

EL PORTAFOLIO: ESTRATEGIA PARA EVALUAR
LA PRODUCCIÓN ESCRITA EN INGLÉS POR PARTE
DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

The portfolio: A strategy to assess writing skills in English in university students

Lisette Lunar

Escuela de Educación
Facultad de Humanidades y Educación
Universidad Central de Venezuela – EE-FHE-UCV
Caracas 1051, Venezuela. Telfs.: (58 212) 605 29 74 / 605 29 75
lisette.lunar@gmail.com

RESUMEN

En este trabajo se propone el uso del portafolio como una estrategia de evaluación de la producción escrita de estudiantes universitarios cursantes de inglés. Dicha propuesta se debe en gran parte a la poca innovación evaluativa a nivel universitario, a la rigidez en dicha área y a la escasa participación de los estudiantes en sus propios procesos de aprendizaje del idioma. Por ende, se hizo un estudio de casos de corte cualitativo en el área de la producción escrita en inglés y se llevó a cabo una investigación exhaustiva con algunos pioneros y expertos en el uso del portafolio en Venezuela. Finalmente, se realizó un contraste entre las diferentes experiencias, tanto las nuestras como las de los expertos, y se logró determinar el impacto del uso del portafolio como estrategia de evaluación, para así constatar el potencial de esta estrategia de evaluación en la producción escrita.

Palabras clave: portafolio, producción escrita en inglés, estrategias de evaluación, estudiantes universitarios, motivación

ABSTRACT

This paper proposes the use of the portfolio as a strategy to assess writing skills in English in university students. The proposal is a response, basically, to the lack of innovation in assessment procedures at universities, the rigid

nature of this area, and a poor participation of students in their own learning process in EFL. Therefore, a qualitative case study has been conducted in the field of written production as well as a thorough research with Venezuelan experts in the use of the portfolio. Finally, a comparison among experiences, both ours and experts', allowed us to conclude about the potential and the impact that portfolios have as strategies to assess writing skills.

Key words: portfolio, English writing skills, evaluation strategy, university students, motivation

Le portefeuille: une stratégie d'évaluation de la production écrite en anglais des étudiants universitaires

RÉSUMÉ

Ce travail propose l'emploi du portefeuille comme une stratégie d'évaluation de la production écrite des étudiants universitaires d'anglais. Cette proposition est due surtout à la modeste innovation dans le domaine de l'évaluation universitaire, à la rigidité dans ce domaine et au manque de participation des étudiants à leurs processus d'apprentissage de langue anglaise. L'on a fait alors une étude de cas de type qualitatif sur la production écrite en anglais et une recherche profonde à l'aide de quelques pionniers et de certains spécialistes au Venezuela dans l'emploi du portefeuille. Après une comparaison entre les différentes expériences, celles de l'étude et celles des spécialistes, l'on a pu déterminer l'effet de l'emploi du portefeuille comme une stratégie d'évaluation et son potentiel dans le domaine de la production écrite.

Mots clés: portefeuille, production écrite en anglais, stratégies d'évaluation, étudiants universitaires, motivation

O porta-fólio: Estratégia para avaliar a produção escrita em inglês feita por estudantes universitários

RESUMO

Neste trabalho se sugere a utilização do porta-fólio como uma estratégia para avaliar a produção escrita de estudantes universitários de inglês. Esta

proposta surge como uma resposta não só às poucas práticas inovadoras no tocante à avaliação dentro das universidades e à rigidez existente nessa área, mas também à insuficiente participação dos estudantes em seus próprios processos de aprendizagem de uma língua. Por isso, foi realizado um estudo de caso do tipo qualitativo na área de produção escrita em inglês e depois uma pesquisa profunda com alguns pioneiros e especialistas na Venezuela na utilização do porta-fólio. Finalmente, foram confrontadas nossas experiências com as dos especialistas a fim de determinar o impacto do uso do porta-fólio como uma estratégia de avaliação e verificar seu potencial para a avaliação na produção escrita.

Palavras-chave: porta-fólio, produção escrita em inglês, estratégias de avaliação, estudantes universitários, motivação

Recibido: 20/06/06

Aceptado: 08/08/07

EL PORTAFOLIO: ESTRATEGIA PARA EVALUAR LA PRODUCCIÓN ESCRITA EN INGLÉS POR PARTE DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

1. INTRODUCCIÓN

Manejar otro idioma es un requisito prioritario hoy en día. Por esta razón casi todas las universidades tienen programas para desarrollar las destrezas de la comprensión de la lectura y de la producción escrita especialmente en inglés, a fin de que los estudiantes dominen las habilidades lingüísticas para futuras aplicaciones en el campo profesional y académico. Estas destrezas de los estudiantes pueden ser estimuladas a través de varias estrategias pedagógicas, entre ellas el uso del portafolio, concebido aquí como una estrategia de evaluación adicional a las tradicionales, que conduce al autoaprendizaje, reflexión, autoevaluación y motivación de los estudiantes a mejorar su producción escrita en inglés como lengua extranjera.

A lo largo de nuestra experiencia como profesores de inglés como lengua extranjera hemos observado la dificultad que confrontan nuestros estudiantes al escribir en dicho idioma (Raines, 1983; Scott e Ytreberg, 1990; Villalobos, 2001). Si bien escribir en la lengua materna resulta difícil, escribir en inglés bajo patrones, esquemas, vocabulario y estructuras gramaticales diferentes resulta una tarea titánica para el estudiante universitario. Escribir es un acto que requiere generar ideas, organizar textos coherentes expresados de acuerdo con las convenciones de la escritura, construir estructuras gramaticales, considerar aspectos mecánicos del lenguaje como la ortografía y la puntuación y reflexionar acerca de la competencia que se desarrolla.

Ríos Cabrera (2001: 164) establece que la escritura ha sido enseñada bajo un enfoque netamente gramatical y que más bien se necesita “captar el proceso de composición de textos, saber generar ideas, hacer esquemas, revisar un borrador, corregir, reformular un texto, entre otras cosas”, es decir, abordar la escritura como un proceso y no sólo como un producto. Durante años de experiencia y observación como docentes de inglés hemos detectado que existe una tendencia a enseñar lo que se debe hacer para obtener un producto deseado, en lugar de enseñar a escribir con la finalidad de comunicarnos efectivamente en diferentes contextos y de manera auténtica. Igualmente, existe una tendencia a evaluar solamente el producto final y no los procesos

de la escritura con el fin de mejorar su calidad, como consecuencia de la influencia de teorías conductistas y estructuralistas¹ debido a que la producción escrita del inglés se percibe como una destreza técnica. El lenguaje es un acto creativo del ser humano y sin embargo lo evaluamos esperando respuestas estandarizadas (Córdoba y Moreno, 2000). Esto quiere decir que se hace mayor hincapié en la evaluación sumativa, basada mayormente en la perspectiva del enjuiciamiento profesional² (Morón, 1992), en lugar de en la evaluación formativa, que se caracteriza por integrar la revisión permanente del proceso de aprendizaje. Todo ello implica que no se están desarrollando las potencialidades de los estudiantes en cuanto a la escritura. La evaluación sumativa que sólo considera el producto final carece de la retroalimentación en forma de comentarios a lo largo del proceso que pudieran beneficiar al estudiante en el desarrollo de su potencial para la producción escrita; en otras palabras, al evaluar, los profesores se limitan a etiquetar y valorar la producción escrita del estudiante, en la mayoría de los casos, como “pobre” o “débil”, “trabajo promedio” y/o “argumenta tus ideas”, basándose en correcciones gramaticales y referencias vagas en cuanto a contenido (Reid, 1993: 1). Estos comentarios pueden resultar provechosos para un escritor competente, pero para un estudiante que se inicia en la producción escrita en una lengua extranjera, como es el caso de nuestros alumnos, dicha estrategia evaluativa puede no trascender los parámetros necesarios para que éste aprenda a escribir en una lengua extranjera de manera reflexiva y auténtica, y así promover un verdadero aprendizaje en la escritura. Asimismo, las pruebas estándares ampliamente usadas a nivel universitario presentan un resumen de los fracasos en las actividades del estudiante, en lugar de optimizar sus potencialidades. No representan la realidad de su situación ya que proporcionan poca información para un diagnóstico; únicamente ofrecen una medición del desempeño del alumno mediante datos numéricos desprovistos de información sobre sus competencias actitudinales, procedimentales y conceptuales, logradas o por desarrollar (Villalobos, 2002).

Los profesores de idiomas, con el fin de lograr un mejor desempeño de sus estudiantes, procuran desarrollar técnicas y metodologías para la ense-

¹ Bruno de Castelli, Programa Samuel Robinson, sin fecha. Guía de estudio.

² Noción introducida por James Popham, investigador en el área de la evaluación educativa en la Universidad de California en Los Ángeles.

ñanza de las destrezas básicas – la comprensión auditiva, la comprensión de la lectura, la producción escrita y la producción oral. Sin embargo, en la mayoría de los casos los docentes no someten a revisión y a modificación las estrategias de evaluación que aplican. Por otra parte, en la actualidad, en el área de la educación se están haciendo esfuerzos meritorios para desarrollar a través del portafolio estrategias de evaluación que pongan “en evidencia tanto para el docente como para el mismo estudiante el progreso en el proceso de aprendizaje” (Fernández y Martínez, 2001: 61). A través del presente estudio se busca promover el portafolio como estrategia y alternativa de evaluación adicional que permita a los estudiantes universitarios incorporar sus propios procesos de aprendizaje en la producción escrita del inglés, mediante la autoevaluación y la autorreflexión. Nos basamos en el principio de que el componente motivacional y emocional logrado con los estudiantes universitarios a través del uso del portafolio influye en su producción escrita, una vez que se les incorpora en su propio proceso de aprendizaje de la escritura en inglés.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1 *La escritura como proceso*

En la escritura se conjugan varios elementos. Como se observa en el gráfico 1, en la producción de una composición escrita confluyen contenido, procesos de escritura, audiencia, propósito; selección de vocabulario, de ideas y de tono; organización de las ideas, ortografía y puntuación; gramática y sintaxis.

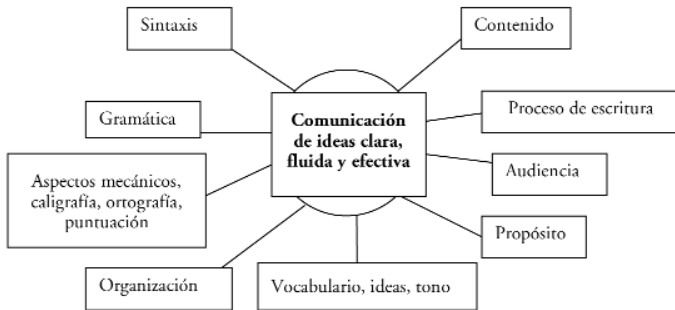


Gráfico 1. Producción de la escritura (adaptación y traducción propia del modelo de Raimés, 1983)

Cassany (1999) sostiene que la escritura es un proceso que a medida que se desarrolla, permite al escritor pasar por diferentes etapas: determinar la audiencia, establecer los objetivos, producir una tormenta de ideas, elaborar anotaciones, escribir borradores y finalmente, producir un texto elaborado. Asimismo, este autor establece que “escribir es un poderoso instrumento de reflexión” (1999: 16) que le permite al redactor aprender sobre sí mismo y su mundo, además de comunicar sus percepciones a los demás. Por otra parte, Cassany (ob. cit.) explica que se puede enseñar a escribir con mayor eficacia a los estudiantes si se les anima a aprovechar todo el conjunto de actividades que supone el acto de escribir y no sólo enfatizando las virtudes y debilidades de la escritura como producto final. Por ende, “guiar el proceso de composición y dialogar sobre el trabajo de los alumnos debe ser el método básico de instrucción” (1999: 20). La expresión escrita requiere por parte del estudiante el empleo más consciente de ciertas estrategias cognitivas para organizar ideas, mediante la elaboración de planes de escritura, de borradores, etc. (Hernández y Quintero, 2001). Dichas estrategias son necesarias para facilitar y elevar la calidad de la escritura, una vez que el estudiante haya afianzado y asimilado su proceso de aprendizaje en la composición escrita.

Además de dichas estrategias, el estudiante de inglés como lengua extranjera debe conocer los niveles de formalidad en la producción escrita de dicho idioma para mejorar así sus competencias lingüísticas y su desempeño en la escritura con propósitos comunicacionales. Asimismo, deberá ser capaz de producir textos estructurados y coherentes. Para lograr esto en el desarrollo de la escritura como proceso, los docentes necesitan aplicar y utilizar estrategias de evaluación acorde con la construcción del aprendizaje y adaptadas a las necesidades de los estudiantes para que éstos puedan producir textos comprensibles para determinados contextos. De acuerdo con Cassany (1999: 27), la contextualización es un rasgo fundamental en la concepción básica de la escritura. Por ende, establece que escribir es un acto contextualizado que se lleva a cabo en “circunstancias temporales y espaciales y con interlocutores concretos, [...] con un código común” y pertenecientes a una comunidad lingüística similar.

La conceptualización de la escritura, según Hernández y Quintero (2001), ha sido objeto de investigaciones lentas en comparación con las rea-

lizadas sobre otras habilidades lingüísticas. En estas investigaciones se han revisado constantemente diferentes modelos explicativos, entre ellos:

a) *Los modelos de producto*: Hacen énfasis en el producto o resultado de la producción escrita, obviando todo proceso *a priori*; se evalúa el producto final a fin de hallar rastros de los procesos previos que se llevaron a cabo por el escritor.

b) *Los modelos de procesos*: Enfatizan el análisis de los procedimientos en el desarrollo de la escritura. Los primeros modelos, más simplistas, fueron los de traducción y los de etapas; en los primeros la escritura era representada como la traducción directa de fonemas en símbolos gráficos, considerándose fundamental la generación de ideas; en los modelos de etapas se enfatizaba la puesta en práctica de fases desarrolladas de manera lineal y sucesiva (planificación, redacción, revisión y edición). Estos modelos dieron paso a los modelos de orientación cognitiva, en los que se considera la escritura como un proceso cognitivo y metacognitivo constituido por diversos subprocesos (planificación, organización, textualización, revisión) que se interrelacionan continuamente, para imprimirle a la escritura un carácter recursivo que requiere de la reflexión constante sobre el proceso seguido y el producto que se va logrando.

c) *Los modelos contextuales o ecológicos*: Conceptualizan la actividad de la escritura como algo más que un proceso individual: constituye un proceso comunicativo y social en el que intervienen variables tanto de índole personal como contextuales.

La escritura refleja un pensamiento, una postura, una decisión, una interpretación ante la vida; refleja también procesos, cambios, aprendizaje, experiencias. Para desarrollar la capacidad de la escritura, el estudiante internaliza procesos psicopedagógicos que le permiten leer, analizar, comparar, interpretar y organizar ideas para plasmarlas y presentarlas de manera secuencial. Estas acciones ameritan habilidades que no todo estudiante desarrolla de manera natural. Sin embargo, éstas se pueden ejercitar en constantes sesiones de escritura centradas en cómo el estudiante puede generar ideas, organizarlas, emplear los aspectos convencionales de la escritura, revisar y editar el texto de manera que sea un producto final acorde a los requerimientos básicos exigidos.

2.2 *La evaluación*

La evaluación es uno de los componentes esenciales del proceso de enseñanza-aprendizaje. De acuerdo con Villalobos (2001: 129) la característica principal de la evaluación consiste en “determinar si los propósitos y los objetivos de un curso se han obtenido, y si los procedimientos utilizados durante el curso han sido efectivos para que tenga lugar el aprendizaje”. Desde la perspectiva de esta investigación, la evaluación del aprendizaje del inglés debe ser expansiva, a fin de que el estudiante pueda desarrollar su potencial y descubrir sus capacidades

Según la perspectiva de Hidalgo y Silva (2003), la evaluación pudiese ser más participativa y constructiva; en este sentido, en el presente estudio se considera que la evaluación no sólo ha de ser del docente sino del estudiante también. De esta manera, la objetividad de la evaluación recae no sólo en la perspectiva del docente sino en la del alumno mismo y en la de sus pares. Esto podría aliviar la pesada carga del docente en el momento de corregir todas las actividades escritas y además integraría a los estudiantes en la responsabilidad de sus procesos de aprendizaje. De este modo, se cultivaría una visión evaluativa que represente o refleje integralmente las potencialidades del estudiante, y en caso contrario, los aspectos que debe desarrollar para lograr el aprendizaje.

2.2.1 *Principios de la evaluación de los aprendizajes*

De acuerdo con Santos (2004), la evaluación debería caracterizarse por ser formativa, continua, integral, individualizada, cualitativa, democrática y contextualizada.

- **Formativa** debido a su orientación, regulación y modificación a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- **Continua** puesto que implica una constante revisión; no se debería evaluar en momentos aislados sino de manera secuencial.
- **Integral** ya que abarca todos los elementos relacionados con el proceso educativo.
- **Individualizada** ya que debería atender las características propias de cada estudiante, lo cual permitiría respetar su ritmo, estrategias y estilos de aprendizaje.

- **Cualitativa** porque debería basarse en criterios de calidad y no de cantidad, en procesos y no en resultados únicamente.
- **Democrática** ya que se establecen y unifican criterios compartidos al evaluar a los estudiantes.
- **Contextualizada** puesto que debe estar integrada a un proyecto educativo inserto en la realidad específica del estudiante.

La evaluación debe formar parte del proceso de aprendizaje y no estar aislada o separada de éste.

Según Ríos Cabrera (2004), el interés en los procesos evaluativos se ha centrado en la motivación individual y la autoestima personal, y es por eso que se busca una evaluación más motivadora del aprendizaje autónomo y no una controladora, punitiva y usada como medio para el ejercicio del poder. La evaluación debe orientarse a la formación de la capacidad crítica de los estudiantes, a una reflexión permanente, tanto sobre su actuación y la toma de conciencia de sus procesos de aprendizaje, como sobre los aspectos que pueden potenciar su realidad educativa.

2.3 El portafolio

Entre las diferentes estrategias de evaluación existentes para medir la calidad de la producción escrita se encuentran la “observación informal, la técnica de comentarios generales y el uso del portafolio” (Hyslop, 1990: 13). Este último constituye una estrategia de evaluación alternativa que permite

recopilar la información que demuestra las habilidades y logros de los estudiantes, cómo piensan, cómo cuestionan, analizan, sintetizan, producen o crean, y cómo interactúan (intelectual, emocional y socialmente) con otros, es decir, permite identificar los aprendizajes de conceptos, procedimientos y actitudes de los estudiantes. Puede utilizarse en forma de evaluación, coevaluación y de autoevaluación. El uso de este recurso permite ir monitoreando la evaluación del proceso de aprendizaje de tal manera que se puedan ir introduciendo cambios en él. (López e Hinojosa, 2000: s/p)

El sector educativo ha tomado prestado este término del campo de las bellas artes, en donde los profesores exigen el uso del portafolio para colec-

cionar las piezas seleccionadas del trabajo artístico de cada uno de sus alumnos. Otras disciplinas (historia, ciencias, entre otras) usan el portafolio para desarrollar el pensamiento crítico, además del progreso académico. Igualmente, educadores y profesores de idiomas, como Akirov (1997), Klenoswki (2000), McLaughlin y Vogt (1996), Quintana (2000), Tierney, Carter y Desai (1991), Villalobos (2002) y otros, se han dado a la tarea de trabajar con las técnicas del portafolio para promover y documentar el desarrollo de la producción escrita, así como otros aspectos. Según Castro Quitora (1996), el portafolio es una colección de evidencias que no solamente resume el trabajo académico, sino que además explicita procesos de aprendizaje personal, describe procesos metacognitivos individuales y grupales, presenta juicios de evaluación acerca del desempeño integral, valora el logro de objetivos y el desarrollo de competencias y establece metas futuras de desarrollo personal y profesional. De acuerdo con López e Hinojosa (2000), los estudiantes deben jugar un papel activo en la selección de los contenidos y en la elaboración de los criterios para juzgar sus méritos.

El portafolio, también llamado carpeta, ya sea del docente o del estudiante, se ha venido utilizando en los últimos años con mayor criterio. De acuerdo con el Buró de Educación Internacional y la UNESCO (1998), existen estudios que sugieren el uso del portafolio como estrategia de evaluación en el área de idiomas específicamente. El European Language Council (ELC) apoya el desarrollo del European Language Portfolio (ELP), que surge de un acuerdo llevado a cabo por el Consejo de Europa con la finalidad de establecer en la educación superior un marco referencial común para la adquisición de idiomas, entre ellos el inglés, el francés, el alemán y el italiano. Dicho portafolio ha sido diseñado para promover la multiplicidad de idiomas y el diálogo entre culturas, facilitar la movilidad en Europa, preservar y fortalecer la diversidad cultural, desarrollar el aprendizaje autónomo y promover el aprendizaje de idiomas a lo largo de la vida.

Existen varios tipos de portafolio. Timothy Slater (citado en López e Hinojosa, 2000) sugiere los siguientes:

a) *Portafolio tipo vitrina* (“*showcase*”): Contiene evidencia limitada. Por ejemplo, mostrar el mejor trabajo, el trabajo mejorado, el trabajo preferido, entre ellos tareas, trabajos creativos, etc.

b) *Portafolio de cotejo* (“*checklist*”): Incluye un número predeterminado de ítems. El estudiante puede seleccionar las tareas a completar de un banco de actividades.

c) *Portafolio de formato abierto*: Permite constatar el nivel de aprovechamiento de recursos en el proceso educativo; puede contener lo que los estudiantes consideren como evidencia de su aprendizaje.

También podemos encontrar el portafolio personal, el académico y el profesional.

En el ámbito educativo, el uso del portafolio ofrece varias ventajas. Según Brand (1992) la gran ventaja del portafolio es el énfasis que permite hacer en el proceso de la producción escrita y no sólo en el producto. Otros autores como Cassany (1999: 264) mencionan el uso del portafolio como “una alternativa importante a algunas de las limitaciones que presentan la evaluación de puntos concretos (tests de selección múltiple, ejercicios de gramática) e incluso las pruebas directas”. Explica que el portafolio tiene validez porque es más representativo de la capacidad real de la producción escrita de los estudiantes que lo que se puede medir en la evaluación tradicional. Sin embargo, el portafolio también puede presentar debilidades; puede ser visto como una evaluación no fiable, y la organización y evaluación de los contenidos puede consumir tiempo excesivo por parte del profesor. Establecer los parámetros a evaluar y los objetivos acarrea cierta dificultad al principio. Si las metas y los criterios no están claros desde el inicio de la aplicación del portafolio, éste se puede convertir en una colección de papeles que no representarán un patrón de crecimiento del estudiante ni el logro deseado.

Todo lo anterior nos llevó a realizar una investigación con dos objetivos principales: en primer lugar, describir las circunstancias de la estructura y elaboración del portafolio y de los procesos pedagógicos de una muestra de estudiantes, mediante la aplicación de las técnicas de escritura en los géneros de cartas comerciales y escritura reflexiva, y en segundo lugar, analizar el conjunto de respuestas de varios profesores entrevistados a fin de determinar las fortalezas y las debilidades de esta estrategia de evaluación incorporada en sus sesiones de clase, buscando contrastar los resultados con nuestra propia experiencia pedagógica.

3. METODOLOGÍA

3.1 *Tipo de investigación*

El tipo de investigación reportada aquí corresponde a un estudio de casos, de carácter descriptivo, con enfoque cualitativo, que consta de dos secciones: por una parte se describe la experiencia obtenida con estudiantes universitarios en el desarrollo del portafolio para evaluar su producción escrita, y por otra parte, se contrastan dichas experiencias con aquellas de profesores experimentados en el uso del portafolio con la finalidad de definir las fortalezas y debilidades de dicha estrategia.

3.2 *Participantes*

De una población de 20 alumnos cursantes de Inglés III, asignatura dictada en el 3er semestre de la carrera de Administración de Empresas Turísticas en la Universidad Nueva Esparta (UNE) –institución privada ubicada en Caracas, Venezuela– se escogió de manera aleatoria una muestra constituida por los portafolios de cuatro estudiantes cuyas edades oscilan entre los 18 y 21 años. Estos portafolios fueron escogidos de un grupo de 12 portafolios preseleccionados de acuerdo con el criterio de desarrollo y culminación de la totalidad de las actividades obligatorias. También participaron cuatro profesores expertos en el uso del portafolio, todos docentes en ejercicio quienes han estudiado las implicaciones pedagógicas del uso del portafolio en los procesos de enseñanza.

3.3 *Instrumentos*

Con los estudiantes se utilizó la observación no estructurada (Stake, 1999: 51), entrevistas no estructuradas –se llevaron a cabo reuniones individuales con ellos basadas en el progreso de su producción escrita– y bitácoras de aprendizaje (“Learning logs”). Las bitácoras sirvieron como instrumento de recolección de la información cualitativa y de reflexión sobre la metodología usada en el proceso de aprendizaje y evaluada en el portafolio. Con este instrumento se registraron tanto sus avances, logros y debilidades como sus actitudes, emociones y percepciones. Se utilizó también una escala de estimación, validada por el método ‘Juicio de expertos’, para evaluar la calidad de la producción escrita de los estudiantes, así como un formato con los criterios para la coevaluación de los participantes. Los aspectos que se

consideraron para la observación de los procesos de escritura de los estudiantes, su descripción y su análisis fueron los siguientes:

1. Contexto del curso en general al principio, durante y después de la aplicación de la acción pedagógica.
2. Expectativas de los estudiantes con respecto al curso.
3. Actitudes de los estudiantes frente a la estrategia de evaluación.
4. Actitudes de los estudiantes frente al proceso de la escritura en inglés.
5. Aspectos motivacionales de los estudiantes.
6. Interés de los estudiantes en las actividades.
7. Cumplimiento de los objetivos por parte de los estudiantes.
8. Producción escrita de los estudiantes.
9. Principios guías de las acciones pedagógicas de la estrategia de evaluación.
10. Principios guías de la enseñanza-aprendizaje de la escritura como proceso.

Con los profesores se empleó un cuestionario, igualmente validado por el 'Juicio de expertos'³ y entrevistas grabadas basadas en sus cuestionarios a fin de verificar la veracidad de la información y evitar contradicciones.

3.4 Procedimiento

El portafolio utilizado en esta investigación consistió en la recopilación sistemática, durante un semestre, de la producción escrita de estudiantes cursantes de Inglés III. El idioma inglés es una herramienta adicional que los alumnos de la carrera Administración de Empresas Turísticas deben poseer. Por ende, el programa de la asignatura apunta a desarrollar las cuatro habilidades lingüísticas en este idioma, a saber: comprensión auditiva, producción oral, comprensión de lectura y producción escrita. Además, el programa está concebido para adecuarse a las necesidades del grupo de estudiantes, específicamente en el área de la gerencia de empresas turísticas, a fin de que usen el lenguaje escrito en inglés dentro de un contexto y en situaciones laborales determinadas. Debido al perfil que establece la carrera, el estudiante tiene una carga horaria de inglés de seis horas semanales, las cuales se dividen en cuatro teórico-prácticas y dos en el laboratorio de inglés, a lo largo de los diez semestres que debe cursar.

³ Entre los expertos consultados se encuentran la Dra. Teadira Pérez, Prof. Alejandra Akirov y el Dr. José Villalobos, en el área del uso del portafolio, lecto-escritura e inglés. Igualmente, las profesoras Virginia Benítez y Alicia Ávila en el área de inglés y los profesores Marcos Requena y Selene Monteverde, ambos psicólogos.

La organización y la elaboración del portafolio se hizo conjuntamente con las propuestas de la profesora y de los estudiantes con la finalidad de promover la negociación de los intereses que se deseaban desarrollar dentro del programa y así motivar a los estudiantes a involucrarse, desde el principio del semestre, en su propio proceso de aprendizaje de la escritura. Se decidió organizar el portafolio en cuatro secciones: *lista de vocabulario* (“*vocabulary list*”) a fin de incrementar vocabulario y usarlo adecuadamente en un contexto dado; *actividades realizadas en clase* (“*activities*”) como, por ejemplo, ejercicios gramaticales, trabajo con géneros de la escritura —específicamente elaboración de cartas comerciales basadas en modelos auténticos—, técnicas de escritura, entre otras. La tercera sección se limitó a ser un archivo donde los estudiantes guardaban sus *lecturas* (“*reading texts*”). Los textos estaban estrechamente relacionados con temas de su carrera. En estos textos los estudiantes encontraban las palabras desconocidas, buscaban sus significados en el diccionario y escribían oraciones que luego guardaban en la primera sección (lista de vocabulario). La última sección se organizó como la *bitácora de aprendizaje* del alumno (“*learning log*”) y fue considerada la más importante de acuerdo con la perspectiva de esta investigación, pues allí se plasmaron las reflexiones sobre el proceso del aprendizaje de la escritura y el desarrollo de la producción escrita personal y original de cada estudiante. Estas reflexiones sirvieron como datos que pudiesen arrojar alguna relación con el proceso de la escritura, los tipos de evaluación, los procesos de aprendizaje, la actitud del estudiante, su motivación y, finalmente, la experiencia en sí con el uso del portafolio como estrategia de evaluación. La producción escrita en su totalidad fue elaborada en clase para posteriormente ser corregida y mejorada en versiones a lápiz o en computadora.

La primera parte del curso consistió en la aplicación de las técnicas enseñadas para la producción escrita —las cuales incluían técnicas de preescritura como escritura libre y tormenta de ideas—, a fin de ofrecer un modelo previo en la escritura del inglés, el trabajo con ejercicios de gramática y de vocabulario y la presentación de diferentes géneros y tipos de escritura, con base en formatos de modelos entregados con antelación. Para trabajar metódicamente en el proceso de evaluación se usó el portafolio como herramienta que permitió la corrección de los aspectos convencionales en la elaboración

de cartas y ensayos en inglés y la determinación del progreso de los estudiantes en la redacción de éstas, así como la observación de los patrones en la motivación de los alumnos mediante la incorporación de la toma de conciencia en el autoaprendizaje, la autoevaluación y la reflexión sobre sus propios procesos en el aprendizaje del inglés escrito. Se evaluó la calidad de la escritura de los estudiantes con base en algunos de los siguientes aspectos:

1. La producción de diferentes tipos de texto.
2. La habilidad para escribir correctamente (ortografía).
3. El empleo de los convencionalismos (adecuación) en los diferentes géneros de escritura comercial: carta de solicitud de empleo, carta de solicitud para optar a estudios superiores, cartas de reclamo y cartas de solicitud de mercancía.
4. El vocabulario

Para ello se empleó la siguiente escala de estimación:

Cuadro 1

Escala para medir la calidad de la producción escrita

INDICADORES	DEFICIENTE (0,01 al 0,24)	REGULAR (0,25 al 0,49)	BUENA (0,50 al 0,74)	EXCELENTE (0,75 al 1,0)	VALORACIÓN FINAL	ESTIMACIÓN NUMÉRICA
Puntuación						
Ortografía						
Concordancia sujeto-verbo						
Estructura gramatical						
Léxico empleado						
Uso de conectores						
Coherencia						
Objetivo comunicativo						
Formalidad de la escritura (adecuación)						
Presentación (disposición de los elementos del texto)						

Los tipos de textos producidos fueron descriptivos, narrativos e instruccionales. Todos estos se consideraron como actividad obligatoria en el por-

tafolio, y como actividad opcional la redacción de textos argumentativos y expositivos. El género que se evaluó se basó netamente en la elaboración de las cartas comerciales y de los ensayos de autorreflexión o bitácoras de aprendizaje. Con relación a la ortografía, se hicieron cuatro pruebas de vocabulario que no tenían carácter obligatorio dentro del contenido del portafolio. La coevaluación, por su parte, se introdujo bajo los siguientes criterios: contenido, evidencia de reflexiones sobre el proceso de aprendizaje, primeras y últimas versiones (progreso como escritor), tipos de cartas, lista de vocabulario y convencionalismos de la escritura formal. Para ello los estudiantes utilizaron el siguiente formato:

Cuadro 2

Criterios para la coevaluación del portafolio

DESCRIPCIÓN	SÍ	NO	PONDERACIÓN	NOTA	OBSERVACIONES
¿Posee una lista de vocabulario?					
¿El "Learning log" evidencia reflexión?					
¿Hay evidencia de versiones mejoradas?					
¿Corrige los errores ortográficos?					
¿Elaboró los cuatro tipos de cartas?					
• Carta de solicitud trabajo					
• Carta de solicitud mercancía					
• Carta de solicitud estudios					
• Carta de reclamo					
¿Se evidencia progreso como escritor?					
¿Los textos escritos cumplen con las convenciones formales de la escritura?					
TOTAL					

Por otra parte, algunos de los profesores expertos en el uso del portafolio fueron encuestados⁴ y entrevistados en su lugar de trabajo en el Centro de Investigaciones en Lenguas Extranjera (CILE) de la Universidad de Los Andes, estado Mérida, donde hubo sesiones de revisión bibliográfica de sus trabajos originales, charlas y reuniones durante una semana completa. Otros fueron contactados a través del correo electrónico. Estas sesiones intensivas de trabajo sirvieron para aclarar dudas y planteamientos sobre procedimien-

⁴ Ver encuesta anexa

tos pedagógicos y teorías de aprendizaje mayormente usados durante la aplicación del portafolio, a fin de establecer las comparaciones correspondientes en el diseño y el uso del portafolio.

4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

4.1 *Resultados del estudio de casos*

La experiencia en aula fue un verdadero reto tanto para la profesora-investigadora como para los estudiantes, quienes manifestaron desconocer el portafolio como estrategia de evaluación. Al inicio del semestre, la atención de los estudiantes en el aula era baja, hablaban mucho entre sí, había poca participación; salían del salón bajo cualquier pretexto e inclusive había poca concurrencia. Sin embargo, a medida que se establecieron parámetros y lineamientos generales en la asignatura la asistencia fue aumentando y la atención llegó a su máximo apogeo al iniciar las sesiones relacionadas con el uso del portafolio.

La producción escrita de los estudiantes reflejó esencialmente la importancia de la práctica. A medida que escribían más, las competencias por desarrollar iban mejorando. Esto se puede observar en los siguientes ejemplos de la escritura de la estudiante “V”,⁵ quien, a pesar de haber sido repitente de la asignatura, manifestó al final de la experiencia que se había interesado tanto en el desarrollo de las actividades como en la estrategia evaluativa empleada.

Primera producción escrita de V (narración)

“University groups went in⁶ to Paraguaná to make field activities. We arrived Friday in the morning and they received to us with breakfast, we rested 30 minutes and we went away to make the planned activities of games in afternoon we had lunch and they left free time us. At night the hotel I prepare a celebration to us of in where we danced and we shared all. the Sunday at night the students of the second semester organized a celebration of the years 60 in where had which to disguise to us. Sunday we made a visit guided by the hotel where they showed all its facilities to us and soon we organized ourselves in the bus to go to us again to Caracas.”

⁵ A fin de guardar el anonimato de los participantes se colocarán solamente las iniciales de sus nombres.

⁶ Todas las transcripciones de la producción escrita de los estudiantes participantes en este trabajo son exactas; por lo tanto, se incluyen los errores.

Esta estudiante presentó mucha dificultad en el desarrollo de las actividades, y en más de una ocasión se vio en la obligación de repetir y mejorar su producción en diferentes sesiones hasta lograr una de mejor calidad, como la que se transcribe a continuación:

Versión mejorada de la actividad anterior de V

“University groups went to Paraguaná to make field activities. We arrived Friday morning and hotel staff received us with breakfast, we rested for 30 minutes and we went to the beach to make the planned activities of games. In the afternoon we had lunch and teachers gave us free time. At night the hotel prepared a celebration for us in which we danced, shared and had a great time, The Sunday at night the students of the second period organized a celebration of the 60’s in where we had to wear a disguise. We had a guided visit by the hotel where they showed us all it is facilities and soon we organized ourselves in the bus to go to Caracas again.”

A pesar de la interferencia de la primera lengua, “V” demostró mejorar la calidad de su producción escrita y logró el objetivo comunicacional que se pretendía alcanzar en esta actividad.

Se presenta ahora la producción final de “V” como un resumen de sus reflexiones sobre su proceso de aprendizaje de la escritura en inglés:

Producción final de V (bitácora de aprendizaje)

“My experience with the portfolio was excellent. In this portafolio I am learning many vocabulary. Also I learned to write letters and a make a sentences and regarding reading I think I not improve.
Regarding the strategy of evaluation I consider this is a great way to motivate all the students.
My suggestions the portfolio is we need to practice reading to improve my oral speech. Also suggest this activity goes on in the next semesters because it helps a lots.”

En esta actividad la alumna dio a conocer su perspectiva en cuanto a lo aprendido y lo no aprendido. Esto se consideró como una contribución para

abrir un diálogo sobre el tipo de actividades que le gustaría incluir en las próximas sesiones. Dicha participación dejó constancia de cómo los estudiantes se estaban involucrando directamente en su aprendizaje.

A continuación se transcriben ejemplos de la producción escrita del estudiante “M”:

Práctica intermedia de M (descripción)

My Brother

His name is XXXXXXXX, he's 10 years old and he has yellow hair.
I know I have black hair but my father has it yellow, that's why we've got different colors of hair and skin.

He likes to do things like:

Watch movies.

Play videogames.

Practice baseball.

Play with action figures.

These are just hobbies for now, let's see how he turns out while he's growing up.

La producción escrita de este estudiante refleja conocimiento previo del idioma inglés, lo cual fue ratificado posteriormente en la entrevista personal. Sin embargo, este ejercicio reflejó que no usó el diccionario, ni identificó los adjetivos. Dicho alumno, a pesar de cumplir con todas las actividades, no editó su escritura como se esperaba, ni hizo nuevas versiones. A pesar de esta valoración, en la conversación con él se pudo detectar que su interés se enfocaba más en las técnicas de escritura para organizar las ideas y no en la gramática ya que le resultaba tediosa. Igualmente, se detectó que el estudiante estaba acostumbrándose a trabajar metódicamente puesto que carecía de hábito y organización, lo cual aseveró personalmente al final de las sesiones.

En el siguiente ejemplo, una carta de solicitud de empleo, “M” intenta arriesgarse a hacer uso del lenguaje de manera auténtica y ajustada a sus propias vivencias:

Carta comercial de M (solicitud de empleo)

Letter of Application

(Work)

Box 496
The Evening Telegram
Toronto, Ontario

64 Dowling Ave,
Toronto, Ontario,
Sept 9/05

Gentlemen:

Please consider my application for the position of Human Resource Manager advertised in The Evening Telegram # 5629.

I am twenty years old. I have a matriculation standing for a Masters degree at Nueva Esparta University and I'm a Graduate of Turism Management Business. I have three years of experience working in INATUR. I also have exelent grades. My average was 18/20. I have knowledge in several skills such as: Word processors, Visual Net, Excel, and Liguistic Programing. Recently, I finished a Chef course taught by Chef Sumito Estevez.

If my qualifications meet your requirements, please telephone or e-mail me. I would appreciate the favor of an interview.

Best Regards,

"M"

Previamente a esta actividad, la profesora había proporcionado un modelo de carta que "M" copió pero a la vez modificó, lo cual se considera como un progreso en su expresión escrita ya que buscó una manera de comunicación auténtica, adaptada a su realidad y contexto. La profesora estimuló a los estudiantes a intentar elaborar sus propias cartas lo cual hicieron en otras sesiones.

Se presenta a continuación otro ejemplo estrechamente vinculado con el proceso de reflexión de "M" con el aprendizaje del idioma:

Bitácora de aprendizaje de M (relacionada con las sesiones de escritura)

“I learned a lot of new vocabulary, and I used the curse as a reminder of what I learned a few years ago, but as you know people tend to forget some things if they don't practice them.

The grammar and the verb times are very difficult to remember. After I took this classes I felt used to the language, but I also remembered and learned some things like:

- new vocabulary
- new writing techniques that I can also use in Spanish”

En esta actividad se pudo observar una clara reflexión en la producción escrita de “M”. Al parecer, estas sesiones le sirvieron para refrescar lo que aparentemente había dejado de practicar. Aprendió nuevo vocabulario, a pesar de que no especifica el vocabulario incorporado. Comete errores ortográficos y comenta sobre la posible transferencia de las técnicas aprendidas para aplicarlas también en español al momento de escribir, lo cual refleja un nivel metacognitivo que nos hace pensar que hubo un aprendizaje significativo para este estudiante, ya que sugirió la aplicación de las técnicas de escritura a su lengua materna. Igualmente, se pudo observar que dicho alumno posee una estructura memorística de la pedagogía de la gramática tradicional, pues hace alusión a la dificultad de recordar los tiempos verbales y la gramática en general.

El estudiante “J”, por su parte, progresó de la siguiente manera:

Primera producción escrita de J (narración)

“Out trip to Paraguaná was fantastic. We arrived to the bus on Thursday 9:00 o'clock leater we arrived to the hotel at 7:30 am. On the first day we made many games and we played a lot. After we cheked in the hotel, we went to eat. After lunch we went to the beach to star playing games. In the nighth we had a 60's party. After the party we went to sleep.”

Observamos aquí que “J” aún debía desarrollar y mejorar aspectos considerados en este estudio como ortografía, puntuación, uso de conectores y otros indicadores; es decir, debía mejorar la calidad de su escritura. Al evaluarse la

actividad, se sostuvo una reunión con él y se le dieron las indicaciones pertinentes para ser aplicadas en la segunda sesión. También se realizaron algunas prácticas adicionales a fin de reforzar las actividades y servir de modelaje. En la producción final del mismo estudiante se observa que hubo, según los indicadores de la escala adaptada de Ríos Cabrera (2001), un buen uso de conectores, menos errores ortográficos, coherencia, uso de adjetivos para describir sus emociones y un mejor desarrollo de estructuras a fin de comunicar por escrito la toma de conciencia de su proceso de aprendizaje en la producción escrita del inglés:

Producción final de J (bitácora de aprendizaje)

“My experience with the portfolio was exiting. In my portfolio I had learned a lot of writing that I didn’t know. The first thing that I learned was to write descriptive paragraphs and narrative paragraphs.

The second thing that I learned to make was the breakfast and the ingredients that correspond. I also learned vocabulary and how to write sentences.”

Los siguientes son ejemplos de la producción escrita del estudiante “A”:

Carta comercial de A (solicitud de mercancía)

July 12
Cosas del hogar
las coquizas street
El peñón

Attention people of Procter and gamble:

I am sending you this letter to make another order as the one I made last week, the last order we made has the number 4872ZF this is the new order

Description	QUANTITY	PRICE
White napkins	30	420000
Soaps (dove)	20	130000
Towels ama de casa	50	600000
		1.150.000 BS

Receive my regards, and I hope to here from you soon.

Se evidencia que el alumno aún debía desarrollar las estrategias de la composición de manera más adecuada. Su estilo sugiere menos formalidad que la requerida en una carta comercial. Sin embargo, en el próximo extracto se observó, en cuanto a la calidad de su producción escrita, cómo la organización del contenido y el uso de conectores permitió el progreso temático:

Bitácora de aprendizaje de A (relacionada con un debate en clase)

Learning Log for the Debate

“We were proposed to do a debate in wich we discussed sports, everyone showed their point of view, and everyone else should respect it as matter of fact, because every mind is a different one. We debated our ideals and knowledge about sports and had fun time learning.”

En cuanto a la coevaluación entre los pares, se observó un poco de ansiedad por parte de los estudiantes, quienes manifestaron no poseer el conocimiento suficiente para evaluar a sus compañeros y menos en inglés. Sin embargo, el nivel de angustia disminuyó cuando leyeron el instrumento (ver cuadro 2), el cual sirvió de referencia para el cumplimiento de los parámetros negociados al principio del semestre y se limitaba a una sencilla lista de cotejo con una ponderación preestablecida. Todos los alumnos se coevaluaron y registraron la información solicitada; posteriormente, se asignó la ponderación de acuerdo con sus valoraciones. Los resultados fueron debidamente revisados por la docente a fin de verificar el grado de autorregulación de los alumnos y la asertividad en la toma de decisiones en dicha evaluación, así como el cumplimiento de los criterios sugeridos en cuanto al contenido del portafolio.

Las bitácoras de aprendizaje se consideraron en este estudio como los documentos de mayor relevancia en la trayectoria de la investigación puesto que reflejaron el interés del estudiante. Igualmente, se consideró que dichas bitácoras mostraron el alcance pedagógico que tiene el uso del portafolio como estrategia de evaluación ya que se genera confianza en los alumnos, no sólo para escribir sino para proveerles de un grado razonable de control sobre sus procesos de aprendizaje. A través de la constante revisión, al estudiante se le ofreció la oportunidad de tener éxito en los objetivos plan-

teados en cuanto a la escritura. También se obtuvo información valiosa en cuanto a su nivel de satisfacción, como bien se puede leer en las reflexiones siguientes a raíz de las preguntas planteadas:

“How did you feel about using the portfolio in your writing sessions? What did you learn?”

“I’m **very glad**⁷ that we did The Portfolio because keeping those homeworks in an organized way helps you to remember what you’ve been doing the whole semester”

M

“Today we were proposed to make a portafolio to auto-evaluate our learning process, it’s an **interesting** method that we can use to improve our knowledge by making a compilation of new vocabularies.”

A

“My experience with the portfolio was **excellent**. In this portafolio I am learning many vocabulary. Also I learned to write letters and a make a sentences and regarding reading I think I not improve.”

V

“My experieence with the portfolio was **exiting**. In my portfolio I had learned a lot of writing that I didn’t know.”⁸

J

Las palabras resaltadas en negrillas sirvieron de indicadores en cuanto al nivel de satisfacción por parte de los estudiantes.

4.2 *Experiencias de otros profesores universitarios*

Se consideraron las diferentes opiniones de expertos en la enseñanza del inglés con la finalidad de conocer en profundidad las implicaciones del uso del portafolio. En el siguiente cuadro se presentan las tabulaciones realizadas de los cuestionarios completados por estos profesores. (Ver cuadro 3)

⁷ Las negrillas son de la investigadora.

⁸ Este extracto y el de V, seleccionados al azar, sirvieron para ilustrar tanto sus bitácoras de aprendizaje como sus procesos de reflexión.

Cuadro 3

Tabulación de resultados del cuestionario (preguntas 1 a 11)

ÍTEM / DOCENTE	AA	TP	JV	FR
Tiempo usando el portafolio	7 años	7 años	8 años	2 años
Propósito del uso del portafolio	Valorar el proceso de aprendizaje y evaluar la comprensión de la lectura en LE / orientar actividades	Promover la reflexión / reflexión teórico-práctica / desarrollo de estrategias de lectura	Analizar progreso lingüístico del alumno y promover su autonomía	Promover la autorreflexión y evaluar el progreso del estudiante
Habilidades lingüísticas que los estudiantes han mejorado al usar el portafolio	Producción escrita Comprensión de la lectura Producción oral	Producción escrita Comprensión de la lectura	Todas	Traducción Expresión oral Lectura y escritura
Género de textos escritos por los estudiantes	Diario de doble entrada Bitácora de aprendizaje	Bitácora de aprendizaje Ensayos Ensayos de autorreflexión	Bitácora de aprendizaje Ensayos Ensayos de autorreflexión	Ensayos semanales Ensayos de autorreflexión
Tipo de texto producido con mayor frecuencia por los alumnos	Biografías Ensayos expositivos, argumentativos, narrativos, descriptivos	Expositivos Argumentativos Narrativos Descriptivos	Argumentativos Narrativos Descriptivos	No especificó
Aspectos de la escritura evaluados por el docente	Todos	Comprensión de la lectura	Todos	Todos
Aspectos utilizados en el portafolio para evaluar las cuatro habilidades lingüísticas	Producción escrita en español para comprobar la lectura en LE Estrategias de lectura	Comprensión de la lectura	Reacciones escritas de lecturas / diario académico / notas reflexivas / autoevaluación Diario de lectura Informes orales Informes escritos	Lectura Escritura Traducción Expresión oral
¿Promueve el portafolio la toma de conciencia de los procesos de aprendizaje por parte de los alumnos?	Sí	Sí, el alumno toma conciencia a través del diseño del portafolio.	Sí promueve la reflexión.	Sí, el estudiante se autoevalúa y reflexiona sobre su proceso de aprendizaje mediante el portafolio.
¿Emplea el portafolio para medir procesos y logros?	Sí, para valorar procesos, producto y modos de aprendizaje de los estudiantes.	Sí, para medir procesos y resultados.	Sí	Sí
Ventajas del portafolio	Promueve: -Desarrollo y aplicación de estrategias de aprendizaje -Análisis y reflexión -Revelación de logros del estudiante -Registro de los aprendizajes -Alternativa de evaluación auténtica y más objetiva	Permite observar el proceso de aprendizaje, organizar y categorizar la información y los trabajos escritos.	Autoregulación del proceso de aprendizaje por parte del estudiante. Análisis del aprendizaje y progreso lingüístico por parte del alumno.	Facilita la evaluación y la autorreflexión de los estudiantes sobre su progreso Autonomía del alumno para seleccionar sus actividades de lectura y escritura.
Debilidades del portafolio	Estudiantes no acostumbrados a responsabilizarse por su aprendizaje. Dificultades de los estudiantes para seleccionar material auténtico.	El docente debe invertir bastante tiempo para la revisión del portafolio.	Algunos docentes no creen en la objetividad del uso del portafolio para evaluar. Algunos estudiantes no entienden el sentido y el significado real del uso del portafolio.	No especifica

Nota: se usaron las iniciales de cada uno de los profesores participantes.

En cuanto a las *recomendaciones y/o sugerencias*, tres de los profesores entrevistados resaltaron los siguientes aspectos:

- “Elaborar un plan previo antes de usar el portafolio”.
- “Dividir el portafolio por ciclos temáticos”.
- “Hacer un plan flexible”.
- “Incluir autoevaluación y coevaluación”.
- “Lo ideal es que el estudiante sea el centro del portafolio”.
- “Recomiendo portafolios grupales”.
- “Portafolios grupales además de los portafolios individuales” (entrevistas personales, noviembre 2005)

Akirov explica que:

el portafolio puede ser usado como una herramienta para una evaluación auténtica ya que considero al portafolio como una ventana a través de la cual puedo observar, analizar e intervenir, si fuera necesario, el proceso de aprendizaje de mis estudiantes. (Entrevista personal, noviembre 2005)

Sugiere, asimismo, que antes de aplicar el uso del portafolio, el docente ha de documentarse sobre el modelo filosófico-educativo que va a seguir a fin de no crear conflictos entre el modelo y la herramienta:

La tendencia generalizada de muchos docentes es la de **copiar** y **aplicar** técnicas, estrategias y herramientas de otros contextos educativos y cuya consecuencia directa y obvia es el fracaso, la desmotivación del estudiante y del docente. Por lo tanto, es necesario (obligatorio) revisar, analizar y replantear diferentes modelos de portafolios para crear uno que se ajuste y refleje las necesidades específicas del contexto educativo en el cual se implementará. (Entrevista personal, noviembre 2005)

De acuerdo con los profesores encuestados y entrevistados, el uso del portafolio ha de planificarse con antelación, específicamente si va a ser empleado como estrategia de evaluación de la producción escrita en inglés. La estrategia consiste en la integración de los diferentes tipos de evaluación y hacer énfasis en la evaluación formativa; por ello se recomienda el uso de escalas debido a que requiere de mecanismos complejos para evaluar o valorar la escritura. A través del uso del portafolio tanto docentes como alumnos pueden establecer comparaciones con trabajos previos y así determinar el pro-

greso o las dificultades que pudiese tener un estudiante. De esta manera se le orienta a mejorar la calidad de su escritura mediante prácticas continuas y tareas diversas que promuevan el entusiasmo por escribir.

5. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS

- Este estudio demostró la utilidad, flexibilidad y versatilidad del portafolio como estrategia de evaluación ya que, a medida que se incorporaban diferentes tipos de evaluación (coevaluación, autoevaluación) y actividades (elaboración de la bitácora de aprendizaje, diseño del portafolio, automonitoreo y ejercitación de procesos de reflexión para promover la autoconciencia del estudiante; escritura de cartas en inglés, elaboración de listas de vocabulario, puesta en práctica de estrategias de apoyo motivacional y trabajo con tipos de texto), se abarcaban aspectos motivacionales de los estudiantes, factores que tienden a descuidarse en la evaluación de la escritura como producto final.
- Los alumnos mostraron entusiasmo al ver que podían mejorar sus versiones a medida que se les daba la retroalimentación correspondiente. Igualmente, asumieron mayor responsabilidad una vez que participaron en sus propios procesos de evaluación. La bitácora de aprendizaje motivó a los estudiantes a expresarse libremente y autoanalizarse con detenimiento respecto a su proceso de aprendizaje, demostrando un mayor nivel de auto-monitoreo y conciencia en sus actividades de escritura. Su autoanálisis tenía como fin obtener un mejor desempeño académico y una mejor calidad en la escritura.
- Para los estudiantes, el portafolio se convierte en una actividad comprometedor que los obliga a una constante revisión, comparación, reflexión y valoración de sus producciones. En este caso en particular, para algunos alumnos significó estructura y orden en el hábito de estudio y por ende, en la composición escrita; para otros representó un reto, una novedad, una diversión, una tarea compleja y una oportunidad de aprender a escribir en inglés para posteriormente aplicarlo a su entorno académico y profesional. Factores como la motivación y el desempeño académico fueron vitales para la producción escrita en inglés y esto se reflejó en las competencias comunicativas del estudiante.
- Con el portafolio se asumió una visión más holística e integral de la ense-

ñanza-aprendizaje del idioma inglés. Un 98% de la población estudiantil quedó satisfecha con el progreso de su aprendizaje en la producción escrita y en el inglés.

- Las implicaciones pedagógicas que se desprenden de este estudio podrían tener dos vertientes importantes en el campo educativo: promover el uso del portafolio como estrategia de evaluación de la producción escrita en inglés y desarrollar programas de formación docente sobre las diferentes estrategias de evaluación que se encuentran al alcance del profesor de idiomas. Esto tendría una repercusión positiva al mejorar el aprendizaje de las habilidades lingüísticas por parte de los estudiantes en las universidades venezolanas y al formar al docente de inglés en el uso de estrategias de evaluación más versátiles y flexibles.

Finalmente, hay que aclarar que el uso del portafolio no se debe considerar como la panacea para la complejidad de los procesos de la evaluación de la producción escrita de los estudiantes; tan sólo es una alternativa que involucra mayor participación de los agentes, un aprendizaje más dinámico y la inclusión de diferentes tipos de evaluación en una estrategia representativa del desempeño del estudiante de inglés por ser más integral.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Akirov, A. (1997). Algunas reflexiones sobre el uso del portafolio como alternativa confiable en la evaluación de los aprendizajes. *Entre Lenguas*, 1(3), 39-41.
- Brand, A. (1992). *Portafolio and test essay: The best of both writing assessment worlds at SUNY Brockport*. Eric Digest. ED347572 [Resumen en línea]. Disponible: <http://www.ericdigests.org/1992-2/test.htm> [Consulta: 2005, octubre 31]
- Bruno de Castelli, E. (s/f). *Programa Samuel Robinson. Guía de estudio*. Caracas: Escuela de Educación, Universidad Central de Venezuela.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona, España: Paidós.
- Castro Quitora, L. (1996). El portafolio de enseñanza como herramienta y texto para la reflexión pedagógica [Documento en línea]. Disponible: <http://www.ut.edu.co/fce/perspectiva/03/lcq.html> [Consulta: 2005, mayo 22].

- Córdoba, I. y Moreno, I. (2000). La evaluación en lengua castellana. En A. Parcerisa (Comp.), *Evaluación como ayuda al aprendizaje: Claves para la innovación educativa* (pp. 111-127). Barcelona, España: Editorial Laboratorio Educativo Grao.
- European Language Portfolio. (2003). [Documento en Línea]. Disponible: <http://www.fuberlin.de/elc/portfolio/index.html> [Consulta: 2005, octubre 16]
- Fernández, A. y Martínez, A. (2001). Portafolios convencional y portafolios electrónico: Una experiencia de aula. *Akademus*, 3(1), 59-70.
- Hernández, A. y Quintero, A. (2001). *Comprensión y composición escrita: Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Hidalgo, L. y Silva, M. (2003). *Hacia una evaluación participativa y constructiva*. Caracas: Editorial Panapo.
- Hyslop, N. (1990). Evaluating student writing: Methods and measurement [Revista en línea], *Eric Digest*. Disponible: <http://www.ericdigests.org/pre9214/writing.htm> [Consulta: 2005, octubre 31]
- Klenowski, V. (2000). Portfolios: Promoting teaching. *Assessment in Education*, 7(2), 215- 236.
- López, B. e Hinojosa, E. (2000). Evaluación del aprendizaje. Alternativas y nuevos desarrollos. México. Editorial Trillas [Documento en línea]. Disponible: http://redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/biblioteca/articulos/htm/tecnicas_evalu.htm [Consulta: 2005, mayo 22]
- McLaughlin, M. y Vogt, M. (1996). *Portfolios in teacher education*. Norwood, MA: International Reading Association.
- Morón, M. (1992). *La evaluación de los aprendizajes en el nivel de Educación Básica. Bases legales, teóricas y pedagógicas*. Caracas, Venezuela: Ediciones Universitarias Frailejón.
- Quintana, H. (2000). *El portafolio como estrategia para la evaluación. Evaluación como ayuda al aprendizaje: Claves para la innovación educativa*. España: Editorial Laboratorio Educativo Grao.
- Raimes, A. (1983). *Techniques in teaching writing*. Oxford: Oxford

University Press.

Reid, J. (1993). *Teaching ESL writing*. Nueva York: Prentice Hall.

Ríos Cabrera, P. (2001). *La aventura de aprender* (3ª. ed.). Caracas: Editorial Texto.

Ríos Cabrera, P. (2004). Evaluación en tiempos de cambio. *Contexto Educativo*, 32, 38-49.

Santos, G. (2004). La evaluación. *Candidus*, 1(3), 8-15.

Scott, W. e Ytreberg, L. (1990). *Teaching English to children* (10th. ed.). Nueva York: Longman.

Stake, R.(1999). *Investigación con estudio de casos* (2ª. ed.). Madrid: Ediciones Morata.

Tierney, R., Carter, M. y Desai, L. (1991). *Portfolio assessment in the reading-writing classroom*. Norwood, MA: Christopher-Gordon Publishers.

UNESCO (1998). [Página Web en línea]. Disponible:

<http://www.ibe.unesco.org/International/ICE/bridge/English/Languages/Practices/Slovenia4a.htm> [Consulta: 2005, mayo 14].

Villalobos, J. (2001). *Didáctica de la lectoescritura en las lenguas extranjeras: Una propuesta integradora*. Mérida, Venezuela: Editorial Venezolana.

Villalobos, J. (2002). Portafolios y reflexión: Instrumentos de evaluación en una clase de escritura. *Educere*, 5(16), 390-396.

LISETTE LUNAR

Es Licenciada en Educación, Mención Ciencias Pedagógicas de la Universidad Católica “Andrés Bello” y Magíster Scientiarum en Inglés, mención Inglés como Lengua Extranjera de la Universidad Central de Venezuela. Es profesora de Inglés (Modalidad Educación a Distancia, EUS) y de Aprendizaje de la Lectoescritura en la Escuela de Educación de la UCV. Asimismo, es profesora de Inglés en la Escuela de Comunicación Social y de Informática Aplicada II en la Escuela de Educación de la Universidad Católica “Andrés Bello”. Sus áreas de investigación incluyen el aprendizaje del inglés, lectoescritura, estrategias didácticas y tecnologías de la información y la comunicación.

ANEXO

CUESTIONARIO

El siguiente cuestionario tiene como finalidad recopilar información sobre las experiencias de los profesores de inglés en el uso del portafolio para evaluar la producción escrita de sus estudiantes.

Nombres y apellidos: _____

Lugar de trabajo: _____

Años de trabajo: _____

Líneas de investigación: _____

Cursos dictados: _____

1) ¿Cuánto tiempo tiene usted usando el portafolio?

2) ¿Para qué propósito utiliza o utilizó el portafolio?

3) ¿Qué habilidades lingüísticas han demostrado mejoría en los alumnos debido al uso del portafolio?

- Producción escrita (*Writing*)
- Comprensión de lectura (*Reading comprehension*)
- Producción oral (*Speaking*)
- Comprensión auditiva (*Listening comprehension*)
- Todas
- Ninguna

4) ¿Qué género de textos escriben sus estudiantes?

- Cartas comerciales (*Business letter writing*)
- Bitácoras de aprendizaje (*Learning logs*)
- Biografías
- Ensayos
- Ensayos de autorreflexión
- Otro. Especifique _____

5) ¿Qué tipo de texto producen sus alumnos con más frecuencia?

- Expositivos

- Argumentativos
- Narrativos
- Descriptivos
- Instruccionales

6) ¿Qué aspectos de la escritura evalúa usted a través del portafolio?

- Estructuras de párrafos (*Paragraph structure*)
- Tipos de párrafo:
 - Clasificación
 - Ilustración
 - Comparación y contraste
 - Causa y efecto
 - Definición y descripción
- Uso de conectores (*Use of transition words*)
- Progresión temática
- Relaciones interoracionales
- Relaciones entre párrafos
- Coherencia del texto
- Ortografía
- Concordancia
- Adecuación del léxico
- Errores más frecuentes
- Reglas de puntuación
- Gramática
- Gramática funcional
- Comprensión de lectura
- Discurso
- Otro. Especifique _____

7) ¿Qué aspectos utiliza en el portafolio para evaluar las siguientes habilidades lingüísticas?

- La producción escrita (*Writing*) _____
- La comprensión de lectura (*Reading*) _____
- La producción oral (*Speaking*) _____
- La comprensión auditiva (*Listening*) _____

8) ¿Considera que el portafolio es útil para que el alumno tome conciencia de sus propios

procesos de aprendizaje del inglés? ¿Por qué?

9) Usted usa el portafolio para medir:

- Resultados (producto)
- Procesos
- Ambos
- Ninguno
- Otro. Especifique _____

10) ¿Qué fortalezas tiene el uso del portafolio?

11) ¿Qué debilidades tiene el uso del portafolio?

12) ¿Qué recomendaciones haría usted para perfeccionar el uso del portafolio como estrategia de evaluación?
