



EL PORTAFOLIO DE VALORACIÓN COMO ESTRATEGIA PARA LA MEJORA DE LA PRODUCCIÓN ESCRITA EN LENGUA EXTRANJERA

Thonny Angola

Universidad de Los Andes, Núcleo Táchira, Venezuela

RESUMEN

La presente investigación es un estudio de caso sobre el uso del portafolio de valoración como estrategia de evaluación de la producción escrita en Inglés como lengua extranjera, realizado en una clase de 17 estudiantes universitarios de la asignatura “Desarrollo de la Competencia Lingüística de Inglés II”, de la carrera de Educación mención: Inglés y Francés. El estudio empleó el enfoque cualitativo a fin de conocer las opiniones de los estudiantes y docentes de inglés con respecto al uso de la mencionada estrategia de evaluación. La investigación buscó describir e interpretar la naturaleza propia de relación del grupo de estudiantes, de los cuales nueve se seleccionaron como informantes claves, junto a cuatro profesores quienes habían interactuado con el portafolio. Se llevaron a cabo tres fases: diagnóstica, de intervención y de análisis de los resultados. Para la recolección de los datos se aplicaron los siguientes instrumentos: la observación, prueba escrita mixta diagnóstica, un cuestionario de respuestas abiertas y una entrevista etnográfica semi-

estructurada, esta última a los estudiantes y docentes. En conclusión, se logró estimular la autonomía, asimismo promocionar la evaluación formativa y de proceso, se fomentó la reflexión de los estudiantes, especialmente durante la autoevaluación, y con ello la mejora de la escritura de inglés.

Palabras claves: Portafolio de valoración, evaluación, proceso de escritura, autonomía.

Portfolio assessment as a strategy to improve the written production in a foreign language

ABSTRACT

The following research is a case study in the application of the assessment portfolio as an evaluation strategy of written English production in a foreign language classroom. This was carried out in a “Linguistic Competence Development English II” class. The class consisted of seventeen (17) students, who belong to the English Education program at a local university in Venezuela. The study was conducted using a qualitative approach in order to obtain the views and experiences of students and teachers of English regarding the usage of assessment portfolio as an alternative evaluation strategy. The research was structured within a descriptive framework, and nine (9) students were selected as key informants, and four (4) teachers who had already worked with portfolios as an assessment strategy. Three phases were developed to obtain the results: diagnostic, intervention and analysis. To collect the data the following instruments and techniques were used: Observation, a mixed diagnostic written test, a questionnaire with open answers, and a semi-structured ethnographic interview to students and teachers. In conclusion, the assessment portfolio promotes formative assessment and stimulates student autonomy. The reflection process of the students was also encouraged, especially during the self-evaluation stage, thereby improving their English writing skills.

Key words: Assessment portfolio, evaluation, writing process, autonomy.

El portafolio de valoración como estrategia de evaluación en la producción escrita de una lengua extranjera: Inglés

I. Introducción

Evaluar los aprendizajes de cada una de las habilidades comunicativas de una lengua implica diferenciar, seleccionar y aplicar una estrategia, una técnica, un instrumento o una actividad de evaluación adecuada para valorar cada habilidad. Este proceso constituye, de acuerdo a Delmastro (2005), el exigente itinerario a seguir para quienes se dedican a enseñar una lengua extranjera; no obstante, desde una apreciación personal del investigador como docente en ejercicio de pregrado del área de Inglés de la Universidad de los Andes Táchira, podría ser un proceso complejo, especialmente para quienes se dedican a enseñar a estudiantes que se inician en la producción escrita de una lengua extranjera como el Inglés.

La incorporación y el manejo del portafolio por parte de docentes y estudiantes universitarios, como estrategia de evaluación de los procesos de aprendizaje de la escritura en inglés, no ha sido lo que se esperaba, ya que se han ido identificando algunas deficiencias observadas y analizadas por los mismos estudiantes y docentes (Girardot, 2000; Zambrano, 2006); debilidades como: pobreza léxica, fallas en gramática, incoherencia y falta de unidad en las ideas expresadas. Estas debilidades se han detectado a través de la aplicación de ciertas técnicas de evaluación empleadas por los docentes como la observación y el análisis de sus producciones escritas tangibles en ensayos y diarios (journals). Debilidades en el proceso de escritura que pueden ser asumidas como criterios de evaluación en el uso del portafolio de valoración (Assessment). Dichas debilidades entran en contradicción con lo establecido por Sharifi y Hassaskhah (2011) al hacer referencia al debido

acompañamiento que debe llevar a cabo el docente durante el proceso de reflexión escrita, y por otro lado, el no cumplir con los distintos momentos de la evaluación recomendados por estos últimos autores, es decir, llevar a cabo una asidua y pertinente evaluación diagnóstica, formativa y sumativa. El siguiente estudio intenta renovar la actitud de compromiso, de cambio, innovación e investigación afirmados por las Reformas Curriculares de 1994 y 2009, llevados a cabo en la ULA Táchira, sobre el accionar del docente a fin de mejorar sus estrategias de evaluación, y poder fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante, se aprecia que el estudiante pareciera no mostrarse satisfecho porque se repiten los mismos enfoques tradicionales, instrumentos o actividades de evaluación cuya aplicación ha pretendido repetir los mismos enfoques en la evaluación de los aprendizajes.

Un antecedente de esta inquietud se encuentra en la investigación de Zambrano (2006), titulada: La evaluación formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de inglés, de la ULA Táchira. Este estudio presenta la opinión de los estudiantes en relación con el poco uso del portafolio con un 98.5%, le siguen asimismo la autoevaluación (88.4%), los diarios (84.3%), la coevaluación (84.3%), entre otros. Asimismo, se dio a conocer la opinión de los docentes cuyos resultados demostraron el poco uso del portafolio y los diarios en sus clases con un 66.7%.

Estos resultados muestran cuál es la situación actual y a su vez permiten formular interrogantes como: ¿A qué se debe el poco uso del portafolio por parte de los docentes y estudiantes de inglés?, ¿es posible el desconocimiento teórico y práctico de dicha técnica e instrumento de valoración por parte de los docentes de inglés?, ¿por qué se usan tan poco las otras técnicas e instrumentos de evaluación que son complementarias con el portafolio de valoración, como: los diarios, la coevaluación y la autoevaluación? En correspondencia con la problemática planteada, el estudio se propone como objetivo general determinar las fortalezas y debilidades del uso del portafolio de valoración (Assessment) como estrategia de evaluación en un curso de estudiantes del cuarto semestre de la carrera de Educación, Mención Lenguas Extranjeras Inglés-Francés de la ULA Táchira a fin de mejorar en la producción escrita en inglés como lengua extranjera. Los objetivos

específicos propuestos fueron los siguientes:

- Determinar las fortalezas y debilidades en el uso del portafolio de valoración por parte de los estudiantes y los docentes en el Departamento de idiomas de la ULA Táchira.
- Diseñar y aplicar un plan de acción en la asignatura Desarrollo de la Competencia Lingüística del Inglés II que permita optimizar los procesos de pre-writing, writing y revisión de composición escrita de inglés a través del portafolio de valoración.
- Elaborar una serie de recomendaciones a los profesores de inglés que permitan mejorar el uso del portafolio de valoración en los proceso de escritura.

II. Marco Teórico

2.1. El Portafolio

El contexto educativo sea universitario o no, ha venido utilizando el término “Portafolio” desde el campo de las bellas artes, en donde los profesores suelen emplearlo para coleccionar las piezas seleccionadas del trabajo artístico de sus alumnos. Sin embargo, otras disciplinas lo emplean para desarrollar el pensamiento crítico, además del progreso académico. Expertos universitarios como Akirov (1997), Villalobos (2002), Delmastro (2005a), Lunar (2007), Chacón y Chacón (2011) entre 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 lingüísticos.

Villalobos (2002, p. 391) se refiere al portafolio como una serie de múltiples y diversas muestras de comportamiento narradas por el escritor a modo de reflexión, se constituye en otro texto, dirigido por el redactor, para ser evaluado en su totalidad por su narración del contenido, y a veces por la selección de dicho contenido. A su vez, Chacón y Chacón (2011, p. 34) dejan claro que el portafolio es considerado como un repertorio de experiencias de aprendizaje que evidencian las habilidades, los conocimientos y las capacidades que el estudiante ha desarrollado en su proceso formativo.

Otro aspecto llamativo del portafolio y que contribuye con la experiencia del docente en cuanto a la evaluación y al proceso de aprendizaje llevado a cabo junto a su clase lo pone de manifiesto Pujolá (2005) cuando afirma que el portafolio en la formación de docentes en Lengua Extranjera, tiene como objetivos: “Estimular la reflexión sobre la propia actuación, desarrollar la percepción del sentido global de su formación, monitorizar el proceso de desarrollo profesional de futuros profesores y permitir la evaluación externa de sus habilidades y conocimientos” (p. 65)

Valorando las distintas definiciones planteadas por los investigadores, se establece para efectos de esta investigación que el portafolio: es la recopilación organizada de evidencias escritas sustentadas en el conjunto de actividades, borradores y ediciones mejoradas producto de un proceso de reflexión y análisis autónomo, bajo la constante interacción y la orientación de sus compañeros de aula y del docente guía, quienes cooperan en la coevaluación y autoevaluación en los distintos momentos de su aprendizaje, comprobando las fortalezas y debilidades de su itinerario, e identificando las estrategias para progresar en la adquisición de las metas y competencias planteadas.

2.2. El portafolio de valoración

Este tipo de portafolio constituye el objeto de estudio de la presente investigación. Por tal razón, es conveniente hacer referencia al uso particular del mismo por promover habilidades como: planificar, recolectar, distinguir claramente y analizar los trabajos escritos, así como las reflexiones escritas llevadas a cabo por el estudiante, todo ello indicador de los logros y alcances del dominio de los aprendizajes en cuanto a la habilidad de escritura se refiere (O'Malley, 1994). Asimismo, reconocer la importancia de las características que se desprenden de su uso como por ejemplo: comprensivo, auténtico, sistemático, informativo, y ajustado a las necesidades del estudiante. El portafolio de valoración permite constatar el nivel de aprovechamiento de recursos en el proceso educativo; puede contener lo que los estudiantes consideren como evidencia de su aprendizaje. Este portafolio a diferencia de otros, opina O'Malley y Valdez (1996), se enfoca principalmente en la reflexión sobre el aprendizaje, contiene una muestra siste-

mática del trabajo del estudiante, de sus autoevaluaciones y también de las evaluaciones del profesor, que corresponden a criterios consensuados entre ambos. O'Mally (1996) y Klenowsky (2000) manifiestan que entre los instrumentos de evaluación más usados consisten en rúbricas, listas de cotejo y escalas de estimación. En el siguiente apartado se sugieren ciertos criterios sugeridos por los expertos, los cuales han sido aplicados en la investigación para la evaluación del portafolio.

2.3. Criterios para la evaluación del portafolio de valoración

Lunar (2007) y Oshima (1999) comparten algunos aspectos a ser valorados en el aprendizaje de la escritura en inglés; por un lado, Lunar (2007) en sus investigaciones, usando el portafolio para la valoración de la escritura, propone valorar la puntuación, la ortografía, la concordancia sujeto-verbo, la estructura gramatical, el léxico empleado, el uso apropiado de conectores, la coherencia, el objetivo comunicativo, la formalidad de la escritura (adecuación) y la presentación (disposición de los elementos del texto). Pero por otro lado, Oshima(1999) expone dentro del proceso de escritura académico otra lista conformada por: la mecánica o aspectos prácticos de la escritura (mechanics); el cual incluye la puntuación (punctuation), el uso de la mayúscula (capitalization), la ortografía (spelling), la estructura de las oraciones (sentencestructure) abordando las oraciones compuestas (compoundsentences) y las oraciones complejas (complexsentences), asimismo la unidad (unity), la coherencia (coherence) y el paralelismo (parallelism) en la construcción de los párrafos.

Sin embargo, se han asumido por igual la experticia y la experiencia de Heah, Kathpalia y otros (2006, p.63), los cuales sugieren conforme a su práctica una serie de aspectos que deberían ser considerados por los estudiantes y profesores desde el primer momento en que comienzan a trabajar con el portafolio de valoración; estos parecen más vinculados a la estructura, organización y manejo del portafolio:

- Una página de contenidos con formato correcto.(A well-formatted contents page.)
- Una colección completa de los trabajos escritos junto a los borradores corregidos dispuestos secuencialmente y claramente fechado. (A complete collection of the written assignments along with drafts arranged sequentially and clearly dated.)
- La comprensión y la aplicación de listas de control para diferentes tareas. (Understanding and application of checklists for different assignments.)
- Diversidad de las entradas relacionadas con la evaluación (por ejemplo, la auto-reflexión, la evaluación por pares y la evaluación de los docentes sobre las tareas. (Diversity of entries related to evaluation (e.g. self-reflection, peer-evaluation and teacher evaluation on assignments).
- La evidencia de la revisión sobre la base de los compañeros y/o retroalimentación del profesorado. (Evidence of revision based on peer and/or teacher feedback.)
- Integridad, exactitud y adecuación de los documentos. (Completeness, correctness, and appropriateness of documents.)

Asimismo, es conveniente hacer mención de algunas evidencias que comúnmente suelen caracterizar al portafolio y que se deberían tomar en cuenta al momento de adoptar la evaluación basada en dicha alternativa para el curso de escritura académica. Parafraseando a Heah, Kathpalia y otros (2006) se recomienda:

1. Que los portafolios reflejen los objetivos y los resultados del aprendizaje a lo largo del curso, aunque principalmente se debería hacer énfasis en la escritura y en distintos géneros científicos tales como: definiciones, ensayos, e informe de investigación.
 2. Los portafolios se deben centrar en los procesos de escritura a través de actividades de pre-escritura, escritura y post-escritura. Ya en la fase posterior a la escritura, se deberán armar tres actividades principales las cuales deben ser valoradas ya que las mismas ofrecen momentos para recabar evidencias del progreso de los estudiantes; estas etapas son: la auto-reflexión, la evaluación por pares y retroalimentación del tutor.
- La valoración del portafolio implica un proceso complejo que no debe limitarse a la simple colección de borradores sin sentido alguno, con el peligro

de caer en la monotonía o en la de simple acumulación de un depósito o reserva. Finalmente, Klenowsky (2000) argumenta que “Un portafolio utilizado con fines de evaluación y de aprendizaje implica la documentación de los logros, la autoevaluación, artefactos de proceso y análisis de las experiencias de aprendizaje. Por tanto, es significativamente más que una colección de asignaciones.” (p. 6)

2.4. La escritura como proceso o producto

Tomar la decisión de asumir la enseñanza y el aprendizaje de la escritura como un proceso o como un producto dependerá de los mismos actores del acto educativo, tal vez del docente del curso especialmente, al fin y al cabo, por propia experiencia, éste decide conforme a su conveniencia cual es la mejor forma, claro está, si el profesor permanece realmente consciente de lo que va a emprender, aunque desde luego, podrían existir factores afectivos o emocionales, sociales, culturales, cognitivos y hasta donde el mismo contexto podrían influir de manera positiva o negativa en la selección del rumbo y del proceder, pero por otro lado, quizás, quien menos se toma en serio, sea el mismo estudiante; sus necesidades, sus intereses y metas, no obstante, ambos actores deberán reconocer que tanto el proceso cómo el producto influyen en la evaluación y el éxito de los resultados alcanzados.

Conforme a la investigación aquí planteada, resaltamos que la misma tiene como objetivo analizar la escritura como proceso, es decir, indagar qué motiva al docente a desarrollar el aprendizaje de la escritura como proceso, cómo se lleva a cabo el mismo, cuáles son sus fortalezas y sus posibles debilidades.

Cuando se habla de un proceso y de manera especial relacionado al aprendizaje de la escritura en una lengua extranjera como el inglés, es conveniente considerar aspectos significativos como el contenido, los procesos de escritura, la audiencia, el propósito, la selección de vocabulario, de las ideas y del tono. Asimismo, la organización de las ideas, la ortografía y la puntuación, la gramática y la sintaxis.

Por otro lado, si un estudiante decide emprender el recorrido de aprendizaje de la escritura, se introduce en un campo donde se requiere dominar paso a paso un complejo cuerpo de estrategias y niveles de formalidad en

la producción escrita de dicho idioma. Por ejemplo, Cassany (2003) establece 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, Oshima y Hogue (1999) traen a colación, que antes de emprender dicho proceso de escritura, el estudiante deberá considerar aspectos como: la audiencia, el tono y el estilo de su composición, junto a estas deberá conocer y aplicar adecuadamente técnicas como Brainstorming (La lluvia de ideas), listing (El listado), freewriting (La escritura libre) o el clustering (Las agrupaciones), con los cuales se le haría más fácil al estudiante delimitar el tema específico de su composición.

Igualmente, Cassany (2003) sostiene que el proceso de escritura además de abarcar un conjunto de estrategias y de pasos previamente planificados y orientados por el docente, y cuya aplicación podrán garantizar el aprendizaje eficaz y el dominio de la habilidad de escritura, igualmente permitirá al estudiante poner en ejercicio otras habilidades metacognitivas como la reflexión, la introspección, que de paso deber ser muy bien entendida, llevada y orientada por el docente encargado del proceso. Cassany (2003) también hace énfasis en considerar la acción de escribir como un poderoso instrumento de reflexión, que desde luego le permite al redactor aprender sobre sí mismo y su mundo, además de comunicar sus percepciones a los demás. Del mismo modo, Hernández y Quintero (2001) reafirman que 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, entre otros. Por ende, Cassany (2003) al igual que otros autores proponen la necesidad de guiar el proceso de composición y establecer un diálogo sobre el trabajo de los alumnos; por otro lado, recomienda que se debería enseñar a escribir con eficacia a los estudiantes si se le invita y se le 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.

Basar la investigación en los modelos de procesos significa que el énfasis se hace en el análisis de los procedimientos en el desarrollo de la

escritura (Cassany, 2003). Por ejemplo, los primeros modelos, reconocidos como los más simplistas o quizás los pioneros de lo que hasta hoy se han considerado y aplicado en la enseñanza de la escritura por procesos, fueron los de traducción y los de etapas, que para la presente investigación no sería necesario ahondar en el primero caso, por lo menos, pero si en el modelo de etapas, claro está, en los primeros la escritura era representada como la traducción directa de fonemas en símbolos gráficos, considerándose fundamental la generación de ideas, pero en los modelos de etapas se enfatizaba la puesta en práctica de fases desarrolladas de manera lineal y sucesiva (planificación, redacción, revisión y edición) (Lunar, 2007). Autores como Oshima y Hogue (1999) nos plantean casi el mismo proceso académico de escritura en seis fases o etapas, las cuales se podrían condensar en dos, que a nuestro juicio podrían ser: una de “pre-escritura” (prewriting) y otra de “escritura” (writing), las cuales han sido enseñadas, aplicadas y desarrolladas por los estudiantes de este estudio, con algunas variables originadas por las necesidades de los mismos aprendices.

Entonces, ¿En qué consiste el análisis llevado a cabo durante el desarrollo de la escritura? Consiste en implementar el ejercicio de la reflexión consciente, constante e introspectiva, junto al docente, estudiante acompañante o de manera personal, sobre cada paso teórico o práctico, sobre cada actividad, tarea o estrategia que conformen el proceso de escritura en inglés, desde sus evidencias, bosquejos y borradores hasta la presentación del trabajo mejor elaborado. Los dos modelos arriba mencionados, el de traducción y etapas, dieron paso a los denominados 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) (Lunar, 2007; Oshima y Hogue, 1999; Ur, 1998; O'Malley, 1994) 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.

Es conveniente partir de una serie de fases (steps) o escenarios (Stages), pues cada autor tiene una manera particular de denominarlos y cuyo número de pasos puede variar dependiendo de la experiencia compartida

por cada uno, asimismo, dependiendo de las necesidades del grupo de discentes y de promover una reflexión e introspección por parte de los estudiantes sobre cada uno de los pasos recorridos, evidenciando de forma objetiva sus fortalezas y debilidades, y por otro lado, intentando resolver eficientemente las distintas patologías que se suscitan en sus textos.

III. Metodología

El estudio se llevó a cabo utilizando el enfoque cualitativo con el propósito de conocer las posturas, criterios, opiniones, y experiencias de los estudiantes y docentes de Inglés de la ULA Táchira con respecto al uso del portafolio de valoración como estrategia alternativa de evaluación de la producción escrita. El empleo del presente paradigma en el mencionado estudio es respaldado por Hernández, Fernández y Baptista (2003) quienes afirman:

...los estudios cualitativos involucran la recolección de datos utilizando técnicas que no pretenden medir ni asociar las mediciones con números, tales como observaciones no estructuradas, entrevistas abiertas, revisión de documentos, discusión en grupo, evaluación de experiencias personales, inspección de historias de vida, análisis semánticos y de discursos cotidianos, interacción con grupos o comunidades, e introspección. (p.12)

Sobre la base a esta afirmación, se justificó el uso de técnicas de recolección de información cualitativa como la observación y las entrevistas semiestructuradas a los informantes claves, con el propósito de determinar los resultados o evidencias fidedignas de boca de los mismos protagonistas quienes interactuaron con la estrategia de evaluación conocida como el portafolio de valoración.

Sin embargo, es conveniente resaltar la utilización, en ciertas ocasiones, de algunas técnicas del enfoque cuantitativo dentro de la investigación cualitativa; la cual fue manejada principalmente en la fase diagnóstica de este estudio, y se debió a la utilización de un programa estadístico SPSS,

(Statistical Package for the Social), a fin de poder interpretar los resultados del cuestionario aplicado a los estudiantes durante la mencionada fase logrando identificar las fortalezas y debilidades lingüísticas de los estudiantes, cuyos resultados arrojados permitieron establecer los lineamientos prácticos implícitos en el diseño de un plan de acción destinado a mejorar los puntos débiles presentes en la escritura y en la evaluación, en la unidad curricular “Desarrollo de la Competencia lingüística del Inglés II” perteneciente al cuarto semestre de la Carrera.

Asimismo, señalan Rodríguez y otros (1996) que el investigador cualitativo puede transformar los datos textuales en datos numéricos y proceder a algún tipo de tratamiento cuantitativo si esto contribuye a contrastar y complementar las conclusiones obtenidas por vías cualitativas. No obstante, Meza (2002, p. 5) afirma: “Creo que el investigador puede utilizar diversas técnicas (sean estas cualitativas o cuantitativas) para enriquecer su trabajo, pero es preciso que la selección tenga coherencia con su posición epistemológica.” Por otro lado, y por la misma naturaleza del diseño del estudio que se ha seleccionado: el estudio de caso, el mismo puede involucrar información tanto cualitativa como cuantitativa al momento de describir y explicar aspectos concernientes al objeto de estudio Cerda (1997, p. 170) (Citado por Bernal, 2006, p. 16)

Por otro lado, se asumió el estudio de caso, acuñado por Stake (1998), como diseño de investigación, siendo éste pertinente con la realidad y con el objeto estudiado, es decir, por su congruencia con la realidad socio-educativa, por ejemplo, el uso del portafolio de valoración en la evaluación y mejoramiento de la escritura en inglés.

3.1. Fases de la investigación

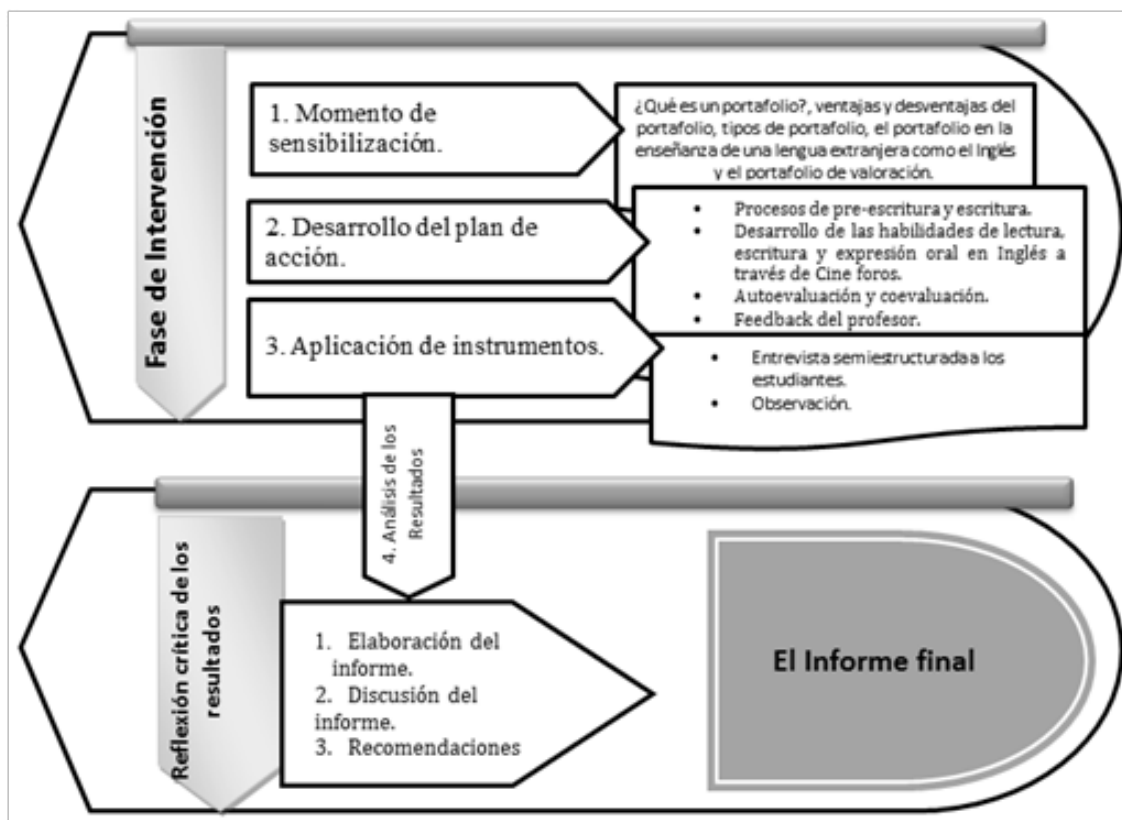
En este apartado de la investigación, se señalan los distintos procedimientos que se cumplieron en el desarrollo del trabajo enmarcado en el estudio de caso. Se abordó la mencionada metodología cualitativa bajo el siguiente esquema o conjunto de etapas establecidas por Pérez S. (1994, p. 95), las cuales se pudieron conjugar con los pasos aconsejados por Stake (1998, p. 51) para el estu-

dio de caso: (1) Fase diagnóstica (Fase preactiva), (2) fase de intervención (Fase interactiva) y (3) fase de revisión crítica de los resultados (Fase posactiva).

Figura 1

Diseño del estudio. Siguiendo el diseño de investigación de Stake (1998) y Pérez (1994).





Fuente: Angola (2015)

3.2. Selección y descripción de los Sujetos de la investigación

Para los intereses del estudio sólo se utilizaron para la muestra miembros y personal pertenecientes al Área de Inglés. Seleccionándose aquellos estudiantes que conformaron la unidad curricular en la cual fue llevada a cabo la investigación, catalogándose a los aprendices seleccionados como informantes claves. Asimismo, la selección de la muestra se realizó conforme a los objetivos planteados en cada una de las etapas en las que fue organizado el estudio, es decir, para la primera fase diagnóstica participaron diecisiete (17) estudiantes por incitativa del mismo docente investigador y de su tutor, se decidió aplicar el examen a todos los estudiantes asistentes, sin considerar criterio alguno, salvo que estuviera escrito en la asignatura. Esto con el fin de indagar sobre las fortalezas y debilidades lingüísticas de los estudiantes, más cuatro (4) docentes, todos activos, con estudios de maestría y doctorado vinculados al área; los cuales habían trabajado con la estrategia del portafolio en anteriores oportunidades.

Para la fase de intervención, se consideró tomar como muestra, a un grupo de nueve (9) estudiantes, de los diecisiete (17) que asistieron a la clase, los cuales habían participado durante las observaciones en las distintas fase de la investigación y en el proceso de aprendizaje de pre-escritura y escritura en Inglés, y estableciendo para su selección ciertos criterios como: calificaciones obtenidas durante el semestre, considerando la valoración y calidad de su portafolio, y género del estudiante. En el caso de los docentes, se entrevistó a cuatro (4) profesores tomando en cuenta: estar adscrito al Área de Inglés, años de dedicación, experiencia en el uso del portafolio en clases de Inglés. En todo momento se resguardó el anonimato de los actores participantes en el estudio y de quienes conformaron el grupo de los informantes claves. Tanto los estudiantes como los docentes que participaron en las diferentes etapas de la investigación, fueron informados previamente sobre el carácter moral y de respeto hacia el resguardo de su identidad, lo cual es necesario hacer antes de solicitar el acceso y los permisos por parte de estos Stake (1998, p.58).

3.3. Técnicas e instrumentos para la recolección de la Información

Siguiendo el enfoque cualitativo de la investigación y el diseño de estudio de casos planteado por Stake (1998, p.61) y Pérez (2000) se acordó la aplicación sistemática y minuciosa de la técnica de la observación para registrar detalladamente los acontecimientos y ofrecer una descripción relativamente incuestionable para posteriores análisis y el informe final. Dichas observaciones se mantuvieron a lo largo de todo el proceso de aplicación del portafolio, sea durante las fases de diagnóstico, intervención y evaluación de la misma estrategia. Igualmente, se registraron las reacciones, actitudes y aptitudes de los estudiantes ante las distintas actividades que acompañaron la aplicación del portafolio, así como en los momentos de interacción entre docente-discente, portafolio-discente y portafolio-docente. Para su registro, descripción e interpretación se hizo necesaria la creación de un diseño de hoja de observación para registrar eficientemente las conductas y reacciones generadas ante la presencia del portafolio, la evaluación con la estrategia del portafolio y el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura en inglés.

Otros instrumentos empleados fueron la prueba escrita mixta diagnóstica, dirigida a los 17 estudiantes del 4to semestre de la Carrera de Educación Inglés-Francés y junto a esta se aplicó un cuestionario de respuesta abiertas al mismo grupo de estudiantes. Inmediatamente finalizada la fase de intervención, se seleccionó a un grupo de nueve (9) aprendices como informantes claves a quienes se les administró una entrevista etnográfica semi-estructurada. Asimismo, otra entrevista etnográfica semi-estructurada a cuatro (4) profesores del área de inglés.

IV. Análisis de Datos

Una vez aplicado el portafolio de valoración, y de haber registrado las evidencias de las observaciones en el aula junto a las entrevistas a los informantes claves, se procedió a realizar el análisis cualitativo de los resultados bajo el modelo recomendado por Pérez (2000). Se organizó una matriz

para sistematizar y organizar las unidades de análisis, las dimensiones y el conjunto de categorías, las cuales sirvieron de guía para analizar los textos generados por los informantes: estudiantes y docentes.

La modalidad de análisis de contenido escogida, según Pérez (2000), fue la manifiesta en vista de que se ha querido captar y describir los hechos narrados tal cual como los testigos o informantes lo dijeron, sin suponer nada, transcribiéndose los datos expresados por los estudiantes y docentes tal cual como ellos los contaron, así como la descripción de las reacciones y conductas observadas en distintos momentos del proceso de mejora y evaluación de la escritura utilizando el portafolio de valoración.

Por otro lado, se abordó el análisis de contenido semántico, que según Pérez (2000) se ocupa de codificar lo que los informantes realmente expresan mediante el uso de categorías. En el estudio con el portafolio de valoración y la evaluación del proceso de escritura, se han establecido una serie de categorías semánticas generadas por las distintas respuestas ofrecidas por los entrevistados, estudiantes y docentes, y del conjunto de observaciones descritas por el docente investigador.

Luego se dio lugar al proceso de triangulación entre la información ofrecida por la observación del investigador, la entrevista a los docentes y los estudiantes. Del proceso de triangulación se desprendieron algunas categorías como:

Tabla 1.

Categorías

CATEGORÍAS	Algunas subcategorías del estudio		
	Investigador	Estudiantes	Docentes
▪ Experiencia y conocimiento del portafolio	<i>Organizador</i>	<i>Archivador</i>	<i>Técnica</i>
▪ Beneficios del portafolio de valoración	<i>Reflexión</i>	<i>Autorregulación</i>	<i>Autonomía</i>
▪ Limitaciones del portafolio de valoración	<i>Limitación en competencias lingüísticas</i>	<i>Falta de tiempo</i>	<i>Escasa retroalimentación</i>
▪ Bondades del proceso de coevaluación y autoevaluación	<i>Autonomía</i>	<i>Optimiza la escritura</i>	<i>Énfasis en el proceso</i>
▪ Limitaciones del proceso de coevaluación y autoevaluación	<i>Falta de tiempo</i>	<i>Superficialidad en las correcciones</i>	<i>Subjetividad</i>
▪ Portafolio de valoración y mejoramiento del proceso de escritura	<i>Disminución de errores</i>	<i>Reconocer fortaleza/ debilidades</i>	<i>Promovió la retroalimentación</i>
▪ El portafolio de valoración y la autonomía	<i>Libertad para escoger sus coevaluadores</i>	<i>Libertad para decidir y organizar</i>	<i>Tomar el control de su aprendizaje</i>
▪ La Motivación a través del portafolio de valoración	<i>Menos errores y equivocaciones en sus escritos</i>	<i>Diligencia en la entrega de borradores y ensayo final</i>	<i>Ceder responsabilidad al estudiante</i>
▪ Recomendaciones	<i>Acompañamiento, disciplina y organización</i>	<i>Más rigurosidad y objetividad en la coevaluación</i>	<i>Establecer vínculos de apoyo entre los mismos docentes</i>

Fuente: Angola (2015)

V. Resultados del estudio

En cuanto a los estudiantes, la nueva definición del portafolio de valoración se circunscribe a la de ser una herramienta o método para llevar a cabo distintas acciones: desarrollo de la autorregulación, reflexionar sobre su propio progreso, evaluar el progreso y evolución de la escritura y con ellos determinar las fortalezas y debilidades del mismo. A continuación se muestran los testimonios de algunos estudiantes:

EEI4: “Me parece un método muy bueno y eficaz que se centra en sus alumnos y los ha ayudado a progresar poco a poco.” [18:4] [4]

EEI6: “Mi significado previo de que era un portafolio, era que sabía que archivaba el trabajo que cada estudiante desarrollaba, pero luego de su aplicación comprendí que permite evaluar el progreso del estudiante por medio de evidencias logrando realizar prácticas previas para la preparación de cada estudiante y para producir un producto final satisfactorio.” [20:5] [6]

Por otro lado, los procesos de coevaluación y autoevaluación fueron oportunidades para el encuentro, la discusión, el fortalecimiento de las habilidades y el mejoramiento de las limitaciones lingüísticas. El portafolio de valoración brindó a los estudiantes la responsabilidad y la autonomía para gestionar los encuentros, las reflexiones individuales y la organización de las distintas composiciones escritas, es por esto que Klenowsky (2000) argumenta que “Un portafolio utilizado con fines de evaluación y de aprendizaje implica la documentación de los logros, la autoevaluación, artefactos de proceso y análisis de las experiencias de aprendizaje. Por tanto, es significativamente más que una colección de asignaciones.” (p. 6). La opinión de uno de los estudiantes entrevistado fundamentó el uso de los procesos de coevaluación y autoevaluación:

EEI8: “Fue una de las actividades que más me ayudó, ya que anteriormente sólo me concentraba en aprender la gramática correctamente y dejaba las correcciones para los profesores, pero con esta actividad debía poder detectar los errores de los demás, lo que no es nada fácil, y de ésta manera no sólo los ayudaba a ellos, sino que ponía en práctica mis conocimientos de forma sencilla y era cada vez más fácil detectarlos y a su vez tampoco los cometía yo en mis escritos. No considero que tenga limitaciones, pues nos prepara para cuando seamos profesores.” [12:8] [8]

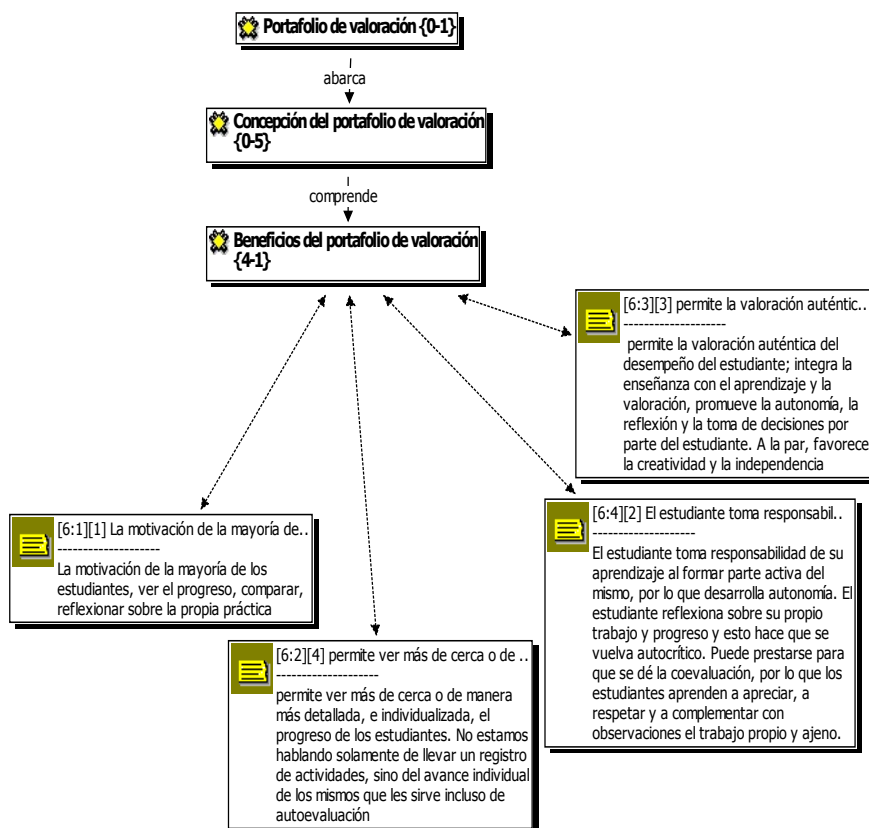
El portafolio desarrolló y motivó aspectos como: la responsabilidad en los aprendices, la organización y el orden de los distintos borradores escritos, coevaluados por sus compañeros y el docente de la unidad curricular, y autoevaluados bajo un proceso de reflexión dirigida a reconocer sus propias fortalezas y debilidades en la escritura. de ahí que uno de los estudiantes afirmara:

EEI6: “Lo que más me gustó fue darme cuenta como archivando el trabajo, puedo observar mi progreso, guardar cada material que trabajamos en el aula para no olvidar nada a la hora de organizar el portafolio, la creatividad de cómo lo iba a hacer y saber que voy a tener este trabajo como experiencia significativa que a futuro como profesora puedo implementar como estrategia para evaluar mis estudiantes.” [9:6] [6]

Desde la perspectiva de los docentes, el portafolio de valoración le ha permitido a estos reflexionar sobre su propia práctica, en su relación con el aprendiz, la cual le ha exigido dedicación y planificación previa, a la vez repensar su actuación y auto valorar el proceso desarrollado con el portafolio a fin de poder corroborar la pertinencia de la mencionada estrategia con los objetivos planteados en el programa de la unidad curricular y su correlación con las metas bases del currículo. Asimismo, para los docentes informantes, sea en mayor o menor grado, los procesos de autoevaluación y coevaluación promovieron el encuentro y el acercamiento entre docente-estudiante y estudiante-estudiante con la intención de promover la retroalimentación cuyo objetivo primordial se basó en corregir, aconsejar y mejorar debilidades en las competencias lingüísticas e igualmente ceder a los estudiantes el sentirse responsables de su aprendizaje, como si fueran docentes, enseñándolos a ser

objetivos, al valorar y evaluar su proceso de aprendizaje, fortaleciendo con ello la autorregulación, esto tienen más sentido cuando Villalobos (2002) afirma que: “Muchos docentes consideran que sus estudiantes se vuelven en realidad mejores críticos de su propio trabajo después de evaluar los trabajos de sus compañeros”. (p. 396)

Diagrama 1
Beneficios del portafolio de valoración



Fuente: Angola (2015)

Sin embargo, de las opiniones compartidas por los docentes informantes se desprende que la principal limitación es el consumo de tiempo que requiere y exige tanto del docente como de los estudiantes, lo cual se convierte en una carga, específicamente cuando se emplea el portafolio en grupos numerosos de estudiantes. En consecuencia, se hace difícil beneficiar al estudiante con una oportuna retroalimentación y a su vez con una eficiente revisión de las actividades incorporadas en el portafolio. Otras limitaciones reportadas por los informantes es la resistencia de algunos docentes en querer adoptar el portafolio de valoración, ya que el mismo requiere planificación, disciplina y colaboración. Por ejemplo, dos de los cuatro docentes entrevistados emitieron las siguientes opiniones sobre las limitaciones del portafolio de valoración:

DAI1: “Consume mucho tiempo, sobre todo cuando se tienen grupos grandes, y el fastidio que muestran algunos estudiantes, sobre todo los más aventajados en la competencia comunicativa” [7:1] [1]

DAI4: “Controlar que todos los estudiantes lleven sus portafolios al día, eso implica la constante revisión y chequeo del mismo, lo que representa el consumo de tiempo extra de la clase” [7:4] [4]

Tanto docentes como estudiantes dejan claro otro grupo de limitaciones como la falta de tiempo tanto para poder culminar las actividades planificadas como para desarrollar con éxito los procesos de la coevaluación y la autoevaluación. Asimismo, fue evidente la presencia de ciertas debilidades en las competencias lingüísticas en los coevaluados como en quien desempeñaba el rol de coevaluador.

IX. Conclusiones

Al usar el portafolio de valoración el docente debe ser consciente de estar usando una herramienta alternativa de evaluación y no considerarla como el santo grial, el cual habrá de solucionar, resolver y mejorar todas las debilidades presentes en los estudiantes en cuanto a la enseñanza, aprendizaje y evaluación de la escritura de inglés se refiere. Asimismo, el docente deberá asumir la planificación del portafolio como un ejercicio para aprender a

valorar aquellos contenidos, actividades o recursos que el estudiante necesita para potenciar su aprendizaje de forma autónoma e integral, permitiendo que la adquisición de dicho conocimiento sea significativa.

La reflexión de los resultados alcanzados lleva a que el docente, dispuesto a usar el portafolio de valoración, se apropie de una actitud exigente, de rigurosidad, objetividad y de paciencia principalmente en el momento de llevar a cabo el proceso de coevaluación de los borradores de las composiciones escritas. El empleo del portafolio implica que el estudiante coevaluador posea el dominio de las competencias lingüísticas para llevar con éxito los procesos tanto de coevaluación como de autoevaluación. De allí que la aplicabilidad del portafolio deberá integrar escenarios para enseñanza de aspectos lingüísticos, gramaticales, uso adecuado de la puntuación, coherencia y unidad del discurso, y por otro lado, llevar a la práctica lo adquirido a través de los ejercicios escritos y borradores registrados varias veces en los portafolios, unido al necesario encuentro (feedback) con el estudiante para la retroalimentación.

El desarrollo de las evaluaciones por parte del docente deben ser constante y la de los coevaluadores deben ser controladas y supervisadas, esto a fin de que el aprendiz logre, paso a paso, reflexionar y visualizar cómo se ha ido fortaleciendo su proceso de aprendizaje, percatarse y reconocer sus debilidades, logrando con ello dilucidar las vías para corregir sus errores o equivocaciones. En este mismo orden de ideas, el portafolio de valoración resultó ser un tratamiento para promover la administración, la creatividad y la responsabilidad entre los aprendices, para reintegrar los borradores coevaluados, y para organizar y presentar los portafolios, brindando igualmente la oportunidad y la independencia tanto para seguir con diligencia los criterios de evaluación establecidos, así como para negociar y participar en la elección de nuevos criterios de evaluación junto al docente. Oportunamente, el portafolio permitió hacer más énfasis en el proceso que en el producto, más énfasis en la valoración, en la opinión, en el interés, en la necesidad y en la formación más que en la calificación o en la nota tradicional.

VI. Referencias bibliográficas

Akirov, A. (1997). Algunas reflexiones sobre el uso del portafolio como alternativa confiable en la evaluación de los procesos de aprendizaje. *Entre Lenguas*. 1(1), ULA, Mérida, 39-41.

Bernal T., César A. Metodología de la Investigación para la administración, economía, humanidades y ciencias sociales. Segunda edición. Pearson Educación, México, 2006.

Cassany, D. (2003). *Describir el escribir*, Barcelona, España: Paidós.

Cerda, Hugo (1997). *La investigación total*, Bogotá, Editorial Magisterio, 1997.

Chacón, C. y Chacón Corzo M. (2011) El Uso del portafolio en la enseñanza de Lenguas Extranjeras. *Acción pedagógica*, n° 20, Enero – Diciembre, 2011, 32 – 41.

Delmastro, Ana Lucía (2005a), “El uso del portafolio en la enseñanza de lenguas extranjeras: perspectiva del docente”, *Investigación y Posgrado*,

Delmastro, A. L. (2005b, en imprenta). El portafolio como estrategia de evaluación en la enseñanza de lenguas extranjeras: fundamentos teóricos, diseño y aspectos procedimentales. *Lingua Americana*, 16(2).

Girardot, L. (2000). “El Ejercicio profesional en Inglés con fines específicos y el docente de Inglés egresado de la ULA Táchira.” *Trabajo de Grado*. ULA Táchira.

Hernández, A. y Quintero, A. (2001). *Comprensión y composición escrita: Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.

Hernandez, R.; Fernández C. y Baptista, P. (1998) *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill Interamericana. México.

Klenowsky, V. (2005). Desarrollo de portafolios para el aprendizaje y la evaluación. Madrid: Narcea.

Lunar, Lisette. (2007). El portafolio: estrategia para evaluar la producción escrita en inglés por parte de estudiantes universitarios. Núcleo, 2007, vol.19, no.24, 63-96. ISSN 0798-9784.

O'Malley, J. Michael y Moya, Sharon S. (1994). The Journal of Educational Issues of Language Minority Students, v13, 13-36, Spring 1994.

O'Malley, M. y Valdez, L. (1996). Authentic assessment for English language learners. Practical approaches for teachers. Virginia: Addison – Wesley, USA.

Oshima, A. y Hogue, A. (1999). Writing academic english (3rd.) Addison Wesley Longman.

Pujola, J. (2005). El portafolio: reflexión explícita del proceso de aprendizaje en la formación de profesores de enseñanza de Lenguas Extranjeras. Aula de innovación educativa, 146, 65-67.

Peréz S., G. (1994) Investigación cualitativa I: Métodos. Editorial La Muralla, S.A. Colección Aula Abierta, Madrid.

Peréz S., G. (2000) Investigación cualitativa II: Retos e interrogantes. Editorial La Muralla, S.A. Colección Aula Abierta, Madrid.

Rodríguez, G., Gil, J., Garcia, E. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. Malaga: Ediciones ALJIBE.

Stake, Robert E. (1998). Investigación con estudio de casos. Ediciones Morata, S.L. Madrid.

Stake, R.E. (1994) Case Study, en Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (Eds.) (1994) Handbook of Qualitative Research. Sage. London, 236-247.

Ur, Penny. (1998). A course in Language Teaching: Practice and Theory. Third printing, Cambridge University Press. United Kingdom.

Villalobos, José (2006): La revisión: Uso de los comentarios para mejorar textos escritos en Inglés. Acción Pedagógica, N° 15 / Enero - Diciembre, 2006, 14-25

Villalobos, José (2002): “Portafolios Y Reflexión: Instrumentos de evaluación en una clase de escritura” EDUCERE, ARTÍCULOS, AÑO 5, N° 16, Enero - Febrero Marzo, 2002.

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

Villalobos, J. y Urdaneta, J. (1997): “Whole language in foreign language teaching: Is it necessary?” Entre Lenguas. Vol. 1 (2), noviembre, 10-16.

Meza C., Luis G. (2002). Metodología de la Investigación Educativa: Posibilidades de Integración. Comunicación, año/vol. 12, número 001. Instituto Tecnológico de Costa Rica, Cartago, Costa Rica. Pp. 1-13. [Documento en línea]. Disponible: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/166/16612113.pdf> Consulta: 2011, marzo 22].

Kathpalia, Sujata, Carmel Heah, Huang Minting, Tam Moh Kim (2007). Writing Portfolios: What? How? Why? Nanyang Technological University. The English Teacher Vol. XXXV: 60 – 74. [Documento en línea]. Disponible: http://www.melta.org.my/ET/2006/2006_5.pdf [Consulta: 2011, abril 02].

Sharifi, Ahmad y Jaleh Hassaskhah (2011). The Role of Portfolio Assessment and Reflection on Process Writing. University of Guilan, Iran.

Asian EFL Journal 2011. Volume 12. Issue 1. Article 6. [Documento en línea]. Disponible: http://www.asian-efl-journal.com/March_2011_as.php [Consulta: 2011, marzo 22].

Zambrano, G. (2006). La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés. Universitat Rovira i Virgili. [Documento en línea]. Disponible: http://www.tesisenxarxa.net/TESIS_URV/AVAILABLE/TDX-0704107-090614/GZCap00EspDefImpresion1.pdf [Consulta: 2011, marzo 22].

Qinghua, Li (2010). The Impact of Portfolio-based Writing Assessment on EFL Writing Development of Chinese Learners. Chinese Journal of Applied Linguistics (Bimonthly). Vol. 33 No. 2. Apr. 2010. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.celea.org.cn/teic/90/10060808.pdf> [Consulta: 2011, abril 19].