimientos, voces, secuencias, etc.*), sin la presión de una clase magistral, estandarizada y limitada por el tiempo y todos los factores que por el contrario se enriquecen y se flexibilizan en el ambiente del portafolio (*recursos, procedimientos, regulación*).

#### **4.2.4. Características de Colaboración y Conectividad**

Las tecnologías que ayudaron a configurar el ambiente de aprendizaje mediado en el portafolio digital (*correos electrónicos, foros de trabajo grupal, procesadores de texto, etc.*), no fue por si solo un espacio para la colaboración y el trabajo en equipo, fue necesario que los propósitos e intencionalidades de cada proceso conllevaran a cada estudiante a reflexionar acerca de las posibilidades de trabajar con el 'otro', hacer alianzas para que logran sus objetivos de aprendizaje, y crear equipo para que se apoyaran mutuamente en la comprensión y producción a través de acciones específicas que requirieron la iniciativa autónoma de cada uno de los participantes.

Es decir, cada estudiante asumió un rol esencial para contribuir en la planeación, ejecución y publicación de los resultados obtenidos en cada tarea colaborativa.

- En las actividades de edición y grabación de los videos, los estudiantes se colaboraron mutuamente para llegar a un producto que cumpliera con los propósitos de aprendizaje (*Cp= organize teams in order to plan, develop and publish the video according to the specific instructions given...*) y que denotará el aporte de cada participante. Aunque los videos observados mostraron marcadas diferencias en cuanto al nivel de dominio del inglés, evidenciaron el compromiso para relacionarse entre sí, expresar y proponer sus ideas y en conjunto construir saber en colectivo.

- El portafolio les ofreció la posibilidad de conectarse, intercambiar sus ideas y propuestas, a manera de red de información en la cual pudieron acceder y establecer una comunicación secuencial con el propósito de

administrar la información que entre todos habían recopilado, y así determinaron el tipo de producto a publicar en términos de cantidad y calidad (*Cp5=... good information, think we use better expressions in dialogue... record video in this idea...*).

- Este tipo de relaciones fortalecieron el trabajo colaborativo que se daba dentro del aula regular de clases, pues se observó que se logró ampliar las posibilidades de comunicación y organización de los aportes de los participantes con la idea de que estos pudieran realizar conexiones entre los conocimientos previos y la nueva información, para que entraran luego a estados de reflexión y evaluación, tanto de los procesos desarrollados como de sus propias actuaciones y contribuciones en el grupo de trabajo.

#### **4.3. Análisis de la Sub-categoría Estrategias de Aprendizaje**

El título de esta investigación resalta el uso del portafolio digital como estrategia de aprendizaje y para el aprendizaje, no como una alternativa aislada que opera por sí sola de manera independiente de aquellas estrategias que posee el usuario, sino como un ambiente estratégico que complementa, potencia, empodera y estimula el desarrollo de las estrategias de aprendizaje. Y para esto fue necesario observar qué estrategias de aprendizaje se hicieron visibles en los procesos desarrollados en el portafolio digital (*cognitivas, meta cognitivas, uso de recursos, reflexión, autonomía y autorregulación del aprendizaje, etc.*), a partir de la caracterización que se desarrolló a lo largo de esta indagación.

En ese orden de ideas, el portafolio digital permitió evidenciar, a través de los procesos de aprendizaje que contenía, que se logró desarrollar un ámbito innovador para conducir las acciones de aprendizaje de los estudiantes mediante la incorporación de dispositivos TIC (*procesadores, correos, carpetas, foros, etc.*) que ampliaron su horizonte cognitivo en términos de sus posibilidades para la construcción de comprensiones, imaginarios y representaciones mentales, durante cada experiencia de mediación e interacción y a través de dichos recursos TIC.

Innovador no solo porque se denotó su condición de mediador en el aprendizaje, sino también porque favoreció la configuración de un ambiente propicio para desarrollar en los individuos tanto habilidades de adaptación a nuevas formas de acceder y procesar la información (*investigación y lectura en línea, procesadores de texto, selección y recopilación de información, etc.*), como posturas que favorecieron el aprendizaje (*creación de perfiles, manejo de correos, participación e interacción en los foros, publicación de tareas de aprendizaje*), y la autonomía con base en la flexibilidad que ofreció el portafolio digital (*planeación, regulación, evaluación, reflexión, etc.*).

Además, se instauró en los participantes, estrategias relacionadas con los procesos operativos y cognitivos que estuvieron fundamentados en la comunicación permanente, la responsabilidad y el uso apropiado de los recursos pedagógicos, didácticos y TIC. Como se explica en el siguiente apartado acerca de las estrategias de aprendizaje que se hicieron visibles en los procesos desarrollados en el portafolio digital:

#### **4.3.1. Estrategias Cognitivas de Procesamiento**

Estas estrategias influyeron directamente en las acciones de pensamiento y en las reflexiones que realizaron los estudiantes acerca de su propio aprendizaje, así como también en los procedimientos de análisis y síntesis de aquello que aprendieron. Con la ayuda estas estrategias en un ambiente de mediación, los participantes pudieron transformar sus aprendizajes en el idioma inglés al tiempo que lograban desarrollar la habilidad de contrastar sus conocimientos previos sobre el inglés con el conocimiento nuevo, a través de la práctica objetiva, la comprensión de material en inglés, y el análisis de la información en diferentes contextos.

##### **4.3.1.1. Selección de la información**

Los participantes tuvieron que hacer búsquedas permanentes para llegar a la comprensión de las instrucciones, procesos y materiales con el propósito de solucionar un problema específico de aprendizaje (*Cp=... select keywords, main ideas, usual expressions... /...classify categories, properties,*

*characteristics and situations...*), con la ayuda de las herramientas que se dispusieron en el portafolio (*páginas sugeridas por el educador, traductores, textos guía, etc.*) y que permitieron que los estudiantes localizaran, seleccionaran, recopilaran y recuperaran la información que necesitaban para elaborar sus tareas.

Por ejemplo, tuvieron que buscar videos de donde pudieron extraer palabras, expresiones e ideas que enriquecieron sus diálogos personales (*Cp6=... greetings and farewells... agreeing and disagreeing... likes and dislikes... information questions... apologizing and regretting...*), y que usaron como parte de sus libretos para saludarse, despedirse, denotar acuerdo o desacuerdo, expresar sus gustos, y preguntas de información personal que consideraron esenciales para darle secuencia e interactividad al dialogo. Y también para la creación de sus postales, seleccionaron y recopilaron en sus carpetas ejemplos que les sirvió de referente para construir sus propias versiones. Teniendo en cuenta que el portafolio contenía algunos modelos, pero que tenían libertad para buscar, seleccionar y recopilar.

Se observó que en el aula regular de clases se dificultaba la búsqueda de información, ya que está se reducía y se limitaba a los recursos que contenían los textos guía, los libros que se podían llevar al aula, y las visitas que se realizaron a la biblioteca. Pero, las estrategias de selección que se promovieron a través del ambiente del portafolio, permitieron llevar a otro nivel dichas acciones de selección de la información, ya que se pudo realizar el paso a paso de la búsqueda de palabras clave, de expresiones usuales en situaciones reales de comunicación en inglés, de material original que les permitió comprender el contexto de uso, y de herramientas que les facilitó posteriormente sus acciones de planeación, edición y publicación, de manera organizada y estratégica.

#### **4.3.1.2. Organización de la información**

Los estudiantes tuvieron la oportunidad de recopilar y clasificar la información en los espacios disponibles dentro del portafolio. Utilizaron sus carpetas en las cuales tenían subcarpetas organizadas por temáticas, por

ejemplo: carpeta de actividades (*instrucciones, tareas de aprendizaje, ejemplos y criterios de evaluación*), carpeta de videos (*editados y publicados por los participantes*), carpeta de imágenes (*mapas conceptuales, gráficos, postales y fotos de grupo*), y la carpeta de comunicaciones (*composiciones en línea, retroalimentación del educador, reflexiones del estudiante, etc.*)

Esos procedimientos de clasificación y organización del espacio y los recursos ejercieron una influencia positiva en el desarrollo del componente cognitivo de los participantes, puesto que lograron entrar en las dinámicas de la mediación en el aprendizaje a través de sus habilidades para configurar sus carpetas digitales como espacios alternativos para ordenar el aprendizaje (*Cp3=... activities and intructions, my videos, maps and images, assessment and reflections, training tests*); como una extensión cognitiva del imaginario de cada estudiante (*Cp1=... I'll publish it on 'Maps and Images' folder when finish... see it in 'My videos' folder and do comments...*) que le permitió llevar control de sus procesos, en cuanto a la ubicación exacta, el contenido, la cantidad y el resultado. Y como un 'aula alternativa' a donde pudieron migrar actividades, textos y encuentros con 'el otro' y con 'lo otro'.

La estrategia de organización se evidenció durante la construcción de mapas conceptuales y mentales, gráficos de planeación como la lluvia de ideas, y esquemas temáticos. Los participantes exploraron el funcionamiento de diversos programas para la elaboración de ese tipo de recursos, que además de permitirles la organización de la información en situaciones específicas de aprendizaje (*Cp=... construct a concept mapping based on the previous Biography you consulted, selected and analized...*), generaron motivación e interés por las aplicaciones digitales que se sugirieron en la plataforma del portafolio (*Cmap Tools, EDrawing*) para la construcción de los mapas y esquemas (*Cp=... make a Brainstorming about the story you're going to compose by showing characters, places, and general situations*), como parte de los instrumentos TIC que mediaron en la comprensión de las actividades, y en la organización de los procesos de aprendizaje.

#### 4.3.1.3. Elaboración del Aprendizaje

En este tipo de estrategia, se observó que los estudiantes hicieron uso de sus construcciones pre-elaboradas a manera de borradores con el propósito de comprender, en primera instancia, aquello que estaban tratando de aprender y que les fuera de alguna manera significativo y cercano. Fue necesario que realizaran conexiones entre sus saberes previos con el nuevo conocimiento a partir de las secuencias que describían cada situación: procesar imágenes, diálogos, talleres en línea, foros y lecturas contenidas en las actividades de aprendizaje. Es decir, los participantes se involucraron de manera activa en la elaboración de sus aprendizajes, siempre que estos se dieron a la tarea de diseñar sus propias estrategias con la idea de que cada acción les generara mayores posibilidades de decodificación y codificación, dentro de un panorama de aprendizajes significativos y contextualizados.

- La estrategia de elaboración se evidenció en las acciones que los estudiantes realizaron para la construcción, revisión, mejoramiento y publicación de sus productos de aprendizaje. Por ejemplo, fue necesario regresar al editor web del portafolio para que revisaran sus ideas (*Cp3=.../ I think my participation was active and punctual when I was part of a specific discussion or group work...*) y así, repensarlas y reeditarlas (*Cp3=... I think my participation was active and punctual although I recognize my failures and attitudes to improve...*) como parte de un proceso secuencial que requiere la habilidad de recordar y recuperar información, y la posibilidad de entender aquello que se pretendía aprender.

- En la construcción de los mapas mentales se observó que los estudiantes recurrieron a sus conocimientos previos y experiencias personales con la temática, para poder elaborar procesos que denotaron mayor complejidad, puesto que debían reconstruir la información, parafrasearla y ajustarla a los propósitos sugeridos para cada actividad de aprendizaje. Incluso, para la creación de sus libretos en la grabación de los videos, tuvieron la oportunidad de reutilizar la información que se publicó con anterioridad (*Cp=... record a video taking into account the previous*

*information based on questionnaire 'who are you?'...*), y elaborar secuencias que se evidenciaron en la descripción de cada proceso de aprendizaje.

- Los estudiantes tuvieron la oportunidad de utilizar los aprendizajes a sus experiencias de vida cotidiana (*Cp=... describe yourself physically and some aspects of personality...*), realizar conexiones entre los contenidos del área y los contenidos de otras áreas de conocimiento (*Cp=... select and consult a foreign country about geographical, social and cultural aspects...*), relacionar actividades previas con los procesos de evaluación, reflexión y co-evaluación (*Cp=... what do you think about your learning process?... your classmates' process?... your participation in specific activities?...*), y emplear estrategias que les permitió solucionar dificultades en situaciones específicas de aprendizaje (*Cp=... identify expressions and usual vocabulary from a video...*) del portafolio digital.

#### **4.3.2. Estrategias de Apoyo y Uso de Recursos**

Siguiendo a Monereo (1995), estas estrategias de apoyo y de uso de recursos son las que permitieron que los estudiantes se pudieran involucrar y pusieran en marcha todo el proceso de aprendizaje, y lo más importante, que lograran mantener su nivel de participación y todo su esfuerzo para tomar partido en el ambiente dispuesto dentro del portafolio digital. En este orden de ideas, se observó la implicación de estrategias relacionadas con los aspectos afectivos, emocionales, de autorregulación, y con aspectos propios del contexto de aprendizaje, recursos disponibles y circunstancias que fueron necesarias para posibilitar y potenciar el aprestamiento de los estudiantes hacia el proceso de aprendizaje del inglés.

De esta manera, también se pudo encontrar que el ambiente dispuesto en el portafolio digital influyó directamente en el desarrollo de estas estrategias, puesto que favoreció el desempeño cognitivo y social de los participantes mediante los procesos que estaban encaminados a fortalecer la autonomía, su interacción como parte de las acciones de socialización, y la aprehensión de lo que se pretendía aprender. Es decir, un ambiente que pudo favorecer no solamente aspectos relacionados

directamente con el desarrollo de la cognición, sino también con el reconocimiento de las emociones que se produjeron en cada situación de aprendizaje, y el autocontrol de las diversas sensaciones, actitudes, sentimientos, ansiedad y demás características que se observaron en este tipo de estrategias.

#### **4.3.2.1. Actitudes de motivación para el Aprendizaje**

Dentro de ese amplio panorama de estrategias motivacionales de tipo intrínseco y extrínseco, se pudieron observar como resultado del ambiente que se dispuso para construir y ofrecer un clima agradable y apropiado para el aprendizaje. Lógicamente, estas estrategias no se encargaron de producir o construir conocimientos de manera directa, pero si influyeron en que los estudiantes pudieran configurar sus espacios y contextos adecuados para su encuentro con los saberes. El tipo de actividades y tareas de aprendizaje que se promovieron y se mediaron a través del portafolio digital, brindaron espacios debidamente configurados, sin elementos contaminantes, ni ruidos que pudieran distraer, y que por el contrario ayudaron a que los estudiantes se enfocaran en sus procesos con instrucciones puntuales, los recursos apropiados y el ambiente que contribuyó al mejoramiento de la atención.

- En los procesos de participación, interacción y retroalimentación se pudieron evidenciar actitudes de motivación hacia el desarrollo de dichas actividades (*Cp=5...it was a great activity, I could speak about my information... I felt selfconfident to write no problems...*) que encontraron familiares y cercanas a sus intereses; además, se observó confianza en la utilización de los recursos tecnológicos en la elaboración de sus compromisos de aprendizaje (*Cp3=...we can do it in the editor web, it's easy and possibility to make corrections, upload and download to check before publication...*), teniendo en cuenta que contaron con la posibilidad de elegir aquellos recursos con los cuales se sintieron más cómodos y confiados.

- El enfoque hacia el logro de objetivos claros y específicos para el aprendizaje del inglés permitieron establecer un hilo conductor de procesos

secuenciales, en respuesta al plan de estudios y a su debida articulación con el ambiente ofrecido por el portafolio digital y sus posibilidades de mediación.

#### **4.3.2.2. Colaboración en el Aprendizaje**

Las estrategias de colaboración permitieron hacer del portafolio digital un contexto donde se privilegiaron el trabajo en equipo entre los miembros participantes, con el propósito de alcanzar los objetivos de aprendizaje planteados en cada proceso que implicó dialogo, planeación, discusión y acuerdos para solucionar las tareas de equipo. En los foros se observaron aportes significativos en la consolidación de trabajos realizados entre los compañeros de equipo, algo que se dio en el aula regular de clases, y que se pudo potenciar en el aula digital a través de las participaciones en las discusiones, búsquedas de información, y selección de material necesario para la construcción de conocimiento.

Cada participante contribuyó con sus ideas y aportes a comprender la situación problemática que debían solucionar (*Cp=... prepare a conversation with your classmates and record a video to publish on portfolio...*) a través de preguntas acerca de las formas propias del sistema lingüístico, reflexiones sobre el rol de cada uno de los participantes con base en los textos que lograron construir, y el trabajo que cada uno pudo aportar para que alcanzaran el propósito de aprendizaje planteado en dicha experiencia de colaboración (*Cp9=... I think we can change those expressions that we selected... and use different phrases that show friendship and close relationship...*). A diferencia del aula regular de clases, en este ambiente cada quien cedió un espacio para aprender del otro, para leerlo, para interpelarlo y para aportarle.

El educador necesitó crear la necesidad de que los estudiantes buscaran en otros compañeros apoyo y colaboración para solucionar sus tareas de aprendizaje, a través de instrucciones concisas y objetivos claros (*Cp=...select different classmates to interact about the questions that were posted in the fórum... prepare a discussion about the topic you selected...*) que privilegiaron la responsabilidad individual y grupal. Es decir, cada uno de

los participantes asumió un rol dentro de las tareas asignadas (*Cp6=... I decided to organize the introduction... who makes the explanation about?...*) sugirió el uso de recursos, motivó y ofreció respaldo para la consecución de la meta en equipo.

También se evidenció el fortalecimiento de la toma de decisiones a través del ambiente de confianza que se propició en el trabajo de grupo, de la comunicación secuencial que se generó en los diferentes espacios para la interacción, y de la habilidad para superar las dificultades que se generaron por las diferencias de opiniones. Como se describió anteriormente, los estudiantes supieron asumir sus roles para que al momento de la evaluación los resultados fueran óptimos (*Cp=... the group did organized job... it's nice to see the responsibility in the development of communicative drills...*) y el reconocimiento grupal sirviera de motivador hacia las siguientes tareas.

#### **4.3.2.3. Participación e Interacción**

Los conceptos de participación e interacción se describieron en apartados anteriores como componentes de las sub categorías de la Mediación Tecnológica, y en este segmento del capítulo como parte de las estrategias de apoyo y uso de recursos que se refieren a los procesos en los cuales los participantes estuvieron involucrados, a través de los espacios que se configuraron para establecer comunicación permanente entre los estudiantes, y de estos con el educador. Se observó que la estrategia de la participación estuvo movilizadora por la motivación de cada participante, y por su interés en contribuir en la construcción del conocimiento a partir de las discusiones, reflexiones, trabajos autónomos, y compromisos grupales.

- Se halló que la participación necesitó siempre de un 'detonante' facilitado por el educador (*Cp=... what do you think about these quotes... expressions... videos... Are you in favor or against?...*) y por las variables que resultaron como efecto de cada tarea de aprendizaje como dudas, preguntas, comentarios y aportes abiertos, que generaron interés por participar (*Cp6=... what to do with the videos?... have to translate?...*).

- Además, los estudiantes tuvieron la oportunidad de confrontarse con sus pares académicos para lograr mejores comprensiones acerca de los contenidos y tareas, y desarrollar altos niveles de autonomía hacia resultados significativos en el aprendizaje, a través de las estrategias de participación e interacción que fueron determinantes y transversales a todo el proceso de mejoramiento de la competencia comunicativa en inglés.

### **4.3.3. Estrategias Meta Cognitivas**

Estas estrategias se evidenciaron en los procesos que permitieron que los estudiantes se apropiaran de su aprendizaje y de las acciones que realizaron para direccionarlo hacia los propósitos que se habían trazado desde el inicio de esta experiencia. Entre esas acciones meta cognitivas, se destacaron las estrategias de planificación, evaluación y autorregulación del aprendizaje para que logran aprender de sus propios errores, para que pudieran trazarse metas viables sobre los objetivos de aprendizaje, y para que priorizaran los espacios de trabajo, los recursos y el tiempo necesarios para llevar a cabo cada una de sus acciones. Además, por su connotación de estrategias indirectas, no fueron responsables de los resultados que se obtuvieron en cada tarea emprendida, pero si influyeron en todo el proceso de aprendizaje y en las acciones que se emprendieron.

#### **4.3.3.1. Planificación del Aprendizaje**

En cada uno de los procesos de aprendizaje que se observaron y se describieron en esta indagación, se encontraron evidencias de planeación de las acciones que los estudiantes emprendieron para solucionar sus tareas. Por ejemplo, la selección de la información que debían procesar antes de elaborar sus presentaciones acerca de un país de habla inglesa (*Cp4=... Australia: history, geography, costumes, food, culture, currency, etc.*); sus notas y borradores para la construcción de los libretos antes de grabar los videos que se describieron en apartados anteriores (*Cp3=... dialogue part one introduction... Greetings... main topic for dialogue... a problem to solve*); y los escritos que quedaron en el editor web como evidencia de prácticas previas a manera de borradores, antes de publicar escritos más elaborados.

- En el aula digital del portafolio digital se posibilitaron espacios para la planeación estratégica de los procesos de aprendizaje, a través de acciones que los estudiantes realizaron para relacionar sus conocimientos mínimos con los nuevos conocimientos acerca de la lengua (*Cp4=... I consulted into different sources and now I understand that we have to change those time expressions...*) y de esa manera pudieron construir su propia estrategia y orientar su planeación a partir de los encuentros dialógicos que se generaron entre los participantes con el educador, con sus pares académicos con el ambiente de aprendizaje, y con los recursos de mediación que ayudaron en dicha planeación.

- El educador aportó reflexiones y guías de trabajo que favorecieron la planeación estratégica de cada tarea de aprendizaje, con la idea de que los estudiantes logran identificar sus estilos y posturas cognitivas ideales para aprender el inglés (*Cp=... Think about these questions in order to organize and plan your activities: What will you do?... What are you doing it for?... How will you do it?... When will you do it?... Who are going to do it with?... Why...?...*); además, se observaron ejemplos de actividades que condujeron a la pre-conceptualización del trabajo (*Cp8=... brainstorming basic concepts about the topic I chose...*) y elaboración preliminar de las primeras acciones (*... my first draft with the most relevant ideas to construct a complete work...*) individuales y/o grupales.

#### **4.3.3.2. Evaluación del Aprendizaje**

Con base en los criterios de evaluación que se fijaron dentro del proceso de aprendizaje del inglés en el ambiente de mediación del portafolio digital, más que el producto terminado se privilegió el proceso de cada uno de los participantes, la secuencia de sus actividades, la participación dentro de los espacios configurados para los diálogos, la planificación, la edición, la administración de los recursos, y la publicación de los productos terminados. Es decir, la evidencia de las acciones realizadas en el aula digital y en la actividad de reflexión durante y posterior a los procesos de aprendizaje.

Cuando los estudiantes tuvieron la oportunidad de regresar a sus trabajos posteriores para revisarlos, repensarlos y reeditarlos denotaron su habilidad para evaluar, no solamente sus productos en términos de forma y contenido, sino también sus procesos en términos de aprendizaje y del logro de los objetivos que se persiguieron en cada una de las secuencias de actividades, en el marco del mejoramiento de la competencia comunicativa. Y para que eso ocurriera, se pudo hallar dentro de los foros de reflexión y auto-evaluación evidencias de valoración por parte de los participantes sobre sus procesos (*Cp10=... I could do it much better than that, but I did not had time for the other different homework with subjects...*); y sobre los procesos de sus pares académicos (*Cp7=... you can change the possessives to have a organized idea, because **his** is for **he**, and **her** is for **she**....*) teniendo en cuenta las preguntas detonantes que se publicaron en los foros.

- En los foros de co-evaluación (*...What do you think about the cards your classmates posted? ...Do you find those videos kind of interesting and well prepared? Why? Why not?...*); en los foros de reflexión y autoevaluación (*... What do you think about the story you published? Was that well structured? Something to change, add or polish?...*); y en las devoluciones que pudieron publicar los estudiantes, con base en la retroalimentación enviada por el educador (*Cp3=... I`m going to make it over because I identified that expressions no used when people ask for information...*) y con la idea de promover la autorregulación en el aprendizaje.

#### **4.3.3.3. Autorregulación del Aprendizaje**

Desde los aspectos que influyeron en la actitud, la motivación y la meta cognición del aprendiz, se observaron acciones que promovieron la autorregulación del aprendizaje siempre que los participantes desempeñaron un rol activo en su propio proceso. En otros términos, estos tuvieron la oportunidad de auto-monitorear sus procesos, de auto-dirigir sus acciones de aprendizaje, y de auto-evaluar los resultados que iban logrando como

resultado de la interrelación entre su dominio del objeto de aprendizaje, y su propia voluntad dentro del ambiente de formación mediada por Tic.

- Esta estrategia de autorregulación se denotó como producto de las demás estrategias que hicieron parte del proceso de aprendizaje y que fortalecieron la motivación de los participantes (Cp3=... *I'm interested in topics that permit communication with friends...*), que guiaron la planificación y elaboración de las actividades (Cp7=... *first selecting some expressions, then organizing dialogues and finally the different interactions between us...*), y que propiciaron el control y la evaluación de los aprendizajes (Cp2=... *I'm checking my publications to revise, correct and improve again...*)

- El estudiante se apropió de su tiempo, de los recursos y de los espacios para maximizar su rendimiento y alcanzar las metas de aprendizaje. Se observó tiempo para revisar, corregir y mejorar los productos de aprendizaje (Cp7=... *I'm checking and doing some corrections to improve my homeworks...*), se denotó habilidad para utilizar y combinar los recursos disponibles en el portafolio digital (Cp1=... *it's useful the editor to prepare the text, next the fórum to show advances, and the personal folders...*), y se evidenció regulación en los espacios destinados para la edición, planeación, elaboración y publicación de los procesos (Cp9=... *I posted my biography on my folder and on the blog of products...*); en fin, el estudiante desarrollo estrategias que le permitieron avanzar en el mejoramiento de la competencia comunicativa, y en general, en su desempeño como participante del ambiente de aprendizaje.

Ahora bien, antes de realizar un balance general acerca de estos hallazgos y resultados que permitan generar la discusión central de esta indagación, es importante puntualizar aspectos que fueron predominantes y transversales a lo largo de este capítulo con respecto al cuerpo de categorías y sub-categorías, en los cuales se fundamentó y estructuró el anterior proceso de análisis. En primer lugar, porque se hizo un empalme categorial con el propósito de resaltar la relación del problema de investigación con la perspectiva de mediación tecnológica, y de

contextualizarlo con base en los procesos de aprendizaje que se lograron mediar a partir de acciones específicas de los participantes.

Procesos de aprendizaje que promovieron esencialmente la participación, la interacción, la adopción de posturas cognitivas frente a las características TIC que fueron predominantes en esta experiencia, y el desarrollo de estrategias de aprendizaje, la autonomía y el aprendizaje colaborativo en el ambiente que se promovió en y a través del portafolio digital. Se evidenció como los estudiantes hicieron uso de los recursos TIC para planear, elaborar y publicar productos de aprendizaje con el propósito de desarrollar y mejorar su competencia en inglés, desde la comprensión de la tarea misma, de su rol como participante en el ambiente de aprendizaje, y de los recursos que acogió y consideró útiles para mediar en dichas comprensiones.

También desde la producción y la interacción con los saberes, los recursos TIC y con sus compañeros de clase, con el propósito de afianzar sus conocimientos, de explorar sus posibilidades en los procesos de comunicación, y de construir alianzas significativas entre pares. Un proceso que recurrió a la adopción de posturas y actitudes optimas para el aprendizaje del inglés, desde las características TIC que redimensionaron las posibilidades para construir el conocimiento, y que potenciaron de manera significativa el desarrollo de sus estrategias de aprendizaje. Es decir, se logró orquestar un encuentro dialógico entre los recursos TIC y sus características y las estrategias de aprendizaje de los estudiantes, dentro del ambiente de aprendizaje mediado por TIC que se logró generar a través del portafolio digital de esta indagación.

#### **4.4. Balance general de hallazgos y resultados**

##### *Etapa Explicativa de la Indagación con base en los datos*

Los hallazgos que se describieron a lo largo de este capítulo, con relación a la categoría de la Competencia Comunicativa en términos de comprensión, producción e interacción, y desde la perspectiva de la

Mediación Tecnológica como categoría transversal, y como elemento fundamental de los objetivos de esta indagación, mostraron que además de los beneficios del uso del portafolio digital en el proceso de aprendizaje del inglés a través de recursos útiles para la mediación, se logró también:

- Redimensionar el papel de este mismo como una estrategia que no pretendió explicar cómo se aprendía el idioma inglés, sino más bien cómo a través de su utilización se fortaleció, mejoró, apoyó, estimuló, propició y potenció su aprendizaje de manera alternativa en contraste con el aula regular de clases.

- Re-significar el uso del portafolio digital como una herramienta útil para orientar tanto procedimientos de evaluación y recolección de evidencias de trabajo, como de participación de los estudiantes en el ambiente de aprendizaje mediado propiciado a través de la plataforma y los recursos TIC que allí se articularon.

- Se ampliaron las posibilidades limitadas del contexto determinado de enseñanza de esta indagación, a través de los recursos necesarios que se lograron articular para migrar procesos de comprensión, de producción y de interacción hacia un ambiente de aprendizaje mediado por la tecnología contenida en el portafolio digital, por los roles que ejercieron sus participantes y por el horizonte metodológico que se trazó desde el inicio de la experiencia con el uso del portafolio.

El objetivo general de esta indagación planteó caracterizar el portafolio digital de aprendizaje con el propósito de redimensionarlo y reivindicarlo como una estrategia alternativa que permitiera ampliar las posibilidades para el aprendizaje, el fortalecimiento de la autonomía, la apropiación de estrategias y posturas cognitivas óptimas para el logro de los propósitos de enseñanza, y de esa manera evidenciar su contribución al desarrollo de la competencia comunicativa en inglés. Dicha caracterización paso por unas etapas que sirvieron para observar detenidamente tanto el desempeño de los aprendices participantes de la experiencia, como para determinar la viabilidad del portafolio, su configuración con base en el

componente pedagógico y pedagógico del contexto educativo, y los ajustes que se dieron durante el tiempo estipulado para la observación.

Una primera etapa en la cual se había avanzado en cuanto a la fase de proposición, implementación y dinamización del portafolio y los recursos que allí se contenían, con la idea de que tanto docente como estudiantes se apropiaran de un espacio novedoso, alternativo y estratégico para apoyar el aprendizaje del inglés, y de esa manera hallar que:

- El desarrollo del portafolio digital evidenció una gran acogida por parte de los participantes, quienes aprendieron a utilizar sus carpetas digitales para recolectar y publicar sus construcciones, a estructurar sus escritos en el editor web del portafolio, a participar en los foros; en fin, a hacer parte de las dinámicas de la mediación que fortalecieron sus habilidades comunicativas, y que les permitió redimensionar la forma de relacionarse con los otros, con el conocimiento y con los recursos que apoyaron su propio aprendizaje.

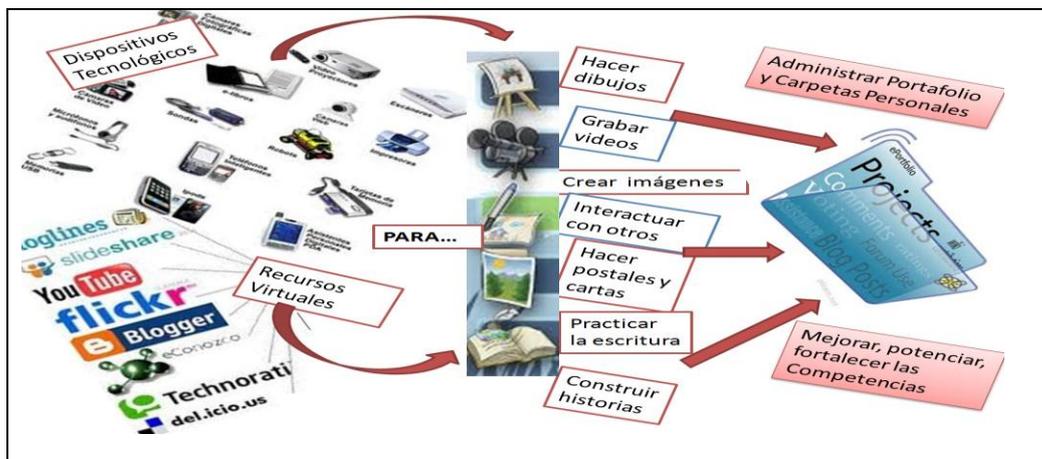
En primera instancia, se planteó un objetivo específico que posibilitó la descripción de las competencias de la lengua inglesa que se desarrollaron en las tareas del portafolio, que como se mencionó en apartados anteriores se trató acerca de las competencias relacionadas con la comprensión, la producción y la interacción. Y que de las cuales se observó, grosso modo, un alto índice de participación en comparación con los procesos regulares y estandarizados que se dieron en el aula de clase, de la siguiente manera:

- En primer lugar, en relación con la sub-categoría de la competencia de la comprensión, se resaltó la contribución del educador quien en su carpeta publicó documentos de apoyo, ejemplos que los estudiantes utilizaron como modelo para construir sus propias tareas, y archivos previamente seleccionados, y adaptados al curso con el propósito de complementar las explicaciones que tuvieron lugar en el aula de clases, de orientarlos en el uso adecuado de los recursos y espacios que les ofreció el portafolio digital, y de involucrarlos en las dinámica del aprendizaje mediado por las tecnologías.

- Los participantes tuvieron la oportunidad de conocer su nivel de competencia en inglés a través de las pruebas de diagnóstico que se realizaron, y que sirvieron para proponer estrategias de mejoramiento a través de prácticas, tutorías y actividades que ayudaron a mejorar el nivel de lengua de los aprendices en trabajo autónomo y colaborativo.

- La experiencia de elaborar cartas, postales y textos con mensajes cortos con base en modelos publicados por el educador, y otros visibles en la red, fortaleció la confianza de los estudiantes con el aprendizaje del inglés, mejoró su forma de relacionarse con los demás y con el conocimiento, generó espacios para la creatividad y la innovación, y logró refrescar el repertorio de estrategias de estos mismos.

En el análisis de la categoría de la Competencia Comunicativa se evidenció que la utilización de los recursos audiovisuales como los videos, las fotografías, los textos en línea, los archivos de audio, etc. fueron recursos fundamentales para que los participantes realizaran las acciones que debían llevar a cabo en cada proceso hacia la comprensión, la producción y la interacción en inglés. Así como también, la publicación de cartas, diálogos e imágenes fueron esenciales como modelos originales para que los estudiantes se hicieran a la idea de lo que debían construir (*figura 11*), que movilizaron las acciones de los aprendices hacia la elaboración y la práctica de sus aprendizajes en el idioma inglés a través de sus publicaciones.



**Figura 11.** Convergencia de recursos TIC y procesos cognitivos  
Elaboración del autor (Septiembre, 2012)

En una segunda instancia, se hizo posible evidenciar aquellas características TIC que hicieron parte del proceso y que intervinieron directamente en los procedimientos de selección de la información, la elaboración y edición de las actividades de aprendizaje, y publicación de los procesos terminados. Las mismas características que influyeron en los resultados obtenidos en cada uno de los procesos, puesto que fueron puentes de comunicación útiles para mediar entre el objeto de aprendizaje y los participantes. Es por tal razón que se destacó el carácter interactivo del proceso de aprendizaje a través del empoderamiento que se dio por parte de los estudiantes, tanto de los recursos TIC como del objeto de aprendizaje a través de procesos que se destacaron en:

- Los espacios para que los aprendices pudieran editar sus tareas, completarlas y publicarlas en las carpetas personales y en el blog de evidencias.

- La posibilidad de que los estudiantes tuvieran una experiencia de elaboración multimedial, con el propósito de que aprendieran a combinar los recursos tecnológicos para construir modelos creativos y llamativos con base en las tareas que se orientaron para tales fines.

- La construcción de historias basadas en personajes de la naturaleza propia del contexto, con imágenes y sonidos, y contenidos en un libro digital (StoryTelling) que se publicó posteriormente en el blog, y con el valor agregado de que los estudiantes comprendieron que la convergencia de recursos TIC permitió hacer del aprendizaje una experiencia significativa e interesante.

Y como se describió detalladamente en apartados correspondientes a la categoría de las características TIC, entre los hallazgos más significativos en relación con los objetivos específicos de esta indagación se podría decir que:

- se logró potenciar el trabajo colaborativo entre los participantes siempre que estos establecieron relaciones y alianzas en términos de

aprendizaje, con la idea de encontrar en 'el otro' (pares académicos, educador) apoyo para poder comprender, procesar y construir conocimiento con y a través de 'lo otro' (información, saberes y recursos).

- se pudieron garantizar tanto la conectividad, en términos de acceso a los espacios y recursos dispuestos en el portafolio digital, como la conectividad en términos de creación de centros de trabajo (nodos) mediante las redes de información, interacción, participación y aprendizaje colaborativo.

Y en última instancia, la evidencia de estrategias de aprendizaje que estructuraron, condujeron y movilizaron las acciones realizadas por los estudiantes durante las tareas, los procesos de interacción y participación, y que posibilitaron la construcción de conocimiento a través de actividades que potenciaron el mejoramiento de la competencia comunicativa en inglés, y mediante los recursos que hicieron parte del ambiente de aprendizaje que promovió el portafolio digital.

- En cuanto a las estrategias cognitivas que influyeron de manera directa en las acciones realizadas por los aprendices para llevar a cabo los procesos de comprensión, producción e interacción con base en los criterios sugeridos en el plan de estudios, y a través de los recursos que mediaron en la participación de estos en la plataforma del portafolio digital.

- La búsqueda, selección y organización de la información que cada estudiante pudo apropiarse como parte de sus acciones cognitivas, con la idea de alcanzar niveles superiores de pensamiento que se reflejaron en las formas de intervenir y procesar cada propuesta de aprendizaje, y en los procedimientos que realizaron para compilar la información pertinente y necesaria para elaborar sus tareas.

Se pudieron evidenciar procesos que fortalecieron los aspectos afectivos y emocionales de los participantes a través de los encuentros con actividades que requirieron el trabajo colectivo y el apoyo entre pares, así como también, en circunstancias específicas de trabajo autónomo, en los

cuales cada estudiante planeó, elaboró y publicó con base en sus propias decisiones y determinaciones. Y procesos que ahondaron en la autorregulación y con aspectos propios del contexto de aprendizaje, en donde los participantes aprendieron a emplear los recursos disponibles en el ambiente de aprendizaje del portafolio digital, y a partir de circunstancias determinadas por cada objetivo de aprendizaje.

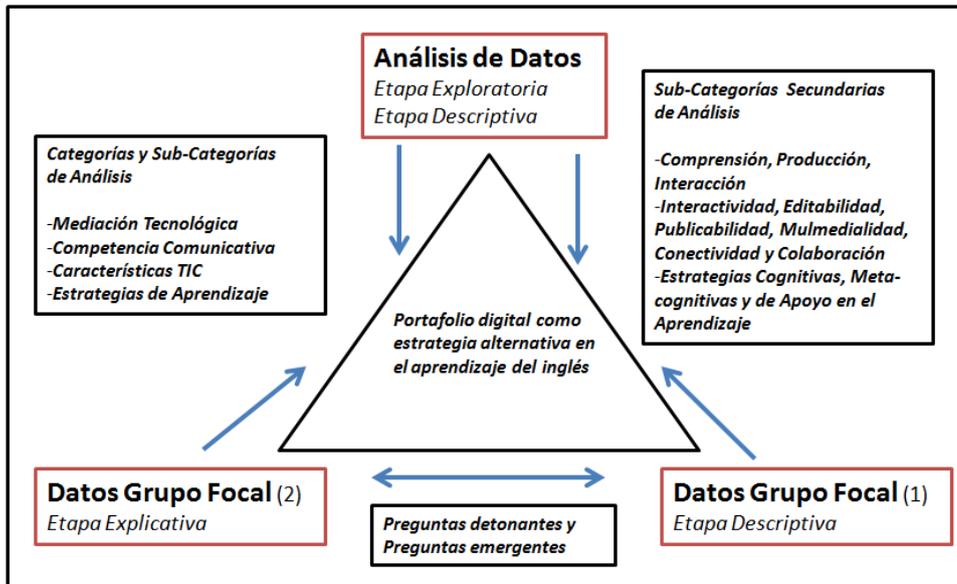
Además, se logró evidenciar que en este punto específico de la categoría referida a las estrategias de aprendizaje, los participantes alcanzaron mejoras favorables en cuanto a su capacidad para la colaboración en el aprendizaje, su motivación para la elaboración de procesos significativos, y para la participación e interacción en los espacios configurados en el ambiente del portafolio. Adicionalmente, la posibilidad de observar que los estudiantes desarrollaron estrategias óptimas para la planeación y la posterior evaluación de sus contribuciones al proceso de aprendizaje en los términos que se plantearon desde el inicio de esta indagación.

#### **4.5. Proceso de Triangulación de datos**

##### *Resultados y Hallazgos, Grupo Focal (1), Grupo Focal (2)*

En este apartado se presenta un proceso de triangulación de datos que se refiere a la confrontación de los datos que se obtuvieron desde diferentes fuentes en las Etapas de la Investigación, con base en el análisis de resultados y hallazgos que se presentó desde el inicio de este capítulo. Esta triangulación se realizó teniendo en cuenta las categorías y subcategorías descritas anteriormente en el capítulo referido a la metodología de la investigación (Sandoval, 2002), con base en la información obtenida en el proceso del Grupo Focal aplicado en la Etapa Descriptiva (anexo 4), que se realizó bajo los criterios planteados previamente, a la luz de los referentes teóricos que fundamentaron esta indagación, y en contraste con los datos obtenidos en la aplicación del Grupo Focal en la Etapa Explicativa (anexo 5).

Y que a continuación se presenta en un esquema detallado para aportar mayores claridades con respecto al proceso de triangulación de datos, y dar continuidad al ciclo formal de la investigación a partir de la secuencia que se presentó por parte del investigador desde el inicio de este proyecto de indagación.



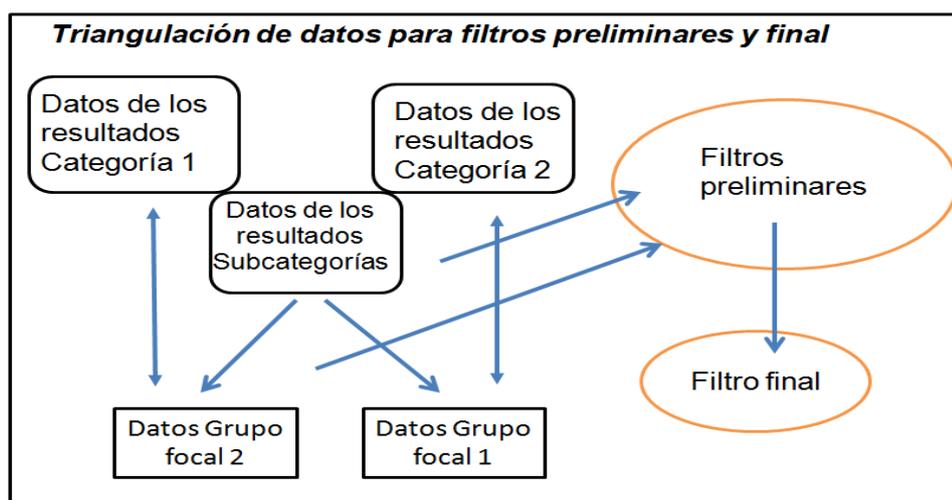
**Figura 12.** Triangulación de datos. Elaboración del Investigador (Marzo, 2013)

Este proceso de triangulación se desarrolló en relación con el orden de las categorías y sub-categorías que se describieron a partir de los objetivos de esta indagación, de los análisis preliminares y de la pregunta detonante del primer Grupo Focal en la Etapa descriptiva: *¿Cuál podría ser la contribución más significativa del Portafolio Digital al proceso de Aprendizaje del Inglés?*, y del segundo Grupo Focal en la Etapa Explicativa: *¿Qué aprendizajes se privilegiaron y se potenciaron durante la experiencia del portafolio digital?*; y adicionalmente, las preguntas que emergieron durante la aplicación del instrumento.

En primera instancia se procedió a triangular los datos acerca de la competencia comunicativa, desde la perspectiva de mediación que se describió detalladamente en la metodología y en el proceso de análisis de resultados y hallazgos, tanto en la Etapa Exploratoria como en la Etapa Descriptiva.

Luego se contrastaron los datos acerca de las características TIC que se hicieron evidentes en la experiencia de aprendizaje del portafolio digital. Y finalmente se realizó el mismo proceso sobre las estrategias de aprendizaje y su influencia en los resultados que se lograron durante la introducción y desarrollo del portafolio digital como una estrategia alternativa para mejorar y potenciar el proceso de aprendizaje del inglés.

El proceso de filtro de los datos obtenidos de este contraste general fue esencial para llegar a las conclusiones más significativas y relevantes acerca del mejoramiento, reivindicación, re-significación y redimensión del rol del portafolio digital como un ambiente de aprendizaje mediado por TIC. Así: un filtro por categoría en contraste con la información del grupo focal (los dos instrumentos al tiempo), y así sucesivamente hasta obtener un filtro final con los datos más depurados y validados.



**Figura 13.** Filtros del proceso de triangulación para obtener datos depurados  
Elaboración del investigador (Marzo, 2013)

Y adicionalmente a esa descripción, es importante recordar que se codificaron todos los conceptos que se relacionaron tanto en el análisis general de los resultados y hallazgos (anexo 6), como en esta fase de triangulación. Por ejemplo, los grupo focales y sus participantes se codificaron de acuerdo con el orden en el cual fueron editados, así: Grupo Focal 1 (Gf1), Grupo Focal 2 (Gf2), y los participantes ordenados del número

uno (1) hasta el número ocho (8), de la siguiente manera: P1, P2, P3, P4, etc.

Un proceso de triangulación en el marco del objetivo general de esta indagación que se planteó caracterizar el portafolio digital de aprendizaje y su contribución al desarrollo de la competencia comunicativa en inglés. El portafolio digital que se propuso apoyar, potenciar y mejorar la competencia comunicativa en inglés, mediante la utilización de recursos y herramientas TIC, y el desarrollo de estrategias de aprendizaje que influyeron directamente en el trabajo autónomo, el trabajo colaborativo, la participación e interacción, y a través de las acciones que los aprendices realizaron en cada contribución durante esta experiencia de aprendizaje e innovación.

- *Filtro acerca de la Competencia Comunicativa*

Como se definió anteriormente en el capítulo dedicado al diseño metodológico de esta indagación, la competencia comunicativa en inglés se entiende en términos de la comprensión, la producción y la interacción. Por tal razón, los datos obtenidos del análisis exploratorio y descriptivo se pudieron validar con la información que los participantes de los grupos focales expresaron, con el propósito de triangularla desde los referentes teóricos de esta investigación y de realizar un filtro útil para las conclusiones finales.

Es por eso que en términos de la comprensión, la producción y la interacción se evidenció que en el ambiente de aprendizaje del portafolio digital, los estudiantes pudieron mejorar la competencia comunicativa mediante (Hymes, 1999) la adquisición de saberes y destrezas que les fueron útiles al momento de realizar sus acciones en los procesos específicos de aproximación al objeto de estudio. Sin embargo, los participantes de los grupos focales hicieron referencia a algunas de las dificultades que fueron un obstáculo para alcanzar una mejor comprensión, en relación con los requerimientos de la plataforma del portafolio digital para poder acceder a la plataforma y publicar sus productos de aprendizaje,

*P5 (Gf1)= “tuve dificultades para enviar algunos de mis trabajos que realicé en formato power point, por falta de conocimiento del uso del correo y luego poder ingresar a mi carpeta para subir la presentación”*

*P3 (Gf1)= “no todos tenemos la posibilidad de contar con un computador en la casa, ni mucho menos con internet para poder encontrar las tareas que están en la carpeta del profesor, y así poder realizarlas”*

Se hizo evidente que a pesar de que los estudiantes invirtieron mucho tiempo para utilizar diferentes recursos tecnológicos para hacer sus tareas e interactuar en los espacios virtuales que ofrece la web, estos carecían de un conocimiento en términos de su aplicabilidad en las tareas y demás procesos de aprendizaje; por tal motivo se desarrollaron tutoriales y talleres de ambientación hacia las dinámicas metodológicas que eran necesarias para que los estudiantes lograran superar esos vacíos. Y que además, pudieran mejorar en los asuntos de la comprensión de la lengua en situaciones reales de comunicación, a través de materiales originales, y a partir de propósitos claros de aprendizaje y en contextos que ofrecían un acercamiento significativo hacia el objeto de aprendizaje durante la experiencia:

*P1 (Gf1)= “En la pagina se encontraban contenidos en ingles y así podíamos tener más acercamiento al idioma, para mejorar la fluidez a través de videos, música, y las imágenes que allí encontrábamos”*

Como se explicó en capítulos anteriores, el portafolio digital de esta indagación no pretendió enfocarse en cómo se aprende el inglés, ni mucho menos en señalar cual método seguir dentro de un proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera; más bien se enfocó - basado en Monereo (1995) - hacia la posibilidad de reivindicarlo como una estrategia que promueve espacios significativos para el desempeño de los estudiantes, que mejora y potencia los componentes de la competencia comunicativa a través de propuestas, que según Barret (2005) movilizan las acciones de los aprendices hacia resultados más positivos, que incentiva la participación, la interacción y la autorregulación de los aprendizajes, puesto que se posibilitó

que los estudiantes fueran dueños y protagonistas activos de su propio ritmo, nivel y forma de aprender.

Es decir, el portafolio digital se configuró de tal manera que los participantes encontraran los recursos audiovisuales, tutoriales, pruebas y orientaciones generales que les permitió la comprensión de las actividades, de las situaciones de comunicación en los diversos contextos (orales, escritos) con el propósito de que pudieran realizar sus actividades, ganar en vocabulario y en expresiones, comprender la estructura superficial de los textos, y comprender la estructura profunda como elemento esencial para ‘atrapar’ la idea principal en cada situación:

*P5 (Gf2)= “Pienso que nos ayudo mucho a mejorar el inglés a través de las actividades de escucha, de lectura y de la observación de las publicaciones y del vocabulario que se publicaron en el portafolio, y de nosotros mismos”*

*P6 (Gf2)= “las ayudas audiovisuales y los textos en inglés hacían que nuestra mente se abriera para entenderlo mejor, no tanto en comprender cada palabra sino el mensaje, el contenido principal de cada situación de comunicación... es decir, pensar que decía el mensaje”*

Y luego de esas comprensiones pasaron a la producción e interacción, no solo con ese saber que adquirieron con respecto a la lengua, sino también acerca de sus intereses, su habilidad para utilizar los recursos y los espacios del portafolio para intercambiar, comentar, elaborar y publicar sus productos de aprendizaje. Con lo cual pudieron evidenciar un proceso a través de procedimientos específicos que los llevaban paso a paso a hacer nuevas comprensiones sobre la aplicabilidad del objeto de estudio, en las situaciones de aprendizaje y a través de recursos TIC que hicieron las veces de mediadores entre sus saberes y los conocimientos nuevos, tanto de la lengua como de su rol en el proceso de aprendizaje del inglés.

*P8 (Gf1)= “A mi gusto mucho el mapa mental digital que hice en EDrawing acerca de una persona que uno más admiraba, y pude hablar de*

*algo importante para mí, con mis propias palabras y desde mis puntos de vista”*

*P2 (Gf1)= “El proceso para hacer el mapa mental fue muy organizado: primero ir al aula digital a ver ejemplos de mapas mentales, luego hacer un borrador en el programa EDrawing y en CmapTools, y más adelante en el aula de clase planear el orden de nuestras ideas para construir un mapa mental completo”*

Ese mismo paso a paso que les permitió afirmar sus saberes en los foros de participación e interacción en donde pudieron hallar respuestas, orientaciones, comentarios y sugerencias para comprender la situación problema de cada tarea, la utilización de programas y herramientas TIC, la elaboración y procesamiento de la información requerida, y general las acciones necesaria para editar y publicar los productos terminados. Teniendo en cuenta que (García, F. 2005) el portafolio digital como ambiente de aprendizaje mediado por TIC buscaba potenciar la competencia comunicativa de sus participantes, con la idea de que estos desarrollaran habilidades que fueran útiles en el instante del proceso, en el mediano plazo para sus tareas del área, y a largo plazo para sus proyectos de vida en el ámbito educativo, personal y social:

*P1 (Gf2)= “Es importante para tener mejores habilidades y competencias para el futuro, el manejo del inglés para estudiar y trabajar, y también para ayudar a otros que puedan necesitar apoyo para hacer sus tareas, sus presentaciones, videos y diálogos en inglés”*

*P7 (Gf1)= “En el estudio universitario se exigen ciertos conocimientos en el inglés y en el uso de las TIC y a través de estas prácticas del portafolio se aprende en todo aspecto para mejorar nuestras habilidades”*

En esa convergencia de medios, recursos y acciones de aprendizaje se posibilitó que los participantes mejoraran sus niveles de comprensión, teniendo en cuenta que las imágenes, videos y textos facilitados en el portafolio fueron clave para incentivar el acercamiento de los estudiantes

hacia el objeto de estudio (el inglés), motivados por su interés en el uso de las herramientas tecnológicas, y por el progreso en el área que se evidenció en los procesos terminados, publicados, evaluados y valorados.

Que muy a pesar de tratarse de competencias que deberían ser desarrollados en el aula regular de clase, según el MEN (Estándares, 2006), también podrían ser potenciadas mediante estrategias alternativas e innovadoras, que en el caso del portafolio digital de esta indagación, fueron implementadas para apoyar el proceso de aprendizaje de manera efectiva y significativa, y llegar a trascender a las acciones que se realizaban en el aula de clase.

Los estudiantes elaboraron su propia ruta de navegación (figura 14) una vez que entraron en la dinámica de la experiencia de aprendizaje en el portafolio digital, después que aprendieron a gestionar la creación de los correos electrónicos necesarios para poder acceder a la plataforma del portafolio, para crear sus perfiles, para diseñar una carpeta individual como sistema contenedor de sus tareas y productos de aprendizaje, y en general para elaborar, editar y publicar sus contribuciones; y adicionalmente, hacer el proceso de reconocimiento de sitios, dispositivos TIC y recursos sugeridos para complementar su desempeño en el ambiente del portafolio.

A manera de cierre de este apartado referido a la triangulación inicial, se podría decir que el mejoramiento de la competencia comunicativa se hizo evidente en las acciones que los estudiantes realizaron para la comprensión de sus tareas en el contexto y tiempos sugeridos, y así poder producir e interactuar con el saber, con los recursos y con sus pares académicos en la búsqueda de potenciar el nivel de competencia en inglés. Teniendo en cuenta que Dell Hymes (1999) señaló que el desarrollo de la competencia comunicativa requiere de factores (recursos TIC para este caso) que sirvan de mediadores de las comprensiones que los aprendices del inglés requieren para producir e interactuar de manera efectiva en diferentes situaciones de comunicación y de aprendizaje.

- *Filtro acerca de las Características TIC en el Portafolio Digital*

Para llevar a los estudiantes hacia niveles superiores de desempeño tanto en el área de inglés como en los diferentes ámbitos en los cuales debían interactuar y aportar, el portafolio digital se configuró para que sus participantes pudieran hallar, más que recursos tecnológicos, espacios para la interacción, la reflexión, la evaluación, la planeación y la elaboración de procesos encaminados al mejoramiento de los aspectos ya mencionados y descritos a lo largo de esta indagación.

Dichos espacios recursos físicos o intelectuales que hicieron parte de las características TIC, que se hicieron evidentes en el portafolio digital, y que fueron esenciales para llevar a cabo los procesos de mediación que se plantearon, tuvieron un lugar privilegiado puesto que, siguiendo a Peláez A. (2004), se pusieron a disposición de los estudiantes para que solucionaran sus tareas en el proceso de aprendizaje, y se les facilitara su relación con el ambiente de aprendizaje, con sus pares académicos y con su contexto cercano. Recursos que fueron configurados desde la introducción y desarrollo del portafolio digital, y otros más que fueron emergiendo durante la experiencia de aprendizaje del inglés en dicho ambiente de mediación.

Por tal razón, la posibilidad de editar y publicar fueron características que ampliaron la comprensión y la producción de los estudiantes, quienes se apoyaron en los recursos disponibles (editor web, carpetas digitales) para realizar sus acciones de aprendizaje acerca de un propósito claro sobre el objeto de estudio. Es decir, (Payer, 2005) la editabilidad, la publicabilidad y la interactividad como características que sirvieron para dar significación a cada tarea emprendida por los participantes, apoyados tanto en los recursos como en los aportes de sus pares académicos, en la retro-alimentación del profesor, y en las reflexiones personales sobre el proceso desarrollado y las posibilidades de mejorarlo, personalizarlo y llevarlo a niveles superiores de calidad.

*P6 (Gf2)= “encontramos ayudas didácticas, videos, fabulas, y cosas que nos hacían pensar más en ingles y nos ofrecieron mayor creatividad, flexibilidad y facilidades para desempeñarnos en el portafolio digital”*

*P2 (Gf1)= “logré encontrar soporte para ver los trabajos y tener otros referentes para mejorar nuestro propio trabajo, cuando no se tenía la comprensión de una palabra, de la tarea... también utilizábamos el diccionario y el traductor virtual”*

Ahora, en términos de colaboración y de conectividad se logró constatar a través de los participantes de los Grupos Focales, que tanto las tecnologías como los estudiantes fueron los que le dieron al portafolio digital esa característica de innovación, siempre que estos supieron sacar provecho del proceso de mediación que se propició, y se apropiaron de su rol para ejercer autonomía en sus acciones y regular su propio ritmo de aprendizaje. Además, fueron los estudiantes quienes guiaron su propio proceso a través de sus contribuciones, su participación activa en los diferentes espacios de publicación e interacción, que en palabras de Giraldo, M. (2006) lograron consolidar, paso a paso, espacios que facilitan la internalización del saber.

Es decir, que pudieran detenerse en el camino para mirar su desempeño reflejado en sus productos de aprendizaje, y luego plantearse estrategias que les permitieron realizar cambios, mejoras y reformas sobre los productos de aprendizaje, con la idea de ganar terreno tanto en el mejoramiento de la competencia comunicativa, como en el uso apropiado de los recursos TIC y la forma de construir el conocimiento.

*P1 (Gf1)= “Nunca nos quedamos sin saber el significado de una palabra pues teníamos muchas herramientas para solucionar nuestras inquietudes, en el aula siempre teníamos que preguntarle al profesor, pero de esta manera teníamos más libertad y más recursos para solucionar nuestras inquietudes y dificultades”*

*P8 (Gf2)= “En el portafolio podía parar, devolverme, hacer correcciones, completar mis tareas, mejorar aquellas que estaban incompletas o con errores, hacer uso del editor web del portafolio para elaborar trabajos más buenos y con menos complicaciones que en el aula de clase”*

También se resaltaron las diferencias más relevantes que se dieron entre los procesos que se realizaban en el aula de clase, y que poco a poco fueron migrando hacia el aula digital del portafolio, para flexibilizar tiempos y espacios, e incluso los ritmos de aprendizaje de los estudiantes. Y para tal fin, la institución ofreció espacios y recursos que posibilitaron subsanar las dificultades de accesibilidad a recursos TIC y al internet, con el propósito de apoyar este tipo de experiencias - *como el portafolio digital de esta indagación* - que se desarrolló para reivindicar el rol de estudiantes, de los saberes y los recursos en un ambiente de aprendizaje mediado por TIC.

Peláez A. (2006), en el marco de la introducción y desarrollo de ambientes con características TIC (como el portafolio digital de esta propuesta) sugirió la inclusión de cambios estructurales, en términos metodológicos y de esos roles que debían asumir los participantes en su propio proceso, y a partir de criterios que permitieron optimizar las características TIC a través de un aula digital en donde los estudiantes encontraron opciones para alcanzar mejorías en su competencia comunicativa, en su participación e interacción con el saber y con sus pares académicos, y pudieran aportar y compartir a través de los procesos de aprendizaje que planearon, editaron y publicaron a la vista de todos:

*P3 (Gf2)= “Gracias a la institución pudimos acceder a los computadores que estuvieron disponibles en biblioteca y en el aula virtual, para que aquellos que no tenemos ni computador ni acceso a internet pudiéramos participar, aprender y contribuir en el proceso de manera oportuna”*

Se hizo hincapié en las bondades de un portafolio que les permitió hacer comunidad académica, así como también les permitió publicar sus trabajos y enriquecer el ambiente de interacción existente en el aula de clase. Es decir, se encontraron en el aula regular en donde recibieron comentarios y sugerencias directas de sus pares académicos y de su profesor, y luego siguieron en contacto en el portafolio a través de los foros para comentar sus trabajos publicados:

*P4 (Gf1)= “En el aula de clase solamente el profesor observaba los trabajos, pero es diferente cuando estos se publicaban en el portafolio: todos los podían ver, opinar, y hacer comentarios de todo tipo, saber cómo trabajábamos y como pensábamos”*

Se logró acortar *brechas de tipo instrumental*, como por ejemplo el uso de programas y recursos TIC que fueron novedosos y que les facilitó el desempeño a los estudiantes en el área de inglés, e impacto de manera positiva en el mejoramiento de sus habilidades de pensamiento, en relación a la búsqueda, selección, procesamiento y edición de la información. Teniendo en cuenta que en relación con este logro, Hewett (2004) señaló la importancia de experimentar con las bondades del portafolio, sus alcances en la dimensión cognitiva de los usuarios, y evidenciar su aporte en el ámbito metodológico y estratégico dentro de un proceso de aprendizaje. Y que los participantes pudieron dar cuenta de dichas experiencias:

*P7 (Gf2)= “Me llamo mucho la atención el trabajo en formatos que nunca antes había conocido, por ejemplo la elaboración de mapas conceptuales nos ayudo mucho a mejorar no solo en el inglés sino también en nuestra habilidades para procesar la información y utilizar recursos innovadores”*

También, se aportó a la comprensión del rol del sujeto frente al uso de las TIC, del rol mismo de los recursos tecnológicos, y de las funciones educativas, comunicativas y sociales más allá de las tareas básicas y comunes entre los estudiantes como chatear, escuchar música, descargar imágenes y videos. Comprensiones acerca de una ruta de navegación que les permitió contribuir en las experiencias de tipo multimedia, interactividad, edición, publicación, conectividad, colaboración y convergencia TIC:

*P2 (Gf1)= “La mayoría de nosotros no teníamos ni siquiera un correo, entonces si se aprendió muchísimo acerca del uso de las tecnologías, y aprender mucho más que ‘chatear’ y ver videos, y escuchar música no más”*

*P6 (Gf2)= “Aprendí que los correos electrónicos tienen muchas utilidades además de permitir enviar mensajes, por ejemplo crear mis carpetas en el portafolio digital, ingresar y publicar mis contribuciones en los foros y para identificarme y crear mis perfiles en el portafolio”*

*P5 (Gf2)= “Pude aprender acerca de la utilización de programas y herramientas para complementar mis trabajos en diferentes formatos, bajar imágenes, buscar información, editar nuestros escritos y publicar los trabajos”*

Los estudiantes rompieron esquemas al aprender a hacer las cosas de manera interactiva con el soporte de las herramientas tecnológicas, derribaron mitos acerca del uso de los recursos TIC cuando lograron combinarlos y maximizarlos para realizar tareas específicas, y cambiaron paradigmas en sus formas de aprender, de interactuar, de participar, de desempeñarse en situaciones de aprendizaje. Y que según Giraldo, M. (2006) permitieron fortalecer sus estructuras de pensamiento al impactar en sus acciones y en su toma de decisiones, pues los estudiantes lograron comprender las dinámicas que confluyeron en el ambiente del portafolio digital, y con ellas, los roles de los participantes, del profesor, de los recursos y del objeto de aprendizaje.

Al inicio de esta indagación se describió la necesidad de crear un contexto óptimo para el aprendizaje del inglés, en el cual los estudiantes pudieran tener contacto permanente con el idioma extranjero, con material original como videos, textos, archivos de audio, música, y sitios interactivos que ofrecieran prácticas, pruebas y actividades en pro del mejoramiento de la competencia comunicativa. Entonces se introdujo el portafolio digital (Barret, 2005) como una propuesta metodológica, que desde la perspectiva de mediación tecnológica, posibilitó subsanar carencias, y de paso potenciar las habilidades de los estudiantes, así como también incentivar el trabajo colaborativo, la autonomía y la motivación a través de procesos que fueron significativos e interesantes para ellos.

*P1 (Gf1)= “Un dialogo en directo en vivo en el aula de clase es muy difícil, yo prefería hacerlo grabado por la confianza con mis compañeros, por poder hacerlo muchas veces hasta hacerlo mejor... en cambio en frente del profesor era muy difícil y se le olvidaba a uno la conversación”*

*P8 (Gf2)= “Me gusto mucho la grabación del video, tener que aprenderme el dialogo de memoria, lo tuvimos que hace varias veces pues no equivocamos muchas veces hasta que hicimos una grabación más aceptable”*

*P6 (Gf1)= “La grabación era muy divertida, nos reíamos de nuestros errores y aprendimos mas vocabulario y nuevas expresiones, fue una experiencia muy bacana”*

La información obtenida en la aplicación de los grupos focales permitió corroborar y validar los datos que surgieron de la categoría de las características TIC que se hicieron evidentes en el portafolio digital. Teniendo en cuenta que los participantes señalaron aquellas dificultades de tipo logístico (recursos TIC, conectividad), cognitivo (desconocimiento de uso y aplicaciones TIC), y de contexto (aulas, desplazamiento) que obstaculizaron la experiencia en sus inicios. Pero luego, describieron el abanico de soluciones que alivianaron el proceso de aprendizaje, sus avances en la comprensión del plan de estudio en inglés, del portafolio digital y de los dispositivos configurados para apoyar los procesos.

Y en general, las posibilidades de contribuir en los espacios articulados para la interacción, la participación, la edición en línea, la publicación y la colaboración en el aprendizaje, que sin duda Según Giraldo, M. (2006), citando a Giddens (1995), se deben tener en cuenta diversas formas, espacios y recursos que facilitan la mediación en el aprendizaje siempre que se tiene el propósito de aportar en el mejoramiento de los niveles de pensamiento, y en la configuración misma del sujeto como ser social. En otras palabras, no es solamente un conjunto de características TIC las que convergen para constituir un ambiente óptimo para aprender, sino que además se debe contar con las comprensiones acerca del objeto

de estudio, las acciones del estudiante en formación, y las propuestas metodológicas necesarias para re-significar el ambiente de aprendizaje.

- *Filtro acerca de las Estrategias de Aprendizaje*

En este apartado dedicado al contraste en relación con las estrategias de aprendizaje, los participantes hicieron aportes acerca de los aciertos y desaciertos que surgieron durante la experiencia, teniendo en cuenta los avances que se observaron en el desempeño de los estudiantes y sus contribuciones al diseño de estrategias óptimas para su desempeño. Que desde la perspectiva de Weinstein y Mayer (1986), la implicación de las estrategias de aprendizaje en esta experiencia permitió aportar condiciones cognitivas apropiadas para que el proceso fuera significativo, a partir de acciones y posturas que los estudiantes adoptaron para lograr las metas de aprendizaje planteadas durante su participación en esta experiencia.

Por un lado, los participantes se refirieron al tipo de actividades que los desmotivaron a tomar parte del proceso al inicio de la experiencia, y los obstáculos que impidieron la comprensión de los procesos debido al bajo nivel en el cual se encontraba la mayoría de ellos, con respecto al dominio de la competencia comunicativa, y al empleo de las estrategias cognitivas para el procesamiento de la información, desde la selección, la organización y la elaboración en los procesos de aprendizaje.

Pero por otro lado, estos estudiantes hicieron énfasis en los aprendizajes, los progresos y las experiencias que hicieron significativa la experiencia de aprendizaje mediado por TIC en el portafolio digital, siempre que ellos lograron entrar en las dinámicas que se plantearon con el objeto de redimensionar los roles y funciones en el mejoramiento de la competencia comunicativa en inglés. En el marco de las estrategias de apoyo y uso de recursos como la motivación para el aprendizaje, la colaboración, la participación e interacción, la planeación, la regulación y la evaluación de los aprendizajes, que según Díaz-Barriga (2002) deberían estar presentes antes, durante y después de procesar una información específica, de acuerdo con los propósitos de aprendizaje planteados para cada actividad.

Como por ejemplo, los cambios sustanciales con metodologías innovadoras, la posibilidad de potenciar la autonomía, y la promoción del pensamiento crítico y la libre expresión que los mismos estudiantes señalaron como parte de las bondades del portafolio, y de los avances en términos cognitivos:

*P7 (Gf1)= “pude notar un cambio en la metodología de enseñanza del profesor, y en mi forma de aprender pues fue la primera vez que tuve la oportunidad de tener una clase de inglés donde la tecnología era importante como innovación, y para que mejoráramos nuestro aprendizaje”*

*P3 (Gf2)= “Una experiencia con cosas diferentes, con libertad en la expresión, donde pudimos ofrecer cosas diferentes, y los estudiantes podían hacer sus propias propuestas, y publicar sus puntos de vista sin problemas”*

Aunque los estudiantes fueron muy enfáticos en señalar que al principio de la experiencia fue muy traumático encontrar la forma de entrar en la dinámica del portafolio digital de manera estratégica y poder contribuir al proceso de aprendizaje...

*P2 (Gf1)= “no encontraba la estrategia para iniciar un dialogo, o participar en el foro... siempre tuve alguna dificultad para saber qué tenía que hacer y cómo tenía que hacerlo esa fue mi mayor dificultad”*

También fue difícil llegar a acuerdos con sus pares académicos cuando trataron de planear actividades específicas pues cada individuo es un mundo diferente, y en las actividades de trabajo colaborativo no se trató de llegar solamente a acuerdos, también se trataba de negociar y mirar cuál era la mejor opción que contribuyera al grupo...

*P1 (Gf2)= “Ponerse de acuerdo en los trabajos colaborativos fue difícil para mí por la diferencia de pensamientos y puntos de vista de cada uno de nosotros... y cada uno quería hacer cosas diferentes”*

Y ahí precisamente era necesario orientarlos en el uso adecuado del portafolio para que pudieran establecer una comunicación asertiva que los

condujera a la planeación de sus trabajos. Esto fue posible a través de las estrategias de apoyo enfocadas en el trabajo colaborativo entre participantes, con el propósito de (Beltrán, 2003) generar espacios para la discusión, el intercambio de ideas, la explicación acerca de asuntos instrumentales como el uso de los recursos TIC y la forma de interactuar con los dispositivos del portafolio. Teniendo en cuenta que la comunicación, en la plataforma (asincrónica) fue fundamental para que los estudiantes tomaran su tiempo, reflexionaran acerca del asunto en discusión, y finalmente tomar una decisión...

*P4 (Gf1)= “El trabajo en grupo, la solidaridad, convivencia, respeto, ayuda; por ejemplo al enviar los trabajos se solicitaba ayuda entre compañeros”*

*P8 (Gf2)= “La comunicación era clave para poder llegar a un acuerdo y decidir cómo y de qué manera hacer nuestros trabajos grupales”*

Ya en el ámbito del aprendizaje autónomo, descritas como estrategias de personalización por Monereo (1997), los estudiantes señalaron que el apoyo que recibieron por parte de sus pares académicos y del profesor influyeron de manera positiva en el desempeño individual, puesto que cuando recibieron apoyo de otros iban aprendiendo estrategias, formas y técnicas para solucionar sus tareas por sí solos. Es decir, adoptaron actitudes de responsabilidad y de trabajo estratégico frente al proceso de aprendizaje, evidenciando cuánto habían ganado en el terreno de la toma de decisiones, la autonomía y la motivación intrínseca basada en sus propios interés de aprendizaje, metas personales y contribuciones al proceso...

*P3 (Gf2)= “el trabajo autónomo me permitió el mejoramiento personal, en el trabajo individual pues estuve más seguro de lo que hacía, a planear, a solucionar las tareas, hacía el trabajo personal con responsabilidad y motivación”*

*P6 (Gf1)= “El trabajo autónomo nos permitió tomar nuestras propias decisiones frente al tema propuesto”*

De otra manera, y teniendo en cuenta a Weinstein y Mayer (1986), la toma de decisiones fue una estrategia fundamental al momento de enfrentar un proceso determinado de aprendizaje, no solo para elegir los asuntos relacionados con la forma, sino también con asuntos de fondo como la planeación del trabajo, la selección y el procesamiento de la información. Esto, porque la elección de los formatos más adecuados de acuerdo con las necesidades e intereses del estudiante fueron importante para que se sintieran motivados a hacer las cosas por gusto e interés intrínseco; es decir, se generó una motivación que hace parte de las mismas estrategias que movilizan las acciones del estudiante a realizar sus contribuciones al proceso...

*P4 (Gf2)= “Me motivó mucho la manera de evaluar, las notas excelentes cuando hacía mis trabajos en el tiempo y con los criterios que se dieron para cada tarea, y competía con mis compañeros a hacerlo mejor y sacar la mejor nota y ser el mejor en el portafolio”*

*P2 (Gf1)= “A mí me motivo más que la nota, el saber que lo estaba haciendo bien y por mis propios medios no solamente como una tarea sino para que me quedara algo útil para más adelante en mis proyectos personales, el crecimiento personal con respecto al área de inglés”*

Los participantes, durante la aplicación del instrumento del grupo focal, también señalaron la influencia que tuvo la implementación de los recursos TIC al proceso de aprendizaje del inglés, puesto que ellos se sintieron atraídos por la forma y por los contenidos del portafolio digital; y con él, todos los dispositivos configurados para apoyarlos en el desarrollo de la competencia comunicativa, en el mejoramiento de sus estrategias de aprendizaje, y en la experiencia con los dispositivos digitales que hicieron posible mediar en el aprendizaje...

*P7 (Gf2)= “La utilización de las TIC despertó mayor interés en nosotros los estudiantes pues es algo que les llama mucho la atención, dinámico y con innovación”*

*P2 (Gf1)= “Nos motivo mucho el poder utilizar herramientas tecnológicas, salir de lo cotidiano de estar en el aula de clase copiando, entrar a internet y buscar algo útil para nuestras tareas”*

Todas esas acciones de aprendizaje se hicieron evidentes en los procesos de evaluación, de autoevaluación y de retroalimentación, con respecto a las estrategias meta-cognitivas que llevaron a los estudiantes a reflexionar sobre lo aprendido, sobre sus acciones y sobre sus procesos con el propósito de profundizar en el desarrollo de estrategias de aprendizaje. Por ejemplo, el diligenciamiento de formularios digitales que les permitió reflexionar acerca de su desempeño, la interacción con sus compañeros para hallar soluciones y salidas frente a determinados procesos, etc.

Es por eso que dichos procesos, mirados desde Nisbett y Shucksmith (1987), permitieron que los estudiantes se dieran cuenta de sus limitaciones y fortalezas, y de esa manera pudieron maximizar tanto el tiempo y el espacio, como el uso de los recursos TIC que aprendieron a emplear en todas sus actividades, puesto que las estrategias se desarrollaron en secuencias que activaron y movilizaron las acciones de pensamiento.

*P7 (Gf1)= “tuvimos la oportunidad de evaluar las capacidades de nosotros como estudiantes, para saber que nos hacía falta aprender, y poder aprovechar la tecnología siendo más creativos, y mejorando mas el vocabulario”*

Es decir, lograron adquirir mayor dominio y conciencia de sus acciones al momento de procesar sus actividades de aprendizaje con base en la implementación de estrategias personales que les permitieron mayor organización, creatividad y fluidez...

*P2 (Gf2)= “pude organizar mis estrategias para la planeación de mis tareas, para la selección de materiales e información, y finalmente llegar a la elaboración de mis propuestas como parte de las tareas”*

Una vez que los participantes empezaron a implementar estrategias de aprendizaje, propuestas por el profesor del curso, generadas por el mismo ambiente del portafolio digital, y otras construidas por el aprendiz, la dinámica de aprendizaje llegó a ser un 'laboratorio' en el cual se experimentó tanto con el mejoramiento de las habilidades comunicativas, como en la forma de solucionar una situación específica de aprendizaje. Por lo tanto, se generaron espacios para la investigación acerca de la forma del sistema lingüístico del inglés, acerca de la utilización de los dispositivos TIC que representaron innovación, y acerca de la manera como debían realizar sus contribuciones, participaciones e interacciones...

*P6 (Gf2)= “para mí, el portafolio fue una experiencia que me incentivó a la investigación y a la profundización en el idioma inglés ya que este se necesita en la mayoría de los contextos, a mejorar el conocimiento que ya cada uno tenía acerca del idioma”*

Según los estudiantes, a través de la experiencia del portafolio digital de esta indagación se logró mejorar en la autorregulación del aprendizaje, puesto que tuvieron las oportunidades para desarrollar sus trabajos desde su propia casa, en un ambiente de tranquilidad, sin la presión del tiempo y del profesor del curso, y con la certeza de contar con los recursos necesarios para realizar sus trabajos de manera individual. Además, pudieron acondicionar su lugar de trabajo de una manera que adquirieron mayor concentración, organización y alejados de la presión de grupo que genera la competencia, las limitaciones de los recursos y factores propios del contexto:

*P2 (Gf1)= “En el aula de clase se siente un ambiente pesado, pero en el portafolio puedo ver videos escuchar música y relajarme mientras hago mis tareas”*

*P5 (Gf2)= “Tener al profesor al lado se siente mayor presión, en cambio en el aula digital en mi casa y con mi computadora me siento más tranquila y sin presión porque puedo utilizar otros recursos que no tengo en el aula de clase”*

Con el valor agregado de que recibieron el acompañamiento de su profesor, quien les compartió recomendaciones, observaciones para mejorar los avances que iban publicando, y los estímulos que les hizo acerca del desempeño de los estudiantes con el propósito de incentivar un proceso de aprendizaje basado en la motivación y la autonomía. Teniendo en cuenta que para Beltrán (2003) fue a través de esas experiencias que se permitió potenciar la motivación durante el desarrollo del proceso de aprendizaje, y se generó también una relación pertinente entre el proceso de aprendizaje y la misma autonomía del estudiante, porque se construyó el conocimiento de manera significativa, y se logró privilegiar el desarrollo integral y competente de los participantes.

*P8 (Gf2)= “El reconocimiento de mi profesor acerca de mis trabajos y de mi aprendizaje me incentivo a hacer las cosas con ganas y con responsabilidad y lo mejor disfrutando al máximo”*

De la información que se obtuvo en el grupo focal, quizás la más valiosa fue la relacionada con los aprendizajes descritos por los estudiantes, con base en la experiencia de participación en el portafolio digital, y en los aportes personales que voluntariamente señalaron como significativos. Entre esos aprendizajes, los participantes resaltaron la importancia del trabajo colaborativo para apoyarse mutuamente y lograr mejores comprensiones...

*P1 (Gf1)= “Poder interactuar y aprender de los demás compañeros, contribuyendo desde nuestros conocimientos pocos pero útiles para aprender”*

... el apoyo que recibieron de los recursos TIC que se publicaron en el portafolio digital con el propósito de proporcionarles un contexto más cercano al objeto de estudio, a través de los videos, tutoriales y demás materiales que se pusieron a disposición de los estudiantes...

*P3 (Gf1)= “Disfrute mucho las reflexiones que se publicaron en video, pues se trataba de entender las imágenes y los diálogos, entonces la mente*

*como que se adaptaba y relacionaba lo que pasaba y podíamos entender fácilmente”*

Que además les permitió alimentar sus proyectos, sus sueños y ambiciones a partir de los propósitos de aprendizaje que se trazaron para incentivar la responsabilidad, la autonomía, la motivación y la toma de decisiones como parte del repertorio de estrategias que adoptaron, que modelaron, que asumieron en cada proceso de aprendizaje, y que pudieron poner en práctica en el proceso del portafolio digital. Es decir, Díaz-Barriga (2002) se profundizó en el desarrollo e implementación de estrategias de tipo afectivo que influyen de manera indirecta en el proceso de aprendizaje, pero que lo fortalecen y lo redimensionan.

*P2 (Gf2)= “Aprendí a ser más responsable con mi aprendizaje, a estar enfocado en una meta clara en los trabajos que haré en el futuro, y que tendré más facilidades en el idioma inglés por las estrategias que pude aprender para comprenderlo mejor”*

Finalmente los estudiantes presentaron sus conclusiones acerca del proceso en general, teniendo en cuenta que a pesar de las dificultades, las carencias y los obstáculos que se presentaron durante la experiencia de aprendizaje, ellos lograron adoptar nuevas comprensiones acerca del rol de la tecnología como una alternativa para el mejoramiento de habilidades cognitivas, destrezas de procedimiento e instrumentalización, y el desarrollo de la autonomía y la toma de decisiones...

*P5 (Gf1)= “No solo aprendí acerca de la tecnología y del inglés sino también a trabajar con otros, a mejorar mis estrategias y a tomar buenas decisiones en mi proceso, para aprovechar las herramientas TIC al máximo, interactuar con nuestros compañeros y tener criterio al expresar nuestros puntos de vista”*

Los estudiantes pudieron alcanzar mejores niveles en su competencia comunicativa en inglés a partir del proceso que se lideró desde el ambiente de aprendizaje mediado por TIC, configurado en el portafolio digital de inglés

de esta indagación, pero que se hizo realidad por el compromiso y apertura de los estudiantes que participaron en él. Puesto que los portafolios digitales, según lo señaló Barrett, H. (2005), deben trascender el simple ejercicio de recolectar las evidencias como se hace en los portafolios tradicionales, y promover un aprendizaje que amplíe la visión de sus usuarios a través de recursos que sean útiles para la participación, la interacción y la realización de comprensiones superiores acerca de su rol dentro de un ambiente de aprendizaje mediado o no por TIC.

- *Filtro final con datos depurados y validados*

Consecuentemente con el proceso de triangulación que se presentó en esta parte final del capítulo de resultados y hallazgos, se elaboró también una síntesis acerca de los datos finales, con base en los filtros preliminares que se realizaron por categorías y sub-categorías frente al contraste con la información del instrumento del grupo focal y los referentes teóricos que sustentaron el cuerpo categorial para el proceso de análisis, desde el marco referencial de esta indagación. Así se presentó la síntesis del filtro final:

1. Los estudiantes pudieron mejorar la competencia comunicativa mediante la adquisición de saberes y destrezas que les fueron útiles al momento de realizar sus acciones específicas para su acercamiento al inglés.

2. Se identificaron dificultades de tipo instrumental en relación con los requerimientos de la plataforma del portafolio digital para poder acceder a la plataforma y publicar sus productos de aprendizaje, y que fueron un obstáculo para alcanzar una mejor comprensión.

3. Los estudiantes carecían de conocimientos en términos de aplicabilidad de los recursos TIC en las tareas y demás procesos de aprendizaje, antes de participar en la experiencia del portafolio digital.

4. Se desarrollaron tutoriales y talleres para que los estudiantes logaran superar sus vacíos, a través de materiales originales y en contextos que ofrecían un acercamiento significativo hacia el inglés.

5. El portafolio digital ofreció recursos que les permitió la comprensión de vocabulario y expresiones, de la estructura superficial de los textos, y de la estructura profunda para 'atrapar' la idea principal del discurso.

6. Los estudiantes adquirieron destrezas para utilizar los recursos y los espacios del portafolio para intercambiar, comentar, elaborar y publicar sus productos de aprendizaje.

7. El portafolio digital permitió que los estudiantes mediante acciones que realizaron para editar y publicar productos de aprendizaje, fortalecieron la participación, la interacción, y el procesamiento del insumo necesario para la construcción del conocimiento.

8. Los participantes lograron desarrollar habilidades útiles en el instante del proceso, en el mediano plazo para sus tareas del área, y a largo plazo para sus proyectos de vida en el ámbito educativo, personal y social.

9. Las imágenes, videos y textos facilitados en el portafolio fueron clave para incentivar el acercamiento de los estudiantes hacia el inglés, y su motivación personal por contribuir en su propio proceso de aprendizaje.

10. El portafolio digital se configuró como una estrategia alternativa e innovadora que apoyó el proceso de aprendizaje de manera significativa, y llegó a trascender las acciones que se realizaban en el aula de clase.

11. Los estudiantes elaboraron su propia ruta de navegación a partir de la dinámica de su experiencia de aprendizaje en el portafolio digital.



16. El portafolio fortaleció la interacción entre pares académicos, en la retro-alimentación del profesor, y en las reflexiones personales sobre el proceso desarrollado y llevarlo a niveles superiores de comprensión.

17. Tanto los recursos TIC como los estudiantes fueron los que le dieron al portafolio digital esa característica de innovación, a través de la autonomía en sus acciones y su capacidad para regular su propio ritmo de aprendizaje en el proceso de mediación que se propició.

18. El ambiente de aprendizaje propiciado por el portafolio permitió que los estudiantes pudieran detenerse para mirar su desempeño, plantearse estrategias para realizar cambios, y reflexiones con la idea de mejorar la competencia comunicativa, el uso apropiado de los recursos TIC y la forma de construir el conocimiento.

19. Los procesos de producción como escritura, interacción, evaluación y autoevaluación que se hacían de manera cotidiana en el aula regular de clase migraron al ambiente de aprendizaje del portafolio, para flexibilizar tiempos, espacios, y ritmos de aprendizaje de los estudiantes.

20. Se dieron cambios estructurales en términos de los roles que debían asumir los participantes como dueños de su propio proceso, y de su participación e interacción con el saber y con sus pares académicos.

21. El portafolio les permitió hacer comunidad académica a través de sus contribuciones, intercambio de experiencias y puntos de vista para re-significar el proceso de interacción existente en el aula de clase.

22. Se logró acortar brechas de tipo cognitivo, instrumental y afectivo a través de recursos intelectuales y TIC que impactaron de manera positiva en sus habilidades de pensamiento y competencias generales.

23. Se redimensionó el rol del sujeto frente al uso de las TIC, y de los recursos tecnológicos dentro del escenario educativo, para potenciar las funciones comunicativas y sociales de los sujetos en formación.

24. Se rompieron esquemas al introducir herramientas tecnológicas en el proceso de aprendizaje, se derribaron mitos acerca del uso de los recursos TIC, y se cambiaron paradigmas en las formas de aprender, interactuar, participar, y desempeñarse en situaciones de aprendizaje.

25. Se creó un contexto óptimo para el aprendizaje del inglés, en el cual los estudiantes encontraron material original en inglés y sitios interactivos con prácticas, pruebas y actividades en línea pro del mejoramiento de la competencia comunicativa.

26. Se potenciaron la autonomía, el pensamiento crítico y la libre expresión como parte del desarrollo de las estrategias de aprendizaje.

27. Se detectaron dificultades para llegar a acuerdos al planear actividades específicas con sus pares académicos en las actividades de trabajo colaborativo, y al negociar las contribuciones individuales.

28. Se propiciaron espacios para la comunicación asertiva a través de estrategias de apoyo enfocadas al trabajo colaborativo, la discusión, el intercambio de ideas, y explicaciones sobre la forma de interactuar con los dispositivos TIC del portafolio.

29. Los participantes del portafolio adoptaron actitudes de responsabilidad, trabajo estratégico, la toma de decisiones, la autonomía y la motivación desde sus intereses, y frente al proceso de aprendizaje.

30. El portafolio digital fue un 'laboratorio' que potenció el mejoramiento de las habilidades comunicativas, que promovió la investigación, que facilitó el uso de recursos TIC, y que re-significó el aprendizaje del inglés en un ambiente de mediación tecnológica.

De esta manera se da por terminado el proceso de triangulación con el propósito de contrastar los datos obtenidos a través de la aplicación de los instrumentos y su posterior análisis, para alcanzar los objetivos de esta indagación, y poder realizar comprensiones en relación al problema de indagación planteado por el investigador desde el inicio de este proyecto. Y

que por supuesto, permitieron llegar a conclusiones pertinentes y viables con respecto a este tipo de investigación cualitativa, el cual se desarrolló como un estudio descriptivo – explicativo acerca de las posibilidades pedagógicas del portafolio digital como una estrategia alternativa en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en un ambiente mediado por TIC.

## CONCLUSIONES

En el presente proyecto de investigación Cualitativa, se realizó un *Estudio Descriptivo – Explicativo* acerca del uso del portafolio digital como estrategia alternativa en el aprendizaje del idioma inglés, con el propósito de reflexionar acerca de la etapa exploratoria en la cual se desarrollo el portafolio de esta indagación – como pilotaje –y para profundizar en los asuntos relacionados con su introducción y su desarrollo en términos de la aplicabilidad metodológica y la efectividad de su uso, para proceder a mejorarlo, re-significarlo y maximizar las bondades que desde y a través de él se potenciaron.

Y para tal efecto, la indagación se planteó el objetivo de *caracterizar el portafolio digital de aprendizaje y su contribución al desarrollo de la competencia comunicativa en inglés*, a través de objetivos específicos que se enfocaron en primera instancia, en *describir las competencias de la lengua inglesa que se desarrollaron en las tareas del portafolio*, para luego *explicar las características de las TIC, que desde la concepción de mediación e interacción se evidenciaron en los procesos de aprendizaje del portafolio*; y de esa manera, poder *determinar qué estrategias de aprendizaje se hicieron visibles en los procesos desarrollados en el portafolio digital*.

La consecución de dichos objetivos consistió principalmente en aplicar los instrumentos que se describieron detalladamente en el capítulo referido al Diseño Metodológico de la indagación y que aportaron la información útil y necesaria para realizar análisis y filtros, en búsqueda de los datos acotados, consistentes y relevantes. En primer lugar, la utilización

de la Observación como un instrumento que permitió estructurar y categorizar el portafolio, a partir de un formato diseñado por el investigador para vaciar la información, organizarla y realizar sus análisis preliminares al respecto, teniendo en cuenta dicha etapa exploratoria, y con ella toda la información contenida en el portafolio, que fue procesada, elaborada y publicada por sus participantes.

En segundo lugar, se presentó un análisis en profundidad en el cual se logró allanar en los aspectos de la competencia comunicativa en términos de la comprensión, la producción y la interacción, así como también en las características TIC y las estrategias de aprendizaje que se hicieron visibles y que estuvieron relacionados con la mediación tecnológica en el portafolio digital de esta indagación. Y finalmente, se contrastaron los datos obtenidos con la información que emergió de los grupos focales, como un filtro que condujera a los datos concretos que se presentaron al final del capítulo anterior a manera de síntesis, y que en este último apartado se retoman para puntualizar en los resultados más relevantes y significativos.

#### *Mediación para la Comprensión, la Producción y la Interacción*

Es necesario iniciar señalando que si bien el uso del portafolio digital aportó en el proceso de aprendizaje del inglés, no es suficiente para afirmar que este sea un medio para garantizar su aprendizaje. Es decir, el portafolio digital de esta indagación no se introdujo al proceso educativo con el propósito de que los estudiantes aprendieran la lengua extranjera, sino más bien con la idea de ofrecer una alternativa metodológica que ayudara a mejorar la participación y la interacción entre los estudiantes y el objeto de estudio, que sirviera para potenciar las habilidades comunicativas, y que permitiera fortalecer los aspectos cognitivos y meta-cognitivos a través del uso de los recursos TIC, el desarrollo de la autonomía y la posibilidad del aprendizaje mediado por los recursos TIC.

El mejoramiento de la competencia comunicativa se dio como resultado de la convergencia lograda entre los propósitos de aprendizaje, el uso de los recursos tecnológicos y las condiciones cognitivas, que en

conjunto permitió la adquisición de saberes y destrezas por parte de los estudiantes para que pudieran resolver las situaciones de aprendizaje. Situaciones en las cuales estaban comprometidos procesos de comprensión en relación con el tipo de acciones que debían realizar para acceder al código lingüístico y de esa manera asumir una posición frente al problema; y para tal efecto, sus comprensiones los llevaron más allá al hacer lectura de las posibilidades que encontraron en los recursos TIC, como recursos de apoyo que posibilitaron mediar ese encuentro con los nuevos saberes.

Desde el inicio del proyecto del portafolio digital como prueba piloto, los estudiantes tuvieron la oportunidad de aprender a través de experiencias personales, en términos de aplicabilidad y de uso instrumental de los dispositivos configurados en el portafolio. Paso a paso fueron adquiriendo las destrezas necesarias para aprender a solucionar situaciones en las cuales debían elaborar un producto de aprendizaje, que en otras palabras alude al concepto de producción en el marco de las competencias que conforman la disposición comunicativa del usuario de la lengua extranjera.

Es decir, la posibilidad de orientar a los estudiantes a través de tutoriales que ofrezcan orientaciones con respecto al uso apropiado de los recursos TIC, de los recursos digitales, y de los procesos más indicados para participar en la experiencia de aprendizaje mediado por TIC.

Por una parte, la utilización de materiales originales que se encuentran en la WEB con respecto al idioma inglés, como videos, textos, diálogos, actividades de escritura en línea, y el amplio abanico de posibilidades para acceder al aprendizaje del inglés facilitan y ayudan en la comprensión del estudiante puesto que se está creando un contexto significativo y cercano. No basta con orientar actividades que buscan la reconstrucción del discurso sea oral o escrito, es muy importante recrearlo, alimentarlo y ambientarlo a través de esos recursos que se pueden adaptar, modificar y articular al plan de estudios, y ponerlos al alcance de los estudiantes en el portafolio digital.

Y por otra parte, la adquisición de destrezas en relación al uso de los recursos TIC y a favor del desempeño de los aprendices es esencial para conducirlos a la participación efectiva, a través de sus elaboraciones y publicaciones en los espacios acondicionados para tal fin, y como elementos fundamentales que permiten evidenciar los progresos y las limitaciones en el propósito de mejorar la competencia comunicativa. Lo cual permite hacer lecturas permanentes acerca de los avances en términos lingüísticos a través del repertorio de vocabulario y de expresiones que se adquieren en cada situación de aprendizaje, y en términos cognitivos debido a la forma en que los estudiantes procesan, comprenden, reelaboran y asumen el nuevo saber.

El portafolio digital como un ambiente de aprendizaje mediado por TIC debe generar espacios que permitan re-significar los roles de los agentes implicados en un proceso de aprendizaje dentro de un aula regular de clase. No para excluirlos, ni para dejar a un lado acciones de aprendizaje que han sido y son efectivas en el acto sincrónico de enseñanza; sino más bien, para apoyar, enriquecer, potenciar, mejorar, oxigenar y redimensionar el aporte estratégico de los recursos – físicos e intelectuales – que permiten mediar en los procesos que se orientan. Y que una vez se logran articular a las dinámicas de un ambiente de ‘aula digital’, se pueden migrar acciones de aprendizaje en las cuales se promueva la participación y la interacción.

Por tal razón, ese concepto de ‘aula digital’ conferido al portafolio digital no alude solamente al hecho de ofrecer herramientas que no se tienen en el aula regular de clases, y que facilitan el desempeño de los estudiantes, sino que además alude a esa posibilidad de crear comunidad académica a través de alianzas, intercambios e interacciones entre los participantes. Y adicionalmente, se convierte en un espacio óptimo para fortalecer el trabajo colaborativo, para propiciar el aprendizaje autónomo, y para desarrollar estrategias de aprendizaje por la característica interactiva del portafolio, y la posibilidad de generar reflexión, autoevaluación y regulación del aprendizaje durante el proceso de aprendizaje del inglés.

El apoyo recibido por parte del portafolio digital en el proceso de aprendizaje permitió trascender las acciones que realizaron los estudiantes en el aula de clase, por que llegó a posicionarse como una estrategia que amplió y mejoró la forma de aprender, de acercarse al conocimiento y de contribuir en la construcción de un ambiente de participación e interacción efectivo y significativo. Además, por que se crearon puentes cognitivos para facilitar la comprensión a través de recursos de tipo audiovisual, imágenes y textos que fueron útiles para recrear ‘contextos’ cercanos, en los cuales los estudiantes hallaron incentivos para fortalecer la motivación hacia el proceso de aprendizaje, y obtener desempeños de mayor calidad con respecto al aula regular de clases.

Y como prueba de ello, en un apartado del capítulo inmediatamente anterior se logró visualizar y trazar la ‘*ruta de navegación*’ frecuentada por los estudiantes, recorrida y apropiada durante la experiencia de participación en el portafolio digital, y que les facilitó desenvolverse en las situaciones de aprendizaje que se plantearon en el plan de estudios del inglés. Es decir, la ruta de navegación es esencialmente la ‘*brújula*’ y el ritual estratégico que los aprendices instalaron en su repertorio metodológico, con el propósito de entrar en las dinámicas de participación en interacción promovidas a través del ambiente de aprendizaje mediado por TIC – del portafolio digital -, y que movilizaron acciones requeridas para la comprensión, la producción y la interacción con y a través del objeto de estudio, en la búsqueda de mejorar la competencia comunicativa en inglés.

#### *El Portafolio: Un ambiente de aprendizaje mediado por TIC*

En el ambiente de aprendizaje mediado por TIC, que se promueve a través del desarrollo del portafolio digital en relación con el plan de estudios, los agentes participantes hacen lectura del contexto en el cual aprenden para determinar tanto su rol de aprendices, como el papel que cumplen los recursos (*físicos e intelectuales*) que se disponen como instrumentos de mediación, y que facilitan el procesamiento de información, la comprensión

de situaciones específica de aprendizaje, y la elaboración de contribuciones que aportan al proceso personal y del colectivo.

Además, se reconoce que no solo se gana terreno en la utilización de recursos tecnológicos, sino que se dinamizan espacios para la interacción con el otro (*el par académico*) y con lo otro (*el objeto de estudio*), para la reflexión personal (*la autoevaluación*), y para la planeación y la evaluación. Teniendo en cuenta que dichos recursos se reivindicaron como elementos esenciales para el ejercicio de la mediación, y a través de características propias del componente TIC que apoyan las acciones de aprendizaje de los participantes en la experiencia del portafolio digital.

Ese rol que ejercen tanto los participantes como los recursos son los que construyen, en primera instancia, el ambiente de mediación en el cual se da el proceso de aprendizaje y con él todas las acciones que convergen en los espacios de interacción y de publicación de los productos de aprendizaje convierten. Y en segunda instancia, dichos roles lo caracterizan como una estrategia de innovación que permite trascender en términos metodológicos, como una estrategia alternativa que evoluciona a partir de las necesidades educativas del momento, y como un instrumento cognitivo útil para atender los procesos en los cuales se da la construcción del saber.

Una diferencia que en realidad realza las bondades del portafolio digital, con respecto a los procesos que se dan en un aula regular, es la posibilidad de regresar permanentemente al proceso que se desarrolla en el ambiente de aprendizaje, con el propósito de tomar distancia y darle una mirada crítica para revisarlo, repensarlo, corregirlo, mejorarlo; en fin, hacer reflexiones en torno al desempeño del participante y a la calidad de las acciones realizadas en cada producto, participación y publicación. Teniendo en cuenta que además de potenciar en los estudiantes habilidades para la autorregulación en su proceso de aprendizaje, también permite ahondar en los asuntos relacionados con la competencia comunicativa, el uso apropiado de los recursos y la construcción del conocimiento.

Una vez que se van propiciando espacios dentro del ambiente de aprendizaje mediado por TIC que albergan actividades y procesos puntuales (*como la escritura especialmente*), que los estudiantes hacen de manera cotidiana en el aula de clase y que están limitados por factores como el tiempo, el espacio, el contexto y el ambiente de estudio, el aula digital cobra un sentido que re-significa tanto el proceso metodológico como el rol de los aprendices, del tutor y de los dispositivos que convergen en el portafolio.

Esto debido al impacto que deviene de la flexibilización de esos tiempos, espacios y ritmos de aprendizaje que hacen parte de la experiencia de formación, y que permiten reivindicar el uso del portafolio como una estrategia alternativa que permite promover actividades tan esenciales como la escritura, la interacción, la evaluación y la auto-evaluación. Un impacto que se traduce en procesos de transformación de los roles asumidos por los participantes de la experiencia, quienes alcanzan a realizar comprensiones acerca del lugar que ocupan los recursos TIC en un ambiente de mediación, a través de las acciones que movilizan la participación, la interacción, la elaboración y publicación, y la regulación de su propio aprendizaje.

Se evidenció la construcción de 'comunidad académica' en cuanto que se crearon alianzas estratégicas y pactos de colaboración permanente a través de planes de trabajo, que permitieron la comprensión de los procesos relacionados con el objeto de estudio, desde la selección de la información, hasta la elaboración y publicación de sus productos de aprendizaje. Así, se puede señalar que el proceso de interacción dentro de un ambiente de aprendizaje mediado es esencial para crear comunidad, para fortalecer la motivación y el interés hacia el trabajo colaborativo, y para ganar terreno en la arena de lo cognitivo a través del mejoramiento de las habilidades de pensamiento necesarias para comprender, producir e interactuar con el objeto de estudio.

En otras palabras, el portafolio digital como estrategia alternativa y como ambiente de aprendizaje mediado permitió no sólo redimensionar el rol del sujeto que aprende frente al uso efectivo de los recursos TIC, sino que

también potenció sus habilidades comunicativas mediante una experiencia que re-significó la práctica pedagógica de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera, que generó espacios para la participación y la interacción, y que contribuyó a ampliar las posibilidades de construir conocimiento. Y que adicionalmente permitió avanzar en el ámbito pedagógico, en términos de acortamiento de brechas de tipo cognitivo, afectivo, instrumental, social y metodológico, puesto que los participantes pudieron transformar hábitos en sus acciones de aprendizaje, y asumir posturas cognitivas que ampliaron su horizonte frente al contexto y frente al objeto de estudio.

### *Estrategias de Aprendizaje para acortar brechas*

Las brechas que emergieron y se hicieron visibles en la experiencia del portafolio digital se lograron acortar a través de los recursos de tipo intelectual y tecnológico, que se implementaron para fortalecer la dinámica de participación de los estudiantes, y llenar los vacíos que se evidenciaron en el panorama metodológico en el proceso de aprendizaje del inglés. En efecto, al acortar dichas brechas se logró impactar de manera positiva en el desarrollo de las habilidades de pensamiento de los estudiantes a través de los recursos que mediaron en la comprensión del objeto de estudio, y que movilizaron sus acciones hacia el procesamiento, elaboración y edición de la información a la cual pudieron acceder para resolver situaciones problema, y así participar, interactuar y contribuir en la construcción del conocimiento.

Además, con la introducción de las herramientas tecnológicas en el diseño, introducción y desarrollo del ambiente de aprendizaje del portafolio digital se recrearon espacios óptimos para que las formas de aprender se dieran de manera innovadora; es decir, que se rompieran los esquemas tradicionales (o regulares) que se dan en el aula de clases, si tenemos en cuenta que al implementar la utilización estratégica de los recursos TIC dentro del plan de estudios, y a través de objetivos de aprendizaje claros, los cambios que devienen en respuesta a esta experiencia de innovación se reflejan en la ruptura de paradigmas, en términos metodológicos, y en la

trascendencia del desempeño de los participantes, en términos de su participación, interacción y empoderamiento de su propio aprendizaje.

Las estrategias de aprendizaje juegan un papel esencial dentro del proceso puesto que son los componentes cognitivos que orientan, definen, coordinan y movilizan las acciones que realizan los aprendices, y también son componentes meta-cognitivos que permiten planear, regular, monitorear y controlar dichas acciones de aprendizaje con el valor agregado de permitir que los estudiantes reconozcan sus alcances, debilidades, y las formas de acercarse al conocimiento. Y de esa manera, en conjunto con el uso de los estrategias y recursos relacionados con los aspectos afectivos, emocionales, de autorregulación, y con aspectos propios del contexto de aprendizaje, recursos disponibles y circunstancias que fueron necesarias para posibilitar y potenciar el aprestamiento de los estudiantes hacia el proceso de aprendizaje del inglés.

En otras palabras, el portafolio digital se reivindicó como un ambiente óptimo para el aprendizaje del inglés, en el cual sus participantes hallaron el soporte metodológico (recursos TIC) para llevar a cabo sus elaboraciones con el objeto de estudio, y el apoyo cognitivo (recurso intelectual) para poder orientar sus acciones hacia la consecución del propósito de aprendizaje. Un apoyo que se vio reflejado en el material original en inglés que se publicó en el portafolio, los sitios interactivos que ofrecían una variedad de pruebas, prácticas y actividades en línea, con el propósito de potenciar en ellos el mejoramiento de la competencia comunicativa y su desempeño.

A lo largo de la experiencia con la implementación del portafolio digital en el proceso de aprendizaje del inglés se logró avanzar en el desarrollo de la autonomía de los estudiantes, no solo en la planeación, edición y elaboración de sus productos de aprendizaje, sino también en la forma de interactuar con sus pares académicos, y con el saber por medio de los espacios y recursos que se dispusieron para tales actividades. Se logró profundizar en el mejoramiento del pensamiento crítico de los estudiantes como parte del desarrollo de sus estrategias de aprendizaje, y a través de

sus encuentros con el conocimiento siempre que estos pudieron llegar a comprensiones más amplias, didácticas y significativas, con respecto a las marcadas diferencias que se viven en el aula regular de clases.

Aunque se presentaron dificultades entre los estudiantes con respecto a la planeación y el proceso dialógico para llegar a acuerdos en trabajos de tipo colaborativo, las evidencias demostraron que la comunicación es parte de la construcción de disensos y consensos, y que no siempre se tiene que estar de acuerdo. Lo que por el contrario fortalece el respeto por la diferencia al momento de negociar los puntos de vista, las contribuciones individuales y las experiencias de aprendizaje que acompañan a cada participante. Es decir, en el portafolio digital se propiciaron espacios para la comunicación asertiva a través de estrategias de apoyo enfocadas al trabajo colaborativo, la discusión, el intercambio de ideas, y explicaciones sobre la forma de interactuar con los dispositivos TIC que se dispusieron en el portafolio.

En resumidas palabras, esta experiencia de aprendizaje con el portafolio digital deja entrever que es posible generar en los estudiantes actitudes de responsabilidad, de trabajo estratégico, y de uso apropiado de los recursos para abonar en la toma de decisiones, y en la propia motivación hacia el proceso de aprendizaje y su contribución en la construcción del saber. Y finalmente, la reivindicación de esta estrategia alternativa como un laboratorio útil y oportuno para potenciar las habilidades comunicativas, para promover la indagación, y para re-significar el uso de los recursos TIC en el aprendizaje del inglés en un ambiente de mediación tecnológica.

### *Consideraciones Finales*

El rastreo que se realizó acerca del uso de los portafolio digitales para construir el marco referencial de esta indagación evidenció vacíos en el ámbito Nacional y Local, en tanto que solo se hallaron dos (2) experiencias significativas para los propósitos de este proyecto. Dicha lectura podría dar por sentado que hay poco conocimiento del tema en términos pedagógicos y metodológicos, que tanto docentes como estudiantes no han tenido algún tipo de experiencia con respecto al desarrollo y uso de los portafolios, o que

quizás no las han registrado a través de este tipo de procesos de reflexión, evaluación e indagación.

Es importante señalar que la muestra empleada para llevar a cabo las acciones descritas en el diseño metodológico de esta investigación estuvo conformada por estudiantes de la Educación Media, y específicamente de una Institución de tipo Rural, lo cual le da un valor agregado a la experiencia de aprendizaje por razones que son obvias. En primer lugar, a pesar de los esfuerzos mancomunados del estado por suplir tantas necesidades del sector educativo rural, es allí precisamente dónde más se hacen visibles las brechas de conectividad, de recursos TIC, de tipo afectivo y cognitivo, y de alfabetización digital.

Por lo tanto, con los resultados de esta indagación se deja abierto un nicho importante para la investigación acerca del impacto que genera la introducción de las TIC en los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el sector rural, teniendo en cuenta que cada día se hacen mejoras, dotaciones, capacitaciones al cuerpo docente, acceso y conectividad. Sin embargo, son los miembros participantes del proceso educativo quienes deben asumir actitudes de interés por la investigación acerca de las experiencias en las cuales están implicados los recursos intelectuales y físicos, en la búsqueda de respuestas a sus inquietudes, en su afán por mejorar las condiciones en las que se da el conocimiento, y en su responsabilidad de oxigenar, cambiar y mejorar la forma de enseñar y de aprender.

Es imperativo que se permitan espacios para la reflexión, la observación, el análisis y la autocrítica dentro del escenario educativo, y sobre las prácticas pedagógicas de los agentes que intervienen y participan en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es precisamente en esos términos como se posibilitan encuentros y desencuentros que enriquecen el acto pedagógico, y con él, todo el repertorio metodológico y didáctico que se articula en torno al desarrollo y construcción del conocimiento, teniendo en cuenta que en cada experiencia, y en cada paso a paso, se generan procesos que re-significan y redimensionan el quehacer educativo.

## RECOMENDACIONES

Siempre que se implementan este tipo de recursos TIC en el proceso de aprendizaje con el propósito de potenciar las habilidades cognitivas y de uso de las herramientas tecnológicas, se recomienda tener en cuenta hacer lectura del contexto en el cual se pretende llevar a cabo dicha experiencia. Factores como la accesibilidad a los recursos, el conocimiento instrumental para su adecuada utilización, los tiempos y espacios para la realización de las acciones de aprendizaje, y los propósitos que se persiguen a través del plan de estudio que se pretende mediar en un ambiente de aprendizaje como el que ofrece el portafolio digital.

Además, a lo largo de la indagación se hizo énfasis en la importancia de señalar que el portafolio digital no es en sí mismo un instrumento para aprender una lengua extranjera, sino más bien una estrategia alternativa que permite mejorar, estimular, motivar y potenciar el aprendizaje. Es decir, es un medio que posibilita un acercamiento más significativo hacia el saber, y que facilita el procesamiento, la elaboración y la resolución de los problemas en los cuales se requiere la movilización de acciones cognitivas hacia la construcción del conocimiento, con base en los espacios apropiados para la participación en el ambiente de aprendizaje y la interacción con el otro y con lo otro.

El uso del portafolio digital reivindica las metodologías de Enseñanza y de Aprendizaje puesto que posibilita la efectividad en los procesos gracias a la inclusión del componente tecnológico, en búsqueda de generar contextos significativos que permitan situar el aprendizaje en la realidad del participante – aprendiz, y con el propósito de trascender los modelos y prácticas tradicionales. Y para lograrlo, se deben hacer comprensiones profundas acerca del lugar que ocupa todo el componente del aprendizaje mediado por TIC, en el ámbito de la adquisición de la autonomía, del trabajo colaborativo, y de la motivación por la construcción de conocimiento.

El facilitador (moderador o educador) es el responsable de explorar, seleccionar y orquestar el tipo de recursos (dispositivos digitales, sitios web,

plataformas virtuales, etc.) que permitan responder a los propósitos de formación que se buscan mediar en el ambiente de aprendizaje. Entonces, en el ejercicio de articular dichos recursos con los planes de estudio, puede configurar una plataforma óptima para que los estudiantes dinamicen todas las acciones que conllevan hacia el aprendizaje, como un puente entre el Qué hacer y Cómo hacerlo. En otras palabras, este es el primer paso para desarrollar e introducir el portafolio digital en el escenario pedagógico y metodológico, como un ambiente óptimo para la mediación TIC.

Es muy importante que una vez se logre desarrollar el ambiente de aprendizaje mediado por TIC se comience a sistematizar la experiencia, con base en las necesidades, inquietudes e intereses que movilizan la utilización de los recursos físicos e intelectuales en dicho ambiente, y con base en los objetivos que se plantearon desde el inicio de la experiencia. Dicho proceso de sistematización facilitará adelantar la evaluación sobre el desarrollo del portafolio, sobre los procesos de aprendizaje que allí se compilaron, y sobre las acciones de participación e interacción de sus participantes para poder establecer estrategias que permitirán mejorarlo, re-significarlo y reivindicarlo dentro del ámbito educativo nacional y local.

La construcción de contextos significativos para el aprendizaje a partir del componente tecnológico requiere de la motivación intrínseca que moviliza las acciones de sujetos comprometidos con la transformación de las prácticas educativas, que orienta la metodología basada en la innovación y el uso de recursos cercanos a las necesidades e intereses del aprendiz, y que enfoca el horizonte pedagógico del educador. Dichos contextos llegan a ser esenciales para fortalecer las dimensiones cognitivas del estudiante siempre que este se apropie de los procedimientos, de los instrumentos y de las dinámicas que subyacen en el ambiente de aprendizaje mediado, en donde se asumen roles, se construye conocimiento de manera individual y en colectivo, y se redimensiona el proceso de formación a través de rupturas que transforman el quehacer pedagógico de los agentes que participan en un proyecto de mediación tecnológica.

## BIBLIOGRAFÍA

- Armengol, J.; Hernández, J.; Mora, J.; Rubio, J.; Sánchez, F.J.; Valero, M. (2009). Experiencias sobre el uso del portafolio del estudiante en la UPC. RED U - Revista de Docencia Universitaria. Recuperado de <http://www.um.es/ead/red/M8/upc.pdf>
- Barragán Sánchez, R. (2005). El Portafolio, metodología de evaluación y aprendizaje de cara al nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, 4 (1), 121-139. Recuperado de [http://www.unex.es/didactica/RELATEC/sumario\\_4\\_1.htm](http://www.unex.es/didactica/RELATEC/sumario_4_1.htm)
- Barrett, H. 2005. White paper: Researching electronic portfolios and learner engagement. Recuperado de: <http://www.helenbarret.com/reflect/whitepaper.pdf>
- Barrett, H. (2010). Balancing the Two Faces of ePortfolios. EFT: Educação Formação & Tecnologias 3(1), 6-14. Recuperado de <http://eft.educom.pt/index.php/eft/article/viewFile/161/102>
- Beltrán, (2003). El cuestionario CEVEAPEU. En Gargallo, Bernardo; Suárez-Rodríguez, Jesús M. y Pérez-Pérez, Cruz (2009) RELIEVE Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa. v. 15, n. 2, p. 1-31. De [http://www.uv.es/RELIEVE/v15n2/RELIEVEv15n2\\_5.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v15n2/RELIEVEv15n2_5.htm)
- Bird, T. (1990). The schoolteacher's portfolio: An essay on possibilities. En Grace E. Grant & Tracy A. (1998) The Portfolio Question. Recuperado de [http://www.tejjournal.org/backvols/1998/25\\_1/1998v25n105.PDF](http://www.tejjournal.org/backvols/1998/25_1/1998v25n105.PDF)
- Bourdieu, P., (1999) La miseria del mundo, F.C.E. En Serbia J. M. Diseño, Muestreo Y Análisis en La Investigación Cualitativa. HOLOGRAMÁTICA – Facultad de Ciencias Sociales – UNLZ - Año IV, Número 7, V3 (2007), pp. 123 – 146. Recuperado de [http://www.ecominga.uqam.ca/ECOMINGA\\_201/PDF/BIBLIOGRAPHIE/GUIDE\\_LECTURE\\_2/4/3.Serbia.pdf](http://www.ecominga.uqam.ca/ECOMINGA_201/PDF/BIBLIOGRAPHIE/GUIDE_LECTURE_2/4/3.Serbia.pdf)

Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Strasbourg: Council of Europe, 2001. Recuperado de [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework\\_en.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf)

Competencias Laborales Generales: ruta metodológica para su incorporación al currículo de la educación media. Serie guías N° 21, Alcaldía Mayor de Bogotá. Secretaría de Educación, Bogotá, Colombia, 2004.

Conde M. G. (2002) Desarrollo del Portfolio europeo en España. En Mosaico (número monográfico sobre Marco común europeo de referencia y portfolio de las lenguas de la Conserjería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo), n° 9, 8-13, recuperado de: <http://www.sgci.mec.es/be/media/pdfs/mosaico/Mosaico09.pdf>

Castro, Lucila (2006) el portafolio de aprendizaje en la formación de educadores. En Lidia Guerra (Eds) Sistema para la creación de portafolios electrónicos 'Edufolia'. Recuperado de <http://www.edufolia.com/edufolia.pdf> <http://www.edufolia.com/edufolia.pdf>

Dávila, A., Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales, Delgado, J. M., Gutiérrez (coordinadores), J., Síntesis, Madrid, 1999

Depresbiteris, L. (2000). Instrumentos y técnicas de evaluación en la educación media técnico-profesional: la necesidad de una visión más diversificada. Recuperado de: <http://www.chilecalifica.cl/prc/n-0-instrumentos.doc>

Díaz-Barriga, Frida y Gerardo Hernández Rojas (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. En Gutiérrez Valtierra G., Flores Salinas et Al (2007) Trayecto Formativo. Programa Nacional Para La Actualización Permanente De Los Maestros De Educación Básica María. Secretaría de Educación Pública, Argentina 28, colonia Centro, C.P. 06020 México D.F. ISBN 978-968-9254-18-8. Recuperado de

[http://www2.sep.pdf.gob.mx/para/para\\_maestros/adolescentes/archivos/PE05010425TGAw.pdf](http://www2.sep.pdf.gob.mx/para/para_maestros/adolescentes/archivos/PE05010425TGAw.pdf)

Ferreiro, R. (2001). Más allá de la teoría: El Aprendizaje Cooperativo. El Constructivismo Social. El modelo educativo para la Generación N. Nova Southeastern University. Website Revista Magíster, artículo 6. Recuperado de [http://educacionparaeltalento.com/files/WEBSITE\\_Revista\\_Magister\\_Articulo\\_3.pdf](http://educacionparaeltalento.com/files/WEBSITE_Revista_Magister_Articulo_3.pdf)

Gilman, D. A., R. Andrew, and C. D. Rafferty (1995) Making assessment a meaningful part of instruction National Association of Secondary School Principals - Bulletin 79(573): 20-24..

Giraldo Ramírez, M. E. (2006) El modelo de educación en ambientes virtuales. En Un modelo para la educación en ambientes virtuales, citado en Monográfico Maestría en Educación – Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín (2011)

Giraldo R., María Elena (2010). El concepto de ambiente virtual de aprendizaje desde una perspectiva mediacional. Monográfico Maestría en Educación Universidad Pontificia Bolivariana, N° 1 y 2. Medellín: Editorial UPB.

Hernández R. Stefany, (2008) El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: artículo aplicado en el proceso de aprendizaje Monográfico «Comunicación y construcción del conocimiento en el nuevo espacio tecnológico» rusc vol. 5 n° 2. Recuperado de <http://www.uoc.edu/rusc/5/2/dt/esp/hernandez.pdf>

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010). Metodología de la investigación (5ta. ed.). México: McGraw-Hill

Hewett, S (2004) Electronic portfolios: Improving instructional practices. The Citadel. 48(5), 24-28

Hoban, G. (1997). Learning about learning in the context of a science methods course In J. Loughran & T. Russel (Eds.), Teaching about

teaching: Purpose, passion and pedagogy in teacher education (pp. 133-149). Washington, DC: Falmer.

Lyons, N. (comp) (1999) El uso de portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente, Amorrortu editores, Argentina. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/368/36803202.pdf>

López, O; Rodríguez, J.L.; Rubio, M.J., (2004) El portafolio electrónico como metodología innovadora en la evaluación universitaria: el caso de la OSPI. EDUTEC 2004. Barcelona. Recuperado de <http://www.lmi.ub.es/edutec2004/pdf/179.pdf>

Milman, N. (1999, March). Web-based electronic teaching portfolios for preservice teachers Paper presented at the annual meeting of the Society for Information Technology and Teacher Education, San Antonio, TX.

Monereo, C. (1994) Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela, (coord.), Montserrat Castelló, Mercè Clariana, Montserrat Palma, Maria L. Pérez. Editorial Graó. Barcelona. Libro (versión electrónica) Recuperado de <http://books.google.com.co/books>

Monereo, C. (1995) Formación En Diseño Curricular Por Competencias Corpoeducación – Ciep Diseño De Actividades De Aprendizaje Y Estrategias De Evaluación Por Competencias. Diseño de actividades de aprendizaje y estrategias de evaluación por competencias (SEDUCA, 2011)

Morgan DL (1998) The focus groups guidebook 'Focus group'. En La técnica de GRUPOS FOCALES: ¿en qué consiste; cómo se aplica; para qué sirve? Artículo en línea 'Investigación para la creación' Recuperado de <http://investigacionparalacreacion.espacioblog.com/post>

Morris, J. & Buckland, H. (2000) Electronic portfolios for learning and assessment Paper presented at the annual meeting of the Society for Information Technology and Teacher Education, San Diego, CA.

Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/21982/1/567116.pdf>

Nisbet y Shucksmith, 1986; Schmeck, 1988; Nisbet, 1991 en Estrategias de enseñanza y aprendizaje Formación del profesorado y aplicación en la escuela. En Monereo, C. & Montserrat Palma, Maria L. Pérez. (1994) Editorial Graó. Barcelona. Recuperado de <http://books.google.com.co/books>

Orrego, Luz Mery & Díaz, M. Ana (2010) Empleo de estrategias de aprendizaje de LE: Inglés y Francés, Revista Íkala – revista de lengua y cultura, vol. 15, N° 24 (enero-abril) páginas 105-134

Oxford, Rebecca (2003) Language Learning Styles And Strategies: An Overview, Manoa: University of Hawaii Press. Disponible en: <http://web.ntpu.edu.tw/~language/workshop/read2.pdf>

Páez Salcedo, Juan (2009) El Comercio, sección FUNDAMENTOS, El Constructivismo Social: la lección de Lev Vigotsky Quito, Ecuador – Mayo, 2009 [juanpaez@elcomercio.com](mailto:juanpaez@elcomercio.com). Documento en línea. [http://issuu.com/giomont/docs/revistaeyp\\_50](http://issuu.com/giomont/docs/revistaeyp_50)

Payer, M. (2005) Teoría del constructivismo social de Lev Vygotsky en comparación con la teoría Jean Piaget. Universidad Central de Venezuela Facultad de humanidades y educación escuela de educación departamento de psicología educativa Cátedra de psicología educativa. Recuperado de <http://constructivismos.blogspot.com/>

Peláez, Andrés. (2004) Imagen: mediación semiótica pertinente en el desarrollo de los procesos psicológicos superiores. En Monográfico Maestría en Educación EAV (2011) Investigar - publicar: una relación hacia la comunicabilidad del conocimiento. UPB. Medellín.

Prendes E. M. P.; Sanchez V. M. (2008) Portafolio Electrónico: Posibilidades Para Los Docentes. Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación Universidad de Murcia (España) N° 32 Marzo 2008 pp. 21- 34.

Recuperado de <http://edit.um.es/library/docs/books/9788469428412.pdf>.

Rodríguez, R. (2008) El uso de portafolios electrónicos en la enseñanza universitaria. Universidad Centroamericana, facultad de Humanidades y Comunicación, Cibercomunicación, Encuesta sobre uso de la 'Carpeta Digital'. Recuperado de <http://www.uned.ac.cr/XIVCongreso/memoria/.../038.pdf>

Sabino, Carlos A., (1996) El proceso de investigación. Buenos Aires, Editorial Lumen - Humanitas, p.156-165.

Sandoval, A. Carlos (2002) Investigación cualitativa: rasgos básicos. Especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social. Ed. Arfo. Bogotá.

Selltiz, C.; M. Jahoda et Al. (1970) Métodos de investigación en las relaciones sociales. 4ª edición pp 67-70 Edit. RIALP Madrid, p.69.

Stringer (1999) Action Research, 2nd edition, Sage Publications

UNESCO, (2008) Estándares de competencia en TIC para docentes. ONU para la Educación, la ciencia y la cultura. Londres. Recuperado de <http://www.eduteka.org/EstandaresDocentesUnesco.php>.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society. Cambridge, MA.: Harvard University Press. En Hernández R. S. (2008) El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: aplicado en el proceso de aprendizaje Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC). Recuperado de <http://www.uoc.edu/rusc/5/2/dt/esp/hernandez.pdf>>

Watanabe, Rosemary R. (2010) La Educación rural a distancia en Latinoamérica. Japón: Universidad de Kansai. Recuperado de [http://www.redler.org/educacion\\_rural\\_distancia\\_AL.pdf](http://www.redler.org/educacion_rural_distancia_AL.pdf)

Wiseman, (1970) En Investigación cualitativa: rasgos básicos. Por Carlos A. Sandoval, Especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social. Ed. Arfo, diciembre 2002 (pág. 144)

## Anexo N° 1

**Documento para solicitar autorización a estudiantes participantes**

<b>ASUNTO</b>	Acta de Autorización para indagar en los Procesos de los estudiantes participantes del Portafolio Digital
<b>PARA</b>	Estudiantes de la IE Romeral-Guarne que integran la Muestra de esta indagación
<b>DE</b>	Andrés Felipe Muñoz Cortés / Docente Investigador y Responsable del proyecto investigativo

Cordial saludo.

En el presente documento se hace una invitación extensiva a todos los estudiantes que han participado en la experiencia del Portafolio Digital de Aprendizaje del inglés, y que han contribuido con su interés y dedicación al desarrollo de este ambiente educativo mediado por TIC, para que tomen parte en este proyecto de investigación titulado 'Uso del Portafolio Digital Como Estrategia Alternativa De Aprendizaje de La Lengua Extranjera Inglés: *Un estudio Descriptivo-Explicativo para reivindicar el Portafolio Digital en el ambiente educativo*', brindando la autorización para indagar en sus carpetas y demás procesos de aprendizaje contenidos y publicados en el Portafolio Digital.

El procedimiento consiste básicamente, en realizar lecturas y análisis acerca de los procedimientos y acciones que se evidencian en cada una de las tareas de aprendizaje realizadas por los estudiantes, y que denotan procesos basados en la utilización de estrategias de aprendizaje, trabajo colaborativo, interacción, planeación y autonomía.

Adicionalmente, se pretende realizar una retroalimentación o presentación de un informe de resultados a toda la comunidad educativa, con el objeto de dar a conocer los alcances de este proyecto investigativo y la posibilidad de aplicar esta experiencia en otros contextos y en otras áreas del conocimiento.

Gracias por sus aportes y por su apoyo en esta experiencia de aprendizaje.

**FECHA**      Febrero de 2012

## Anexo N° 2

### *Instrumento Inicial de Observación para Pilotaje de la Viabilidad de la Indagación*

CARPETA DEL ESTUDIANTE		PROCEDIMIENTOS DESARROLLADOS			ESTRATEGIAS IMPLICADAS EN EL PROCESO		
FASES	DESCRIPCIÓN	Planeación	Regulación	Evaluación	Cognitivas	Meta-cognitivas	De Apoyo
FASE DE DIAGNÓSTICO							
FASE DE INDUCCIÓN							
FASE DE COMPRENSIÓN	<i>Structure of a fable, tenses and forms</i>	<i>Selecting places, characters and facts</i>					
Proceso para la Comprensión							
FASE DE PRODUCCIÓN					<i>Encoding, organizing info, creativity</i>	<i>Checking and correcting</i>	<i>Using virtual tools and class materials</i>
Proceso para la producción	<i>First paragraphs intro, body, ending</i>						
FASE DE INTERACCIÓN							
Proceso de interacción							
Tipo de Publicaciones por Estudiante			Tipo de Interacción		Retro-alimentación		Reflexión / Evaluación
Escritura	<i>Constructing a fable</i>	<i>Sharing first ideas with pairs</i>					
Audio-visual							<i>How carrying out a digital story?</i>

## Anexo N° 3

### *Instrumento de Observación no participante con registro estructurado*

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	DESCRIPCION	ANÁLISIS PRELIMINAR
1. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	1a. COGNITIVAS		
	1b. METACOGNITIVAS		
	1c. USO DE RECURSOS		
2. MEDIACIÓN TECNOLÓGICA	2a. APRENDIZAJE COLABORATIVO		
	2b. INTERACCIÓN (E-participación)		
	2c. MODERACIÓN (retroalimentación)		
	2d. CONVERGENCIA DE MEDIOS TIC		
3. COMPETENCIA COMUNICATIVA	3a.. COMPRESIÓN		
	3b PRODUCCIÓN		
	3c. INTERACCIÓN		

## Anexo N° 4

### Formato guía para el Grupo Focal

<b>Grupo Focal (en la Etapa descriptiva)</b>	<b>Grupo Focal (en la Etapa Explicativa)</b>
<i>¿Cuál podría ser la contribución más significativa del Portafolio Digital al proceso de Aprendizaje del Inglés?</i>	<i>¿Qué aprendizajes se privilegiaron y se potenciaron durante la experiencia del portafolio digital?</i>
<p><i>¿Considera que tuvo una experiencia positiva con el uso de los recursos ofrecidos por el portafolio digital?</i></p> <p><i>¿Qué tipo de ventajas (beneficios, logros, avances, aprendizajes) ofreció este recurso tecnológico en sus procesos?</i></p> <p><i>¿Qué tipo de desventajas (dificultades, problemas) presentó este recurso tecnológico en sus procesos?</i></p> <p><i>¿Cree usted que pudo mejorar en el inglés con el uso de este Portafolio?</i></p>	<p><i>¿Este tipo de recursos TIC posibilitan el trabajo colaborativo en grupos y/o en parejas?</i></p> <p><i>¿Cómo se posibilitó?</i></p> <p><i>¿Este tipo de recursos posibilitaron el aprendizaje autónomo (individual) y la toma de decisiones?</i></p> <p><i>¿Cómo se posibilitó?</i></p> <p><i>¿Para qué le sirve este tipo de experiencia de aprendizaje en próximas situaciones de su vida personal, profesional, social, etc.?</i></p> <p><i>De ejemplos de sus avances, mejoras y aprendizajes</i></p>

**Anexo N° 5**

***Formato guía para Triangulación de datos: Etapa Explicativa***

<b><i>Datos obtenidos de Etapas Iniciales</i></b>	<b><i>Filtro con datos del Grupo Focal (1)</i></b>	<b><i>Filtro con datos del Grupo Focal (2)</i></b>

## Anexo N° 6

### *Codificación de los conceptos, recursos y productos de la indagación*

<b>Concepto</b>	<b>Código</b>	<b>Concepto</b>	<b>Código</b>
Portafolio Digital	PD	Retroalimentación	Ra
Carpeta del Participante	CP	Reflexión	Rn
Carpeta del Moderador	CM	Autoevaluación	Ae
Blog de Publicación	BP	Aprendizaje Colaborativo	AC
Grupo Virtual	GV	Estrategia de Aprendizaje	EA
Estrategias Cognitivas	EC	Estrategia uso de Recursos	EUR
Estrategias Meta-cognitivas	EM	Competencia Comunicativa	CC
Comprensión	Cn	Producción	Pn
Mediación Tecnológica	MT	Interacción	In
Formato de Audio	FA	Formato de Video	FV
Formato Audiovisual	FAV	Formato de Word	FW
Formato Power Point	FPPT	Formato PDF	Fpdf
Gráficos	Gc	Formato Fotográfico	FF