



UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
NÚCLEO UNIVERSITARIO DEL TÁCHIRA
"DR. PEDRO RINCÓN GUTIÉRREZ"
COORDINACIÓN DE POST-GRADO
MAESTRÍA EN EVALUACIÓN EDUCATIVA

El portafolio de valoración como estrategia de evaluación en la producción escrita de Inglés

**Caso: Estudiantes de pregrado del cuarto semestre de la carrera de
Educación mención Inglés-Francés de la Universidad de los Andes
Táchira "Dr. Pedro Rincón Gutiérrez"**

San Cristóbal, mayo de 2015

C.C.Reconocimiento



UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
NÚCLEO UNIVERSITARIO DEL TÁCHIRA
“DR. PEDRO RINCÓN GUTIÉRREZ”
COORDINACIÓN DE POST-GRADO
MAESTRÍA EN EVALUACIÓN EDUCATIVA

El portafolio de valoración como estrategia de evaluación en la producción escrita de Inglés

**Caso: Estudiantes de pregrado del cuarto semestre de la carrera de
Educación mención Inglés-Francés de la Universidad de los Andes
Táchira “Dr. Pedro Rincón Gutiérrez”**

**Trabajo de Grado presentado como requisito para optar al Título de
Magister Scientiarum en Evaluación Educativa**

Autor: Lcdo. Angola Z., Jhonny Orlando
Tutora: Dra. Gabina Zambrano

San Cristóbal, mayo de 2015

DEDICATORIA

Jesús, el buen maestro, dice: “sin mí no podéis hacer nada”. Y con toda razón lo manifiesta, pues semejante empresa, la cual se presenta a continuación, mereció de la guía de Dios, de allí mi dedicatoria principal al Altísimo, quien ha hecho y hace que todo sea posible en mi vida. Dedico a El este trabajo por instruirme en la paciencia y permitirme reconocer lo poco que sé y el vasto conocimiento que aún falta por saber.

Igualmente, este capítulo de mi vida va dedicado:

A la persona que por medio de Dios me trajo al mundo, mi madre y siempre amiga, mi modelo a seguir Sra. Zonia Zambrano, quien constantemente ha estado allí para ayudarme, guiarme, protegerme, darme el amor, cariño, apoyo, fuerza y el estímulo necesario para seguir adelante en mis metas y sueños. Gracias infinitamente MAMÁ.

A mi sobrino y Justin Josué quien posee la sonrisa más pícara que iluminó mi camino durante la realización de este trabajo final, con todo mi amor y cariño.

A mis hermanos Joel Manuel y Gregori José quienes indistintamente de alguna u otra forma sé que estuvieron apoyándome para la culminación de esta meta.

A mis estudiantes y profesores de la ULA Táchira, especialmente a los integrantes del curso del presente estudio por su cooperación, paciencia e interés.

¡Se les quiere y estima mucho!

Jhonny

AGRADECIMIENTO

La meta lograda pudo ser posible gracias a la voluntad y fuerza de Dios, quien me ayudó a superar con paciencia todos los obstáculos e inconvenientes en el camino de esta investigación. A ti Dios, ¡Muchas gracias!

Especialmente agradezco a la persona que más admiro, quiero y respeto...mi mamá y mejor amiga, quien me ayudó de tantas maneras en la culminación de este capítulo de mi vida. Gracias siempre MAMÁ, ¡¡¡vales oro!!!

A mi tutora, Dra. Gabina Zambrano, quien atendió mi llamado desde los momentos más tristes hasta los más gratos, gracias por su oportuno consejo, por su tiempo y dedicación.

A mi estimada y sabia amiga Dalila, por sus sabias orientaciones y paciencia ante las imperfecciones y vacíos de mis ideas.

A mi amigos y compañeros de estudios de Postgrado: Milena, Hilnie, Cesar y Yenny quienes en las buenas y en las malas estuvieron allí haciendo más amena y llevadera esta travesía.

A los profesores Villalobos, Delmastro, Akirov y Lunar por su colaboración y tiempo dedicado para compartir sus experiencias en pro de la enseñanza y el aprendizaje del Inglés.

A todos los profesores y estudiantes del Área de Inglés y especialmente los que cooperaron como informantes claves de este estudio.

¡A todos ustedes, miles de gracias!

Jhonny.



UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
NÚCLEO UNIVERSITARIO DEL TÁCHIRA
“DR. PEDRO RINCÓN GUTIÉRREZ”
COORDINACIÓN DE POST-GRADO
MAESTRÍA EN EVALUACIÓN EDUCATIVA

El portafolio de valoración como estrategia de evaluación en la producción escrita de Inglés

Caso: Estudiantes de pregrado del cuarto semestre de la carrera de Educación mención Inglés-Francés de la Universidad de los Andes Táchira “Dr. Pedro Rincón Gutiérrez”

Autor: Licdo. Jhonny O. Angola Z.
Tutora: Dra. Gabina Zambrano
San Cristóbal, Febrero, 2015

RESUMEN

La presente investigación se centra en un estudio de caso sobre el uso del portafolio de valoración como estrategia de evaluación de la producción escrita en Inglés como lengua extranjera, siendo este realizado en una clase de diecisiete (17) estudiantes universitarios de la asignatura “Desarrollo de la Competencia Lingüística del Inglés II”, perteneciente a la carrera de Educación mención: Inglés y Francés, de régimen semestral. El estudio se llevó a cabo utilizando el enfoque cualitativo con el propósito de conocer las opiniones y experiencias de los estudiantes y docentes de Inglés con respecto al uso de la mencionada estrategia alternativa de evaluación. La investigación estuvo enmarcada dentro de un nivel descriptivo y de acuerdo a los objetivos planteados, buscó describir, interpretar y analizar la naturaleza propia del trato y relación de un grupo de diecisiete estudiantes, de los cuales nueve (9) se seleccionaron como informantes claves, más la opinión de cuatro (4) profesores quienes ya habían interactuado con la misma estrategia. Se llevaron a cabo tres fases: diagnóstica, de intervención y el análisis de los resultados con la presentación del informe etnográfico con las reflexiones y las respectivas recomendaciones a los docentes. 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.



**UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
NÚCLEO UNIVERSITARIO DEL TÁCHIRA
"DR. PEDRO RINCÓN GUTIÉRREZ"
COORDINACIÓN DE POST-GRADO
MAESTRÍA EN EVALUACIÓN EDUCATIVA**

The assessment portfolio as an evaluation strategy of written English production

Case: Undergraduate students of the fourth semester of studies mentioning Education English-French at the University of Los Andes Táchira "Dr. Pedro Gutiérrez Rincón"

Author: Licdo. Jhonny O. Angola Z.
Tutor: Dra. Gabina Zambrano
San Cristóbal, Febrero, 2015

Abstract:

The following research focuses on a case study about the use of the assessment portfolio as an evaluation strategy of written English production as a foreign language. This was done in a class of seventeen (17) students of the subject "Development of English Language Proficiency II ", belonging to the Faculty of Education mention: English and French of semester-long system. The study was conducted using a qualitative approach in order to obtain the views and experiences of students and teachers of English regarding the use of that alternative evaluation strategy. The research was framed within a descriptive level and according to the objectives, sought to describe, interpret and analyze the nature of the treatment and respect of a group of seventeen students, of which nine (9) were selected as key informants, and four (4) teachers who had already interacted with the same strategy. Three phases were developed: diagnostic, intervention and analysis of the results with the presentation of ethnographic report with reflections and respective recommendations to teachers. To collect data the following instruments were applied: Observation, diagnostic mixed written test, a questionnaire with open answers and semi-structured ethnographic interview to students and teachers: In conclusion, it was possible to stimulate autonomy, and the assessment portfolio also promotes formative assessment and process reflection of the students were encouraged, especially during the self-evaluation, and thereby improving the English writing skill.

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

INDICE

	Pág.
0. INTRODUCCIÓN GENERAL	1
0.1 Justificación	4
0.2 Planteamiento del problema	6
0.3 Objetivos	15
0.4 Antecedentes	18
 PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO	 38
CAPÍTULO I: LA EVALUACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	39
1.1. Definición	39
1.2. Principios de la evaluación del aprendizaje	41
1.3. Dimensiones de la evaluación del aprendizaje de Inglés	47
1.3.1. ¿Qué evaluar en el aprendizaje?	49
1.3.2. ¿Cómo evaluar el aprendizaje?	51
1.3.2.1. El lenguaje	52
1.3.2.2. El aprendizaje	53
1.3.2.3. La enseñanza	53
1.3.2.4. La influencia de la sociedad en el lenguaje y el aprendizaje	54
1.3.3. ¿Por qué valorar el aprendizaje de la lengua meta?	55
1.3.4. ¿Cómo interpretar los resultados?	56
1.3.5. ¿Cómo acompañar al aprendiz en la valoración?	57
CAPÍTULO II: LA EVALUACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE INGLÉS	60
2.1. Evaluación y valoración	60
2.2. ¿La evaluación sumativa o la evaluación formativa en la producción escrita en Inglés?	63
2.3. La autoevaluación, la evaluación entre iguales y la coevaluación	68
CAPÍTULO III: EL PORTAFOLIO	72
3.1. Definición	72
3.2. Principios del portafolio	75
3.2.1 La recopilación de los trabajos	75
3.2.2 La selección de los trabajos realizados	76
3.2.3 La reflexión sobre los trabajos finalizados	76
3.2.4. La comunicación implícita	77
3.2.5. La evaluación del portafolio	78
3.3. Tipos de portafolio	78
3.3.1. Portafolio de exhibición o de demostración	78

3.3.2. Portafolio de colección	79
3.3.3. Portafolio de valoración	79
3.4. Ventajas y desventajas del portafolio	80
3.5. Criterios para la evaluación del portafolio de valoración	83
CAPITULO IV: LA ESCRITURA EN EL APRENDIZAJE DE INGLÉS	88
4.1. La Escritura como proceso o producto	88
SEGUNDA PARTE: MARCO METODOLÓGICO	94
CAPÍTULO V: EL CONTEXTO DE ACCIÓN	
5.1 Descripción del contexto	95
5.2. Plan de estudios de la carrera de Educación Mención Inglés-Francés	99
5.3. Ámbito Normativo	100
5.4. La carrera de Educación, mención Inglés y mención Idiomas Inglés-Francés	102
5.5. El perfil personal y profesional	103
5.6. Ámbito profesional	105
5.7. Ámbito práctico	107
5.8. Unidad curricular: Desarrollo de la Competencia Lingüística del Inglés II	108
CAPÍTULO VI: DISEÑO DEL ESTUDIO	110
6.1. Naturaleza de la investigación	110
6.2. Desarrollo de la investigación	114
6.3. Diseño del estudio.	115
6.4. La triangulación	152
6.5. Instrumentos y técnicas de investigación	154
6.5.1. La observación	154
6.5.2. la prueba escrita diagnóstica	156
6.5.3. El cuestionario diagnóstico de respuestas abiertas	158
6.5.4. La entrevista etnográfica semi-estructurada	161
6.6. La fiabilidad y la validez de los instrumentos	162
6.6.1. La fiabilidad y la validez en el examen diagnóstico	163
6.6.2. La fiabilidad y la validez de la observación , cuestionario diagnóstico y las entrevistas etnográficas semiestructuradas	168
6.7. La muestra	173
6.7.1. La selección de la muestra	174
6.7.2. El carácter anónimo de la muestra	174
6.7.3. El acceso y permiso a la muestra	175
6.7.4. La selección de la muestra para la observación	177

6.7.5. La selección de la muestra para el examen diagnóstico	178
6.7.6. La selección de la muestra para el cuestionario diagnóstico de respuestas abiertas	178
6.7.7. Selección de la muestra para las entrevistas etnográfica semiestructurada a los estudiantes y los docentes	179
CAPÍTULO VII: RESULTADOS DEL ESTUDIO	182
7.1. Análisis de los resultados obtenidos a través del cuestionario diagnóstico	182
7.1.1. Conclusiones del cuestionario diagnóstico	202
7.1.1.1. Unidad de análisis “Evaluación”	202
7.1.1.2. Unidad de análisis “Portafolio”	205
7.1.2. Consecuencias de los resultados del cuestionario diagnóstico sobre el estudio	205
7.2. Análisis de los resultados obtenidos a través del examen diagnóstico de habilidades lingüísticas	208
7.2.1. Edad de los estudiantes	208
7.2.2. Género de los estudiantes	209
7.2.3. Ítem número 1	209
7.2.4. Ítem número 2	211
7.2.5. Ítem número 3	212
7.2.6. Ítem número 4	214
7.2.7. Ítem número 5	215
7.2.8. Ítem número 6	216
7.2.9. Ítem número 7	217
7.2.10. Ítem número 8	219
7.2.11. Resultado de las calificaciones obtenidas en el examen diagnóstico	220
7.2.12. Conclusiones del test diagnóstico para dar respuesta al primer objetivo específico de la investigación	222
7.2.13. Consecuencias de los resultados del diagnóstico sobre el estudio	225
7.3. Análisis de los resultados de la entrevista realizada a los estudiantes de Inglés del curso Desarrollo de la Competencia Comunicativa Oral del Inglés II	226
7.3.1. Experiencia a priori del portafolio	228
7.3.2. Conocimiento de hecho del portafolio	229
7.3.3. El portafolio en la asignatura Desarrollo de la Competencia Lingüística del Inglés II	231
7.3.4. Desarrollo y motivación a través del portafolio de valoración	233
7.3.5. Beneficios del portafolio de valoración	235
7.3.6. Limitaciones del portafolio de valoración	237
7.3.7. Lo que más me gustó del portafolio	239
7.3.8. Lo que menos me gustó del portafolio	241

7.3.9. Bondades y limitaciones encontradas al ser coevaluador	243
7.3.10. Bondades y limitaciones encontradas al ser coevaluado	246
7.3.11. Beneficios de la autoevaluación	249
7.3.12. Promoción de la autoevaluación y la coevaluación junto al portafolio	251
7.3.13. Recomendaciones al proceso de coevaluación y autoevaluación	253
7.3.14. Promoción de la autorregulación a través del portafolio de valoración	255
7.3.15. Proceso de evaluación llevado a cabo por el docente	256
7.3.16. Portafolio de valoración como herramienta para mejorar la escritura de Inglés	258
7.3.17. Significado del portafolio de valoración construido por los estudiantes al final del curso	260
7.3.18. Conclusiones del análisis de los resultados de la entrevista a los estudiantes	263
7.3.18.1. Portafolio	263
7.3.18.2. Portafolio de valoración	263
7.3.18.3. Evaluación	266
7.3.19. Categorías y subcategorías presentes en el análisis	268
7.4. Análisis de los resultados de la entrevista a los Docentes del Área de Inglés	272
7.4.1. Uso del portafolio	272
7.4.2. Concepción del portafolio	275
7.4.3. Tipos de portafolios utilizados en la valoración del Inglés	276
7.4.4. Bondades y limitaciones del portafolio	277
7.4.5. Uso del portafolio de valoración	279
7.4.6. Beneficios del portafolio de valoración	282
7.4.7. Limitaciones del portafolio de valoración	284
7.4.8. Autorregulación y portafolio de valoración	285
7.4.9. Autoevaluación y coevaluación	287
7.4.10. Proceso de escritura y portafolio de valoración	289
7.4.11. Noción del estudiante sobre portafolio de valoración (Perspectiva del docente)	291
7.4.12. Opinión de los estudiantes sobre la utilización del portafolio desde la perspectiva del docente	292
7.4.13. Conclusiones del análisis de los resultados sobre la entrevista a los docentes informantes	294
7.4.14. Cuadro de categorías y subcategorías resultantes	297
7.5. Análisis de las observaciones a los diecisiete estudiantes del estudio del portafolio	301
7.5.1. La Actitud de los estudiantes frente al proceso de	302

coevaluación	
7.5.2. La actitud del estudiante frente al proceso de escritura	306
7.5.3. Las dificultades suscitadas durante la coevaluación	308
7.5.4. Las debilidades del proceso de escritura	312
7.5.5. El Rol del docente	314
7.5.6. Las recomendaciones	316
7.5.7. La Motivación	317
7.5.8. Conclusiones del análisis de las observaciones	320
7.6. Proceso de triangulación de los resultados	324
7.6.1. Experiencia y conocimiento del portafolio:	326
7.6.2. Beneficios del portafolio de valoración:	327
7.6.3. Limitaciones del portafolio de valoración:	329
7.6.4. Bondades del proceso de coevaluación y autoevaluación:	331
7.6.5. Limitaciones del proceso de coevaluación y autoevaluación:	334
7.6.6. Portafolio de valoración y mejoramiento del proceso de escritura:	337
7.6.7. El portafolio de valoración y la autonomía:	341
7.6.8. La Motivación a través del portafolio de valoración:	343
7.6.9. Recomendaciones	346
TERCERA PARTE: CONCLUSIONES	351
CAPÍTULO VIII: CONCLUSIONES DEL ESTUDIO	352
8.1. En cuanto a la experiencia de los estudiantes	352
8.1.1. Fortaleza	352
8.1.2. Debilidades	355
8.2. En cuanto a la experiencia de los docentes	357
CUARTA PARTE: RECOMENDACIONES A LOS PROFESORES DEL ÁREA DE INGLÉS SOBRE EL USO DEL PORTAFOLIO COMO ESTRATEGIA DE VALORACIÓN	365
BIBLIOGRAFÍA	374
ANEXOS	385

INDICE DE ANEXOS

INDICE DE CUADROS		
		Pág.
Cuadro 1.	Breve reseña de antecedentes sobre uso del portafolio de valoración	33
Cuadro 2.	Ámbito profesional del Área de Inglés y Francés	105
Cuadro 3.	Planificación temporal del estudio	122
Cuadro 4.	Dimensiones y categorías sobre el cuestionario y examen escrito diagnóstico	146
Cuadro 5.	Dimensiones y categorías sobre la entrevista a los estudiantes	147
Cuadro 6.	Dimensiones y categorías sobre la entrevista a los docentes	149
Cuadro 7.	Descripción interna del cuestionario	159
Cuadro 8.	Valores del Cálculo de Coeficiente de Alfa de Cronbach	164
Cuadro 9.	Estadísticos de fiabilidad del examen diagnóstico	164
Cuadro 10.	Docentes participantes en el juicio de expertos para la valides de contenido	166
Cuadro 11.	Estudiantes como “Informantes claves”	180
Cuadro 12.	Docentes como “Informantes claves”	181
Cuadro 13.	Unidades de análisis de la fase diagnóstica	183
Cuadro 14.	Categoría y subcategorías del Proceso de evaluación (Diagnóstico)	202
Cuadro 15.	Categoría uso del portafolio de valoración	205
Cuadro 16.	Dimensiones y categorías sobre la entrevista a los estudiantes	226
Cuadro 17.	Categorías y subcategorías presentes en el análisis	268
Cuadro 18.	Dimensiones y categorías sobre la entrevista a los docentes	294
Cuadro 19.	Categorías y subcategorías resultantes sobre la entrevista a los docentes	297
Cuadro 20.	Unidades de análisis de la Observación	302
INDICE DE DIAGRAMAS		

	Fase del diagnóstico:	
Diagrama 1.	Grado de satisfacción de los estudiantes	185
Diagrama 2.	Debilidades del proceso de evaluación	186
Diagrama 3.	Rol del docente de Inglés	188
Diagrama 4.	Proceso de enseñanza-aprendizaje fase diagnóstica	190
Diagrama 5.	Proceso de evaluación de la fase diagnóstica	191

Diagrama 6.	Mejoramiento de las habilidades lingüísticas	192
Diagrama 7.	Técnicas e instrumentos de evaluación usados por docente A y Docente B	194
Diagrama 8.	Técnicas e instrumentos del proceso de evaluación en general	196
Diagrama 9.	Debilidades del proceso de evaluación	198
Diagrama 10.	Recomendaciones al proceso de evaluación	200
Diagrama 11.	Experiencia y uso del portafolio	228

Fase de Intervención: Entrevista a estudiantes:

Diagrama 12.	Experiencia a priori del portafolio	228
Diagrama 13.	Noción del portafolio para los estudiantes	230
Diagrama 14.	Portafolio de valoración en la unidad curricular	232
Diagrama 15.	Desarrollo y motivación junto al portafolio de valoración	234
Diagrama 16.	Beneficios del portafolio de valoración	236
Diagrama 17.	Limitaciones del uso del portafolio de valoración	238
Diagrama 18.	Lo que me gustó del portafolio de valoración	240
Diagrama 19.	Lo que menos me gustó del portafolio	242
Diagrama 20.	Bondades al ser coevaluador	244
Diagrama 21.	Limitaciones encontradas al ser coevaluador	245
Diagrama 22.	Bondades al ser coevaluado	247
Diagrama 23.	Limitaciones al ser coevaluado	248
Diagrama 24.	Beneficios de la autoevaluación	250
Diagrama 25.	Promoción de la autoevaluación y coevaluación a través del portafolio de valoración	252
Diagrama 26.	Recomendaciones	254
Diagrama 27.	Promoción de la autorregulación	255
Diagrama 28.	Opinión del estudiante sobre el proceso de evaluación	257
Diagrama 29.	El Portafolio de valoración y el mejoramiento de la escritura	259
Diagrama 30.	Significado del portafolio de valoración al final del curso	262

Entrevista a los docentes:

Diagrama 31.	Uso del portafolio por parte del docente	272
Diagrama 32.	¿Por qué el docente aplicó el portafolio? Diagrama	273
Diagrama 33.	¿Cómo el docente aplicó el portafolio de valoración?	274
Diagrama 34.	Concepción del portafolio	275
Diagrama 35.	Tipos de portafolio utilizados por el docente	277
Diagrama 36.	Bondades y limitaciones del portafolio	278
Diagrama 37.	Concepción del portafolio de valoración	280
Diagrama 38.	Beneficios del portafolio de valoración	283
Diagrama 39.	Limitaciones del portafolio de valoración	284
Diagrama 40.	La Autorregulación y el portafolio de valoración	286

Diagrama 41.	Fortalezas y debilidades de la autoevaluación y la coevaluación	288
Diagrama 42.	Proceso de escritura y portafolio de valoración	290
Diagrama 43.	Noción del estudiante sobre el portafolio de valoración. (Perspectiva del docente)	291
Diagrama 44.	Opinión del estudiante sobre el portafolio de valoración (Perspectiva del docente)	293
Diagrama 45.	Actitud del estudiante frente al proceso de coevaluación (Actitud activa)	304
Diagrama 46.	Actitud pasiva del estudiante frente al proceso de coevaluación	305
Diagrama 47.	Actitud del estudiante frente al proceso de escritura	307
Diagrama 48.	Dificultades suscitadas durante la coevaluación (Coevaluadores)	309
Diagrama 49.	Dificultades suscitadas durante la coevaluación (Coevaluados)	310
Diagrama 50.	Dificultades suscitadas durante la coevaluación	311
Diagrama 51.	Debilidades del proceso de escritura	313
Diagrama 52.	Rol del docente	315
Diagrama 53.	Recomendaciones	317
Diagrama 54.	La motivación en el proceso de escritura	319
Diagrama 55.	Diagrama de Gantt	496

INDICE DE FIGURAS

Figura 1.	Cuadro de Objetivos, Propósitos Y Fases	16
Figura 2.	Fases y actividades de la investigación	17
Figura 3.	Antecedentes del Portafolio de valoración	32
Figura 4.	Ubicación geográfica de la investigación	96
Figura 5.	Núcleo Universitario Del Táchira “Dr. Pedro Rincón Gutiérrez”	96
Figura 6.	Diseño del estudio	125
Figura 7.	Fase de análisis de los resultados	151
Figura 8.	Proceso de validación de los instrumentos	172
Figura 9.	Proceso de triangulación metodológica	325
Figura 10.	Conocimiento Portafolio de valor	327
Figura 11.	Beneficios del Portafolio de valoración	329
Figura 12.	Limitaciones del Portafolio de valoración	331
Figura 13.	Bondades de la coevaluación y la autoevaluación	334
Figura 14.	Limitaciones de la autoevaluación y la coevaluación	337
Figura 15.	Portafolio de valoración y mejoramiento del proceso de escritura	340
Figura 16.	El portafolio de valoración y la autonomía	342

Figura 17.	La Motivación a través del portafolio de valoración	345
Figura 18.	Recomendaciones	350

INDICE DE FOTOS

Foto 1.	Blog diseñado por el docente y utilizado por los estudiantes durante el proceso de pre escritura.	480
Foto 2.	Estudiante desarrollando un clustering durante el proceso de pre escritura.	480
Foto 3.	Grupo de estudiantes desarrollando los ejercicios sobre las técnicas de breinstorming, listing y freewriting.	481
Foto 4.	Aquí uno estudiante en pleno ejercicio de corrección de los borradores de un compañero.	481
Foto 5.	Momento en el que los estudiantes llevan a cabo la coevaluación.	482
Foto 6.	Instante dedicado a la autoevaluación.	482
Foto 7.	Participación de los estudiantes en ejercicios del proceso académico de escritura.	483
Foto 8.	Actividades de dramatización de los estudiantes.	483
Foto 9.	Desarrollo de cine foros en el laboratorio de idiomas.	484
Foto 10.	Ejecución de trivía y reflexión sobre la película.	484
Foto 11.	Momento de coevaluación de borradores.	485
Foto 12.	Interacción estudiantes y docente organizando escenas de la película y discusión sobre la misma.	485
Foto 13.	Otro segundo grupo de estudiantes organizando cronológicamente las escenas de la película.	486
Foto 14.	Estudiante llevando a cabo la corrección de sus borradores.	486
Foto 15.	Los estudiantes tomando su turno para exponer escenas de la película vista.	487
Foto 16.	Breve dramatización de escenas del cien foro.	488
Foto 17.	Encuentro con el docente para la retroalimentación.	488
Foto 18.	Grupo de estudiantes de la asignatura.	489
Foto 19.	Algunos portafolios de valoración presentados por los estudiantes.	489

INDICE DE GRÁFICOS

		460
Gráfico 1	Edad de los estudiantes.	460
Gráfico 2	Género de los estudiantes.	460
Gráfico 3	Ítem No. 1 del examen diagnóstico.	460
Gráfico 3.1.	Calificación obtenido por los estudiantes en el test diagnóstico	463
Gráfico 4	Ítem No. 2 del examen diagnóstico.	463

Gráfico 4.1.	Calificación obtenida por los estudiantes en el test diagnóstico para el ítem No. 2	465
Gráfico 5	Ítem No. 3 del examen diagnóstico.	466
Gráfico 5.1.	Calificación obtenido por los estudiantes en el test diagnóstico para el ítem No. 3.	467
Gráfico 6	Ítem No. 4 del examen diagnóstico.	468
Gráfico 6.1.	Calificación obtenido por los estudiantes en el test diagnóstico para el ítem No. 4	469
Gráfico 7	Ítem No. 5 del examen diagnóstico.	469
Gráfico 7.1.	Calificación obtenido por los estudiantes en el test diagnóstico para el ítem No. 5	472
Gráfico 8	Ítem No. 6 del examen diagnóstico.	472
Gráfico 8.1.	Calificación obtenida por los estudiantes en el test diagnóstico para el ítem No. 6.	474
Gráfico 9	Ítem No. 7 Principales debilidades registradas en las composiciones escritas tiempo presente simple.	474
Gráfico 9.1.	Error o equivocación de ortografía.	474
Gráfico 9.2.	Error o equivocación en puntuación.	474
Gráfico 9.3.	Verbos con terceras personas singulares en tiempo presente simple.	475
Gráfico 9.4.	Uso de preposiciones, omisión de pronombres personales, poca coherencia y paralelismo.	475
Gráfico 9.5.	Calificación obtenida por los estudiantes en el test diagnóstico para el ítem No. 7.	475
Gráfico 10	Ítem No. 8 del examen diagnóstico.	476
Gráfico 10.1.	Ortografía.	476
Gráfico 10.2.	Puntuación.	476
Gráfico 10.3.	Conjugación de los verbos en presente simple.	477
Gráfico 10.4.	Omisión de pronombres personales, falta de coherencia y uso incorrecto de tiempos verbales.	477
Gráfico 10.5.	Uso de vocabulario fuera del contexto, uso del plural de sustantivos.	478
Gráfico 10.6.	Uso de la mayúscula.	478
Gráfico 11	Calificación obtenida por los estudiantes en el test diagnóstico para el ítem No. 8.	479
Gráfico 12	Resultado de calificaciones obtenidas en el diagnóstico.	479

INDICE DE TABLAS

	Fase diagnóstica:	
Tabla 1.	Edad de los estudiantes	490
Tabla 2.	Género de los estudiantes	490
Tabla 3.	Presente Simple Reconocimiento	490

Tabla 4.	Presente Simple Producción	491
Tabla 5.	Organización de párrafos Producción	491
Tabla 6.	Uso de conectores (Conjunciones subordinadas)	
	Reconocimiento	491
Tabla 7.	Listening	492
Tabla 8.	Comprensión de lectura (Reading Comprehension)	492
Tabla 9.	Escribir una composición (Presente simple)	492
Tabla 10.	Escribir una Composición (Pasado simple)	493
Tabla 11.	Resultado de las calificaciones obtenidas en el examen diagnóstico	493
Tabla 11.1.	Resultado de calificaciones del examen Diagnóstico	494
Tabla 12.	Resultados de la “Media” en cada uno de los ítems evaluados en el examen diagnóstico	495

www.bdigital.ula.ve

0. INTRODUCCIÓN GENERAL

El proceso de enseñanza–aprendizaje desarrollado entre los docentes y los estudiantes de la maestría de Evaluación Educativa, emprendida desde el área de postgrado de Universidad de Los Andes, Núcleo del Táchira Dr. Pedro Rincón Gutiérrez, no culmina simplemente con un proyecto de tesis que permite optar al grado de magister en la mencionada especialidad, por el contrario, es tan sólo el inicio o abreboca, de una serie de acontecimientos y acciones, que a modo de efecto dómينو, permitirán que toda esa formación llevada a cabo a través de las teorías, supuestos, discusiones, contrariedades y reflexiones faciliten la comprensión, la sensibilización, la mejora y la maduración del proceso de evaluación en el ámbito académico en el cual nos desenvolvemos, no sólo como simples espectadores ajenos al fenómeno, sino como protagonistas directos, comprensivos y deseosos de transformar esa realidad y hacerla más humana.

El presente trabajo se centra en un estudio de caso sobre el uso del portafolio de valoración como estrategia de evaluación de la producción escrita en Inglés como lengua extranjera, siendo este realizado en una clase de diecisiete (17) estudiantes de la asignatura “Desarrollo de la Competencia Lingüística del Inglés II”, perteneciente a la carrera de Educación mención: Inglés y Francés, de régimen semestral. El docente investigador en el presente estudio aplica y desarrolla la estrategia de portafolio de valoración siguiendo un enfoque constructivista de proceso para la enseñanza de la escritura en Inglés basándose en las necesidades e intereses de los estudiantes. Por otro lado, se dan a conocer las distintas concepciones y opiniones surgidas a partir de las experiencias y reflexiones llevadas a cabo por los docentes del centro académico quienes han tenido la oportunidad de usar dicho portafolio junto a sus estudiantes.

La investigación parte desde la descripción del problema y los motivos por los cuales se desea abordar dicha inquietud, luego se presentan las interrogantes que guían y orientan el desarrollo de ésta y se establece el objetivo general a seguir y los objetivos específicos para el logro del mismo, a su vez, estos permiten dejar claro los contenidos teóricos y la metodología para abordar el fenómeno. Asimismo, el trabajo de grado muestra una serie antecedentes internacionales, nacionales y locales que fundamentan y nutren la experiencia del estudio, claro está, siempre siendo humildes ante el hecho de reconocer que hay otros que ya han recorrido este itinerario, y nos llevan la delantera, pero que al menos sus aportes nos permiten reconocer hasta donde ellos fueron capaces de llegar y que elementos de sus reflexiones son comunes al aquí planteado.

De igual manera, se hace una descripción de la importancia del uso del portafolio de valoración como línea de investigación para la mejora de los procesos de evaluación, autoevaluación, coevaluación y autorregulación. No se puede obviar la descripción del contexto donde se lleva a cabo el estudio, junto a una revisión de la metodología empleada, señalando la naturaleza y el nivel y el tipo de la investigación, el diseño del estudio con sus respectivas fases diagnóstica y de intervención con énfasis en las principales acciones realizadas en cada una de ellas y envolviendo a los diferentes actores e informantes claves participantes en las mencionadas etapas, sin pasar por alto las técnicas e instrumentos de recogida de la información para luego, de un minucioso análisis, determinar las fortalezas y debilidades del uso del portafolio de valoración y finalmente proponer las recomendaciones que permitan a los docentes de Inglés mejorar el uso del portafolio en los proceso de escritura en la mencionada lengua.

Como estudiantes de la V cohorte de la maestría en Evaluación Educativa, el compromiso es aún mayor ya que se hace evidente y necesario aplicar todo el conjunto de conocimientos teóricos y prácticos aprendidos a fin de poder mejorar y motivar el uso y la aplicación del portafolio de valoración, considerada también por O'Mally (1994) como una técnica alternativa de evaluación, en las distintas unidades curriculares que conforman el plan de estudio de la carrera de Educación mención Inglés-Francés y cuya competencia específica a desarrollar en el estudiante sea igualmente la de fortalecer y valorar el proceso de escritura académica de Inglés como lengua extranjera.

Finalmente, hacemos invitación para que los profesores del Área de Inglés reflexionen y crean líneas de investigación sobre el proceso de evaluación de la cual se es protagonista y devolver con creces a nuestra sociedad lo que con gusto nos han brindado nuestras casas de estudios superiores.

0.1 JUSTIFICACIÓN

Sin lugar a duda podría afirmarse que las Reformas Curriculares de 1994 y 2009 han dado como resultado una actitud de compromiso, de cambio, innovación, pertenencia e investigación sobre el accionar del docente a fin de mejorar sus estrategias de evaluación, y poder fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante, 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 nos llevan a plantearnos cuál es la situación actual y hacernos 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?, ¿están dadas las condiciones dentro y fuera del aula para aplicar dicha técnica e instrumento?, ¿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?

Sin embargo, siendo estas técnicas e instrumentos apropiadas para desarrollar aprendizajes significativos (Cohen, 1998, Baxter, 1997, O'Malley y Valdez, 1996) en los estudiantes y principalmente para promocionar la habilidad de escritura en una lengua extranjera como el Inglés. Resulta conveniente diseñar un plan de acción, que permita ponernos en contacto directo con el ambiente, los protagonistas y sus actividades, que nos pueda proporcionar información para diagnosticar la situación real y dar respuestas a cada una de las anteriores interrogantes. Asimismo, plantear propuestas de mejora que orienten la evaluación de la escritura de Inglés.

De igual manera, en otro trabajo llevado a cabo en la Universidad de Los Andes Táchira (Chacón y Chacón, 2011), en el que participaron estudiantes de las clases de Inglés II de la carrera de Educación mención Inglés y los estudiantes de Francés Instrumental de la carrera de Comunicación Social, ambas docentes reconocieron que los estudiantes presentaban debilidades en cuanto a estrategias de lectura y redacción en su lengua materna, lo cual hace suponer que esta debilidad se refleja de manera indirecta en los procesos de escritura y comprensión lectora en la lengua Extranjera, acción que también han reportado otros investigadores (Hedgcock y Ferris, 1998), cuyos trabajos demuestra la enseñanza de la escritura bajo un patrón, tradicional, centrada en una composición controlada, valorando el producto y olvidando el proceso y la edición.

Por otro lado, el portafolio es uno de los instrumentos recomendados en el marco del desarrollo curricular de la ULA-Táchira para rescatar y mejorar la evaluación de la producción escrita en Inglés, por lo tanto, el compromiso es indagar de forma continua e innovadora a fin de poder promocionar, corregir y optimizar el uso del portafolio de valoración y por

consiguiente fortalecer y optimizar los procesos de escritura en los estudiantes de pregrado.

0.2 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera conlleva el desarrollo de una serie de estrategias didácticas en las que el docente y el aprendiz intentan vivenciar la utilidad cognitiva, metacognitiva, lingüística, afectiva, social y cultural de dicho idioma. Esto les permite consolidar de un modo práctico las distintas habilidades comunicativas de la expresión y comprensión oral y escrita como: Listening, Speaking, Reading y Writing. Sin embargo, llegar a obtener buenos resultados en el proceso de adquisición de dichas competencias requiere, más que voluntad, la acertada selección de una serie de estrategias, técnicas, instrumentos y actividades de evaluación que permitan, según López e Hinojosa (2000), recolectar las evidencias creadas por el estudiante a fin de poder evaluar el proceso que lleva a cabo el estudiante y el producto final del aprendizaje alcanzado.

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 como el Inglés; 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.

Sin embargo, con la aparición de nuevo enfoques instruccionales basados en el constructivismo y su influencia en los métodos de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, a los cuales nuestra Universidad de Los Andes Táchira no escapa, se ha podido evidenciar que los mismos buscan romper con los enfoques tradicionales de evaluación, permitiendo la introducción de estrategias de evaluación más humanizadas y de construcción de aprendizajes significativos, reflexivos, autónomos y de negociación entre el docente y el estudiante. En este escenario aparece el portafolio de valoración o Assessment portfolio, tipo particular de portafolio, que según Delmastro (2005), Akirov (1997) y Calfee y Perfumo (1996) se convierte en una estrategia alternativa de evaluación cualitativa e integradora de los cursos de lenguas extranjeras, y que O'Malley (1994) lo propone como un proceso sistemático usado para planificar, recolectar y analizar los múltiples datos acumulados a fin de proveer información precisa sobre el alcance y la amplitud de las competencias del estudiante en muchos dominios del aprendizaje.

Ahora bien, ante la presencia de estos aires de cambio y renovación, algunos docentes del Departamento de Idiomas Modernos de la Universidad de Los Andes, Núcleo Universitario del Táchira “Dr. Pedro Rincón Gutiérrez”, han asumido la aplicación y desarrollo del portafolio como estrategia para la mejora de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de Inglés, pero específicamente en las asignaturas del antiguo régimen de anualidad como por ejemplo: Inglés I, Inglés II y la cátedra optativa de Traducción, del segundo, tercer y quinto año respectivamente, de la especialidad de Educación mención Inglés. Asimismo, la presencia del portafolio en el nuevo

régimen de semestre, especialmente en la asignatura de Desarrollo de la Competencia Lingüística del Inglés II y Evaluación de la Enseñanza y el Aprendizaje del idioma Inglés impartidas en el cuarto semestre y en el sexto semestre, respectivamente, de la nueva carrera de Educación mención Idiomas: Inglés - Francés.

Cabe destacar, que la justificación y la utilización del portafolio en las unidades curriculares previamente señaladas se debe a la pertinencia que tiene dicha técnica en el desarrollo de los procesos de aprendizaje y de evaluación estipulados en sus competencias y contenidos fundamentales, y por otro lado, al énfasis en el desarrollo de habilidades de escritura y lectura.

Por ejemplo, identificando algunas características principales de los programas de estas asignaturas, se puede afirmar que en Inglés I, impartido en el segundo año de la carrera de Inglés, se refuerzan los contenidos del curso Gramática del Inglés I, pero haciendo énfasis en el desarrollo de las habilidades de leer (reading) y escribir (writing). Luego, en la cátedra de Inglés II, impartida durante el tercer año de la carrera, se desarrollan dos módulos: Composición I y Lectura I, por lo cual, se hace énfasis en el enfoque de procesos (Ferris & Hedgcock, 1998) para desarrollar la expresión y la comprensión escrita a través de la redacción de párrafos y composiciones, así como en la aplicación de estrategias de lectura que permiten a los estudiantes desarrollar sus habilidades para extraer información de los textos escritos en la lengua meta (Inglés). Asimismo, con la cátedra optativa de Traducción, las actividades académicas están orientadas a identificar y manejar los procedimientos técnicos de traducción de textos, desde la lengua objeto (Inglés) de estudio a la lengua materna (Español), para también reconocer los estilos de traducción y de redacción al momento de llevar a cabo una traducción de textos, establecer paralelismos

entre los elementos morfosintácticos de la lengua origen a la lengua de llegada o materna.

Simultáneamente, el paso de la carrera del régimen de anualidad (Licenciatura en Educación Mención Inglés) al régimen de semestre (Licenciatura en Educación mención: Inglés - Francés) ha permitido reformar y rebautizar las antiguas unidades curriculares por otras, pero intentando mantener el desarrollo de los mismos contenidos y competencias. Tal es el caso de la asignatura en la cual se llevó a cabo la investigación, es decir, La unidad curricular denominada “Desarrollo de la Competencia Lingüística del Inglés II” la cual forma parte del régimen semestral, específicamente perteneciente como asignatura al cuarto (IV) semestre de la carrera, con cuatro unidades de crédito, con un total de tres horas de teoría y dos de práctica, registrada bajo el código **PEIF29**, y en cuyas competencias aparece explícito en el Diseño Curricular Carrera de Educación: Mención Idiomas Extranjeros Inglés y Francés (2009), el cual estipula:

Discute en grupos y en parejas de películas, videos, artículos, etc. y expresa en forma escrita su posición y visión crítica de lo comentado; a la vez que valora los textos a través de autoevaluaciones y coevaluaciones. Da feedback a sus compañeros a la vez que supera sus dificultades. (p. 192)

En consecuencia, sobradas razones podrían prescribir el uso del portafolio, especialmente el portafolio de valoración, para mejorar el proceso de escritura en Inglés y a su vez promover la autoevaluación y la coevaluación que permitan valorar y enriquecer un aprendizaje autónomo reconociendo las fortalezas y debilidades del estudiante en su propio proceso de aprendizaje.

Ahora bien, se ha podido observar que la incorporación y el manejo del portafolio por parte de docentes y estudiantes, 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 desde el año 2000 (Girardot, 2000; Zambrano, 2006); debilidades como: pobreza léxica, fallas en gramática, incoherencia y falta de unidad en las ideas expresadas. Estas debilidades se han convertido en las deficiencias comúnmente detectadas 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).

No obstante, habiéndose reconocido las deficiencias en la escritura de los estudiantes. Y evidenciado el escaso uso que hacen los docentes del portafolio de valoración de la escritura de Inglés, se podría pensar que no todo el camino recorrido en compañía del portafolio ha sido en línea recta, por el contrario, se ha evidenciado ciertos altibajos que se presumen pudieran estar afectando su apropiado manejo. Un ejemplo claro lo podemos encontrar en el estudio llevado a cabo en la Universidad de los Andes-Táchira, (Zambrano, 2006), en la investigación titulada: “La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés”, en la cual un cuestionario aplicado a setenta estudiantes de la especialidad de Educación mención Inglés de la ULA-Táchira, se demostró que el portafolio se ubica entre los instrumentos y técnicas “menos usados” en la evaluación del aprendizaje de Inglés, obteniendo el primer lugar con un 98,5% de frecuencia de nunca / casi nunca y / o pocas veces. Por igual, un cuestionario aplicado a 6 docentes reveló que el portafolio entre otras técnicas e instrumentos de

evaluación de los aprendizajes fue el segundo menos utilizado por ellos con un 66,7%.

De igual manera, Zambrano (2006) manifiesta que entre los instrumentos y técnicas menos usados por los profesores de Inglés de la ULA Táchira, aparece la autoevaluación se ubicó con un 88,4%, los diarios y la coevaluación con un 84,3%. Estos resultados indican que los docentes del Área de Inglés de la ULA-Táchira hacen uso poco frecuente del portafolio.

Asimismo, la investigadora encontró, a través de un cuestionario aplicado a los estudiantes de Inglés, respecto a la aplicación de algunos principios intrínsecos de las puesta en práctica del portafolio de valoración, como son: la autoevaluación, la coevaluación, y el desarrollo de una evaluación de proceso, continua, formativa, innovadora y reflexiva, que el 67% de los profesores no utiliza estos tipos de técnicas e instrumentos de evaluación.

Por otro lado, cuatro años más adelante, hacia mediado del mes de abril de 2010, y en vista de las continuas carencias observadas en los estudiantes de la especialidad de Inglés de la ULA-Táchira desde el año 2006, se aplicó otro cuestionario de respuestas dicotómicas y de opciones múltiples a 20 estudiantes del tercer año de la carrera de Educación mención Inglés, régimen de anualidad, sección 01, del turno matutino con el fin de indagar y evaluar el uso que los docentes hacen del portafolio de valoración (assessment) como herramienta en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la producción escrita del Inglés. Esta investigación se llevó a cabo como requisito exigido por la cátedra de “Evaluación de los procesos de Instrucción y del docente” impartida por el Dr. Humberto Castillo y perteneciente al pensum del tercer semestre de la Maestría de Evaluación Educativa.

Ante lo oportuno y lo pertinente que significa el citado estudio para la presente investigación y asimismo conocer el papel que ha venido cumpliendo el portafolio en el aprendizaje y evaluación del Inglés, se promovió el diseño de un cuestionario, cuyos ítems fueron agrupados en tres dimensiones: presentación del portafolio, proceso de enseñanza-aprendizaje y finalmente proceso de evaluación.

En consecuencia, se presentaron algunos aspectos por mejorar. Tal fue el caso registrado en el ítem número 09 para evaluar la dimensión Proceso de Evaluación que especifica: “El profesor promovió la co-evaluación de las producciones de los estudiantes contenidas en el portafolio”, un 60% de los encuestados opinó que no se promovió dicha forma de evaluación. Asimismo, en el ítem 04, de la dimensión proceso de enseñanza-aprendizaje, donde se menciona: “El profesor exigió presentación periódica del portafolio para revisarlo y orientar a los estudiantes a la mejora de sus producciones”, el resultado fue desfavorable, es decir, un 65% niega dicha exigencia del docente hacia la valoración del trabajo del estudiante.

Dichas debilidades entra 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 Heah y otros (2006), es decir:

Diversidad y presencia en los distintos momentos de la evaluación, así como considerar la evaluación de auto-reflexión, valoración por los pares y maestros en las asignaciones. Y énfasis en la evidencia de la revisión sobre la base de los compañeros así como la retroalimentación del docente. (p. 63)

Igualmente, una vez culminada la investigación del año 2010 se concluyó que el portafolio escasamente promovió la construcción de reflexiones escritas, y en consecuencia se recomendó, de acuerdo a las orientaciones de autores como Delmastro (2005), Akirov (1997), Calfee y Perfumo (1996) O'Mally (1994) que han estudiado el uso del portafolio de valoración, la reflexión que promueva y mejore el proceso de escritura en el Inglés específicamente al final de la presentación o borrador (Draft) mejorado. Para apoyar esta afirmación, nuevamente los profesores Sharifi y Hassaskhah (2011, p. 203-206) recomiendan la reflexión guiada del docente (Guided reflection on the task) utilizando una serie de interrogantes que motiven al estudiante a llevar a cabo el reflexionar sobre las metas, progresos y logros alcanzados a nivel de escritura, si realmente se siente orgulloso del trabajo desempeñado y proponen: “una estructura de organización del portafolio para el estudiante a modo de guía y se aprecie la necesidad de incluir la reflexión por escrito al final de cada borrador mejorado”.

Por consiguiente, y en vista de los resultados presentados en los trabajos de investigación llevados a cabo por docentes del área de Inglés de la ULA-Táchira citados anteriormente, se sugiere que el portafolio y específicamente la aplicación y desarrollo del portafolio de valoración, no ha sido promocionada y utilizada adecuadamente, o al menos hay un escaso uso del portafolio, y cuando se usa, el mismo, no tiene éste propósito formativo sino el de un portafolio.

Dado que la presente investigación busca optimizar la evaluación de los aprendizajes del proceso y del producto que permita reconocer al estudiante y evidenciar sus logros y alcances a fin de mejorar su producción escrita en el Inglés como lengua extranjera mediante la reflexión

acompañada y compartida con su docente, a través de acciones que permitan indagar sobre qué estrategias son más aptas para evaluar los aprendizajes de una forma cualitativa en la que el estudiante pudiera comprobar su propia evolución, y el docente pudiera supervisar y cooperar paso a paso con el itinerario del discente de manera creativa, nos planteamos las siguientes interrogantes:

- ¿Qué experiencias revelan los estudiantes sobre el uso del portafolio a lo largo de sus estudios de la especialidad de Inglés en la ULA Táchira?
- ¿Cuáles son las fortalezas y las debilidades de los docentes del Área de Inglés en el uso del portafolio en los proceso de escritura en inglés?
- ¿En qué medida el portafolio de valoración podrá mejorar las debilidades y potenciar las fortalezas lingüísticas de los estudiantes del IV semestre de la Carrera de Educación?
- ¿Qué recomendaciones se pueden derivar de la investigación para lograr la aplicación y el uso óptimo del portafolio de valoración a fin de mejorar los procesos de evaluación y escritura en Inglés en el contexto universitario de la ULA Táchira?
- ¿En qué condiciones puede el portafolio de valoración como estrategia de evaluación formativa y de autoevaluación promocionar y mejorar la producción escrita de una lengua extranjera como el Inglés?

0.3 OBJETIVOS

En concordancia con los propósitos establecidos en el desarrollo del presente estudio, se formularon los siguientes objetivos generales y específicos los cuales le otorgan direccionalidad para el desenvolvimiento, ejecución y alcance de los mismos:

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.

Objetivos específicos:

- 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 en Inglés.

Figura 1. Cuadro de Objetivos, Propósitos Y Fases

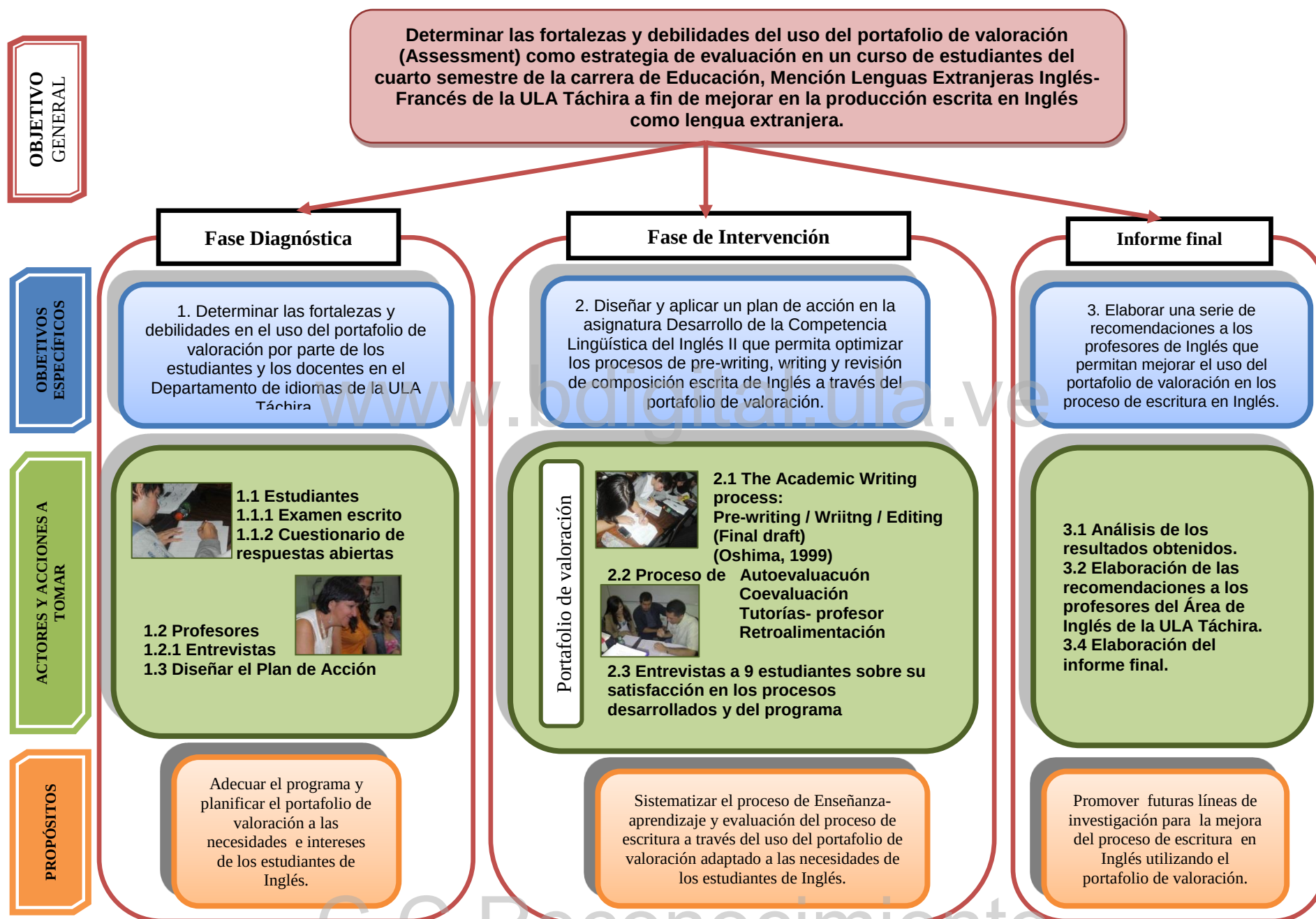
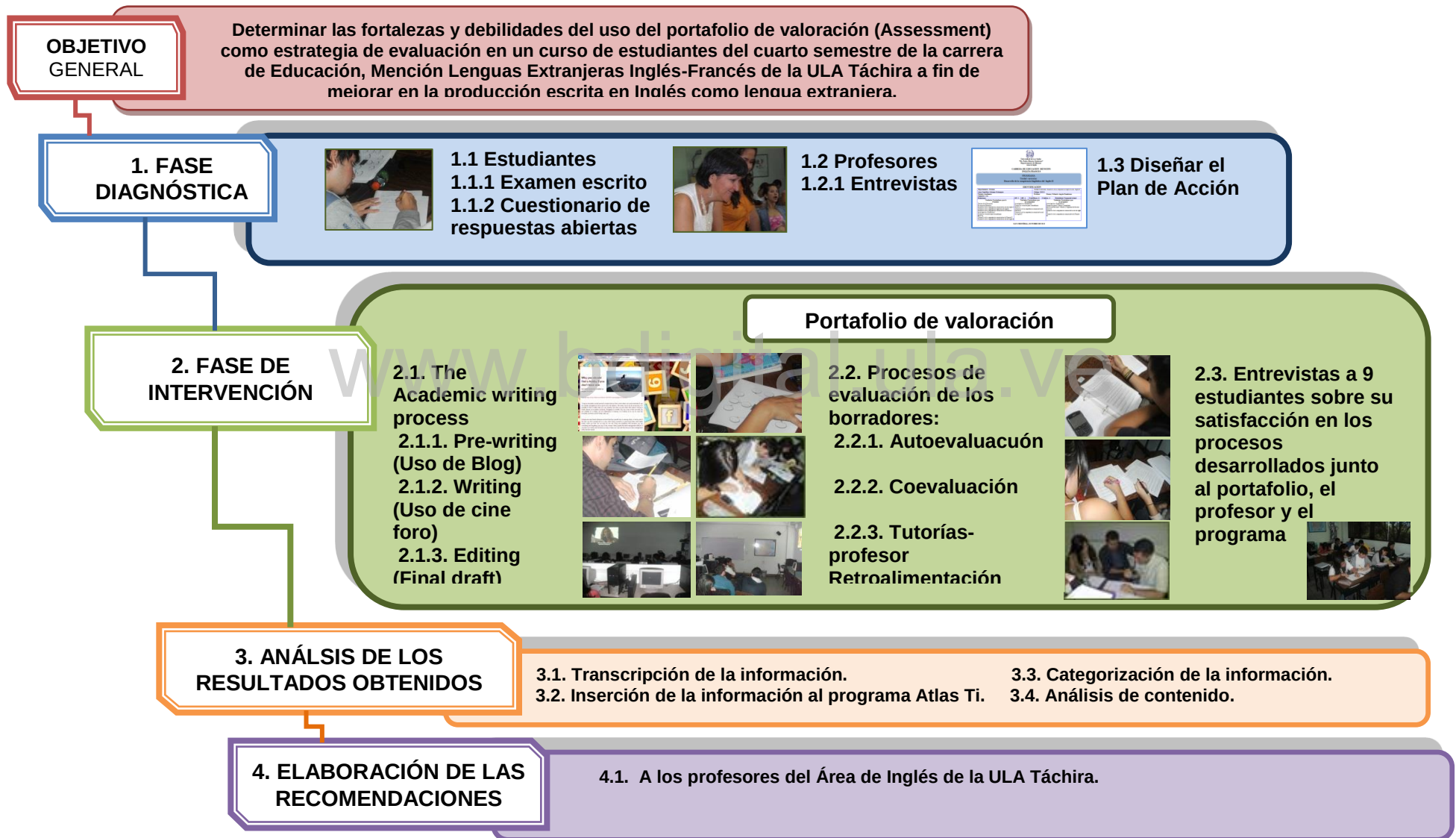


Figura 2. Fases y actividades de la investigación



0.4 ANTECEDENTES

Para fundamentar las bases teóricas y el desarrollo metodológico de la investigación, se requieren antecedentes que orienten la investigación en el uso del portafolio, en la enseñanza-aprendizaje del Inglés, con características particulares vinculadas a la valoración de los procesos de escritura en la mencionada lengua extranjera, específicamente el portafolio de Valoración (Assessment Portfolio) y su aplicación en el proceso de evaluación, tomando en consideración a la coevaluación y la autoevaluación, reconociendo el mejoramiento que el portafolio podría llegar a producir en los estudiantes al ser empleado como estrategia promotora de la producción escrita del Inglés.

La lectura a los antecedentes evidencia que una porción de las investigaciones, llevadas a cabo junto al portafolio como objeto de estudio, estuvieron vinculadas a otras disciplinas como la enseñanza de la matemática, la enfermería y la medicina, luego, en un segundo lugar, hacia la promoción del e-portafolio o portafolios electrónicos y en el tercer lugar el interés de las investigaciones por manejar un tipo específico de portafolio denominado “Collection” o portafolio de colección, siendo éste distinto en su función y desarrollo al portafolio de valoración.

Se pueden distinguir y clasificar los antecedentes en el uso del portafolio de valoración en: internacionales, nacionales y locales.

Comenzaremos por los antecedentes de índole internacional para luego acercarnos cada vez más a las más actualizadas investigaciones próximas a nuestro entorno local las cuales ameritan ser consideradas puntualmente en nuestro estudio de caso.

Como se ha anunciado, partimos de los contextos foráneos al nuestro, abordando los contextos universitarios orientales y asiáticos como el iraní (Sharifi y otros, 2011), chino (Qinghua, 2010) y mexicano (Ruiz y otros, 2007), para luego ahondar en las vivencias trazadas por investigadores venezolanos como Chacón y Chacón (2011), Delmastro (2005), Lunar (2007), Villalobos (2006) y Akirov (1997).

Para empezar, se trae a colación un estudio reciente llevado a cabo por los profesores de la Universidad Iraní titulado **“El rol del portafolio de valoración y la reflexión en el proceso de escritura”** (Guilan; Sharifi, Ahamad y Hassaskhah, Jaleh, 2011) (The role of the assessment portfolio and reflection in process writing). Su proceso de evaluación desarrollado rompe con el viejo modelo de la prueba estandarizada aplicada al final del curso, para proponer bajo el paradigma de la enseñanza de una lengua centrada en el aprendiz al portafolio de valoración como técnica alternativa de evaluación.

El estudio buscó investigar los efectos del uso de la técnica del portfolio assessment, y la reflexión de las actividades sobre el proceso de escritura de los estudiantes utilizando el diseño cuasi-experimental, tomando una muestra de veinte (20) estudiantes de la Universidad Shahid Sattari Air University of Iran. Durante un semestre, los estudiantes tomaron alrededor de unas diez (10) evaluaciones siendo especificadas por los autores como cinco de pretest y cinco de posttest, el portafolio fue incorporado en la segunda mitad del semestre, luego de su aplicación les fue dado a los estudiantes un cuestionario validado para expresar sus actitudes frente al aprendizaje basado en el uso del portafolio. Luego, un set de evaluaciones o exámenes denominados muestras T pareadas fue ejecutado para contrastarla con las evaluaciones de los estudiantes. El nivel de significancia en el estudio fue de

.001 como resultado de usar la medida repetida y la prueba o test de Bonferroni. Basados en los logros alcanzados, la efectividad de la aplicación fue confirmada, además las respuestas registradas en el cuestionario indicó que sus actitudes fueron positivas.

Esta investigación radica en el modelo de aprendizaje bajo el cual fue aplicado el portafolio como técnica alternativa de evaluación y reflexión, es decir, la utilización del método de aprendizaje centrado en los aprendices, que constituye uno de los principios que caracteriza el uso del portafolio, su adaptabilidad a los intereses del estudiante y uno de los actuales y mejores métodos de aprendizaje de una lengua extranjera como el Inglés a nivel de pregrado, unido a esto, el uso específico de uno de los tipos de portafolio, en este caso assessment (o de valoración), y en consecuencia el asumir el carácter reflexivo de la evaluación, la autoevaluación y la promoción en mejorar la habilidad de escritura. Asimismo, considerar el contexto de la investigación llevada a cabo de forma similar al del estudio aquí planteado, es decir, en un sistema de educación universitario en el que el Inglés es enseñado como lengua extranjera.

Se presentó el informe de investigación titulado: **“El impacto del portafolio basado en la valoración de la escritura en Inglés como lengua extranjera en aprendices chinos”** (Qinghua, Li, 2010) (The Impact of Portfolio-based Writing Assessment on EFL Writing Development of Chinese Learners) de la Shanghai Jiao Tong University, el cual demuestra como el uso del portafolio basado en la valoración de la escritura puede promover el desarrollo de dicha habilidad en la especialidad de Inglés en una universidad China, ubicada en la provincia de Zhejiang. El proyecto consistió en un estudio comparativo, cuasi-experimental diseñado para investigar las diferencias entre una clase experimental donde se aplicó el Portafolio basado

en la valoración de escritura (Clase A) y un aula en ausencia de esté (Clase B, grupo de control). Se diseñó un pre y post test aplicado a dos clases no seleccionadas al azar, ambos grupos recibieron las mismas actividades y contenidos establecido en el currículo siendo evaluados de la misma manera. Igualmente, el estudio abarcó la participación de dos grupos de estudiantes del segundo año de la especialidad de Inglés, en total fueron 37 discente con edades comprendías entre los 18 y 21 años, veintinueve de ellos fueron mujeres y cinco hombres. Ambas clases fueron enseñadas por el mismo profesor con experiencia en la enseñanza de escritura en Inglés como lengua extranjera. La comparación abarcó aspectos como precisión, complejidad, fluidez y coherencia. Conforme a los resultados obtenidos se indicó que el portafolio basado en la valoración de la escritura facilitó el crecimiento de la mencionada habilidad al menos en algunas dimensiones especialmente precisión y coherencia, siendo estas dos dimensiones las mejores logradas por la Clase A ya que las otras, fluidez y complejidad no se halló diferencias. A pesar del éxito de la aplicación del portafolio, las recomendaciones de Li Qinghua se centran en la necesaria preparación que deben tener los docentes, especialmente reconocer la técnica y filosofía del portafolio de valoración (portafolio assesement).

Lo interesante del estudio de Qinghua (2010) como antecedente al trabajo presentado, no sólo radica en su contexto, es decir, su aplicación en el ámbito universitario y dirigido a estudiantes de la especialidad de Inglés como lengua extranjera. Su importancia reside en el manejo del portafolio bajo la característica de valoración, esto quiere decir, enfocado en una valoración continua y formativa del proceso para la adquisición y mejoramiento de la escritura en los estudiantes.

El estudio permitió mejorar aspectos como la coherencia y la precisión de los textos escritos. Esta es una condición necesaria para alcanzar el éxito si realmente se aspira a desarrollar de manera correcta el portafolio de valoración. Asimismo, tanto la coherencia como la precisión son uno de los indicadores a ser tomados en consideración al momento de evaluar y coevaluar los trabajos escritos de los estudiantes en la investigación en desarrollo. Sin embargo, Qinghua recomienda otra condición bajo la cual se podría mejorar las habilidades de escritura con el uso del portafolio, a saber, establecer un periodo prolongado de tiempo que no se limite a un semestre académico. Un espacio de tiempo mayor al de un semestre sería ideal a fin de estudiar las actitudes y aptitudes de los estudiantes ante las estrategias que fomenten las habilidades de escritura junto al portafolio.

Otro antecedente lo tenemos con los profesores de la Universidad Veracruzana, México, en su trabajo titulado **“El uso del portafolio en la promoción del estudio independiente”** (Ruiz y Betancourt, 2007), trabajo expuesto en las MEMORIAS DEL III FORO NACIONAL DE ESTUDIOS EN LENGUAS (FONAEL, 2007), auspiciado por el Departamento de lengua y Educación de la Universidad de Quintana Roo - México, proponen la experiencia académica basada en la promoción del auto aprendizaje y la utilización del portafolio como estrategia para llevar a cabo el autoaprendizaje. Se planteó un estudio cuali-cuantitativo para determinar cuál es la percepción que tienen los usuarios acerca del portafolio y su utilidad en la autonomía del aprendizaje. Se realizó un sondeo a través de un cuestionario que indicaba el grado de satisfacción en relación a su utilidad y una encuesta con el propósito de conocer aspectos de su organización.

La investigación parte del programa del CAA USBI-Xalapa el cual responde a la clasificación de centro de autoaprendizaje en donde los

estudiantes aprenden una lengua extranjera de manera autónoma apoyada en recursos pedagógicos y con la guía de asesores en lenguas extranjeras. Igualmente, se aplicó a una población integrada por 30 usuarios de las Experiencias Inglés I, Inglés II, Francés II y Lectura de Comprensión. A partir de agosto de 2004 se implementó el uso del Portafolio en el Centro de Autoacceso USBIXalapa. El propósito de usar el portafolio en la investigación radica en proporcionar a los estudiantes una forma organizada de reflexionar, delimitar metas, planear, registrar y evaluar su proceso de aprendizaje de manera que puedan tomar decisiones informadas sobre el mismo, y por otro lado, proporcionar a los asesores un instrumento que les permita saber del progreso individual en lo que se refiere a la adaptación a una nueva forma de trabajo (estudio independiente), avances en el cumplimiento de un programa de trabajo, actitud y adquisición de la lengua, entre otros.

Las conclusiones a las que se llegaron fueron: el 60 % de los usuarios están de acuerdo en que el portafolio es una herramienta útil para poder llevar su seguimiento en el CAA. Un 30 % de los resultados indican que los usuarios están totalmente de acuerdo con su utilidad. Sólo un 10 % se manifestó neutral con la aseveración y no se obtuvo ningún resultado negativo. Asimismo, un 93% de los usuarios afirman estar satisfecho con la organización adecuada y panificada del portafolio. En relación a categorías como: organización, control, orden, tiempo y seguimiento los resultados arrojan un balance positivo, pues si bien de parte de los asesores hay pleno convencimiento en la efectividad del portafolio, por igual, la percepción de la mayoría de los encuestados fue favorable lo cual indica que estamos en el camino adecuado pero quedando abierta la posibilidad de continuar la investigación.

En tal sentido, el conocimiento de esta experiencia llevada a cabo por Ruiz y Betancourt (2007) presenta factores en común con la investigación trazada, esto equivale a la utilización del portafolio como estrategia que pueda promover el autoaprendizaje y por ende a la autoevaluación. En relación al autoaprendizaje se busca en esta nueva experiencia que los estudiantes aprendan a aprender y a autoevaluar sus competencias en la escritura del Inglés como lengua extranjera, es por ello que se les orientó de forma teórica y práctica en la metodología de llevar por ellos mismos su propio portafolio, es decir, un acompañamiento planificado previamente y consolidado primeramente en un plan o programa (Unidad curricular) desde donde se planificó cada una de las actividades que orientaron al docente, el acompañamiento al estudiantes y la forma de conducir la elaboración personal e íntima del portafolio, esto con el fin de que el mismo estudiante pudiera percatarse principalmente de sus equivocaciones y de cómo corregirlas eficientemente y bajo las constantes orientaciones del docente y de sus mismos compañeros de clase, aprendiendo a reflexionar sobre la evaluación de su proceso de escritura, sincerando y reconociendo el alcance de sus objetivos propuestos y motivando al aprendiz a tomar la mejor decisión para ir progresando de manera autónoma en su aprendizaje.

Por otro lado, se ofrecen lineamientos para registrar las actividades de organización del portafolio ofreciendo al estudiante y al docente una hoja de seguimiento con preguntas abiertas y registro de observaciones para evidenciar las fortalezas y debilidades de su progreso junto al portafolio. Toda una planificación previa que intenta de igual o mejor manera aplicarse en el presente trabajo y que es necesaria al momento de desarrollar un portafolio de valoración bajo una constante supervisión del docente.

De aquí en adelante, los antecedentes saltan al contexto nacional. En el trabajo auspiciado por la Escuela de Educación, facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Central de Venezuela, titulado: **“El portafolio: estrategia para evaluar la producción escrita en Inglés por parte de estudiantes universitarios”** (Lunar, 2007). Se propone el uso del portafolio como una estrategia de evaluación de la producción escrita de estudiantes universitarios. La autora propone que dicha propuesta se debe 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. Asimismo, el apego de los profesores por el desarrollo de evaluaciones estandarizadas con una fuerte carga conductista y estructuralista hacen énfasis en el producto más que en el proceso, descuidando con ello la evaluación formativa emplazándola por la evaluación sumativa. El tipo de investigación planteada corresponde a un estudio de caso, de carácter descriptivo, con enfoque cualitativo en el área de la producción escrita en Inglés. Se utilizó 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, y se llevó a cabo una investigación con pioneros y expertos en el uso del portafolio del mismo país.

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. En consecuencia, el presente estudio buscó promover el portafolio como estrategia y alternativa de evaluación adicional que permitiera al estudiante universitario incorporar sus propios procesos de aprendizaje en la producción

escrita del Inglés, a través de la autoevaluación y la autorreflexión. Para ello se basó en el principio de que el componente motivacional y emocional logrado con los estudiantes universitarios por medio 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.

La contribución de la investigación realizada por Lunar (2007, p. 89) a la aquí iniciada se establece desde las orientaciones dadas a los docentes que desean utilizar el portafolio y especialmente basándose en los resultados y conclusiones a los cuales llega su investigación, es decir, 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 otro lado, Lunar (2007, p. 90) deja abierta la consideración de emplear al máximo el portafolio desde la versatilidad del mismo como estrategia de evaluación al promover la Coevaluación y la autoevaluación. Asimismo, acompañar el portafolio del estudiante con actividades de autoanálisis con detenimiento respecto a su proceso de aprendizaje, demostrando un mayor nivel de auto-monitoreo y conciencia en sus actividades de escritura. Un aspecto muy llamativo que resulta de la experiencia particular de Lunar (2007) y que muy probablemente se trata de promover con la investigación aquí planteada es desarrollar programas de formación docente sobre las diferentes estrategias de evaluación que se encuentran al alcance del profesor de idiomas, esto en vista a las distintas opiniones que ofrecieron los docentes entrevistados y que conforme a sus experiencias ameritan de una reflexión y de una intervención a fin de motivar y planificar mejores actividades junto al portafolio.

Otra investigación, se titula: **“El uso del Portafolio en la enseñanza de lenguas extranjeras: perspectiva del docente”** (Delmastro, 2005a). Este estudio parte del proyecto de investigación en el CONDES-LUZ (La Universidad del Zulia, Maracaibo-Venezuela) acerca del uso del portafolio en la enseñanza de lenguas extranjeras, teniendo como objetivos: describir cómo es percibida esta estrategia de trabajo y evaluación desde la perspectiva del docente involucrado en el proceso, y orientar el uso y aplicación del portafolio en cursos de lenguas extranjeras.

El portafolio aquí desarrollado se fundamentó en una perspectiva constructivista para la enseñanza de lenguas extranjeras así como en la utilización de enfoques contemporáneos dirigidos al desarrollo de aprendizajes significativos, estrategias metacognitivas y empowerment (dar poder).

La metodología fue de tipo cualitativa de tipo etnográfica a través de la realización de una experiencia real de aplicación y la técnica de la observación participante. Para su realización se requirió del uso del diario del profesor, formato libre, para la transcripción de experiencias y vivencias del docente. Además, el trabajo involucró la realización de una experiencia real de práctica en el aula durante un semestre, con un grupo de 23 alumnos de un curso de Inglés Intensivo IV dirigido al desarrollo de las cuatro destrezas, en la Mención Idiomas Modernos de la FHHE, Universidad del Zulia. Se procesó la información a partir del análisis retrospectivo, la evaluación de los portafolios y la ponderación de las reflexiones.

Los resultados reflejan que la mayor dificultad enfrentada es el desconocimiento del tipo de actividad por parte de los estudiantes y la tendencia a no asumir responsabilidad sobre la conducción de los propios aprendizajes (actitud pasiva-receptiva). Ello apunta a la necesidad de

familiarizar a participantes y docentes acerca del portafolio como estrategia de trabajo y lograr un mayor empowerment por parte de los estudiantes.

Analizando la perspectiva de investigación de la profesora Delmastro (2005a), se toman en consideración varios aspectos valiosos como el desarrollo de una concepción constructivista del aprendizaje orientada al desarrollo de aprendizajes significativos y la aplicación de una metodología de enseñanzas de lenguas extranjeras centrada en el estudiante (en sus necesidades), que enfatiza los procesos sin perder de vista los productos y toma en cuenta las necesidades individuales y los estilos de aprendizaje. Por otro lado, se aprecia la indagación bibliográfica y documental que la autora realiza sobre ciertos antecedentes que expone en relación a la utilización del portafolios dando a conocer la génesis u origen de el mismo en otras disciplinas y su incorporación al campo educativo, para más adelante abordar su uso específico en la enseñanza de una lengua extranjera como el Inglés desde la perspectiva constructivista y adaptándolo al contexto local.

Otro aspecto relevante se centra en el estudiante, específicamente en la actitud pasiva que éste asume ante el desarrollo del portafolio, a su poca competencia por asumir por su propia cuenta la reflexión, el aprendizaje y la evaluación, ofreciendo una serie de sugerencias a fin de poder mejorar en otras oportunidades dichas debilidades por parte del estudiantado. Las mencionadas sugerencias ante la desestimación del portafolio constituyen un aporte a asumir desde la perspectiva del docente a fin de ser corregidas en otras investigaciones y por otro lado brindan confianza para sobrellevar con paciencia y disciplina un estudio que pudiera arrojar al menos resultados parecidos.

Asimismo, en la Universidad de Los Andes Mérida se realizaron investigaciones. Dos trabajos desarrollados en la escuela de Idiomas de esa

casa de estudios. La primera titulada: **“La Revisión: Uso de los comentarios para mejorar textos escritos en inglés”** (Villalobos, 2006) y la segunda como: **“Portafolios Y Reflexión: Instrumentos de evaluación en una clase de escritura”** (Villalobos, 2002). Las dos dan cuenta de cómo se ha venido utilizando el portafolio para el mejoramiento del proceso de escritura y a su vez como instrumento de evaluación. Ejemplo de ello se consigue en el primer trabajo realizado por Villalobos en el año 2006; esta investigación de corte cualitativo examinó y analizó la manera de cómo un tutor de un Centro de Escritura responde a los borradores de textos escritos por un estudiante graduado no nativo del inglés y cómo este estudiante utiliza los comentarios del tutor para revisar sus textos. Se utilizó el estudio de caso como diseño de investigación y se emplearon varias herramientas etnográficas para la recolección de datos. Los resultados de esta investigación indican que los estudiantes no nativos del Inglés que están motivados a mejorar sus textos escritos, hacen revisiones a todo nivel, tanto de forma como de contenido, especialmente cuando los comentarios provistos por el tutor son específicos y no generales, como usualmente lo hacen los docentes de escritura.

Para el segundo trabajo de Villalobos, publicado en el 2002, el autor se enfocó en la importancia que tiene el portafolio y la reflexión como componentes significativos en la evaluación en un curso de escritura. Se planteó una definición del portafolio, enfatizando las características más importantes que un portafolio de escritura debería tener. Luego, estableció las diferencias más resaltantes entre este tipo de evaluación y las pruebas estándar. Se expuso el concepto “reflexión” y exploró las ventajas de brindarles a los estudiantes las oportunidades de pensar y escribir sobre los logros cuando se utiliza un portafolio de escritura. Se finaliza el artículo

ofreciendo sugerencias prácticas para docentes y estudiantes que deseen comenzar y mantener un portafolio en una clase de escritura.

La utilidad de estas dos investigaciones, realizadas en un contexto similar al desarrollado aquí, radica en la utilización del portafolio para la evaluación de la escritura en estudiantes del nivel de pregrado universitario. Las dos experiencias buscan promocionar y motivar tanto a los docentes como a los estudiantes en la práctica correcta del portafolio a través de la propia reflexión, aprendizaje y autoevaluación, con un conocimiento claro y profundo de los distintos tipos de portafolios, pero haciendo hincapié en el uso del portafolio de valoración, compartiendo sugerencias a fin de poder identificar fortalezas y no desesperarse ante las debilidades comunes ante la pasividad del usuario. Todo esto bajo un modelo de investigación mayormente cualitativo, descriptivo, de observación y de estudio de casos que busca manifestar y reflejar las actitudes, respuestas, opiniones tal cual como ocurren por parte de los protagonistas del hecho educativo.

Ahora, el trabajo realizado por las profesoras Chacón y Chacón (2011) titulado: “El uso del portafolio en la enseñanza de lenguas extranjeras”, abarcó como contexto a la misma Universidad de los Andes Dr. Pedro Rincón Gutiérrez, en San Cristóbal - Venezuela. El estudio tuvo como objetivos sensibilizar a los estudiantes sobre la importancia del aprendizaje de una Lengua Extranjera, explorar el uso del portafolio como herramienta evaluativa que desarrolle la capacidad de autoevaluación y valorar el uso del portafolio para promover la autoreflexión y la autonomía en el aprendizaje de una Lengua extranjera. Asimismo, se asumió la investigación cualitativa como guía que favoreciera la comprensión e interpretación de las acciones de los participantes en relación con el desarrollo de las competencias reflexivas, críticas e independientes. Los participantes fueron estudiantes de

las carreras de Educación mención Inglés y de Comunicación Social. Se utilizó la entrevista, un cuestionario y las autoevaluaciones de los participantes. De los resultados obtenidos, se desprende que el portafolio es una valiosa herramienta para impulsar los procesos meta-cognitivos, reflexivos, críticos y autónomos en el aprendizaje de una lengua extranjera. Por otro lado se sugiere la elaboración en consenso de un instrumento de evaluación donde se registren los progresos y listas de cotejo o escalas de estimación para apreciar los avances, de manera que puedan contribuir con la consolidación de las competencias reflexivas y críticas en aras del fortalecimiento de la propia autonomía del docente de una Lengua extranjera.

El aporte de las investigaciones ofrecidas por Chacón y Chacón prevé la necesidad de promover la autonomía y la reflexión a lo largo del proceso de aprendizaje y evaluación junto al portafolio. No obstante, la experiencia hace referencia a una clase de portafolio cuya metodología de trabajo manejada por las investigadoras es similar en algunos aspectos como por ejemplo uso de actividades para la mejora de escritura con sus respectivos borradores, correcciones, autoevaluaciones y reflexiones, esto como posible solución al problema persistente en los estudiantes de inglés como lengua extranjera, el cual es tratado igualmente en el presente trabajo. Se presume por consiguiente que un portafolio de valoración puede permitir al estudiante reconocer sus fortalezas y debilidades de su proceso de aprendizaje de la escritura en el inglés y a la vez ir corrigiéndolos junto a sus compañeros y el mismo docente.

Principales antecedentes sobre el uso del portafolio de valoración



Figura 3. Antecedentes del portafolio de valoración

Sin embargo para un mejor entendimiento de los antecedentes aquí planteados les remitiremos al siguiente cuadro con el propósito de facilitar de forma resumida una mejor comprensión de sus aportes al estudio.

Cuadro 1. Breve reseña de antecedentes sobre uso del portafolio de valoración

BREVE RESEÑA DE ANTECEDENTES SOBRE USO DEL PORTAFOLIO DE VALORACIÓN							
CONTEXTO	PAISES	AUTORES	AÑO	ESTUDIO	METODOLOGÍA	RESULTADO	APORTE
INTERNACIONAL	IRAN	Sharifi y otros	2011	El rol del portafolio de valoración y la reflexión en el proceso de escritura	Diseño cuasi-experimental, tomando una muestra de veinte (20) estudiantes	Actitud positiva de los estudiantes sobre el uso de la técnica del portafolio assessment, y la reflexión de las actividades sobre el proceso de escritura de los estudiantes	• Portafolio como técnica alternativa de evaluación y reflexión. • Aprendizaje centrado en los aprendices. • asumir el carácter reflexivo de la evaluación, la autoevaluación y la promoción en mejorar la habilidad de escritura. • Contexto universitario. • Estudiantes de Inglés.
		Qinghua, Li		El impacto del portafolio basado	Estudio comparativo, cuasi-experimental diseñado para investigar las diferencias entre una	El portafolio basado en la valoración de la escritura facilitó el crecimiento de la mencionada habilidad al menos en algunas dimensiones	• Ámbito universitario Dirigido. • Estudiantes de la especialidad de Inglés. • La coherencia y la precisión son dos

	CHINA		2010	en la valoración de la escritura en Inglés como lengua extranjera en aprendices chinos	clase experimental donde se aplicó el Portafolio basado en la valoración de escritura (Clase A) y un aula en ausencia de esté (Clase B, grupo de control). 37 discente con edades comprendías entre los 18 y 21 años	especialmente precisión y coherencia, siendo estas dos dimensiones las mejores logradas por la Clase A ya que las otras, fluidez y complejidad no se halló diferencias. Los docentes, especialmente reconocer la técnica y filosofía del portafolio de valoración.	indicadores a ser tomados en consideración al momento de evaluar y coevaluar los trabajos escritos de los estudiantes. • Establecer un periodo prolongado de tiempo que no se limite a un semestre académico.
	MEXICO	Ruiz, Corzo y Betancourt	2007	El uso del portafolio en la promoción del estudio independiente.	Estudio cuali-cuantitativo. Para conocer cuál es la percepción que tienen los usuarios acerca del portafolio. Se realizó un sondeo a través de un cuestionario que indica grado de satisfacción con respecto a su utilidad y una encuesta para conocer aspectos de su organización a una población integrada por 30 usuarios de las experiencias en Inglés I, Inglés II, Francés II y Lectura de Comprensión .	Un 30 % de los resultados indican que los usuarios están totalmente de acuerdo con su utilidad. Sólo un 10 % se manifestó neutral con la aseveración y no se obtuvo ningún resultado negativo. Asimismo, un 93% de los usuarios afirman estar satisfecho con la organización adecuada y panificada del portafolio.	• Utilización del portafolio como estrategia que pueda promover el autoaprendizaje y por ende a la autoevaluación. • Contexto universitario. • Estudiantes de Inglés.

NACIONAL	Venezuela Universidad Nueva Esparta (UNE), Caracas	Lunar, Lisette	2007	El portafolio: estrategia para evaluar la producción escrita en inglés por parte de estudiantes universitarios	El tipo de investigación planteada corresponde a un estudio de casos, de carácter descriptivo, con enfoque cualitativo en el área de la producción escrita en inglés, utilizando una población de 20 alumnos.	Incorporación del estudiante universitario a sus propios procesos de aprendizaje en la producción escrita del inglés, a través de la autoevaluación y la autorreflexión. El componente motivacional y emocional logrado con los estudiantes universitarios por medio 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.	• Estudio de casos, de carácter descriptivo, con enfoque cualitativo • Énfasis en la evaluación formativa y de proceso usando el portafolio. • El uso del portafolio ha de planificarse con antelación. • El portafolio desde la versatilidad del mismo como estrategia de evaluación al promover la Coevaluación y la autoevaluación. • Contexto universitario. • Estudiantes de Inglés
	Venezuela Universidad del Zulia, Maracaibo (LUZ)	Delmastro, Ana Lucia	2005	El uso del Portafolio en la enseñanza de lenguas extranjerar: perspectiva del docente	Investigación de tipo etnográfica y cualitativa. El trabajo involucró la realización de una experiencia real de práctica en el aula durante un semestre, con un grupo de 23 alumnos.	La mayor dificultad enfrentada es el desconocimiento del tipo de actividad por parte de los estudiantes y la tendencia a no asumir responsabilidad sobre la conducción de los propios aprendizajes (actitud pasiva- receptiva). Ello apunta a la necesidad de familiarizar a participantes y docentes acerca del portafolio como estrategia de	• Metodología cualitativa a través de la realización de una experiencia real de aplicación. • Metodología de enseñanzas de lenguas extranjeras centrada en el estudiante. • Ofrece sugerencias ante la indiferencia del estudiante frente al uso del portafolio.

						trabajo y lograr un mayor empowerment por parte de los estudiantes.	• Contexto universitario. • Estudiantes de Inglés
	Venezuela Universidad de Los Andes-Mérida	Villalobos	2002 y 2006	La Revisión: Uso de los comentarios para mejorar textos escritos en inglés Portafolios Y Reflexión: Instrumentos de evaluación en una clase de escritura	Investigación de corte cualitativo, descriptivo, de observación y de estudio de casos; examinó y analizó la manera de cómo un tutor de un Centro de Escritura. Se utilizó el estudio de caso como diseño de investigación y se emplearon varias herramientas etnográficas para la recolección de datos.	Los estudiantes no nativos del inglés que están motivados a mejorar sus textos escritos, hacen revisiones a todo nivel, tanto de forma como de contenido, especialmente cuando los comentarios provistos por el tutor son específicos y no generales, como usualmente lo hacen los docentes de escritura.	• Utilización del portafolio para la evaluación de la escritura en estudiantes del nivel de pregrado universitario. • Promocionar y motivar tanto a docentes como a estudiantes la práctica correcta del portafolio de valoración con énfasis en la propia reflexión, aprendizaje y autoevaluación. • Contexto universitario. • Estudiantes de Inglés.
REGIONAL	Venezuela Universidad de los Andes Dr. Pedro Rincón Gutiérrez, San Cristóbal	Chacón y Chacón Corzo	2011	El uso del portafolio en la enseñanza de lenguas extranjeras	Se asumió la investigación cualitativa como guía que favoreciera la comprensión e interpretación de las acciones de los participantes. Se utilizó la entrevista, un cuestionario y las autoevaluaciones de	El portafolio es una valiosa herramienta para impulsar los procesos meta-cognitivos, reflexivos, críticos y autónomos en el aprendizaje de una lengua extranjera.	• Investigación de enfoque cualitativo. • Prevé la necesidad de promover la autonomía y la reflexión a lo largo del proceso de aprendizaje y evaluación junto al portafolio. • Uso de actividades

					los participantes.		para la mejora de escritura con sus respectivos borradores, correcciones, autoevaluaciones y reflexiones. • Contexto universitario. • Estudiantes de Inglés.

www.bdigital.ula.ve

PRIMERA PARTE MARCO TEÓRICO

**CAPÍTULO I: LA EVALUACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-
APRENDIZAJE**

**CAPÍTULO II: LA EVALUACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-
APRENDIZAJE DE INGLÉS**

CAPÍTULO III: EL PORTAFOLIO

CAPITULO IV: LA ESCRITURA EN EL APRENDIZAJE DE INGLÉS

En los siguientes capítulos se analizan los diferentes contenidos epistemológicos y conceptuales referidos al proceso de escritura, a la evaluación del proceso de enseñanza- aprendizajes, al uso del portafolio, con énfasis en el estudio del portafolio de valoración (assessment portfolio), como estrategia de evaluación alternativa para el mejoramiento de la escritura en Inglés como lengua extranjera.

CAPÍTULO I: EVALUACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE

1.1 Definición

La evaluación constituye otro de los componentes primordiales del proceso de instrucción (enseñanza, aprendizaje y evaluación). Para Villalobos (2001, p. 129) la característica principal de la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje 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 de Inglés debe ser holística, a fin de que el estudiante pueda desarrollar su potencial y descubrir sus capacidades, a la vez que se busca conocer si las estrategias de evaluación y sus procesos de aplicación resultan adecuados para el cumplimiento de los objetivos trazados, en el caso que nos ocupa, el mejoramiento de la escritura en Inglés.

No obstante, de acuerdo con Hidalgo y Silva (2003), la evaluación pudiese ser más participativa y constructiva, promotora del diálogo y la negociación; en este sentido, y a favor del presente estudio, se considera que la evaluación no sólo ha de ser del docente sino del estudiante también, ambos convertidos en autores del proceso evaluativo. De esta manera, la

objetividad de la evaluación recae no sólo en la perspectiva del docente sino en la del estudiante mismo y en la de sus compañeros. 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 propios procesos de aprendizaje, ejerciendo su propio proceso de aprendizaje y evaluación de forma autónoma, siempre consciente de poder identificar sus debilidades y hallar las posibles maneras de resolverlas e ir integrando nuevos mecanismos y experiencias que le permitan madurar y acrecentar sus habilidades lingüísticas. De este modo, se promueve una visión evaluativa que refleja integralmente las potencialidades del estudiante, y en caso contrario, los aspectos que debe desarrollar para lograr el aprendizaje.

De ambas posturas de Villalobos e Hidalgo y Silva se sustrae que la evaluación de los aprendizaje deberá comprender el ejercicio activo de valorar el proceso llevado a cabo por los estudiantes en función de alcanzar los objetivos de aprendizaje previstos, y por otro lado considerar objetivamente si los métodos, formas y recursos empleados para la enseñanza de los contenidos planeados por el docente resultaron congruentes con las necesidades de los estudiantes y eficientes en lograr los resultados deseados.

Al respecto autores como Lunar (2007) y Chacón y Chacón (2011) insisten en que la evaluación promueva una participación más activa y consciente del estudiante y que le permita reconocer y valorar sus fortalezas y debilidades, para estimular e impulsar el aprendizaje autónomo, especialmente en la adquisición de una lengua extranjera. Al efecto Chacón y Chacón (2011) precisan:

El aprendizaje de la lengua extranjera, exige de este proceso de autorreconocimiento, autonomía y progreso en tanto provee oportunidades para mostrar el trabajo de los estudiantes y el análisis crítico y reflexivo hacia el dominio de la lengua extranjera. (p. 35)

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 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 (Richards y Seow, 2002), 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.

1.2 Principios de la evaluación de los aprendizajes

Santos (2004), propone que la evaluación se caracteriza principalmente por ser formativa, continua, integral, individualizada, cualitativa, democrática y contextualizada. Esto quiere decir:

- **Formativa** debido a su orientación, regulación y modificación a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje. De aquí que el rol del docente como observador, supervisor, tutor e intermediador pueda establecer un vínculo casi recíproco para que fluya la confianza y el diálogo necesario que permita corregir y reforzar los contenidos, incentivar la práctica y estimular el compromiso para consolidar los principios, los contenidos teóricos y la sugerencias vinculadas al portafolio de valoración. Al respecto, es conveniente citar a Heah y Kathpalia (2006) quienes establecen que el portafolio conlleva a un plan disciplinado y regulado de fases en donde el estudiante junto a al docente tutor corrigen y supervisan, asimismo, ambos autores afirman:

Finally, another important spin-off of the portfolio approach is that it helps to change the dynamics of the learner-teacher relationship. The relationship between learners and teachers becomes more collegial rather than hierarchical. When learners see that their feedback is taken seriously by the teachers, they are more likely to collaborate with teachers to learn to become better scientific writers. This collegial relationship is more like that of the master-apprentice or masterdisciple relationship which is more helpful in developing a craft, in this case, the craft of academic writing. (p. 69)

(Por último, otra importante escisión del enfoque de portafolio es que ayuda a cambiar la dinámica de la relación alumno-profesor. La relación entre los alumnos y los profesores se vuelve más colegiada y no jerárquica. Cuando los alumnos ven que su retroalimentación es tomada en serio por los profesores, ellos son más propensos a colaborar con los maestros para aprender a ser mejores escritores científicos. Esta relación colegial es más parecida al de la relación maestro-aprendiz que es más útil en el desarrollo de un oficio, en este caso, el arte de la escritura académica. (p. 69)

El proceso de evaluación es un acto que involucra la participación del docente y el estudiante, lo cual implicaría mantener una reciprocidad de acción, de entendimiento y negociación entre las partes para hacer realidad los objetivos del aprendizaje. Sin embargo, es conveniente la empatía, la exigencia y la supervisión constante por parte del tutor y el compromiso, la pertinencia y la parsimonia por parte del estudiante para atender los cambios necesarios para transformar y mejorar su habilidad de escritura en Inglés.

- **Continua** puesto que implica una constante revisión; no se debe evaluar en momentos aislados sino de manera secuencial. La evaluación mediante el portafolio de valoración implica una exploración constante de los borradores de los estudiantes (drafts) junto a su tutor así como de los mismos compañeros del curso, quienes previas instrucciones han logrado adquirir la habilidad para coevaluar sus producciones escritas. Al respecto, Paris y Ayers, (1994) afirman:

Students use the feedback received to improve their drafts before submitting them for assessment. The underlying purpose of these conferences is to help students discover their strengths and weaknesses, appraise progress and move towards independent learning. (p. 68)

(Los estudiantes utilizan la información recibida para mejorar sus borradores antes de presentarlos para su evaluación. El propósito fundamental de estas tutorías es ayudar a los estudiantes a descubrir sus fortalezas y debilidades, evaluar los progresos y avanzar hacia el aprendizaje independiente. (p. 68)

También, Heah, Kathpalia y otros (2006, p. 66) establecen: “Students are advised to provide honest and constructive feedback by praising particular areas in the draft that work well, and identifying parts that seem to be weak.” *(Se aconseja a los estudiantes proporcionar una retroalimentación honesta y constructiva elogiando áreas particulares en el borrador que fueron bien trabajadas, e identificando las partes que parecen ser débiles)*

La evaluación continua es tangible y protagonista a través de la supervisión y la orientación permanente de las estrategias de enseñanza-aprendizaje que lleven a los estudiantes a reproducir de manera frecuente ejercicios y actividades cuyos proceso de valoración requieren la intervención del tutor y de sus compañeros para ir corrigiendo las debilidades que aun pululan en sus composiciones escritas, las cuales deben irse diluyendo y previniéndose en posteriores borradores hasta presentar el mejor resultado.

- **Integral** ya que abarca todos los elementos relacionados con el proceso educativo. El proceso de evaluación de los aprendizajes no sólo valora el producto, sino el proceso y la pertinencia del estudiante con su propio ritmo de aprendizaje, su interrelación con sus compañeros a través de la labor responsable y cooperativa de atender la co-evaluación de sus

borradores, el compromiso de asumir adecuadamente los procesos meta-cognitivos como la reflexión de su itinerario.

Sin embargo, la evaluación va más allá, es holística, al enfocarse en el aprendizaje no de una sola habilidad, por el contrario al atender el resto de habilidades lingüísticas, sin dejar de lado la cultura de la nueva lengua, su contexto de aprendizaje y los valores intrínsecos socio-culturales. En este sentido Heah y Kathpalia (2006) establecen: *“An approach to writing assessment based on portfolios meets the requirements of authentic assessment that focuses students’ energies on challenging performance oriented tasks that require analysis, integration of knowledge, and creative thinking”*. (p. 70) (Una aproximación a la evaluación de escritura basado en portafolios cumple los requisitos de una evaluación auténtica que se centra en las energías de los estudiantes ante el desafío de tareas orientadas las cuales requieren de análisis, de la integración del conocimiento y el pensamiento creativo.)

- **Individualizada** ya que debe atender las características propias de cada estudiante, lo cual permite respetar su ritmo, estrategias y estilos de aprendizaje. No obstante, cada aprendiz viene a generar un sin número de experiencias únicas las cuales requieren paciencia y un control o registro de respuestas ante los retos o exigencias trazados por su docente. Asimismo, trazar un proceso de enseñanza-aprendizaje que se centra en atender las necesidades de los estudiantes compromete una asistencia o tutoría personalizada y una evaluación individual, además, si se implementa la evaluación a través del portafolio de valoración, los aprendices elaboran sus propias producciones escritas las cuales llevan impresas su propia originalidad y creatividad a través de las reflexiones (Villalobos, 2002),

puntos de vistas y opiniones personales ameritando y obligando al docente a una revisión exhaustiva de las mismas.

- **Cualitativa** porque debería basarse en criterios de calidad y no de cantidad, en procesos y no en resultados únicamente. Si aplicamos este principio a la realidad del portafolio de valoración se puede afirmar que no se trata tanto de obviar el producto, sino por el contrario que ese producto obtenido de buena calidad ha sido el resultado de un proceso de enseñanza-aprendizaje que está siendo acompañado de una evaluación fielmente basada en unos criterios de valoración compartidos y negociados con los aprendices. Heah, Kathpalia y otros (2006) han convenido en afirmar que: "Above all, learning and assessment take place in collaboration, the teacher sets the standards and the students use these standards to evaluate their own progress with the help of feedback from peer and tutors." (p. 70) ("Por encima de todo, el aprendizaje y la evaluación toman lugar en la colaboración, el maestro establece las normas y los estudiantes utilizan estos estándares para evaluar su propio progreso con la ayuda de la retroalimentación de los compañeros y tutores." (p. 70)

- **Democrática** ya que se establecen y unifican criterios compartidos al evaluar a los estudiantes. Sin embargo, estos criterios siendo negociados entre el docente y sus aprendices permiten valorar la buena voluntad que poseen estos para participar en el mismo proceso de evaluación. Desde la perspectiva del uso del portafolio, es importante brindarle al aprendiz cierta libertad, no sólo para manifestar su opinión, punto de vista o reflexión sobre diferentes tópicos que le ofrece el profesor o para permitirle seleccionar el género bajo el cual edita o redacta su composición escrita. Sino también, brindarle la opción de participar junto al docente en la selección de criterios

para evaluar su propio proceso y el de sus compañeros. En cuanto a este último aspecto, Villalobos (2002) es de la opinión que:

Las evaluaciones conjuntas —en grupo o en parejas y a través de diálogos, listas de control y/o informes— desarrollan las capacidades cognitivas de todos los estudiantes, a la vez que fortalecen las competencias comunicativas. Los procedimientos utilizados en la revisión entre los compañeros también permiten evaluar varios estudiantes a la vez. 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)

• **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. El portafolio de valoración surge como una alternativa que permite resolver algunas necesidades de los estudiantes a nivel del aprendizaje de la habilidad de escritura en Inglés. No obstante, los posibles beneficios que aporta el portafolio pueden a su vez evaluar y modificar el currículo anterior a la aplicación del portafolio. Al respecto, Villalobos (2002) afirma:

El portafolio relaciona en forma ventajosa el curriculum con la evaluación, y la reflexión realizada permite al estudiante que esta relación sea personal y específica en lo que se refiere a los contextos en los cuales se desarrolló la escritura, los objetivos del estudiante y los trabajos escritos realizados antes de la creación del portafolio. (p.391)

Por otro lado, acciones tan intrínsecas al portafolio de valoración como la reflexión y la retroalimentación facilitan la evaluación de todo el contexto bajo el cual se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje; tomando en cuenta los materiales, los recursos y acciones didácticas compartidas entre el docente y el discente; esto lo hace para considerar y evaluar su utilidad y

pertinencia a fin de poder resolver y cumplir con las exigencia del programa y del currículo al punto de modificarlo y adaptarlo posteriormente.

El autor Nunes (2004) comenta:

En las tareas de auto reflexión y retroalimentación, los estudiantes comparten sus puntos de vista sobre el contenido del currículo, así como la idoneidad y pertinencia de los materiales de enseñanza, y los problemas que enfrentan en el cumplimiento de las exigencias de las diferentes tareas de escritura, así los profesores son capaces de comprender mejor las necesidades de los estudiantes y de poder recibir información importante para modificar los objetivos y contenidos del currículo y de las tareas de aprendizaje. (p.69)

(In the self reflection and feedback tasks, as students share their views on curriculum content such as suitability and relevancy of teaching materials, the problems they face in meeting the demands of the different writing tasks, teachers are able to understand learners' needs better as well as receive important feedback to modify the goals and content of the curriculum and learning tasks. (p. 69))

1.3 Dimensiones de la evaluación del aprendizaje de Inglés

Un elemento primordial de la evaluación de los aprendizajes en el Inglés es que el docente advierte desde un principio la necesidad de tomar en cuenta el contexto y los distintos elementos que rodean el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es decirse, percatarse que el aprendiz no está aislado y que su interrelación junto al docente se ha visto y será afectada por su entorno y a su vez este ha de valorarse aún más cuando pueden contribuir a la adquisición de una lengua extranjera. Al respecto Zambrano (2006) deja claro que:

Sería iluso buscar formar y perfeccionar al aprendiz de una lengua prescindiendo de la realidad de los participantes, de sus necesidades, del contexto donde se desenvuelven y de los valores y metas que razonablemente se pueden llegar a alcanzar. Tampoco se puede hablar de una evaluación formativa que ayude al alumno a mejorar procesos, si el profesor no tiene un conocimiento sólido de aquellos elementos que componen la valoración en la adquisición de una lengua extranjera. (p. 36)

Se podría considerar que los resultados alcanzados en el proceso enseñanza-aprendizaje dependen de la situación inicial de que se parte, asimismo, de las capacidades y posibilidades de los estudiantes, del centro escolar, de los intereses de los individuos, de su propio contexto social y de su autonomía para lograr dirigir el aprendizaje.

Desde esta perspectiva, tampoco se puede hablar de utilizar el portafolio de valoración como estrategia de evaluación formativa, integral y continua que puede ayudar al estudiante a mejorar su proceso de escritura con el fin de autorregular su aprendizaje, a coevaluar y a autoevaluarse, si no se ha pensado antes en el diseño de un plan que permita la realización de una planificación en función de la realidad que se va a evaluar, con ello se estará dando respuestas a las preguntas sobre qué se evalúa, para qué, cuándo, cómo, quién y con qué se realiza. Por ejemplo Zambrano (2006, p.18), Tejada (2004, p. 23) y Rowntree (1977, p.11) profundizan en cada una de las dimensiones y en las posibles interrogantes planteadas a través del presente estudio para valorar el proceso de escritura teniendo como estrategia al portafolio y como contexto a los estudiantes de pregrado de la ULA Táchira. A continuación analizaremos cada una de las dimensiones a considerar en la evaluación de la enseñanza-aprendizaje de Inglés:

1.3.1 ¿Qué evaluar en el aprendizaje?

Cohen (1994) propone un marco para la competencia comunicativa basado en los siguientes constructos: **competencia sociolingüística**, dividida en dos habilidades, es decir, una habilidad sociocultural y una habilidad sociolingüística. La primera basada en la cultura, la edad, el sexo, la clase social y la ocupación y el rol y estatus del hablante. Y la segunda, habilidad sociolingüística, queda distinguida en dos componentes: uno, las formas lingüísticas que usa el aprendiz para demostrar su dominio de la lengua, y otro, el uso del lenguaje apropiado (formal e informal) en un contexto dado. Sin embargo, quedó aún vigente la clasificación ya establecida por Canale & Swain (1980, En Cohen, 1994, p.22), estas son: *la competencia gramatical* con énfasis en las reglas de la morfología, sintaxis, semántica, fonología y el léxico a nivel de la oración, y *la competencia estratégica* la cual toma en cuenta aquellos recursos, expresiones, gestos y mímica el hablante utiliza para hacer llegar su mensaje.

Asimismo, Baxter (1997, p. 15.17) recomienda evaluar los siguientes aspectos:

- **Componentes del lenguaje:** abarca los elementos sintácticos, semánticos morfológicos y fonológicos que el aprendiz junta para construir una oración (gramática, vocabulario, pronunciación, etc.).
- **Uso del lenguaje:** evalúa cómo el aprendiz maneja los componentes del lenguaje cuando usa las cuatro destrezas de: listening, speaking, reading y writing para comunicarse en forma oral y escrita.
- **Competencias del lenguaje:** comprende las competencias sociocultural, sociolingüística, discurso y competencia estratégica a las que se hace referencia con anterioridad.

- **Estrategias para aprender el lenguaje:** domina aspectos tales como: la habilidad para usar el diccionario, la habilidad para extraer palabras por contexto, el conocimiento del metalenguaje, y la autonomía e independencia que demuestra el aprendiz para controlar y dirigir el aprendizaje de la lengua meta. Además, incluye todas aquellas actividades extra cátedra que el alumno realiza para fomentar su aprendizaje: la Internet, e-mails, conferencias, círculos de lectores, clubes conversacionales, lecturas de libros, revistas, poesía, teatro, canciones, videos, textos escritos, conversaciones con hablantes nativos.
- **Estrategias de aprendizaje generales:** expresan la capacidad del aprendiz para: trabajar en grupo, reconocer lo que sabe y lo que necesita saber, encontrar información que desconoce, seguir instrucciones y Ejercitar estrategias de aprendizaje tales como: mapas conceptuales, mapas mentales, cuadros sinópticos, diagramas de flujo, elaboración de resúmenes, etc.
- **Comportamiento en clase o social:** numerosos profesores están de acuerdo en valorar la importancia que tiene este aspecto innovador, puesto que, el alumno al conocer que su comportamiento es valorado y considerado por el profesor y sus compañeros de clase, se esfuerza por prestar mayor atención y evitar molestar a aquellos a su alrededor . Contiene aspectos tales como: respeto, contribución a la clase y a sus compañeros, buen comportamiento, autonomía en clase, capacidad para llevar acabo el trabajo asignado en clase, participación etc.

Un aspecto importante que aporta el investigador al marco teórico expresa el interés general que el alumno demuestra en la materia y el cual designo con el siguiente termino:

- **Actuación en clase:** abarca todos aquellos valores, rasgos y conductas que reflejan el esfuerzo realizado por el alumno, dentro del aula y fuera del aula, para llegar al conocimiento: asistencia, puntualidad, esmero, motivación, autoayuda, responsabilidad, logros y resultados.

En conclusión, este aspecto se centra en la toma de conciencia acerca de qué es lo que estamos buscando en la persona o estudiantes que valoramos; sin embargo, si lo vinculamos al uso del portafolio de valoración posiblemente estas serían las interrogantes al momento de evaluar los aprendizajes: ¿Qué habilidades del lenguaje se busca valorar? ¿Qué interés se tiene en mejorar la habilidad de escritura? ¿Hay interés en la gramática? ¿Hasta qué punto se está interesado en la competencia sociocultural y sociolingüística? ¿El portafolio muestra el avance en la maduración de la habilidad de escritura? ¿La coherencia, la unidad, y la originalidad en las composiciones de sus párrafos revelan el interés por mejorar su proceso de escritura? ¿Valora la producción de textos claros, detallados y estructurados sobre temas complejos demostrando control sobre los patrones de organización, conectores y recursos cohesivos en un nivel intermedio? ¿Son adecuadas la planificación de las estrategias de enseñanza-aprendizaje e integrados a las de evaluación? ¿Son importantes la motivación, el respeto, la cooperación en clase, el trabajo de grupo al momento de coevaluarse? y ¿Es idóneo el comportamiento dentro del aula, al momento de emitir un juicio sobre sus compañeros de clase durante la auto y la coevaluación?

1.3.2 ¿Cómo evaluar el aprendizaje?

La manera tradicional de evaluar los aprendizajes se ha visto desplazada por el surgimiento de nuevos enfoque que han permitido una revolución en la forma de valorar las acciones que se desarrollan dentro y fuera del aula de clase. Ya se deja de lado estos enfoques tradicionales que

se dedicaban a enseñar al estudiante a asimilar componentes individuales y separados del lenguaje como la gramática, el vocabulario, la fonética, etc. No obstante, a mediados de los ochenta surge una nueva propuesta que viene a dar un vuelco renovado y holístico a las prácticas educativas de la enseñanza-aprendizaje de Inglés, aparece en escena la **Filosofía del Lenguaje Integral** (Goodman, 1986, p. 354-362) un nuevo enfoque holístico de la instrucción y valoración del aprendiz, un enfoque Integral que centra el aprendizaje en el estudiante mediante actividades significativas y auténticas que se combinan para promover el desarrollo de todos los participantes en el proceso educativo. Esta clase de aprendizaje se desarrolla en un contexto donde se aprenden partiendo del conocimiento previo y las experiencias e intereses del aprendiz como base para sustentar la construcción activa del conocimiento (O'Malley & Valdez, 1996).

Conforme con Goodman (1986) la Filosofía del Lenguaje Integral se basa en un conocimiento sólido y científico del lenguaje, el aprendizaje, la enseñanza, el curriculum, la influencia de la sociedad en el lenguaje y el aprendizaje y valoración del estudiante. A continuación se profundiza en cada uno de estos componentes con el propósito de fundamentar el Lenguaje Integral como una alternativa al modelo de transmisión de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera.

1.3.2.1 El lenguaje: El lenguaje es lenguaje sólo cuando es integral (Goodman, 1986). En consecuencia, la enseñanza basada en componentes aislados del lenguaje no tiene ningún significado para el aprendiz; ya que es el individuo el que, al tomar estos símbolos, les da sentido, al combinar palabras, frases y expresiones, que denotan sus intereses, ideas y sentimientos, los cuales desea compartir comunicándoselos a los demás. Por esta razón, el enfoque integral centra su enseñanza en las necesidades del

estudiante de “aprender el lenguaje” y no de aprender “acerca del lenguaje”. De esta premisa surgen múltiples estrategias que enfocan el aprendizaje de la lengua meta hacia la comunicación significativa en un ambiente lo más parecido a la realidad de los participantes.

1.3.2.2 El aprendizaje: El aula integral promueve el aprendizaje de la lengua como un proceso social, activo y constructivo (Villalobos y Urdaneta, 1997), donde los participantes crecen y se desarrollan como resultado de la interacción y el control de su propio aprendizaje. Los conocimientos previos, las experiencias, intereses y necesidades del alumno son el fundamento para la construcción de un aprendizaje relevante, motivante y significativo que induce al aprendiz a ser respetado y estimulado a aprender; dentro y fuera del aula. El profesor, por su parte, ejerce la función de facilitador, mediador y negociador de los contenidos y de las actividades. Donde todo ello, resulta en un aprendizaje que se centra en el alumno, quien al desenvolverse en su nuevo rol, se convierte en un individuo más responsable, crítico y controlador de sus procesos de aprendizaje y valoración.

1.3.2.3 La enseñanza: Nuevamente los autores Villalobos y Urdaneta (1997) exponen que, si un docente de lenguas extranjeras ansía mejorar la enseñanza, lo inmediato o primero que debería valorar es un mayor grado de comprensión de sus alumnos en cuanto a:

- Profesar firmemente que sus alumnos pueden aprender el lenguaje y que él, en su rol de profesor, debe ayudarle a enriquecer este proceso.
- Percibir que cada alumno aprende a su propio paso y estilo y que éstos varían de aprendiz en aprendiz.

- Evaluarse continuamente con la finalidad de hacer el curriculum más relevante a las necesidades del alumno.
- Distinguir los errores como una parte importante del aprendizaje y no como una evidencia de las fallas de los alumnos.

Un profesor, direccionado bajo un aspecto integral, apoya el aprendizaje, no lo controla, y acepta la responsabilidad de asegurar que la mayor cantidad de aprendizaje ocurra en cada aprendiz, incluyéndose a sí mismo.

1.3.2.4 La influencia de la sociedad en el lenguaje y el aprendizaje:

Autores como Mickelson (1992, pp. 107-113), considerada como una de las voceras del Lenguaje Integral en los Estados Unidos, ha recomendado basar la valoración en la observación directa continua del estudiante, que lleve a monitorear tres aspectos primordiales en la valoración. El primero reside en observar el proceso: ¿Qué está haciendo el estudiante realmente día a día? ¿Leyendo? ¿Escribiendo? ¿Interactuando con sus compañeros? ¿Ha desarrollado hábitos de independencia? ¿Ha asumido con responsabilidad las acciones y actividades? El segundo aspecto a observar es el producto: ¿Qué ha logrado el estudiante realmente? El portafolio y los “reading logs” son dos buenas opciones para registrar esta faceta, ya que ellos son realizados por el aprendiz y ambos indican el progreso durante el año escolar. También, se pueden usar grabaciones de exposiciones orales, de lectura de textos orales, de discusiones de grupo y proyectos de aula. Un tercer componente que ayuda a desarrollar el perfil del aprendiz de Inglés son las pruebas orales y escritas. Pero ellas deben usarse como complemento que apoye el juicio del profesor, más nunca para definir la actuación individual.

En esta dimensión se conectan el enfoque de la enseñanza y del aprendizaje con todos los medios que se tienen a disposición para monitorear el aprendizaje del estudiante. A todas estas, surgen las siguientes interrogantes: ¿Cómo construir un instrumento de valoración que refleje las actividades realizadas en clase? ¿Cómo registrar el progreso del estudiante junto al portafolio y fuera de éste? ¿Se reflejan en la tabla de especificaciones los objetivos con respecto al reconocimiento y producción del estudiante? ¿Cuál instrumento es el más apropiado para registrar el desarrollo del estudiante? ¿Son adecuados los instrumentos para valorar la coevaluación y la autoevaluación por parte de los estudiantes y el docente? ¿Son pertinentes y compartidos los interrogantes contruidos para generar la reflexión al final de cada objetivo planteado en la planificación?

1.3.3 ¿Por qué valorar el aprendizaje de la lengua meta?

Al comienzo se requiere conocer, identificar y luego llevar a cabo una valoración para reflexionar acerca de las razones por las cuales se necesita valorar el aprendizaje de una lengua. Asimismo, saber si los objetivos planteados al comienzo de los aprendizajes se han cumplido al cierre del curso. Sin embargo, es probable que los estudiantes simplemente quieran conocer con cuanto aprobaron o reprobaron, y por otro lado, sus padres también presionan para saber las calificaciones obtenidas en el curso. Con estas actitudes, afirma Santos Guerra (1999, p. 371) “pareciera que la nota obtenida fuera más importante que aprender”.

Una razón, más motivante, se cimienta en promover en el estudiante un contacto significativo con el material relacionado con los objetivos centrales del curso (Cohen, 1994; Zambrano, 2006). Otra, podría surgir cuando se planifica una prueba, la cual sirve para inducir a los estudiantes a repasar el material visto en clase. Igualmente, puede mencionarse que una

valoración acompañada de una retroalimentación (feedback) oportuna, suministra al aprendiz información acerca de su desenvolvimiento en las etapas del proceso de desarrollo. Si la recomendación es dada en la forma apropiada y los estudiantes le prestan la debida atención, los mismos pueden aprender más acerca de sus fortalezas y debilidades, logrando así enfocar aquellos aspectos que requieran ser mejorados.

Igualmente, el profesor puede beneficiarse al valorar el aprendizaje. Cuando docente diseña un instrumento, éste le permite familiarizarse aún más con:

- El tema a valorar (las funciones, la gramática, el vocabulario, la pronunciación, etc.).
- Las habilidades: ¿Qué porcentaje de la prueba designa para producción y qué porcentaje pide al alumno que reconozca?
- El nivel de rendimiento que se espera de los alumnos. Después de aplicado el instrumento, el profesor puede comparar los resultados y discutir con sus alumnos cualquier diferencia existente entre lo esperado y lo que realmente sucedió.

En referencia a lo expuesto, se pregunta: ¿Qué se espera de la valoración aplicada al proceso de aprendizaje junto al portafolio de valoración? ¿Qué información revelan los resultados sobre el uso del portafolio? ¿Cómo aprovecharlos para mejorar la enseñanza relacionados a los procesos de escritura en Inglés?

1.3.4 ¿Cómo interpretar los resultados?

Para la interpretación de los resultados, algo que no es del todo fácil, resulta necesario implementar una rutina cuya eficacia dependerá de una vez

aplicado un instrumento de evaluación apropiado y paralelamente, habiéndose hecho un registro continuo de la actuación del alumno, el próximo paso a seguir es la interpretación de los resultados con el fin de hacer las modificaciones en los procesos que faciliten el aprendizaje del alumno. La información obtenida según Cohen (1994, p.24) puede indicar:

1. Cómo están aprendiendo los estudiantes o si han comprendido el material discutido en clase.
2. Cómo ha expuesto el profesor el tema.
3. Cómo fue elaborado el ítem.

Posteriormente a la aplicación del instrumento, surgen preguntas tales como: ¿Qué revelan los resultados obtenidos? ¿Una debilidad en la enseñanza? ¿En el aprendizaje? ¿En la redacción del ítem? ¿Una combinación de las tres?

Los autores Richards y Lockhart (1994) plantean una enseñanza reflexiva para ayudar a mejorar los procesos de instrucción y valoración. Su libro titulado: *Reflective Teaching in Second Language Classrooms* (Enseñanza reflexiva en aulas de segundo lengua) apunta importantes dimensiones de la enseñanza, de las creencias de los profesores, de la toma de decisiones en el aula, del rol del profesor y el aprendiz, como medio de reflexión para el desarrollo profesional.

1.3.5 ¿Cómo acompañar al aprendiz en la valoración?

El docente y el estudiante deben encontrar las formas apropiadas de expresar una respuesta a cualquier cosa que haya sido valorada y a la vez comunicarla a la persona respectiva en un ambiente de comprensión mutua y

bajo una buena disposición para hacerlo. Por ejemplo, Zambrano (2006) afirma:

Una valoración basada en procesos implica cambiar viejos hábitos en los docentes y en los alumnos, y dirigir el nuevo rumbo hacia una realidad que comprometa al alumno y al profesor a convivir en armonía, creciendo juntos y compartiendo el bello momento de aprender. (p. 36)

El poder acompañar al estudiante y facilitarle el proceso de aprender tiene un componente de valoración importante pero el propósito fundamental es proveer información al docente y al estudiante de cómo están ellos desenvolviéndose en clase. Por esta razón, la tarea de acompañar al aprendiz puede ocurrir en su mayor parte cuando el trabajo se está realizando o cuando el profesor intercambia información bajo diferentes formas o modalidades. En fin, se puede dar una retroalimentación mutua al conversar en una entrevista, al discutir las tácticas para lograr unas metas específicas, y al utilizar los diarios para intercambiar ideas, opiniones, etc. Sin embargo, Newman (p. 94) enfatiza que no se debe evaluar ninguno de los acompañamientos: su propósito no es obtener una nota; lo que se busca es sustentar y mantener los esfuerzos del aprendiz. Al respecto Heah, Kathpalia y otros (2006) aseveran:

Las conferencias o encuentros entre profesores y estudiantes son un componente importante del curso de escritura (en Inglés). En los encuentros relacionados con la revisión de las asignaciones de escritura, las sesiones se centran en los estudiantes tomando una postura crítica, seleccionando una organización adecuada, y utilizando métodos apropiados. (p. 68)

(Tutor-student conferencing is an important component of the writing course. In conferencing related to the review paper writing assignment, the sessions focus on students taking a critical

stance, selecting appropriate organization, and utilizing proper citation methods. (p.68)

No obstante, la valoración en la adquisición de la lengua extranjera no resulta una tarea fácil. Muchos docentes consideran que requiere de tiempo, además de ser complicada y demasiado subjetiva (Cummins, 1995). Asimismo, cada profesor debe ajustar las cinco dimensiones de la valoración, propuestas anteriormente, a las necesidades de su grupo. No existe una receta mágica, ni perfecta; pero, mientras más profundizamos en el tema, más consciente estaremos de la gran responsabilidad que tenemos en nuestras manos y cómo podemos marcar la vida de las personas a quienes decimos que educamos.

www.bdigital.ula.ve

CAPÍTULO II: LA VALORACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE INGLÉS

2.1 Evaluación y valoración

Como se establece en el título del presente estudio: “El portafolio de valoración como estrategia de evaluación de la producción escrita del Inglés como lengua extranjera”, se debe dejar claro el uso del término valoración a fin de evitar caer en la ambigüedad o falsa concepción epistemológica que este genera.

En primer lugar, una aclaratoria de términos es importante al momento de hablar de evaluación y valoración. Esto debido a ciertas peculiaridades culturales; por ejemplo, en la lengua inglesa ambos vocablos son usados para referirse a la valoración: Assessment (Valoración), Performance-Based Assessment (Presentación basada en la valoración), Direct and Indirect Assessment (Valoración directa e indirecta), Alternative Assessment (Valoración alternativa), Appraisal y Accountability, entre otros.

No obstante, según Rowntree (1977) se podría afirmar que en Inglaterra, tanto en la educación como en el lenguaje cotidiano, es usado el término valoración como sinónimo de evaluación; sin embargo, en los Estados Unidos, algunos autores hablan sólo de valoración; y otros, los alternan como sinónimos de evaluación. El uso de estos términos todavía es ambiguo y confuso, probablemente por algunos años más seguirá siendo tema de discusión; por ello, es conveniente profundizar en el tema, presentando algunas definiciones de expertos en evaluación del aprendizaje de una lengua extranjera.

Según Rowntree (1977) en la evaluación “se intenta identificar y explicar los efectos (y la efectividad) del proceso de enseñanza”, y en la valoración se trata de descubrir “lo que el alumno ha logrado o en lo que se ha convertido”. El autor fija su punto de vista al comentar que:

La valoración del estudiante es sólo una parte de la evaluación. Una evaluación completa necesita tomar la información de la valoración y considerar los efectos del curso en otras personas – además de los estudiantes: los profesores que participan en el proceso, los otros profesores que tienen contacto con esos alumnos, los padres, los empleados y las otras personas de la comunidad. (p. 5)

Cohen (1994, p. 9) sólo utiliza el término “valoración” cuando propone técnicas e instrumentos de valoración que contribuyen al desarrollo del estudiante, a la vez que manifiesta que describe procesos que no amenazan su naturaleza porque están provistos de amplias oportunidades donde el aprendiz puede demostrar lo que sabe y lo que desconoce; sobre la base de una retroalimentación del aprendiz y del profesor.

Cummins (1995) prefiere la frase “valoración auténtica” para describir un proceso inmerso en la instrucción. Al respecto, O’Malley y Valdez (1996) refiriéndose a la valoración señalan que :

...está unido directamente al curriculum que los estudiantes han experimentado dentro del aula de clase, la cual a su vez permite que los alumnos demuestren el progreso académico y lingüístico que ellos han alcanzado y el grado en el cual ellos han logrado los objetivos curriculares que son realistas para el periodo de tiempo en que han estado aprendiendo Inglés. (p. 4)

Asimismo, O’Malley y Valdez (1996, p. 237) sólo utilizan los vocablos “valoración alternativa” para referirse a: “cualquier método que descubre lo que el alumno sabe o puede hacer para demostrar su crecimiento y le informa al profesor acerca de la instrucción”. Baxter (1997) maneja los

términos como sinónimos al comentar que la evaluación mira la medición como una herramienta útil, pero que también existen otros criterios importantes para valorar la actuación del aprendiz.

Por último, Spandel & Stiggins (1990, p. 9) admite que tanto la valoración como la evaluación son componentes integrales del proceso de enseñanza-aprendizaje. Especifica además que el propósito de ambas es el de guiar y mejorar el aprendizaje y la instrucción. No obstante, Spandel & Stiggins consideran ciertas diferencias en cuanto a la forma y momento de llevarse a cabo tanto la valoración como la evaluación. Por ejemplo: La valoración vienen a ser el acto de recoger información diariamente con el propósito de entender el aprendizaje y las necesidades individuales de los estudiantes. Mientras que la evaluación es el acto de cierre y de interpretación de la información recabada con el fin de tomar decisiones o juicios sobre las necesidades y el aprendizaje del estudiante.

Sin embargo, Spandel & Stiggins argumentan que la información recabada en la valoración asiste y coopera con los docentes en la planificación y adaptación para mejorar la instrucción. Igualmente, los profesores pueden mejorar la comprensión de los estudiantes sobre su propio progreso haciéndolos partícipes o involucrándolos en colecta de su propia información, y para compartir la información recogida por los profesores con los estudiantes. Tal participación hace posible que los estudiantes se identifiquen con los objetivos de aprendizaje personales.

Resumiendo lo antes expuesto podría afirmarse que: Rowntree (1977) considera que la valoración es parte de la evaluación; O'Malley y Valdez (1996) prefieren utilizar la frase "valoración alternativa", Cummins (1995) usa la expresión "valoración auténtica" y Baxter (1997) emplea los términos como sinónimos; Spandel & Stiggins (1990) admiten que tanto la valoración como

la evaluación son componentes integrales del proceso de enseñanza-aprendizaje. Para los efectos de la presente investigación, se utilizará el término valoración (assessment) como parte integral del proceso de evaluación para describir todos aquellos procesos formativos, cualitativos, individualizados, interpersonales y contextualizados vinculados a la adquisición de la habilidad de escritura en el Inglés por parte del aprendiz.

2.2 ¿La evaluación sumativa o la evaluación formativa en la producción escrita en Inglés?

Uno de los aspectos que incentiva el desarrollo de la siguiente investigación subyace en la posible resistencia que mantienen algunos docentes universitarios por cambiar, innovar e incluso intentar modificar el estilo de su proceso de evaluación. Lo preocupante y neurálgico aquí no sólo es entender el porqué de una evaluación evidentemente monótona, sino la propensa posibilidad de que los estudiantes se hayan acostumbrado a esta clase de evaluación, al punto tal de asumirla, heredarla y reproducirla más adelante y por generaciones. Por otro lado, es observable aun la presencia de un proceso centrado en un estilo de evaluación de finalidad mayormente sumativa, de corte estandarizado, conductista y estructuralista, con poca promoción y motivación para el mismo estudiante, aunque es probable que la selección de ese tipo de evaluación juegue más a favor de los intereses del docente que en provecho del discente, y a través de la cual se esté descuidando y obviando una carga emocional desprendida del proceso íntimo llevado a cabo por los mismos estudiantes, y que de alguna manera podría influir en el éxito o no del ejercicio de sus escritura en una lengua extranjera como el inglés.

Durante muchos años de experiencia y observación se ha podido identificar 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; tal y como lo explica Lunar (2007):

Existe una preferencia 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 estructuralistas debido a que la producción escrita del Inglés se percibe como una destreza técnica. (p. 67)

Sin embargo, es quizás la monotonía, el tiempo de disposición, la poca estimulación, la planificación e incluso el desconocimiento y otras incógnitas las que desmotiven al docente y al estudiante a que ambos se conformen más con una evaluación hermética y cuyo resultado aprecie más al producto final que a todo el recorrido cargado de importantes evidencias que revelen cómo ha sido la respuesta, la actitud y las inquietudes del momento en que los estudiante comenzaron a entender, a reflexionar y aplicar adecuadamente los principios, técnicas y mecanismos de una escritura en inglés autónoma, reflexiva, emocional y auténtica.

Las pruebas estandarizadas ampliamente usadas a nivel universitario presentan en síntesis los fracasos en las actividades del estudiante, en lugar de optimizar y mejorará sus potencialidades. No representan la realidad de su situación ya que proporcionan poca información para un diagnóstico; tristemente ofrecen una medición del desempeño del alumno mediante datos numéricos despojados de información sobre sus competencias actitudinales, procedimentales y conceptuales, logradas o por desarrollar (Villalobos, 2002).

Sí es evidente la presencia y dominio de una evaluación sumativa, entonces el producto final sería el objeto central de la evaluación y por ende el proceso llevado a cabo por el estudiantado carecería de vital importancia y

permanecería subordinado al mismo producto. En consecuencia, si se quisiera enseñar, y evaluar el aprendizaje de la escritura en una lengua extranjera fijándose sólo en un producto final, es probable que se hayan dejado por el camino ciertos elementos, ciertas evidencias, que pudieran ser consideradas y valoradas, por ambos actores del proceso y posiblemente despertaría tanto en los docentes como en los estudiantes sospechas, interrogantes, especialmente en los momentos de dificultad, duda, escrúpulo, cuyo valor reclamaría consideración ante el esfuerzo que se hace por solucionarlo y corregirlo y mejorarlo. El proceso es necesario porque es generado por el cuestionamiento, por la reflexión, el indagar, y el preguntar, de igual forma por la ansiedad de saber el porqué de tal o cual inconveniente.

Es común escuchar, leer y observar desde nuestra propia experiencia como profesores de Inglés en el área universitaria, las múltiples dificultades que confrontan día a día los estudiantes al momento de escribir en dicho idioma (Villalobos, 2001). Asimismo, es bien sabido que escribir en la propia lengua materna resulta difícil, y en algunos casos agotador al punto que pareciera necesario tener vocación para llevarlo adelante, pues comenzar a escribir en otra lengua como el inglés bajo patrones, esquemas, vocabulario y estructuras gramaticales diferentes resulta probablemente una tarea titánica o utópica para el estudiante universitario, pero podría ser una tarea más demoledora para el docente, siempre y cuando reconozca, admita, estudia, reflexiona e innove intentando solucionar, motivar y enriquecer el tránsito del estudiante por el desarrollo de la escritura en una lengua extranjera.

Igualmente, el acto de escribir como lo afirma Lunar (2007) requiere ciertamente de un proceso para generar ideas, organizar textos de forma

coherente y expresarlos de acuerdo con las convenciones de la escritura, poder construir estructuras gramaticales, considerar aspectos mecánicos del lenguaje como la ortografía y la puntuación, y desde luego reflexionar acerca de la competencia que se desarrolla. En la misma línea, Ríos Cabrera (2001, p. 164) establece que la escritura ha sido enseñada bajo un constante y común 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 finalizado.

Para desgracia de unos y bienestar de otros, el lenguaje es considerado un acto creativo del ser humano (Lunar, 2007) y sin embargo se sigue evaluando esperando respuestas estandarizadas (Córdoba y Moreno, 2000). Es decir, que se sigue haciendo mayor hincapié en la evaluación sumativa, basada mayormente en la perspectiva del enjuiciamiento profesional (Morón, 1992), en lugar de emplear una evaluación formativa, que se caracteriza por integrar la revisión continua y permanente del proceso de aprendizaje. Todo ello implica lamentablemente que no se están desarrollando las potencialidades de los estudiantes en cuanto a la escritura.

Ciertamente, la evaluación sumativa que sólo se limita a considerar el producto final se ve privada 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 (Lunar, 2007). 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 estudiantes universitarios, dicha estrategia evaluativa podría no trascender los parámetros necesarios para que éste aprenda a escribir en una lengua extranjera de manera reflexiva y auténtica, y así promover exitosamente un verdadero aprendizaje en la escritura.

Los profesores de idiomas, y de manera especial en el área de la enseñanza del Inglés, con el fin de lograr un mejor desempeño de sus estudiantes, intentan desarrollar técnicas y metodologías para la enseñanza de las destrezas básicas. No obstante, en la mayoría de los casos los docentes no someten a revisión y a modificación las estrategias de evaluación que se están aplicando. Por otro lado, en el área de la educación se están haciendo esfuerzos meritorios para desarrollar a través del portafolio estrategias de evaluación que según Fernández y Martínez, (2001, p. 61) pongan, “en evidencia tanto para el docente como para el mismo estudiante el progreso en el proceso de aprendizaje”.

A través del presente estudio se desea promover el portafolio de valoración como estrategia alternativa de evaluación adicional que permita a los estudiantes universitarios incorporar sus propios procesos de aprendizaje en la producción escrita del Inglés. Todo ello mediante la autoevaluación y la autorreflexión, siempre bajo la cooperación del docente. Para ello, es conveniente basarse en el principio de que el componente motivacional y emocional logrado con los estudiantes universitarios a través del uso del portafolio de valoración influye en su producción escrita, una vez que se les incorpora en su propio proceso de aprendizaje de la escritura en Inglés.

2.3. La autoevaluación, la evaluación entre iguales y la coevaluación

La participación del estudiantado en la valoración del proceso de enseñanza-aprendizaje abre la posibilidad de poder presenciar y desarrollar junto a sus compañeros y docentes algunos procedimientos evaluativos que promuevan la reflexión y la manifestación de sus puntos de vistas sobre los contenidos propuestos, haciendo mención de las fortalezas y debilidades, así como de sus méritos y dificultades (Autoevaluación). Por otro lado, los aprendices asisten a sus compañeros en momentos destinados a identificar y valorar la participación de estos; a considerar su colaboración y cooperación en la corrección, mejora y construcción de nuevos aprendizajes (evaluación entre iguales). De igual manera, el alumnado y el docente se involucran mutuamente para cooperar en la regulación del proceso de enseñanza-aprendizaje (Coevaluación).

La finalidad de desarrollar dichos procedimientos de evaluación subyace en la necesidad de incentivar y promover el aprendizaje autónomo, y fomentar un conocimiento más profundo de la materia que se aprende, especialmente en lo relativo al mejoramiento de la escritura en el Inglés y cómo evaluar el proceso de escritura de los demás estudiantes; corrigiendo, orientando y reflexionando sobre la equivocación y el error cometido por el compañero de clase y de las mismas faltas. De igual manera, propiciar el cambio de rol del estudiante, esto es, de aprendiz pasivo a activo, acostumbrar al estudiantado a reflexionar críticamente y mejorar su comprensión de los procesos interiores que pone en marcha para aprender autónomamente.

Sin embargo, es necesario comprender que la autoevaluación (Self-assessment) a juicio de Carrizosa y Gallardo (2011):

“debería partir de la realización constante de juicios de valor que llevan a cabo los estudiantes sobre sus propios logros y resultados de aprendizaje. A su vez, incluyen estas reflexiones al proceso de evaluación logrando con ello enriquecer considerablemente la planificación de los procesos de enseñanza-aprendizaje.” (p. 5)

No obstante, (Sanmartí 2007, pp. 53-60) estipula por igual que la autorregulación del mismo aprendizaje conlleva la apropiación de los objetivos del aprendizaje propuestos, de las estrategias, de las operaciones mentales y de acción necesaria para lograr dar respuesta a las tareas propuestas y de los criterios de evaluación implícitos en dichas tareas y tiene que ver con el estilo de aprendizaje predominante en cada aprendiente. Usualmente, el profesorado, en su calidad de experto en la materia, está acostumbrado a desarrollar una secuencia de actividades y contenidos que pretenden guiar al estudiante en la consecución de los objetivos de aprendizaje, pero este es un camino diferente para cada uno de los individuos que conforman el grupo, que deben construir sus propias bases de orientación.

De igual manera, los aprendices deben reconocer e identificar los criterios de evaluación como parte importante de la construcción de su propio aprendizaje, pero Sanmartí (2007, pp. 59-60) advierte que llevarlos a revelar a la clase previamente “podría llegar a reducir la autonomía del aprendiente y no facilitaría el aprendizaje”. En este sentido, se sugirió que el uso de rúbricas incorpora el peligro de limitar la creatividad a la hora de realizar las tareas (Carrizosa Prieto y Gallardo Ballesteros 2011).

En consecuencia, la autoevaluación viene a desarrollar la autonomía del aprendiz y le hace responsable de su propio aprendizaje, le hace consciente del valor de sus aportaciones al grupo (Ibarra Sáiz y Rodríguez Gómez, 2007) y marca un énfasis en el proceso de aprendizaje más que en

los resultados. Asimismo, para Herrera (2001) “la autoevaluación es una forma de evaluación compartida entre el profesor y el alumno, donde el esfuerzo concertado entre las partes, se erige como garante de la más clara objetividad”.

Ahora bien, la evaluación entre iguales según Carrizosa y Gallardo (2011):

Se trata de un ejercicio de valoración del trabajo desarrollado por los compañeros y compañeras en actividades de tipo cooperativo, en las que no sólo el profesor es consciente de los defectos y errores que los alumnos encuentran en el aprendizaje y no siempre es capaz de dar respuesta a las dificultades que se presentan. (p. 6)

Este tipo de evaluación se constituyen en un trabajo mancomunado y de constante interacción entre los estudiantes en la que depositar la mirada sobre las tareas realizadas por los compañeros, además de considerarse una actividad muy motivadora de la que pocos aprendices se evaden, ayuda a detectar mejor sus propias dificultades e incoherencias (Sanmartí 2007, pp. 70-71).

Al igual que en la autoevaluación, la evaluación entre iguales no parte necesariamente de un acuerdo sobre los criterios de evaluación, sin embargo, puede darse en ocasiones, previamente a la actividad de evaluación y suele adoptar la forma de listas de calificación, tablas clasificatorias o de nominaciones, en las que se clasifica de mayor a menor puntuación la contribución de los distintos individuos a la tarea cooperativa (Sluismans, Dochy y Moerkerke, 1999).

Es conveniente recalcar la distinción que hacen Fenwick y Parsons (1999) de cuatro procesos de evaluación entre iguales, siendo estos agrupados en dos modalidades, es decir, ya sea que se trate de modos de

observación: aprender a reconocer el papel de uno mismo y sus limitaciones como observador; aprender a observar, interpretar y evaluar lo que uno ve, a partir de criterios determinados, o de modos de comunicación: aprender a expresar los propios juicios de valor de un modo útil para los compañeros; aprender a recibir, interpretar y actuar a partir de la retroalimentación recibida de los demás.

Finalmente, para Sanmartí (2007), la coevaluación o la correulación son:

La contribución del alumnado, junto con la evaluación que realiza el profesorado, al proceso de autoevaluación o autorregulación propuesto en primer lugar, verdadero motor del aprendizaje significativo. De este modo, entiende la evaluación como un proceso a tres bandas en el que interactúan los vértices del triángulo formado por el profesor, el alumno y los demás compañeros. (pp. 67-78)

A todas estas, se puede entender la coevaluación como la participación de los estudiantes junto al profesor en el proceso de evaluación, convirtiéndose en sinónimo de evaluación colaborativa o evaluación cooperativa (Sluijsmans, Dochy y Moerkerke 1999). Asimismo, aunque el estudiante no es el responsable final de la calificación, sí vendría a participar en la definición de los objetivos de aprendizaje; los cuales parten de sus propias necesidades y preferencias, dotándose así de significatividad, y por otro lado, le permite la determinación de los criterios de evaluación, los cuales son consensuados con el profesorado de la materia.

CAPÍTULO III: EL PORTAFOLIO

3.1 Definición

El contexto educativo ha venido tomando prestado el término "Portafolio" desde el campo de las bellas artes, en donde los profesores exigen y utilizan el portafolio para coleccionar las piezas seleccionadas del trabajo artístico de cada uno de sus alumnos. Otras disciplinas usan el portafolio para desarrollar el pensamiento crítico, además del progreso académico. Igualmente, educadores y profesores de idiomas, como Akirov (1997), Villalobos (2002), Delmastro (2005a), Lunar (2007), Chacón y Corzo (2011) 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 consiste en una colección de evidencias que no solamente resume el trabajo académico, sino que además explicita procesos de aprendizaje personal, describe procesos meta cognitivos 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.

Entre las distintas 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, p.13). Sin embargo, para la presente investigación solamente se hace

referencia al portafolio ya que 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. Por otro lado, puede utilizarse en forma de evaluación, co-evaluación y de auto-evaluación. 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)

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.

No obstante, otra definición la plantea el profesor Villalobos (2002, Pág. 391) al referirse 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.

En la misma línea de Villalobos (2002), Bailey (1998) ha considerado el portafolio como un medio eficaz de reflexión que se enfoca en el desarrollo de estrategias de aprendizaje, promueve la autonomía, centra la evaluación en las necesidades del aprendiz y responde a estas.

De igual manera, Arter y Spanderl (citados por Klenowski, 2005, p. 13) hace referencia al portafolio como una colección de trabajos del estudiantes que cuenta la historia de sus esfuerzos, progresos y logros en un área determinada. Lógicamente, esta colección debe incluir la participación del estudiante en la selección del contenido del portafolio, las guías para la selección, los criterios para juzgar los méritos y la prueba de su autorreflexión.

A su vez, Chacón y Chacón (2011, p. 34) dejan claro que el portafolio es considerado como un repertorio de muestras 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)

Ahora bien, valorando las distintas definiciones plateadas 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.

3.2 Principios del portafolio

El conocimiento de los siguientes principios permitirá reconocer que es y que no es un portafolio, y por otro lado, el camino regular que un docente debe recorrer si desea aplicar con eficiencia el portafolio. Para ello, se tomar en cuenta a Villalobos (2002, p. 391) quien sostiene que un portafolio de trabajos de escritura abarca cinco principios y dos características fundamentales:

3.2.1. La recopilación de los trabajos

El primer principio sostiene que un portafolio es una recopilación de trabajos, no obstante, esta recopilación es un subgrupo de un archivo más extenso. Chacón y Chacón (2011) admiten el principio como una serie de documentos y Klenowski (2005) como compilación de trabajos. Pero, teóricamente, el archivo constituye la globalidad del trabajo de un estudiante, sin embargo, a nivel práctico y en la mayoría de los casos, es un subgrupo de trabajos escritos que se realiza en una clase, un programa o una escuela.

Es por esto que en el presente trabajo, se buscó que el portafolio mantuviera una organización, previa planificación y conforme a las actividades programadas en la unidad curricular “Desarrollo de la Competencia Lingüística del Inglés II”. Cada estudiante agrupó una serie de borradores en donde expone y se evidencia el progreso y las mejoras a las distintas valoraciones a las cuales fueron sometidas. En consecuencia, si Villalobos (2002) no habla de un archivo mucho más extenso, éste hace referencia al mejor trabajo luego de haber pasado por distintas correcciones.

3.2.2. La selección de los trabajos realizados

El proceso mediante el cual se crea el subgrupo es el de selección, segundo principio del portafolio. Klenowski (2005) al igual que Villalobos (2002) sostiene el uso del proceso de selección, pero la forma en que las anotaciones son seleccionadas varía según la situación retórica que contextualiza el portafolio. ¿Es el propósito del portafolio demostrar sólo el desarrollo o también el rendimiento del estudiante? ¿Quién leerá el portafolio, alguien que trabaja internamente, como por ejemplo el docente de aula, o una persona de afuera como el padre o la madre, el director o un amigo? ¿Quién tiene la autoridad para hacer la selección? La aplicación de este principio en la investigación es evidente en que cada estudiante pose un estilo único de manifestar por escrito sus ideas, lógicamente, el estilo aprendido es el “Académico” (Oshima y Hogue, 1999) e intenta desarrollar un estilo académico más formal agregándole su género personal el cual será compartido y leído por sus compañeros y el docente de la clase.

3.2.3. La reflexión sobre los trabajos finalizados

El tercer principio es la reflexión, proceso mediante el cual un estudiante explica su aprendizaje, es decir, cómo fueron creadas las anotaciones del portafolio, o sea, cuáles son las diferencias entre una y otra,

cómo han influido en el escritor, qué importancia tiene este aprendizaje para él. Esta estrategia se planteó en el trabajo como una etapa más del portafolio de valoración aplicado en la investigación. La reflexión buscó que el estudiante se percatara de sus errores y aprendiera de los suyos y de los demás, asimismo, identificar las estrategias que les permitiera corregirlas e ir mejorando su proceso de forma autónoma. En un principio, el docente participa los aspectos teóricos y generalidades del proceso de escritura, pero a la vez, el estudiante junto a otro compañero aplica en la práctica los principios y las técnicas del proceso académico de escritura. Igualmente el docente dirige y acompaña a los educandos y luego lo realiza en pareja, pero el acompañamiento es hasta un instante o hasta la etapa en la que los estudiantes por sí solos repetirán e irán haciendo de forma autónoma y pertinente el itinerario.

Los instantes de introspección de cada aprendiz le permitirán reflexionar y manifestar por escrito su punto de vista sobre lo aprendido. Si bien esta reflexión es dirigida por el docente a través de un conjunto de interrogantes desplegadas en un papel que es de responder; no obstante, son evidentes en los distintos encuentros como la entrevista, la evaluación del portafolio y las mismas intervenciones e interacciones espontáneas en a través de los cuales los universitarios exponen su apreciación del proceso. Con esto se intenta promocionar la metacognición y reconocer y valorar experiencias, vivencias, sentimientos, emociones y percepciones sobre las reflexiones y el portafolio. (Argüelles y Nagles, 2007, p. 113).

3.2.4. La comunicación implícita

El cuarto principio es la comunicación, en el sentido de que el portafolio de trabajos sobre la escritura, al igual que cualquier portafolio, comunica algo acerca del escritor, de lo que él valora, de los contextos

dentro de los cuales ha trabajado y así sucesivamente. Es una especie de radiografía que a cada paso, actividad o composición escrita final, demuestra al docente y al estudiante la tenacidad, la improvisación, la originalidad, la organización, y dominio de cada uno de los criterios establecidos para valorar el portafolio.

3.2.5. La evaluación del portafolio

Por último, cualquier portafolio involucra evaluación, en el sentido de que demuestra el desarrollo de los procesos de valoración que se efectúan cuando los estudiantes hacen sus selecciones y las organizan, o cuando informan a los lectores del portafolio, y a ellos mismos, acerca de las anotaciones y de cómo éstas se relacionan con su aprendizaje.

3.3. Tipos de portafolio

Existen varios tipos de portafolio. Varios autores experimentados en el uso del mismo ofrecen una variedad o una clasificación, que no mucho difieren de sus colegas. Por ejemplo, Timothy Slater (citado en López e Hinojosa, 2000) sugiere una clasificación que no dista mucho de la planteada por O'Malley y Valdez (1996). Al menos, Slater denomina al primer tipo como portafolio de *exhibición* y O'Malley lo nombra como de *demonstración*.

3.3.1 Portafolio de exhibición o de demostración

Esta clase de portafolio se caracteriza por mostrar el mejor trabajo, el trabajo mejorado, el trabajo preferido, entre ellos tareas, trabajos creativos, etc. Por esta razón Slater considera que esta clase de portafolio contiene evidencia limitada. Para O'Malley y Valdez sólo incluye los productos pero no considera el progreso del estudiante. Se utiliza simplemente para mostrar el trabajo de los aprendices. Si complementamos ambas explicaciones se puede

comprender que la limitación a la cual se refiere Slater (citado en López e Hinojosa, 2000) encaja perfectamente con la poca o no valoración del progreso de los estudiantes. A pesar de exponerse el mejor trabajo escrito de cada aprendiz, el inconveniente recae en la no observación y el análisis del proceso levantado por ellos mismo, el cual es interesante a fin de ir recolectando evidencias que demuestren el interés del estudiante y la pertinencia de la actividad desarrollada con el docente a fin de ir mejorando el proceso de escritura. La necesidad del feedback o la retroalimentación junto al docente o entre los mismos compañeros de clase permite el constante examen de conciencia, el repensar el plan desarrollado en clase de comienzo a fin junto a la estrategia del portafolio.

3.3.2 Portafolio de colección

Aquí tanto Slater como O'Malley y Valdez (1996) se han puesto de acuerdo para emplear el mismo calificativo al segundo tipo de portafolio. Esta clase incluye un número predeterminado de ítems. En donde el estudiante puede seleccionar las tareas a completar de un banco de actividades, por otro lado, agrega O'Malley y Valdez que esta clase de portafolio contiene todas las muestras relativas a borradores, actividades de clase, hojas de trabajo, esquemas y trabajos en progreso y productos finales a su vez presenta evidencia tanto del proceso como del producto del trabajo de un año escolar, no obstante, no se planifica con un propósito específico.

3.3.3 Portafolio de valoración

Este portafolio 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 los anteriores, opina O'Malley y Valdez (1996), se enfoca principalmente en

la reflexión sobre el aprendizaje, contiene una muestra sistemática del trabajo del estudiante, de sus autoevaluaciones y también de las evaluaciones del profesor, que corresponden a criterios consensuados entre ambos. Los instrumentos de evaluación más usados consisten en rúbricas, listas de cotejo y escalas de estimación.

Este último tipo de portafolio de valoración constituye el objeto de estudio de la presente investigación. Por tal razón, es conveniente hacer referencia a la importancia que tiene el uso particular de este portafolio, que desde luego permite 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 que el mismo presenta gracias a las características que se desprenden de su uso como por ejemplo: comprensivo, autentico, sistemático, informativo, y ajustado a las necesidades del estudiante.

3.4. Ventajas y desventajas del Portafolio

En el ámbito educativo, el uso del portafolio ofrece varias ventajas. Según Brand (1992) la gran ventaja del portafolio está plasmada en el énfasis que permite hacer en el proceso de la producción escrita y no sólo en el producto. Otros autores como Cassany (1999, p. 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". Asimismo, 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 la evaluación de los contenidos pueden 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.

Algunos investigadores también se han dedicado a advertir acerca de las posibles limitaciones del portafolio como instrumento de evaluación. Elbow (1994), por ejemplo, hace referencia a los peligros potenciales del portafolio como modo inherentemente personal de evaluación, Murphy (1994) a la influencia de los factores socioculturales, White (1994) a los problemas de validez y confiabilidad, y LeMahieu et al. (1995) a las dificultades de su uso a gran escala. Por lo general, para los investigadores preocupados por la cuantificación de la evaluación, las objeciones se centran en la imposibilidad de generalizar y comparar resultados entre grupos e instituciones. Sin embargo, las tendencias pedagógicas de hoy permiten obviar dichas limitaciones, puesto que las características intrínsecas del portafolio responden a la búsqueda de estrategias orientadas hacia la evaluación personalizada, cualitativa y de procesos.

Suárez y Camacho (2002, p. 236), por su parte, argumentan que la operatividad del portafolio requiere “que los estudiantes manifiesten la posesión de habilidades para su manejo constructivo”, situación que generalmente está ausente en los primeros momentos del desarrollo de una unidad curricular debido a que los alumnos carecen de conocimientos previos con respecto a la elaboración, uso y alcances del portafolio como

estrategia de evaluación. Trabajos anteriores realizados por Delmastro, (2005a y 2005b), permiten afirmar que dicha situación también es extrapolable al contexto de aprendizaje de lenguas extranjeras.

Para el presente trabajo investigativo las ventajas ofrecidas por el uso del portafolio en el área de la evaluación, y concretamente en lo referido a la autoevaluación y la coevaluación, constituyen el motivo principal por el cual se ha adoptado esta herramienta alternativa de valoración del proceso académico de escritura, todo esto con el fin de corregir las anomalías diagnosticadas, observadas, registradas y descrita a los estudiantes del cuarto semestre de la carrera de Educación mención Lenguas Extranjeras: Inglés - Francés.

De hecho, el portafolio de valoración (Sharifi, 2011; Qinghua, 2010; Ruiz, 2007; Heah, 2006; Delmastro, 2005a; Lunar, 2007; Villalobos, 2006 y Akirov, 1997), permite contemplar y evidenciar todo el proceso de aprendizaje y de evaluación que este recurso ofrece tanto al docente como al estudiante, a su vez estimula la autonomía del aprendizaje o empoderamiento (empowerment) (Delmastro, 2005) y potencia el desarrollo de la autoevaluación y la coevaluación en los aprendices. No se puede olvidar, que la atmosfera constructivista ha propiciado el medio ideal para renovar los tradicionales formalismos de aprendizaje y de evaluación e intentar cambiar el enfoque de la clase a uno que considere las necesidades del estudiante e intente potenciar su creatividad (Ferris y Hedgcock, 1998).

Es de relevancia que tanto el profesor como el estudiante tengan claramente establecidos los criterios de valoración del portafolio, y especialmente del propio proceso de escritura (Villalobos, 2006), ambos están intrínsecos, evaluando lo que subyace a lo interno como a lo externo, dándolos a conocer a cada estudiante de forma teórica - práctica y con total

claridad, a fin de evitar desaciertos y dudas en la labor, lo cual se podría calificar de comunes y que en la medida en que se familiaricen con el portafolio se irán solventando. Igualmente, desde un comienzo, se han adoptado una serie de estrategias que puedan evitar, y en dado caso corregir las limitaciones encontradas durante la faena de aplicación del portafolio. Por ejemplo, se diseña un Programa de estudio de la Unidad Curricular “Desarrollo de la Competencia Lingüística del Inglés II”, el cual fue contenido de las competencias a desarrollar el estudiante a través del portafolio, por otro lado, los contenidos contextualizados y globalizados, asimismo, las estrategias formativas y recursos sugeridos, y finalmente la planificación de la evaluación-valoración.

3.5. Criterios para la evaluación del portafolio de valoración

La evaluación de un portafolio destinado a valorar el proceso de escritura de los estudiantes de un curso de Inglés se encuentra sujeto a una serie de criterios, que bajo la experiencia y experticia de autores como Oshima (1999) O'Malley (1996), Villalobos (2006), Lunar (2007), Qinghua (2010), Klenowsky (2000) y Sharifi (2011), permitirán identificar aquellas competencias sobre las cuales el estudiante insistentemente deberá trabajar para perfeccionar una habilidad como la escritura siempre bajo la cooperación y guía del docente. Es conveniente reconocer cuales criterios son los apropiados para evaluar la organización del portafolio de valoración como del proceso interno desarrollado junto a la estructura del portafolio para promover y mejorar la escritura en Inglés por procesos.

Por ejemplo Lunar (2007) y Oshima (1999) comparten algunos aspectos a ser valorados en el aprendizaje de la escritura en Inglés; por un lado, Lunar en sus investigaciones, usando el portafolio para la valoración de

la escritura, propone algunos indicadores enmarcados principalmente en el proceso destinado a la adquisición de la mencionada habilidad, por ejemplo, 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 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 (*sentence structure*) abordando las oraciones compuestas (*compound sentences*) y las oraciones complejas (*complex sentences*), asimismo la unidad (*unity*), la coherencia (*coherence*) y el paralelismo (*parallelism*) en la construcción de los párrafos.

No obstante, 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.*)

Sin embargo, 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. Así pues, en un curso de escritura, los objetivos se establecen para desarrollar las habilidades, 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. Los estudiantes tienen la oportunidad llevar a cabo la lluvia de ideas en

parejas, en grupos o por medio de discusiones en el aula sobre distintos géneros con el fin de iniciar a elaborar los borradores iniciales. Es recomendable diseñar listas de cotejo para la comprobación de las diversas tareas de escritura las cuales se proporcionan para guiar a los estudiantes durante la fase de 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.

- Auto-Reflexión: Para que los estudiantes tomen conciencia de sus propios procesos de aprendizaje, estos están destinados a responder a un conjunto de situaciones, e interrogantes relacionadas con las actividades específicas de la escritura.
- Evaluación en parejas: El uso de una lista de verificación, obligará a los estudiantes a darse unos a otros comentarios sobre la forma de mejorar su escritura en términos de contenido, estructura retórica, el lenguaje y el estilo. Esta estrategia ayuda a sus compañeros a obtener información no sólo de sus propias prácticas de escritura, sino también de los resultados arrojados de la evaluación hecha a su compañero.
- Retroalimentación del Tutor: viene a tomar una doble forma de valoración. Por un lado, se evalúa la retroalimentación escrita así como la retroalimentación verbal llevadas a cabo en sesiones o encuentros que están especialmente reservados para las consultas de estudiantes y docentes.

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 cual

deposito 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)

www.bdigital.ula.ve

CAPÍTULO IV: LA ESCRITURA EN EL APRENDIZAJE DE INGLÉS

4.1. 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 (1999) 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 econsideradas por Oshima como técnicas del Brainstorming, con los cuales se les haría más fácil al estudiante delimitar el tema específico de su composición.

Igualmente, Cassany (1999) 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. Al respecto Cassany (1999) también enfatiza: “escribir es un poderoso instrumento de reflexión” (1999, p.16) que 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 (1999, p. 20) propone “guiar el proceso de composición y dialogar sobre el trabajo de los alumnos debe ser el método básico de instrucción”; la misma autora explica 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, 1999). 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.

Es importante reconocer ciertas características que definen la habilidad de la escritura, esto es importante y recomendable saber desde el primer momento que se inicia el aprendizaje de la escritura en Inglés como proceso, a saber:

1. **Es permanente (*Permanence*)**, con lo cual el discurso escrito es fijo e invariable tanto que la lectura puede ser hecha en cualquier momento, a la velocidad y al nivel de exigencia y deseos individuales del lector (Ur, 1998; White, 1992; Byrne, 1988).
2. **Es explícita (*Explicitness*)**, debe ser claro el contexto y todas las referencias.
3. **Es denso (*Density*)**, el contenido es presentado mucho más denso en la escritura, por lo cual se evita la tentación de caer en repeticiones de palabras, las famosas muletillas y las redundancias.
4. **Es Indiferente e imparcial (*Deatchment*)**, La escritura de un texto es imparcial (*detached*) en tiempo y espacio desde el momento de su lectura; el escritor normalmente trabaja solo y podría no ser percibido o conocido por sus lectores. La organización esta usualmente presente en un texto escrito el cual se presenta cuidadosamente formulado y organizado. El compositor cuenta con tiempo y oportunidad para editarlo antes de hacerlo disponible a los lectores.
5. **Es organizado (*Organization*)**, Un texto escrito es usualmente organizado y cuidadosamente formulado. El compositor del texto se hace acreedor del tiempo y de la oportunidad para editarlo antes de hacerlo accesible a sus lectores. Asimismo, el escrito va más apegado a las reglas de la gramática y su vocabulario es más preciso y formal.
6. **Es pausado en su producción y rápido en la recepción (*Slowness of production, speed of reception*)**, Escribir es mucho más lento que hablar. Por otro lado, Podemos realmente leer una pieza de texto y entenderla mucho más rápido que tomar el mismo texto si lo escuchamos mientras alguien nos lo lee en voz alta.
7. **Es estandarizado (*Standard language*)**, La escritura generalmente usa una variación estandarizada de la lengua aceptable. Cualquier discurso podría estar sumergido en algún contexto regional o limitado

por un dialecto específico. No obstante, el lenguaje escrito es universalmente entendido.

8. **Es una habilidad aprendida (*A learnt skill*)**, Muchas personas adquieren el lenguaje hablado, al menos el de su propia lengua materna, mientras que la forma escrita en muchos de los casos es deliberadamente enseñada y aprendida.
9. **Sin límite de cantidad e importancia (*Sheer amount and importance*)**, en este sentido, un texto hablado es normalmente más largo que uno escrito, esto de forma particular por el uso del fenómeno de la redundancia, sin embargo, es común entender que hay personas dedicadas más hablar que a escribir, y es asociado a que la expresión oral es más importante para sobrevivir y desempeñarse efectivamente en la sociedad que el lenguaje escrito.

www.bdigital.ula.ve

SEGUNDA PARTE: MARCO METODOLÓGICO

CAPÍTULO V: EL CONTEXTO DE ACCIÓN.

CAPÍTULO VI: DISEÑO DEL ESTUDIO.

CAPÍTULO VII: RESULTADOS DEL ESTUDIO.

CAPÍTULO V: EL CONTEXTO DE ACCIÓN

5.1 Descripción del contexto

La *descripción del contexto*, establecida por Stake (1998, p. 62-63) permite una radiografía particular del ambiente, sin embargo, la importancia que se le dé dependerá de lo intrínseco que sea el estudio de casos, pero ello favorece la sensación de estar ahí, partiendo de una buena descripción del espacio físico de investigación. Sin embargo, su uso en la investigación del portafolio assessment permitió mostrar las condiciones de espacio físico, características y particularidades en las cuales se desarrolló la estrategia de enseñanza-aprendizaje y evaluación, y ambiente en el que se desenvuelven los protagonistas del acto educativo.

Para beneficio del lector y de una comprensión clara del siguiente trabajo es conveniente llevar a cabo una descripción del contexto geográfico e histórico en el cual se desenvuelven los actores de la investigación. Por consiguiente, es oportuno hacer referencia a la Universidad de los Andes como una ilustre universidad venezolana que no sólo tiene su asiento en los páramos merideños, aunque esta sea el lugar de su nacimiento, sino mejor aún, revelar un exitoso crecimiento académico que permitió su expansión a otros rincones de la geografía regional andina como son la creación y consolidación de los Núcleos Universitarios “Rafael Rangel” en el vecino estado Trujillo y “Dr. Pedro Rincón Gutiérrez” situado en el estado Táchira en la frontera con Colombia.

A través del siguiente mapa se puede apreciar la ubicación geográfica del estado Táchira, en la región suroeste de la República Bolivariana de Venezuela, entidad en la cual funciona desde 1966 la Universidad de Los Andes, institución donde se llevó a cabo el estudio.



Figura 4. Ubicación geográfica de la investigación

Ahora bien, el Núcleo Universitario del Táchira “Dr. Pedro Rincón Gutiérrez” estableció su sede en la ciudad de San Cristóbal, capital del estado, específicamente en el sector Santa Teresa, perteneciente a la parroquia San Sebastián del Municipio San Cristóbal.



Figura 5. Núcleo Universitario del Táchira “Dr. Pedro Rincón Gutiérrez”

Desde su creación en este estado andino, es decir desde el 18 de noviembre de 1966, la ULA Táchira empieza ofreciendo la Carrera de Educación en las menciones de Evaluación Educativa y Orientación Educativa y Profesional bajo el régimen de anualidad. Pero a partir de 1975 se da inicio, bajo régimen semestral, a la licenciatura en educación en diferentes menciones, a saber: Geografía y Ciencias de la Tierra, Castellano y Literatura, Matemática e Inglés. No obstante, a partir de 1996 se da un nuevo cambio con la entrada en vigencia de la reforma curricular para las carreras de educación establecidas hasta el momento, el cambio corresponde a la reestructuración del saber pedagógico y el aporte de otras ciencias al proceso formativo sobre la base de ejes, áreas y asignaturas; los cambios de régimen semestral a anual.

Así pues, nuevamente para mayo de 2009 se presenta otra reforma curricular que afecta a la mayoría de las carreras académicas, especialmente las ligadas a la Licenciatura en Educación, impartidas en el Núcleo “Dr. Pedro Rincón Gutiérrez”, nombre que novedosamente adopta la institución desde septiembre de 2004, así pues, está en marcha una reforma que logra volver la carrera de educación mención Inglés de anualidad a semestre, de cinco años a cuatro años distribuidos en ocho (8) semestres, igualmente el cambio de nombre de la carrera de Educación mención Inglés a Educación mención Inglés-Francés.

Ante la siguiente transición de anualidad a semestre, y de la enseñanza de una sola lengua a dos lenguas extranjeras, la reforma presenta un renovado pensum académico con nuevas unidades curriculares, que buscan paulatinamente ir sustituyendo a las anteriores. Por el momento, a lo largo de los ocho semestres se dictan 40 asignaturas, comenzando con cinco (5) unidades curriculares hasta el tercer semestre y luego pasarán a

seis asignaturas (6) desde el cuarto semestre hasta el séptimo semestre, quedando sólo una asignatura para el octavo semestre.

Por ahora, esta transición entre semestre y anualidad junto a la iniciación de las nuevas cohortes continua bajo el control, seguimiento y observación del Departamento de Idiomas Modernos, el cual abarca el Área de Inglés, de Francés, el Área de Práctica Profesional, la Coordinación de Extensión y la Coordinación del laboratorio de Idiomas; no obstante, la nueva carrera contempla de ahora en adelante un período de estudios de cuatro años, pero es a partir del segundo semestre que los estudiantes comienzan a cursar las materias de la Especialidad tanto en Inglés como en Francés.

Sin embargo, aún se encuentran en proceso de formación las últimas cohortes de estudiantes bajo las directrices curriculares, pensum y programas de la carrera de anualidad, pero la última promoción de la licenciatura de educación mención Inglés se inicia en el cuarto año de la carrera de anualidad la cual arrancó en octubre de 2011, con la graduación de estos estudiantes se daría por culminada la carrera bajo la condición de anualidad y el viejo pensum de estudio.

Como la reforma curricular está en su mayor apogeo durante el desarrollo de la investigación, es conveniente dar a conocer las unidades curriculares que se han venido desarrollando en la Carrera de educación, de régimen semestral, Mención Inglés - Francés.

5.2 Plan de estudios de la carrera de Educación Mención Inglés-Francés

Segundo semestre:

- 142001 Comprensión Lectora de la Lengua Extranjera (Inglés/Francés).

Tercer semestre:

- 143003 Desarrollo de la Competencia Comunicativa Oral del Inglés.
- 143004 Desarrollo de la Competencia Lingüística del Inglés I.
- 143005 Desarrollo de la Competencia Comunicativa del Francés I.

Cuarto semestre:

- 144004 Desarrollo de la Competencia Comunicativa del Francés II.
- 144005 Desarrollo de la Competencia Comunicativa Oral del Inglés II.
- 144006 Desarrollo de la Competencia Lingüística del Inglés II.

Quinto semestre:

- 145004 Electiva.
- 145005 Desarrollo de la Competencia Comunicativa del Inglés III.
- 145006 Desarrollo de la Competencia Comunicativa del Francés III.

Sexto semestre:

- 146004 Evaluación de la Enseñanza y el Aprendizaje del idioma Inglés.
- 140005 Literatura de los Pueblos de habla Inglesa.
- 146006 Lectura y Escritura del Inglés.

Séptimo semestre:

- 147004 Teoría Psicolingüística en la Enseñanza-Aprendizaje de una Lengua Extranjera.
- 147005 Manifestaciones Multiculturales de los Pueblos de habla inglesa.
- 147006 Electiva: Traducción.

Optativas:

- 145004 Enseñanza del Inglés con fines específicos.
- Literatura de los Pueblos Angloparlantes del Caribe.
- 147006 Teoría y Práctica de la Traducción.
- 144007 Enseñanza del Inglés para niños.
- Metodología y Enseñanza del Inglés.
- Metodología de la Investigación en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras.
- 146003 Uso de las Tics en la Enseñanza y Aprendizaje del Inglés.
- 147007 Análisis del Discurso de Lenguas Extranjeras.
- 144003 Taller de Correlación Fonética del Francés dirigido a Hispanohablantes.
- 145007 Producción de Textos Académicos en Francés.
- 147006 Manifestaciones multiculturales de los Pueblos de habla Francesa.

5.3 Ámbito normativo

En el siguiente apartado no se quiere plantear un paralelismo entre la carrera de Educación mención Inglés y la nueva mención de idiomas Extranjeros: Inglés y Francés, sólo se busca hacer una reseña de los cambios suscitados en la carrera bajo ambas reformas, sin embargo, para el

momento en el que se llevó a cabo la investigación, la Carrera de Educación mención: Idiomas Extranjeros Inglés y Francés de la ULA Táchira se regir legalmente por la Reforma Curricular de 2009 la cual, al igual que su predecesora Reforma de 1994, se fundamenta en los artículos 102, 104 y 110 de la Constitución Nacional de la República Bolivariana de Venezuela derogada en el año 2000, por cuanto expresa que contribuirá "*al pleno ejercicio de la personalidad*" de los futuros docentes e incluirá elementos teóricos-metodológicos que les reafirmen su alta misión y sus compromisos con los principios y finalidades educativas expresadas en esta Carta Magna.

Igualmente, se apoya en la Ley Orgánica de Educación (1980) particularmente en lo expuesto en el artículo 1 donde conceptualiza la educación como un proceso integral. En el artículo 3, donde se establecen los fines políticos, sociales y culturales de la educación venezolana, en los artículos 6, 7 y 26, por cuanto exigen una estrecha vinculación entre educación-trabajo, educación-producción e investigación. También se apoya en el articulado referido a los fines de cada uno de los niveles del sistema educativo donde laborarán los egresados de la carrera de Educación, y en el art. 77 donde se expone lo referente a las funciones del nuevo docente.

Por otro lado, se acoge al espíritu de los primeros cuatro artículos de la Ley de Universidades (1970) para contribuir con la orientación al país, formar los equipos profesionales que la nación requiere para su progreso y para promover la enseñanza universitaria con sentido democrático, pluralista, universal y científica.

Asimismo, interpreta las políticas del Estado en materia de profesionalización del docente explicitadas en *la Resolución N° 12 del Ministerio de Educación* (1980) y toma en consideración las exigencias del

Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente (1991) (Reforma Curricular, 1994, p. 68)

5.4 La carrera de Educación, mención Inglés y mención Idiomas Inglés-Francés

Se entiende que la carrera de Educación mención Inglés tiene como finalidad:

Proporcionar al país y a la región un profesional especializado en la enseñanza del inglés como segunda lengua, capaz de contribuir con el desarrollo personal y vocacional de sus estudiantes, abriéndoles horizontes científicos y culturales a través de la lengua más usada en la comunicación internacional (Reforma Curricular, 1994, p.161)

Asimismo, las competencias específicas del Licenciado en Educación, mención Inglés son:

- Hablar en Inglés fluidamente.
- Procesar información en Inglés.
- Utilizar métodos, técnicas e instrumentos para diagnosticar las competencias lingüísticas del educando.
- Producir, utilizar y evaluar estrategias para la enseñanza del Inglés en función de las necesidades, dificultades y potencialidades de sus alumnos.
- Actualizar constantemente sus conocimientos sobre las estrategias de enseñanza del Inglés y sobre los procesos cognitivos y metacognitivos de sus alumnos.
- Valorar las manifestaciones culturales de las naciones de habla inglesa sin perder la identidad cultural con su país (Tomado de la Reforma Curricular de 1994, p. 161)

En el caso de la mención Idiomas Extranjeros Inglés-Francés, se estableció lo siguiente:

La Licenciatura en Educación mención Inglés es un programa adscrito al Departamento de Idiomas Modernos de la Universidad de Los Andes Táchira, el cual tiene como misión la formación de los docentes que serán responsables de la enseñanza del inglés y francés como lengua extranjera en todos los niveles y modalidades escolares del sistema educativo venezolano. (Reforma Curricular, 2009, p.178)

Por otro lado también afirma:

La meta propuesta implica el desarrollo de habilidades y competencias relacionadas con los aspectos conceptuales y metodológicos de los saberes específicos, la enseñanza-aprendizaje del inglés y francés como lengua extranjera; el hacer y el saber pedagógico e investigativo y el ser y al comunidad. (Reforma Curricular, 2009, p.178)

5.5 El perfil personal y profesional

Para hacer referencia al siguiente apartado es conveniente no abordar el perfil del docente de la carrera de Educación mención Inglés basada en la reforma curricular de 1994, sino tomar en consideración la carrera de Educación mención Idiomas Extranjeros Inglés y Francés bajo la Reforma Curricular de 2009, todo esto en vista de que el contexto e informantes claves de la investigación se desenvuelven en la asignatura de Desarrollo de la Competencia Lingüística del Inglés II, sección única y unidad curricular que forma parte del nuevo pensum de estudio producto de la reforma del año 2009. Asimismo, porque es el área y disciplina en la que se desenvuelve el investigador que lleva a cabo el siguiente trabajo y por ser docente de la asignatura.

Por ejemplo, el perfil personal y profesional del alumno, bajo la Carrera de Educación mención Idiomas Extranjero: Inglés y Francés basada en la actual reforma curricular, contempla formar un profesional con:

- Dominio de la lengua materna.
- Dominio del Inglés en las distintas áreas de la competencia del lenguaje.
- Habilidad para la aplicación de las teorías lingüísticas en la enseñanza del Inglés y el Francés como lenguas extranjeras.
- Dominio de las corrientes educativas contemporáneas en el ejercicio de la docencia de lenguas extranjeras.
- Conocimiento de la literatura de los pueblos de habla inglesa y francesa.
- Habilidad para la realización de investigaciones en las áreas de la enseñanza del inglés y francés y sus aspectos socio-culturales y políticos. (Reforma Curricular, 2009, p.183)

Dentro de sus competencias profesionales se destacan:

- Dominio de las capacidades comunicativas en Español, Inglés y Francés.
- Empleo de enfoques pedagógicos, lingüísticos y sociolingüísticos adecuados en la enseñanza del Inglés y Francés como lenguas extranjeras.
- Capacidad para integrar de forma crítica los contenidos relacionados con la multiculturalidad, la literatura y la enseñanza de Inglés y Francés como lenguas internacionales.
- Capacidad para integrar diversas perspectivas en el análisis de textos académicos y literarios en Inglés y Francés.

- Capacidad para realizar investigaciones de campo y documental en el área de la lengua y la literatura.
- Actitud de creatividad y aprendizaje reflexivo permanente para realizar su actividad profesional.
- Desarrollo de la ética profesional. (Reforma Curricular, 2009, p.183)

5.6 Ámbito profesional

El Área de Inglés al igual que la de Francés está adscrita al Departamento de Idiomas Modernos y en el momento de la investigación lo conformaban trece (13) profesores para el área de Inglés y cuatro profesores en el área de Francés, cuyos rasgos profesionales se especifican en seguida.

Cuadro 2. Ámbito profesional del Área de Inglés y Francés.

ÁREA DE INGLÉS				
Profesor	Categoría	Condición	Título	Experiencia Docente
Profesor 1	Instructor	Contratado	Lic. Educación, Mención Inglés	6 meses de experiencia en la ULA.
Profesor 2	Instructor	Contratado	Lic. Educación, Mención Inglés	6 meses de experiencia en la ULA.
Profesor 3	Instructor	Contratado	Lic. Educación, Mención Inglés	1año de experiencia en la ULA.
Profesor 4	Instructor	Contratado	Lic. Educación, Mención Inglés	6 años de experiencia en la ULA.
Profesor 5	Instructor	Contratado	Lic. Educación, Mención Inglés	11 años de experiencia en la ULA.
Profesor 6	Instructor	Contratado	Lic. en Educación, Mención Inglés	Especialización en traducción
Profesor 7	Instructor	Contratado	Lic. En	Master en

			Pedagogía	Educación
Profesor 8	Agregado	Ordinario	Lic. en Letras, Mención Lengua y Literatura Inglesa y Traducción	Doctorando en Pedagogía Master en Gerencia Educativa y Reforma Educativa
Profesor 9	Asistente	Ordinario	Lic. en Educación, Mención Inglés	Master en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés como lengua extranjera.
Profesor 10	Agregado	Ordinario	Lic. en Educación, Mención Inglés	Master en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras Diplomado en EFL/ESL Teaching.
Profesor 11	Asociado	Ordinario	Lic. en Educación, Mención Inglés	Master en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés y Doctorando en TESOL.
Profesor 12	Agregado	Ordinario	Lic. en Educación, Mención Inglés	Master en Orientación. Master en TESOL Doctorando en Retórica y Lingüística
Profesor 13	Asistente	Ordinario	Lic. Mención Inglés	Doctorando en Pedagogía.
ÁREA DE FRANCÉS				
Profesor	Categoría	Condición	Título	Experiencia Docente
Profesor 1	Instructor	Contratado	Lic. Educación, Mención Francés	6 meses de experiencia en la ULA.
Profesor 2	Instructor	Contratado	Lic. Educación, Mención Inglés	1 año de experiencia en la ULA.

Profesor 3	Instructor	Contratado	Lic. Educación, Mención Francés	3 año de experiencia en la ULA.
Profesor 4	Instructor	Exclusiva	Lic. Educación, Mención Francés Magister en Evaluación Educativa	8 años de experiencia en la ULA.

5.7. Ámbito práctico

Los escenarios para el desarrollo y recogida de información serán las aulas de clase y el Laboratorio de Idiomas, ubicados en la sede de la misma universidad.

El Laboratorio de Idiomas, dispone de 20 computadoras con dos puestos cada una, por lo que se pueden atender 40 alumnos por sesión. Este laboratorio cuenta con un software de IMC y el Divace que permiten prácticas de comprensión y expresión oral, transmisión de videos, escritura de composiciones, etc. que pueden ser preparadas por el profesor de acuerdo a sus necesidades. El profesor puede monitorear a los estudiantes individualmente, hacer correcciones, evaluar e interactuar con los alumnos desde la cabina principal.

El laboratorio también cuenta con un proyector, una pantalla para proyecciones, un televisor, un VHS, un DVD, un cañón de proyección y tres reproductores portátiles de CD.

Además, el Área de Inglés dispone de un aula ambientada, la B 09, para facilitar la enseñanza de Inglés con un televisor de 57 pulgadas y un computador para la proyección de material digitalizado.

Por último, en dichos ambientes de trabajo se les impartió clase, para el momento en que se desarrolló el presente estudio, a una matrícula de doscientos noventa y tres (293) bachilleres, los cuales recibieron clases de las distintas unidades curriculares en Inglés y Francés.

5.8. Unidad curricular: Desarrollo de la Competencia Lingüística del Inglés II

Se hace mención a la siguiente asignatura de la Carrera de Educación mención Inglés-Francés en vista de ser la unidad curricular en la cual se llevó a cabo la investigación. Esta área de conocimientos se imparte en el cuarto (IV) semestre de la Carrera y consta de tres (3) horas teóricas y dos horas (2) prácticas. Su área científica está vinculada a las Competencias del Lenguaje, y se pondera con cuatro (4) unidades de crédito.

Esta unidad curricular tiene por finalidad proporcionar las herramientas conceptuales que dan continuidad a la adquisición de las destrezas sintácticas, gramaticales, y morfológicas necesarias para usar el lenguaje de manera comunicativa y funcional promoviendo el hacer, conocer, ser, y convivir a través de la lengua inglesa. (Reforma Curricular, 2009, p.190)

En cuanto a sus competencias, conforme a lo propuesto por la Reforma Curricular de 2009, los estudiantes discuten en grupos y en parejas sobre películas, videos, artículos, etc. y expresa en forma escrita su posición y visión crítica de lo comentado; a la vez que valora los textos a través de la autoevaluación y la coevaluación. Dan retroalimentación (*feedback*) a sus compañeros a la vez que superan sus dificultades. (Reforma Curricular, 2009, p. 190).

Si se observa lo manifestado por la Reforma curricular de 2009, en lo referente a las competencias a alcanzar por los estudiantes a través de esta unidad curricular, es evidente su énfasis en la mejora de la habilidad de escritura (*Writing*) y específicamente llevarla a cabo para dar a conocer sus puntos de vistas, reflexiones u opiniones. Son estas actividades las que justifican la selección de dicha asignatura para llevar a cabo la aplicación, desarrollo y evaluación del portafolio de valoración a fin de mejorar dicho proceso de escritura.

www.bdigital.ula.ve

CAPÍTULO VI: DISEÑO DEL ESTUDIO

6.1 Naturaleza de la Investigación

El presente 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)

De igual forma, los mismos autores añaden que este tipo de estudio “...busca comprender su fenómeno de estudio en su ambiente usual (cómo vive, se comporta y actúa la gente; qué piensa, cuáles son sus actitudes, etcétera” (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.

Se podría afirmar que la investigación cualitativa se justifica bajo el enfoque interpretativo y naturalista hacia su objeto de estudio. Esto quiere decir, en palabras de Zambrano (2006):

Que los investigadores cualitativos estudian la realidad en su contexto natural tratando de interpretar los fenómenos desde los significados que las personas implicadas les dan. Por otro lado, se le considera como aquella que produce datos descriptivos en las propias palabras de las personas, ya sean orales o escritas, y la conducta observada. (p. 137)

Es por esta razón por la que se considera que el estudio del proceso de evaluación llevado a cabo en la presente investigación requiere de una metodología cualitativa. 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 del programa estadístico SPSS, versión 19 (*Statistical Package for the Social Sciences aunque también se ha referido como "Statistical Product and Service Solutions"*), 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.

Al respecto, 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)

A la par, el estudio se justifica también desde una perspectiva epistemológica que admite que la propia naturaleza del proceso de evaluación llevado en reciprocidad junto al portafolio de valoración da importancia a lo experiencial e impulsa la construcción del conocimiento a partir de la interacción y comunicación entre los individuos o actores del aula de clase. Igualmente, propone el análisis de múltiples métodos de la práctica y diferentes lecturas del contexto. Asimismo, parte de la realidad concreta y de los datos que ésta aporta para llegar a la generalización o teorización.

A tal efecto, el estudio cualitativo desarrollado se enmarcó en los rasgos que propone Eisner (1998) para tal fin:

- *Tendencia a estar enfocados.* Esto quiere decir, la presencia del investigador en el centro, su conocimiento del contexto universitario y las observaciones de los procesos en el aula le permiten familiarizarse y desde luego adentrarse en la realidad con mayor sensibilidad hacia el tema de estudio.
- *El yo como instrumento.* Aquí la subjetividad característica del estudio cualitativo ofrece la oportunidad a que el investigador relaciona e

interpreta la realidad desde su propia visión y experiencia con la finalidad de comprender y generalizar sobre el objeto de estudio, en este caso la evaluación junto al portafolio de valoración.

- *El carácter interpretativo.* La interpretación según Eisner presenta dos significados, la interpretación como justificación, que parte del investigador, de la información analizada e interpretación de la realidad y aquella que hace referencia a la interpretación relacionada con la Fundamentación teórica encontrada en los textos, libros, Internet, etc. Ambas interpretaciones la “real” y la “ideal” coinciden en un resultado final donde se genera teoría sobre el objeto de estudio.
- *El uso del lenguaje expresivo y la presencia de la voz.* En este sentido, se intenta recoger las opiniones y las voces, así como los sentimientos y las emociones de los actores implicados en el estudio a través de las entrevistas, las observaciones y la triangulación de la información brindada por los sujetos: los alumnos, los profesores, y el docente investigador.
- *La atención a lo concreto.* Se pretendió a través de la investigación la utilización de situaciones concretas para llegar a afirmaciones más amplias y que expresamos en cada fase que se desarrolla durante el proceso de evaluación junto al portafolio.
- *Criterios para juzgar los éxitos.* La complementariedad de distintos aspectos como la *triangulación de sujetos* – estudiantes, el docente investigador y profesores del Área de Inglés, *momentos* (años 2012 y 2013) e *instrumentos* – Entrevistas y observaciones de aula junto al análisis de contenido, dan rigor y credibilidad a la investigación llevada a cabo a través de su coherencia, secuencia y pertinencia. No obstante, es evidente admitir que la evaluación cualitativa también

presenta algunas limitaciones como son: la subjetividad, la ausencia de datos estadísticos, la imposibilidad de generalizar los datos.

6.2 Desarrollo de la Investigación

La investigación estuvo enmarcada en un nivel descriptivo pues tuvo como finalidad analizar, describir y caracterizar la problemática planteada dentro del contexto en que se ubicaba. Según Dankhe (En Hurtado de Barrera, 2005), “Los estudios descriptivos son aquellos que buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades, objetos o cualquier otro evento sometido a investigar.” (p. 224). Por otro lado, Sabino (2002) expone que “las investigaciones descriptivas utilizan criterios sistemáticos que permiten poner de manifiesto la estructura o el comportamiento de los fenómenos en estudio, proporcionando de ese modo información sistemática y comparable con la de otras fuentes” (p. 43). En este orden de ideas, la presente investigación de acuerdo a los objetivos planteados buscó describir, interpretar y entender la naturaleza propia del trato y relación de un grupo de diecisiete (17) estudiantes universitarios, de los cuales nueve (9) se seleccionaron como informantes claves, y quienes en su totalidad conformaron la clase de la unidad curricular, de régimen semestral “Desarrollo de la Competencia Lingüística del Inglés II” junto al docente de la asignatura como investigador, más la opinión de cuatro (4) colegas profesores quienes ya habían interactuado con la misma estrategia del portafolio en momentos anteriores al estudio, habiendo experimentado su influencia en la evaluación y en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura en Inglés.

6.3 Diseño del estudio

Los distintos tipos de diseños metodológicos que han sido desarrollados en el campo de la investigación cualitativa, ofrecen alternativas a la interrogante de ¿cómo investigar? Sin embargo, la posible respuesta a la pregunta se desprende de manera importante de las respuestas a las cuestiones sobre qué investigar y con qué propósitos. Estas al mismo tiempo se orientan hacia la toma de decisiones respecto al diseño que se emplea como guía para desarrollar el presente estudio. Si respondemos a cada interrogante como las planteadas arriba, se comprende entonces que el objeto de investigación planteado aquí resultaría el uso del portafolio de valoración por estudiantes de Inglés y su propósito comprendería identificar sus fortalezas en la evaluación y en el aprendizaje de la escritura en Inglés para corregir las posibles vicisitudes o debilidades encontradas, no sólo durante el proceso de la investigación, sino anterior a éste.

Entonces, cómo abordar y cuales estrategias son las adecuadas para poder atender y dar respuestas a la experiencia del proceso de evaluación entre los estudiantes, el docente en su rol de investigador y el portafolio de valoración.

En primer lugar, como el enfoque seleccionado para el estudio es cualitativo, se propuso abordarlo desde un diseño que permitiera comprender y transformar la realidad. En segundo lugar, que intentara estudiar en profundidad una unidad de análisis específica que interactúa en un contexto definido y con características propias y, en tercer lugar que permitiera describir e interpretar diferentes aspectos generados por el objeto de estudio. En vista de estas exigencias, se asumió el estudio de caso como diseño de investigación, siendo éste pertinente con la realidad y con el objeto estudiado, es decir, por su congruencia con la realidad socioeducativa, por

ejemplo, el uso del portafolio de valoración en la evaluación y mejoramiento de la escritura en Inglés, llevado a cabo en un aula de clase universitaria, con un grupo de 17 estudiantes regulares del 4to semestre de la carrera de educación mención Inglés – Francés.

Al respecto, este diseño persigue el objetivo de indagar en profundidad un fenómeno en su contexto utilizando múltiples fuentes de evidencia, es decir, las perspectivas y versiones de los diferentes actores, en este caso las opiniones y puntos de vista de estudiantes, profesores y del docente investigador en un curso de Competencia Lingüística II (Borges, 1995). Igualmente, dicho estudio de caso corresponde a un enfoque más bien externo en tanto el equipo de investigación registra, utilizando técnicas cualitativas, y realiza un diagnóstico frente al fenómeno en cuestión, aspecto éste llevado asumido y llevado a cabo en la primera fase que más abajo se describe (Dávila, 1995). El producto de la indagación, ya sea éste la comprensión y/o intervención de un problema de investigación es, por lo tanto, propiedad de los especialistas.

De igual manera, Stake (1998) indica que:

El estudio de caso permite observar de un modo naturalista e interpretar las interrelaciones de orden superior en el interior de los datos observados. Los resultados son generalizables y la información dada permite a los lectores decidir si el caso es similar al suyo. El estudio de caso puede y debe ser riguroso, descansa sobre la responsabilidad del investigador y explora el contexto de las instancias individuales. (p. 42)

Lógicamente, la función o el rol del “investigador como profesor”, acuñado por Stake (1998, p. 83) se define como prioritaria al momento de planificar la investigación bajo la metodología del estudio de caso, ya que éste debe asumir la investigación con el propósito de indagar, ilustrar y contribuir a una mayor competencia, madurez para socializar y liberar. No

debe asumir la enseñanza sólo para facilitar información. El docente debe establecer previamente los contenidos a enseñar y reflexionar sobre las manera en la que sus estudiantes responden, considerando de antemano que estos saben o aprenden más que lo que les tiene destinado a aprender, y por otro lado, ser consciente de que no todos aprenden de la misma manera, que cada uno representa una individualidad, y en consecuencia deberá tener paciencia.

Finalmente, es normal que durante el diseño de la investigación, la relación entre los estudiantes y el docente tenga preestablecidas algunas categorías que posiblemente surjan como reacción al uso del portafolio de valoración en la evaluación del proceso de escritura. No obstante, debe el docente estar atento a novísimas experiencias e inesperadas que permitan la formulación de nuevas categorías.

En consecuencia, habiéndose justificado el diseño del estudio de caso para la presente investigación, 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 estudio de caso (Ver Figura 4, p. 134), a saber:

Etapas Iniciales: (Ver Figura 6, p. 125) de familiarización con la naturaleza y el ámbito del área de estudio. Esta etapa es denominada también por Pérez S. como **fase preactiva**, y básicamente la constituye la revisión de los fundamentos teóricos y epistemológicos del caso seleccionado, el reconocimiento del problema, los objetivos pretendidos, la influencia del contexto, los recursos y las técnicas a ser utilizadas. Todos estos aspectos han sido expuestos y cubiertos en los capítulos anteriores. Sin embargo,

para el presente estudio se denominó fase diagnóstica, que se explica a continuación:

I Fase Diagnóstica

La fase diagnóstica (*Ver Cuadro 3*) partió del interés del investigador de conocer las fortalezas y debilidades lingüísticas de los estudiantes que conformaron el curso de la Unidad Curricular “Desarrollo de la Competencia Lingüística del Inglés II” del cuarto semestre.

Esta etapa se desarrolló durante el periodo académico A-2012, y contó con la participación de diecisiete (17) estudiantes del IV semestre de la carrera de Educación Idiomas Extranjeros: Inglés y Francés.

La fase diagnóstica se desarrolló a través de las siguientes sub fases:

- A. La aplicación de un examen diagnóstico a los estudiantes. (*Ver Anexo 1*)
- B. La aplicación de un cuestionario diagnóstico de respuestas abiertas a los estudiantes. (*Ver Anexo 2*)
- C. El análisis de resultados obtenidos en el examen y el cuestionario anteriores.
- D. El diseño del plan de acción. (*Ver Anexo 18*)

A continuación se describen los acontecimientos que caracterizaron el desarrollo de cada una de las sub-fases:

A. La aplicación de examen diagnóstico

En el primer momento se aplicó un examen escrito sobre aspectos lingüísticos. El examen escrito se elaboró con la finalidad de determinar el progreso e inconsistencias del estudiantado sobre las competencias lingüísticas en Inglés, considerando el dominio de las habilidades de listening

(escuchar), reading (leer) y writing (escribir) con énfasis en aspectos tales como: spelling (ortografía), gramática, coherencia, lectura y comprensión de textos en Inglés, uso de tiempos verbales como presente y pasado simple. *(Ver Anexo 1. Examen diagnóstico a estudiantes.)*

Este primer momento lo comprendió la aplicación de un examen diagnóstico se aplicó a un total de diecisiete (17) estudiantes de un total de dieciocho (18) estudiantes regulares inscritos.

Al efecto, se desarrollaron en el examen cuatro ítems (4) con contenidos de reconocimiento y cuatro (4) con contenidos de producción; con los primeros, el estudiante simplemente identificó y seleccionó las respuestas apropiadas. Los segundos, presentan un grado de dificultad más alto en comparación con el otro tipo de ítem; se busca que el estudiante evaluado logre comprender y desarrollar por escrito la respuesta correcta.

La aplicación del examen se llevó a cabo durante una clase cuyo lapso programado para su presentación fue de 45 minutos.

B. La aplicación del cuestionario diagnóstico de respuestas abiertas

En la segunda sub-fase la acción principal recae en la aplicación de un cuestionario de respuestas abiertas a los estudiantes. La aplicación del cuestionario diagnóstico de respuestas abiertas permitió conocer la opinión del estudiante sobre el grado de satisfacción, las fortalezas y debilidades de los procesos de evaluación llevados a cabo en los semestres anteriores en las unidades curriculares pertenecientes al área de Inglés y, sobre todo, su experiencia en el uso del portafolio de valoración. El cuestionario se aplicó a diecisiete (17) estudiantes inscritos en la Unidad Curricular Desarrollo de la Competencia Lingüística del Inglés II.

C. El análisis de los resultados del diagnóstico

En el tercera sub-fase, se analizaron los resultados obtenidos en el examen y en el cuestionario diagnóstico. Para el examen de habilidades lingüísticas se llevó a cabo la corrección de cada uno de los ítems, pudiéndose evaluar y determinar la calificación de cada uno de estos ejercicios y la apreciación general de cada examen presentado por los estudiantes participantes.

Luego, se procedió a analizar los resultados utilizando el software estadístico de SPSS, registrando y etiquetando cada una de las variables bajo los siguientes títulos: edad de los estudiantes, género de los estudiantes, presente simple (reconocimiento), presente simple (producción), organización de párrafos (producción), uso de conectores (conjunciones subordinadas / reconocimiento), comprensión oral (listening), comprensión de lectura (reading comprehension), elaboración de una composición en presente simple (Ítem de producción), desarrollar una composición en pasado simple (Ítem de producción) y resultado general del diagnóstico.

Asimismo, se elaboraron los resultados generales del diagnóstico. Es conveniente señalar, que la inclusión de ejercicios en este examen diagnóstico, sea de “reconocimiento” o de “producción”, hace que la puntuación (el “score”) otorgado al mismo varíe y dependa de su grado de dificultad; generalmente un ítem de producción presentará un nivel de exigencia mayor y no se les dará posibles respuestas o ayudas por parte del evaluador como lo indica Baxter (1997).

El análisis cualitativo de datos del cuestionario diagnóstico de respuestas abiertas se utilizó el programa Atlas Ti. Todo ello con el propósito de extraer, categorizar, y entrelazar segmentos de datos de una gran

variedad de información ofrecida por los informantes claves de la investigación. Por otro lado, la codificación hizo referencia al proceso de asignar categorías, conceptos, o “códigos” a segmentos de información que son de interés para los objetivos de esta investigación.

A continuación, se muestran el cuadro No. 3 sobre la planificación temporal del estudio, en donde se describen los objetivos de cada una de las fases del diseño de la investigación, los instrumentos utilizados para la recolección de la información suministrada a través de los estudiantes y docentes informantes claves, los propósitos y acciones de las mismas, el contexto y el tiempo en que se llevó a cabo dicho registro. Igualmente, la figura No. 4 permite una clara visualización del esquema seguido por el investigador sobre las fases llevadas a cabo en el diseño del estudio, siguiendo los pasos establecidos por Pérez (2000).

Cuadro 3. PLANIFICACIÓN TEMPORAL DEL ESTUDIO

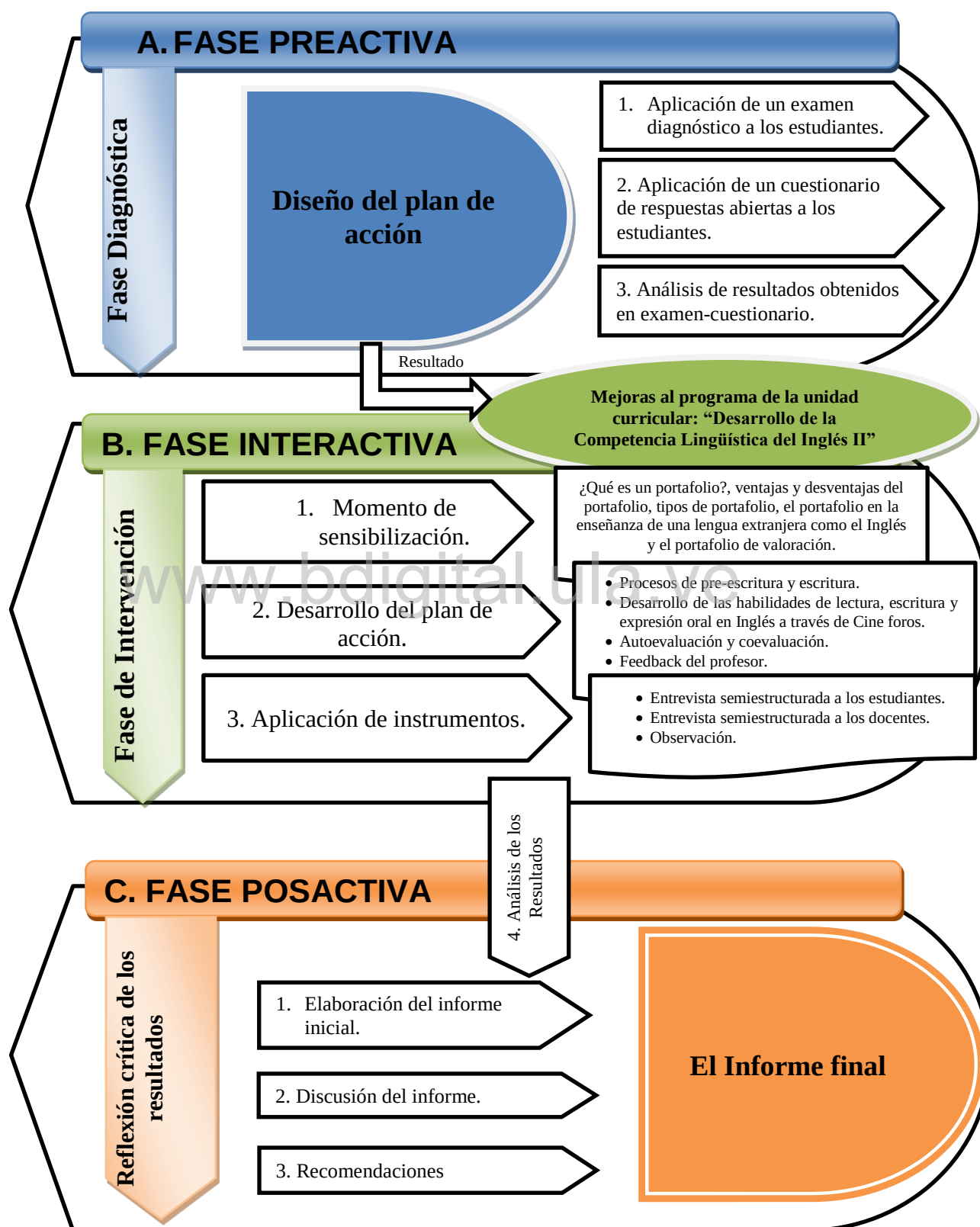
Objetivo general: Determinar las fortalezas y debilidades del portafolio de valoración (Assessment) como estrategia de evaluación en un curso de estudiantes del cuarto semestre de la carrera de Educación, Mención Lenguas Extranjeras de la ULA Táchira para la mejora en la producción escrita en Inglés como lengua extranjera.

Fases del caso	Objetivos específicos	Instrumentos	Propósito / Acciones	Informantes	Contexto	Unidad Curricular	Tiempo
I Fase Diagnóstica	1.1 Diagnosticar las fortalezas y debilidades presentes en el proceso de evaluación y en las competencias lingüísticas de los estudiantes del 4to semestre de la unidad curricular Desarrollo de la Competencia Lingüística II, sección 01	Prueba escrita diagnóstica	-Informar sobre fortalezas y debilidades lingüísticas. -Solicitar permiso a los estudiantes de las asignaturas señaladas para aplicar dicho Test, cuestionario y entrevista. Así como su participación en la investigación. -Aplicar el Test diagnóstico a los estudiantes con sus respectivas instrucciones.	17 Estudiantes del 4to semestre de la carrera de educación mención Inglés-Francés	Aula B09. Edificio B. ULA Táchira Laboratorio de Idiomas. Edificio A. ULA Táchira	Desarrollo de la Competencia Lingüística del Inglés II Sección 01 4to semestre. Código: 144006	29 marzo de 2012. Periodo Académico A-2012
		Cuestionario diagnóstico	-Informar sobre las fortalezas y debilidades del proceso de evaluación anterior al estudio. -Aplicar el cuestionario a los estudiantes con sus respectivas instrucciones y observaciones. -Recolectar la información ofrecida por los estudiantes y docentes en sus respectivos cuestionarios y entrevistas. -Crear una base de datos en SPSS con las respectivas variables. Categorizar la información suministrada en la entrevista a los profesores con Atlas Ti. -Analizar los resultados obtenidos y establecer las debidas conclusiones. -Jornada de sensibilización dirigida a los estudiantes de la asignatura semestral Competencia Lingüística del Inglés II solicitándoles permiso y cooperación en la aplicación y desarrollo de la investigación.				12 de abril de 2012

Fases del caso	Objetivos específicos	Instrumentos	Propósito / Acciones	Informantes	Contexto	Unidad Curricular	Tiempo
II Fase de intervención	1.2 Diseñar y aplicar un Plan de acción de mejora del proceso de escritura en Inglés a través del portafolio de valoración.	Observación (Hoja de registro)	-Informar sobre las fortalezas y debilidades del proceso de evaluación junto al portafolio de valoración. -Aplicación de observación directa por parte del docente investigador tomando en consideración: reacciones del estudiantado en cuanto al uso del portafolio, desarrollo de actividades con el portafolio, proceso de escritura, atención a las instrucciones, desarrollo de las reflexiones escritas, autoevaluación y evaluación. -Recoger cada una de las incidencias, actitudes y aptitudes claves de los estudiantes que ofrezcan información relevante y den respuestas a los objetivos planteados en un registro anecdótico.	9 Estudiantes del 4to semestre de la carrera de Educación mención Inglés-Francés			Abril 2012
	1.3 Determinar las fortalezas y debilidades que se generaran en la evaluación del proceso de escritura utilizando el portafolio de valoración por parte de los estudiantes y los docentes. Y hacer recomendaciones de mejora.	Entrevista etnográfica semiestructurada	-Promover y desarrollar estrategias de aprendizaje de escritura, de autoevaluación y evaluación que permitan corregir las debilidades identificadas en el diagnóstico hecho a los estudiantes. -Informar sobre las fortalezas y debilidades del proceso de escritura evaluado junto al portafolio de valoración. -Comunicar y justificar a los docentes informantes la importancia de su participación y cooperación en la investigación. -Negociar con los docentes el cronograma de realización de las entrevistas.	9 Estudiantes del 4to semestre de la carrera de Educación mención Inglés-Francés 4 Docentes del Área de Inglés	Departamento de Idiomas Modernos		Abril-junio 2012

			-En esta oportunidad la entrevista semiestructurada es aplicada a los estudiantes, como informantes claves, tomando como referente para su selección aquellos estudiantes cuyos portafolios, procesos de escritura, autoevaluación, entre otros indicadores revelen información oportuna conforme a los objetivos establecidos (se llevarán a cabo dos entrevistas: a mitad y al final del curso). -Categorizar la información suministrada en la entrevista a los estudiantes y docentes con el programa de análisis cualitativo Atlas Ti.				
	Sub Fase de Análisis de resultados	-Análisis de contenido -Triangulación	-Contrastación de los resultados en cuanto a: 1. Portafolio como estrategia de evaluación del proceso de escritura triangulando los resultados obtenidos en: entrevistas de los estudiantes, hoja de observación participante activa entrevista a los docentes. 2. Fortalezas y debilidades del aprendizaje de escritura en Inglés a través de: entrevistas de los estudiantes, hola de observación participante activa, entrevista a los docentes. 3. La autoevaluación del proceso de escritura (Reflexión por escrito) a través del portafolio a través de: entrevistas de los estudiantes, hoja de observación participante activa, entrevista a los docentes.				Octubre 2013
III Fase: Informe Final	1.4 Proponer recomendaciones para mejorar el uso del portafolio de valoración del proceso de escritura en Inglés.	Presentación del Informe final: Conclusiones y recomendaciones					Enero 2014

Figura 6. Diseño del estudio.



D. El diseño del plan de acción

Una vez determinadas las debilidades y fortalezas de los estudiantes, y conforme a sus sugerencias, se procedió a iniciar la siguiente fase del diseño de un plan de acción que consistió en elaborar un plan de trabajo o programa de la Unidad Curricular denominada: “Desarrollo de la Competencia Lingüística del Inglés II”, el cual sirvió de guía para orientar todas las actividades de enseñanza-aprendizaje y evaluación centrados en el portafolio de valoración. (*Ver Anexo 17. Programa de la Unidad Curricular*)

Ya en este trayecto, y siguiendo las sugerencias del profesor O’Mally (1994) el cual recomienda preparar un plan que aborde la estrategia del portafolio de valoración de forma organizada y sistemática. Así, se diseñaron las actividades que luego se incorporaron al ya mencionado portafolio, y se sometió dicho plan a la revisión de un grupo de docentes de Inglés con la intención de corregir y considerar si eran pertinentes las actividades de enseñanza-aprendizaje y evaluación para el caso en consideración. Todo ello a través de una reunión del área de Inglés celebrada en la segunda semana del mes de febrero de 2012.

Luego de discutir el programa de la unidad curricular, se lograron algunas recomendaciones para su mejora. Se aconsejó:

- Usar el Inglés a un nivel intermedio-avanzado.
- Usar los cines foros sin subtítulos en Inglés.
- Efectuar las adaptaciones de las unidades de competencias a las nuevas exigencias del currículo por competencias.
- Mejorar la redacción de la Unidad II del programa, quedando éste de la siguiente manera: “Promoción de la interculturalidad y el desarrollo

de las habilidades de lectura, escritura y expresión oral en Inglés a través de Cine foros”.

II Fase de Intervención

Esta **segunda etapa** conlleva a una continua obtención de datos. Llamada también por Pérez S. (1994, p.96) como *fase Interactiva* y corresponde al trabajo de campo, a los procedimientos y desarrollo del estudio. Es el momento de contacto y negociación. En el presente estudio se le dio el título de Fase de Intervención.

La fase de intervención se centró en cuatro aspectos:

- El desarrollo de todas las actividades de escritura y redacción en Inglés y su optimización a través del portafolio de valoración.
- La mejora de las debilidades en los aspectos gramaticales, de vocabulario, puntuación, ortografía, encontradas en la fase diagnóstica de la investigación.
- La sensibilización a los estudiantes en la importancia del portafolio de valoración.
- La autoevaluación y la coevaluación como estrategias de crecimiento personal y profesional.

La aplicación del programa de la asignatura con énfasis en el aprendizaje y la evaluación del proceso de escritura en Inglés desde: la promoción y el desarrollo de la escritura en Inglés y la promoción de la interculturalidad y el desarrollo de las habilidades de lectura, escritura y expresión oral en Inglés a través de cine foros.

La finalidad de estos dos últimos elementos fue la de proporcionar las herramientas conceptuales que dan continuidad a la adquisición de las destrezas sintácticas, gramaticales, y morfológicas necesarias para usar el lenguaje de manera comunicativa y funcional promoviendo el hacer, el conocer, el ser, y el convivir a través de la lengua inglesa. Asimismo, generar discusiones en grupos y en parejas sobre diversos temas develados a través de películas, videos, artículos, etc. y poder expresar en forma escrita su posición y visión crítica de lo comentado; valorando los textos a través de la autoevaluación y la coevaluación, y finalmente proporcionar retroalimentación a sus compañeros con el propósito de superar sus dificultades inmediatas vinculadas a las habilidades promocionadas en el curso. A continuación, se hace una descripción de los distintos momentos desarrollados durante la fase de intervención:

A. Momento de sensibilización

Se contó con la participación activa de 17 estudiantes, asistentes durante 6 horas a la semana los días miércoles, de 9:15 a 11:30 y los jueves de 7 a 9:15, con quienes se desarrolló el programa de la unidad curricular ya mencionado, y por otro lado, se presentó el plan de actividades y de evaluación para el semestre, incorporando las sugerencias dadas por ellos.

Asimismo, se realizó una jornada de sensibilización y motivación de los estudiantes sobre la utilización del portafolio de valoración, basado en la experiencia de autores como Akirov 1997; Baxter, 1997; Delmastro, 2005; Villalobos, 2002; Lunar, 2007, desarrollando discusiones y exposiciones, sobre: ¿qué es un portafolio?, ventajas y desventajas del portafolio, tipos de portafolio, el portafolio en la enseñanza de una lengua extranjera como el Inglés y el portafolio de valoración, con sus respectivas características y especificaciones sobre su uso.

Los estudiantes compartieron con el docente la explicación sobre cada una de las generalidades del portafolio, se distribuyeron en tríos para asumir la reflexión de cada uno de los contenidos del portafolio, más tarde, pasaron a compartir con el resto de la clase una breve exposición en inglés con intercambio de puntos de vistas, despejando las dudas y finalmente cada uno de los participantes trajo una carpeta que serviría de portafolio en el cual se incluyeron los propósitos de aprendizaje a alcanzar durante el semestre para mejorar la escritura.

B. Desarrollo del plan de acción

Consistió en la explicación de los contenidos teóricos y prácticos propuestos por Oshima y Hogue (1999) relacionados con los enfoques de la prescritura (*Pre-writing*) y los procesos de escritura (*writing process*). De igual manera, se contó con el desarrollo de cine foros con la intención de que los estudiantes viendo ciertas películas de corte dramático lograrán hacer el análisis y la crítica propiciando la discusión en grupo y llevándola luego a la creación de una reflexión escrita, la cual debía pasar por una serie de tres revisiones (borradores) mediante la coevaluación de sus compañeros, y el conocimiento de sus propias debilidades (*autoevaluación*) y la evaluación del docente para obtener un producto o reflexión final. (Ver Anexos 14, 15 y 16)

Durante este momento de intervención se desarrollaron dos unidades; la primera destinada a la promoción y desarrollo de la escritura en Inglés: proceso de pre-escritura y escritura (*pre-writing process and writing process*) y la segunda se enfocó en la promoción de la interculturalidad y el desarrollo de las habilidades de lectura, escritura y expresión oral en Inglés a través de Cine foros.

Este proceso fue llevado a cabo desde el comienzo del semestre a partir de cuatro (4) artículos presentes en el blog del investigador (*Ver en Anexos Foto 1*), ubicado en la internet bajo la siguiente dirección electrónica: “<http://www.jhonnyangola.blogspot.com>”, los cuales sirvieron de práctica, ensayo y preparación a los estudiantes para aprender a evaluar las reflexiones de sus compañeros, siempre bajo las orientaciones del docente y de una preparadora, la cual acompañó tanto al docente como a los estudiantes a lo largo del semestre.

Durante la primera unidad planteada en el programa (Unidad Curricular) se procedió a que los estudiantes se familiarizaran con los tópicos tratados en el blog del profesor de la unidad curricular (*Ver Anexo 17*), estos fueron los siguientes:

1. ¿Por qué deberías encontrar un hobby si no tienes uno? (Why you should find a hobby if you don't have one?)
2. ¿La violencia en los juegos de video contribuyen con la violencia en la vida real? (Does violence in video games contribute to real life violence?)
3. La verdadera historia de Halloween (The True Story of Halloween)
4. Análisis a la caricatura de “Cartoon stock”. (Almacén de caricaturas)

La lectura de cada uno de los temas arriba señalados, permitió desarrollar breves reflexiones escritas de entre setenta y cinco (75) a ciento veinte (120) palabras en Inglés.

Estos debían copiarla como comentario del artículo en el blog, luego se dirigían a imprimir su reflexión y a llevarla a clase con el fin de ser intercambiada con otro compañero para su posterior coevaluación.

Los criterios acordados para la evaluación de sus breves reflexiones fueron: gramática, puntuación, ortografía, vocabulario y coherencia. Sin embargo, a pesar de que los estudiantes presentaron dudas y ambigüedad en la corrección de las reflexiones, fue necesario diferenciar los distintos tipos de equivocaciones u errores, y en la medida en que ellos comenzaron a evaluar y corregir mutuamente los trabajos de sus compañeros, se les fue explicando los enfoques de pre-escritura simultáneamente.

Poco a poco, el proceso de escritura fue avanzando, y para motivar el aprendizaje de los estudiantes se establecieron otros criterios de evaluación como puntualidad de entrega de la reflexión en la coevaluación y autoevaluación de las composiciones. Claro está, estos conceptos de coevaluación y autoevaluación resultaban nuevos para los aprendices, por lo que fue conveniente explicarlos con ejemplos sencillos de modelos de corrección utilizando sus propias producciones escritas, borradores, y luego fueron sometidas a la coevaluación. De igual manera, fue necesario mejorar el estilo de redacción de sus reflexiones, ya que el énfasis dado al estilo de escritura fue el académico.

Durante la primera fase de promoción y desarrollo de la escritura en Inglés se desarrollaron dos etapas que permitieron conocer en la teoría y en la práctica el proceso de composición y escritura de un párrafo. En la primera etapa se abordó el proceso de composición (*composición process*) y en la segunda la escritura de un párrafo (*writing a paragraph*).

La primera etapa comprendió tres momentos: El primer periodo (*Writing stage I*) fue el de pre-escritura (*Prewriting*) desde donde se instruyó a los estudiantes en tópicos relacionados a la selección y delimitación del tema para la construcción de un párrafo. Luego, se explicó y se llevaron a la práctica los procedimientos técnicos para la generación y organización de

ideas que permiten ir construyendo el cuerpo del párrafo o párrafos. Se comenzó con la técnica de lluvia de ideas (*brainstorming*), y junto a esta se desprendieron otras técnicas, denominadas por Oshima (1999) como: listado (*listing*), escritura libre (*freewriting*), agrupación (*clustering*), esquemas, etc.

En el segundo periodo (*Writing stage II*) se trabajaron los procesos de planificación (*planning*) y la elaboración del borrador o bosquejo (*outlining*). Acá los estudiantes seleccionaron tópicos para desarrollar en clase y otro para trabajarlo como asignación. (Ver Anexo 13)

En el tercero (*Writing stage III*) se emprendió la escritura y la revisión de los borradores, empleando la nomenclatura o símbolos de corrección ya enseñados, valorando ciertos criterios al momento de evaluar y coevaluar cada uno de los párrafos escritos en los borradores. Usualmente, este proceso se llevó a cabo en parejas, con el propósito de desarrollar un aprendizaje cooperativo, con una constante supervisión y orientación del docente, quien llevó un registro de presentación y corrección de los borradores, de las evaluaciones, y coevaluaciones de las parejas, y por otro lado para administrar el tiempo, el cual resulta necesario para dedicarle a cada estudiante y pareja e ir resolviendo sus dificultades a lo largo del proceso.

Este periodo, fue un ejercicio de aprendizaje de escritura previo a la segunda unidad en la que los estudiantes inician la elaboración de reflexiones sobre las películas programadas para el cine foro.

Una vez que los estudiantes lograron utilizar un vocabulario apropiado y pertinente, las ideas y los puntos de vistas que les permitieron delimitar sus reflexiones, ellos emprendieron la escritura de sus primeros párrafos, considerándose este paso como la transición entre la unidad de proceso de

escritura y la promoción de la mencionada habilidad a través de cine foros. Esta vez, se les mandó a escribir párrafos más extensos de aproximadamente 170 palabras o más con el fin de aprender a redactar la idea principal, su estructura compuesta por un tópico (*topic*) y la idea de control. Se hizo énfasis en el conocimiento de criterios de evaluación de la escritura como: estructura de las oraciones (*sentence structure*), gramática, aspectos prácticos o mecánicos de la escritura (*mechanics*) con incidencia en la ortografía, puntuación y uso de la mayúscula, vocabulario, unidad y coherencia.

De forma gradual, cada estudiante fue corrigiendo e identificando las distintas debilidades presentes en sus borradores y en los de sus compañeros. Sin embargo, el énfasis se mantuvo en que estos aprendieran a redactar correctamente oraciones o ideas principales, ideas secundarias y conclusiones.

Anteriormente, la clase había sido dividida en grupos para llevar a cabo un ciclo de talleres donde se abordó aspectos del proceso de escritura. Esta comprendió escritura y revisión de los borradores, borrador en bruto, revisión y edición de los contenidos escritos, organización y mejora de vocabulario, puntuación, gramática, unidad y coherencia, y para concluir, entrega del borrador final.

Todos estos contenidos fueron explicados con sus respectivos ejemplos. Igualmente, un grupo de estudiantes, siempre bajo la supervisión del docente, explicaron los símbolos utilizados para identificar las equivocaciones u errores presentes en los borradores. Aquí fue conveniente hacer varios ejercicios para reforzar el uso apropiado de la nomenclatura o símbolo pertinente que identifique el error o la equivocación cometida en los párrafos. De igual manera, se les aconsejó dejar para los borradores un

espacio suficiente entre cada línea escrita de la hoja del borrador del párrafo escrito para que dicho espacio fuese utilizado exclusivamente con el propósito de anotar las correcciones en el momento de la coevaluación.

Por otro lado, el encuentro entre los estudiantes para el intercambio de los primeros borradores de los párrafos, más la entrega o devolución de los mismos ya corregidos, pasando por la reelaboración del segundo borrador y la entrega al docente para su corrección y así poder editar su último borrador o producto final, consistió en un dialogo en donde se exponen orientaciones sobre los aspectos a mejorar en el párrafo o párrafos escritos, vigilando sobre todo las correcciones conforme a los criterios de evaluación establecidos y ensayados previamente.

No obstante, de comienzo a fin del semestre, la estrategia del portafolio consistió en que los estudiantes conocieran y aplicaran los mecanismos necesarios para corregir borradores, utilizando los símbolos de corrección adecuadamente, e ir editando cada uno de los borradores, a decir, un total de tres bocetos o bosquejos de composiciones escritas más formales y estilizados. Un primer borrador que luego es compartido con otro compañero a fin de que lo corrija. Al finalizar las correcciones éste es devuelto, al tenerlo en las manos el estudiante debe empezar a comprender donde están sus debilidades y empezar a trabajar en ellas, una vez mejorados los párrafos, el estudiante lo entrega al docente, aquí el mismo docente se percata de la calidad de la revisión realizada por la coevaluación de sus compañeros; por otro lado, evidenciar la evolución de mejora de sus párrafos y desde luego volver a ser corregido nuevamente por el docente, quien lo devuelve con las correcciones al aprendiz para hacer las debidas mejoras y entregar su composición final.

Lo mismo es realizado durante la presentación de las películas, pero la diferencia permaneció en la autoevaluación del proceso una vez culminado los tres borradores y el producto o edición final. Luego, a través de la entrega de un papel o guía con algunas interrogantes que motiven el análisis introspectivo y la reflexión del proceso como un todo.

Se llevaron a cabo actividades para promover las habilidades de comprensión y habla (*speaking*). Estas consistieron en que una vez vista cada película, el docente junto al preparador organizaron la clase en dos grupos, uno bajo la supervisión del preparador y otro dirigido por el docente. A los estudiantes se les entregó imágenes fotográficas de distintas escenas de la película de forma desorganizada, tanto la de Erin Brockovich (Biografía) y Death man walking (Hombre muerto caminando) y ellos debieron ordenar cronológicamente cada una de las escenas para luego ser repartidas equitativamente entre cada uno de los estudiantes.

Tanto el docente como el preparador señalaron las escenas con la intención de notificarles alguna equivocación y sugerirles cambios en la organización, de igual forma, se les fue preguntando a cada miembro de los equipos ¿qué había ocurrido en tal escena?, por ende los estudiantes respondieron con precisión haciendo referencia sobre detalles importantes que caracterizaron la escena seleccionada, luego cada estudiante escogió tres escenas en el mismo orden en que ya se habían organizado la película y estos debieron manifestar, a través de una dramatización, todo lo que ocurrió, así como distintos hechos llamativos de esas escenas.

Cada grupo ya dividido en tríos se dispusieron a representar en la dramatización o desempeño de roles (*role play*) los hechos desarrollados en las escenas elegida. Lamentablemente por factores de tiempo, esta actividad

se desarrolló solamente con las películas ya mencionadas de Erin Brockovich y Death man walking.

Los estudiantes como asignación redactaron una breve reflexión sobre las fortalezas y debilidades generadas de la actividad hecha con las escenas y la dramatización de las películas. Estas reflexiones escritas fueron elaboradas en pareja, para la primera película, e individual para la segunda.

Culminado el ciclo de las películas, se aprovechó el parte del tiempo de la unidad curricular para intercambiar los portafolios entre los estudiantes e indagar la manera personal en la que cada uno de los integrantes del curso mantenía su compilación de reflexiones sobre cada uno de los artículos leído en la etapa del proceso de composición y de escritura de párrafos, así como los borradores editados y corregidos por cada una de las películas vistas. Entre los mismos estudiantes se daban recomendaciones, se aclaraban dudas y se continuaba con la revisión de los borradores faltantes junto a sus coevaluadores y la evaluación del mismo docente.

Ya al finalizar el curso se evaluó cada portafolio, haciendo una revisión de todo el contenido presente, desde las coevaluaciones, las autoevaluaciones, los borradores y edición final, sin olvidar la presentación y organización de la información como material y guías de apoyo, ejercicios y actividades evaluadas, entre otros documentos que resultaron pertinentes para su incorporación conforme a la decisión personal del estudiante.

C. Análisis de resultados

Luego de haberse recolectado toda la información o evidencias por medio de cada una de las técnicas cualitativas como la observación y las entrevistas a estudiantes y docentes del Área de Inglés, se procedió a llevar

a cabo el análisis de los contenidos presentados en las entrevistas, así como la información recabada por el docente investigador a través de sus observaciones y luego desarrollar el procedimiento de la triangulación con el fin de poder contrastar la información bajo distintas fuentes.

Es importante recalcar que la misma modalidad de análisis de contenido aplicado a la información o evidencias recabada por cada uno los informantes claves a través de los instrumentos cualitativos, también se aplicó a los contenidos registrados durante la fase diagnóstica en donde fue necesario intervenir con un cuestionario diagnóstico aplicado a diecisiete estudiantes de la misma unidad curricular sometida al estudio.

Sin embargo, es conveniente explicar en qué consistió el todo proceso de análisis de contenido en la investigación. Primero, como lo especifica Pérez (2000):

El análisis de contenido se sitúa en el ámbito de la investigación descriptiva y pretende sobre todo, descubrir los componentes básicos de un fenómeno determinado extrayéndolos de un contenido dado a través de un proceso que se caracteriza por el intento de rigor de medición. (p.142)

Igualmente, Fox (1981) afirma:

Es un proceso para la categorización de datos verbales y de conducta con fines de clasificación, resumen y tabulación. Es un proceso complejo, seguramente el que más esfuerzo requiere de todas las técnicas de análisis de datos. Es uno de los pocos campos comprendidos en las etapas finales del proceso de investigación en que el investigador desempeña un papel importante, original y creativo. (p.709)

El proceso de análisis de contenido en el presente estudio se llevó a cabo luego de haberse recolectado toda la información de las observaciones registradas en el aula con los estudiantes y de cada una de las entrevistas

realizadas a los informantes claves, es decir, a los nueve (9) estudiantes y a los cuatro (4) docentes del Área de Inglés, sin obviar a los diecisiete (17) estudiantes participantes del diagnóstico, no obstante, el análisis de contenido referido a las evidencias registradas en el instrumento diagnóstico se explicó en el apartado de la fase diagnóstica, en consecuencia, se hará mención aquí solamente a la información recabada durante la fase de intervención.

De inmediato, se dio inicio a la transcripción de la información contenida en las hojas de observación y en el magnetófono, y se utilizó la información en su totalidad, sin dejar nada por fuera, pregunta por pregunta, así como por cada uno de los informantes, respetando el anonimato para cada uno de ellos, tanto en las observaciones como en las entrevistas, empleándose códigos que permitieran reconocer tanto a los docente como a los estudiante, así como la identificación en orden de cada pregunta planteada. La información se transcribió a través del programa “Word” en formato “*texto (txt)*” y luego se guardó como una *unidad hermenéutica (UH)*, término utilizado para asignar al registro de todos los datos; en esta oportunidad la mencionada UH contuvo sólo documentos textuales, es decir, las observaciones y entrevistas realizadas a los estudiantes. Toda esta información se registró, se guardó y se codificó por medio del programa para el análisis de datos cualitativos Atlas Ti, versión 5.2.

Una vez almacenada la información de ambas técnicas, se procedió a la codificación de la información de los textos o datos de los informantes, previa organización y corrección ortográfica. Sin embargo, antes de seguir con la explicación de esta primera fase de reducción de los datos, es necesario indicar que Fox (1981) establece una clasificación sobre el tipo de análisis de contenido a considerar al momento de trabajar en la codificación

de la evidencia registrada, partiendo desde la determinación de las unidades de análisis, las dimensiones y las categorías desprendidas. No obstante, Fox establece dentro de su clasificación la denominada *manifiesta* y por otro lado la *latente*. Conviene describir la finalidad de ambas para determinar cuál fue la escogida para el análisis de la información en el estudio.

La *manifiesta* Según Fox (1981, p.719) simplemente se “limita a analizar lo que el sujeto a dicho sin que se suponga nada; es una transcripción directa de la respuesta en función de un código determinado”. Y la *latente* busca “codificar el significado de la respuesta o de la motivación subyacente de la conducta descrita”

De las dos modalidades de análisis, se ha escogido 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.

Sin embargo, en algunas oportunidades, los entrevistados ampliaron sus puntos de vistas al aprovechar el espacio de la misma para hacerlo, de igual forma, en otros momentos los informantes fueron muy dispersos, especialmente en las entrevistas, intentando elaborar un cúmulo de opiniones sin llegar a concretar su punto de vista, y por otro lado, habían manifestado situaciones, conductas o reacciones que fueron obviadas por el docente investigador, y ante tanto contenido expresado por los informantes, fue necesario agrupar estas ideas y envolverlas en una nueva categoría o código adecuado, pertinente, vinculado a una dimensión y a una unidad de

análisis ya preestablecida en el diseño del estudio, algo muy común de suceder y que tuvo que enfrentar el docente investigador aplicando la denominada *selección secuencial*, título impreso por Pérez (2000,p.107) a través de la cual se determinan un nuevo conjunto de fenómenos a medida que avanza la investigación.

Por otro lado, fue necesario en ciertos momentos el análisis *latente*, aunque en menor grado, simplemente para buscar el trasfondo y lo que indirectamente se ha querido transmitir o decir. Aquí es importante volver a traer una afirmación de Pérez (2000, p. 143) cuando afirma que “no sólo se debe fijar en lo que aparece, sino lo que la respuesta implica o lo que se deduce de ella”. De igual forma, no bastaba con haberse contentado con lo afirmado o negado por los informantes claves, especialmente por los estudiantes, referido al uso del portafolio de valoración y del proceso de escritura en Inglés, sino saber deducir con prudencia, objetividad y bajo la lupa y contraste de lo observado, lo que se ha querido manifestar.

Pérez (2000) establece también otra clasificación del análisis de contenido para su estudio. Esta vez se refiere al análisis de contenido semántico, de tono y análisis de contenido para hacer inferencia. De los tres, sólo se abordó el de análisis de contenido semántico, ya que el mismo no entra en contradicción con la modalidad de análisis seleccionada de tipo *manifiesta*, la cual se ha explicado en el párrafo anterior, y que en otras palabras, 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. No obstante, estas mismas categorías

han permanecido vinculadas a una variedad de dimensiones las cuales comprenden y abarcan de forma general a ese conjunto de características, criterios, variables y opiniones que responden de forma específica a la dimensión bajo la cual han sido codificadas o nombradas cuidadosamente por el investigador, y por otro lado, dichas dimensiones están sujetas y acobijadas por las unidades de análisis bajo las cuales se analizaron los resultados con mayor sistematicidad y organización. Ya aquí se comienza a desarrollar el análisis exploratorio o primer nivel de reducción de datos.

Sin embargo, Pérez (2000, p. 145) promueve una serie de pasos a seguir y las mismas orientaron a su vez el análisis de contenido: Los dos primeros pasos son más reflexivos, de entendimiento general del objeto de estudio y de delimitación de los contenidos o evidencias recolectadas que realmente se van a analizar, luego aparecen los más prácticos como el desarrollo de la codificación o categorización, descripción, interpretación e integración.

El primero paso consistió en **identificar el objetivo que se persigue**. Aquí se planteó determinar las fortalezas y debilidades del portafolio de valoración (Assessment) como estrategia de evaluación en un curso de estudiantes del cuarto semestre de la carrera de Educación, Mención Inglés-Francés de la ULA Táchira para la mejora en la producción escrita en Inglés como lengua extranjera. No obstante, lo que se pretendió analizar son las opiniones dada por los informantes claves; docentes, estudiantes y observaciones del docente investigador, a fin de poder identificar sus puntos de vistas manifestados por medio de las entrevistas transcritas cabalmente y las anotaciones contenidas en las hojas de observación del docente participantes en el estudio, ya que las mismas constituyen un caldo de información relevante, en el que se pudo evidenciar las fortalezas y

debilidades del uso del portafolio de valoración para mejorar y evaluar el proceso de escritura en Inglés.

Igualmente, se solicita establecer **la definición del universo objeto de estudio**. Esto quiere decir, qué es lo que realmente se va a analizar, o como lo señala Pérez (2000, p.145) “delimitar lo que se va a estudiar. Aquí la delimitación se dio en ciertos aspectos: Primero en cuanto al número de informantes claves participantes para cada instrumento de recogida de información, es decir, el análisis de las reacciones y sensaciones de los informantes al instante de la observación la cual simplemente se limitó a registrar las actitudes de los diecisiete (17) estudiantes que conformaron la unidad curricular Desarrollo de la Competencia Lingüística del Inglés II a lo largo de todo el 4to semestre. En segundo lugar, la delimitación hace que el estudio aquí presentado comprenda y considere sólo la reflexión y opinión que mantuvieron nueve (9) estudiantes (Informantes claves) del mismo semestre y de la misma unidad curricular; finalmente, el contenido de las respuestas y opiniones ofrecidas por los cuatro (4) docentes del Área de Inglés con experiencia en el uso del portafolio.

Determinación de las unidades de análisis o el primer nivel de **reducción de datos**. Lógicamente las unidades de análisis están íntimamente vinculadas al objeto de estudio y se justifica su elección por cuanto es de vital interés determinar lo que opinan y responden sobre ellas los informantes claves, a la vez de que proporcionen resultados favorables o no a cada uno de los objetivos específicos planteados en el estudio. Pérez (2000, p. 146) afirma que: “Las unidades de análisis constituyen los núcleos con significado propio que serán objeto de estudio para su clasificación y recuento”. No obstante, Pérez establece una clasificación respecto a estas unidades, se refiere a las unidades de análisis de base gramatical y las de

base no gramatical. Para efecto del presente estudio se utilizaron las de base no gramatical, las cuales se refieren al uso de la palabra, el símbolo, la frase o el párrafo, y estuvo representada de forma tangible por el conjunto de textos transcritos de las entrevistas y observaciones realizadas a los informantes claves durante la fase de intervención. Es importante aclarar que durante la fase del diagnóstico, se llevó a cabo el análisis de contenido de la información registrada en el cuestionario diagnóstico aplicado a los diecisiete (17) estudiantes de la unidad curricular del estudio y se trabajó con el mismo proceso aquí desarrollado para el análisis de su contenido.

Determinación de las categorías. Viene a ser considerado como el primer paso del análisis exploratorio, es decir el primer nivel de reducción de datos. Para desarrollar el siguiente paso, se procedió primero a determinar que se entiende por categoría y luego por categorización. Según Pérez (2000, pp. 148-149), “Una categoría es la noción general que representa un conjunto o una clase de significados determinados”, y por otro lado, afirma que “las categorías son los indicadores que van a constituir la red a utilizar en la investigación”. Y por categorización, Pérez (2000, p.149) la establece como:

La clasificación de los elementos de un conjunto a partir de unos criterios previamente definidos. Estos elementos o dimensiones son cada uno de los que comprende una variable cualitativa... La categorización hace referencia a los valores que la variable estudiada puede adoptar a través del análisis de contenido.
(p.149)

Este procedimiento fue desarrollado con mucha prudencia y lógica tomando en consideración el conjunto de unidades de análisis, y de dimensiones generadas fundamentalmente de los objetivos planteados para la investigación del uso del portafolio de valoración. Fue necesario releer

nuevamente los objetivos: general y específicos, asimismo, el conjunto de preguntas que formaron parte de los instrumentos y las técnicas empleadas para recabar la información, las cuales fueron generadas principalmente por los mismos objetivos establecidos. De inmediato, se organizó una matriz o cuadro para sistematizar y organizar las unidades de análisis, las dimensiones y el conjunto de categorías preestablecidas, las cuales sirvieron de guía para analizar los textos generados por los informantes: estudiantes y docentes.

El conjunto de posibles categorías preestablecidas, surgidas de las interrogantes planteadas a los informantes claves, sirvieron de guía al momento de iniciar el recorrido de lectura, identificación y análisis hecho a cada uno de los textos transcritos y cargados al programa de análisis de datos cualitativos Atlas Ti. De inmediato y con mucha caducidad se comenzó a identificar y codificar las palabras, frases o párrafos que evidenciaban y representaba a cada categoría, asimismo, utilizando diversos tipos de códigos conforme al nivel de abstracción y de teorización del mismo proceso como: *código descriptivo, explicativo o interpretativo* expuesto por Miles y Huberman (1984) citado por Pérez (2000) los cuales afirman:

Los primeros pretenden identificar las características de segmentos de los registros. Los segundos apuntan hacia temas que el investigador descubre como recurrentes o que aparecen como teniendo un mismo significado y los últimos suponen la interpretación de la hipótesis. (p. 110)

Luego de establecer las categorías, se procedió a la etapa de descripción la cual consistió, según Pérez (2000, p. 107) en “un examen de todos los segmentos de cada categoría”. En otras palabras, estudiar y analizar los segmentos de textos que evidencian y representan a cada categoría prescrita, este es un nivel de reducción sobre la misma

información en la cual se está trabajando. Por ejemplo, se agruparon un conjunto de citas (Opiniones o afirmaciones de los informantes claves) las cuales fueron organizadas alrededor de una categoría establecida a la manera de un *bunch* o racimo, y a su vez al volver a analizar este mismo conjunto de información incorporada a un mismo código, resultó conveniente la posibilidad de crear una nueva categoría o subcategoría en vista de ésta presentaba algún tema o información generado como consecuencia del análisis, de la respuesta dada por el informante y del propio proceso de reducción de los datos.

Se presentan a continuación tres cuadros en los que se hace una descripción de las unidades de análisis, las dimensiones y las categorías sobre cada uno de los tres instrumentos aplicados durante la fase diagnóstica como: el cuestionario y el examen escrito aplicado a los estudiantes, y la entrevista semiestructurada dirigida a los estudiantes y docente seleccionados como informantes claves del estudio, técnica aplicada durante la fase de intervención.

Cuadro 4. Dimensiones y categorías sobre el cuestionario y examen escrito diagnóstico							
Objetivo General: Determinar las fortalezas y debilidades 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 de la ULA Táchira para la mejora en la producción escrita en Inglés como lengua extranjera.							
Fase del estudio	Objetivos específicos	Unidades de análisis	Dimensión	Categorías	Ítems	Instrumento	Informantes
I Fase Diagnóstica	1.1 Diagnosticar las fortalezas y debilidades presentes en el proceso de evaluación y en las competencias lingüísticas de los estudiantes del 4to semestre de la unidad curricular Desarrollo de la Competencia Lingüística II, sección 01	Evaluación	Proceso de evaluación	Grado de satisfacción	1	Cuestionario diagnóstico de respuestas abiertas	17 Estudiantes del 4to semestre de la carrera de Educación mención Inglés-Francés
		Portafolio	Portafolio de valoración	Fortalezas del proceso de evaluación	2		
				Debilidades del proceso de evaluación	3		
				Rol del docente	3		
				Recomendaciones	4		
		Competencias lingüísticas	Nivel académico	Uso del portafolio de valoración	2,3	Examen escrito de Competencias Lingüísticas	17 Estudiantes del 4to semestre de la carrera de educación mención Inglés-Francés
				Presente simple	1		
				Presente simple	2		
				Organización de un párrafo	3		
				Preposiciones coordinadas	4		
				Ejercicios de escucha	5		
				Comprensión de lectura	6		
				Composición escrita (Presente simple)	7		
				Composición escrita (Pasado simple)	8		

- **DCLI-II (*)**: Desarrollo de la Competencia Lingüística del Inglés II.

Cuadro 6. Dimensiones y categorías sobre la entrevista a los docentes

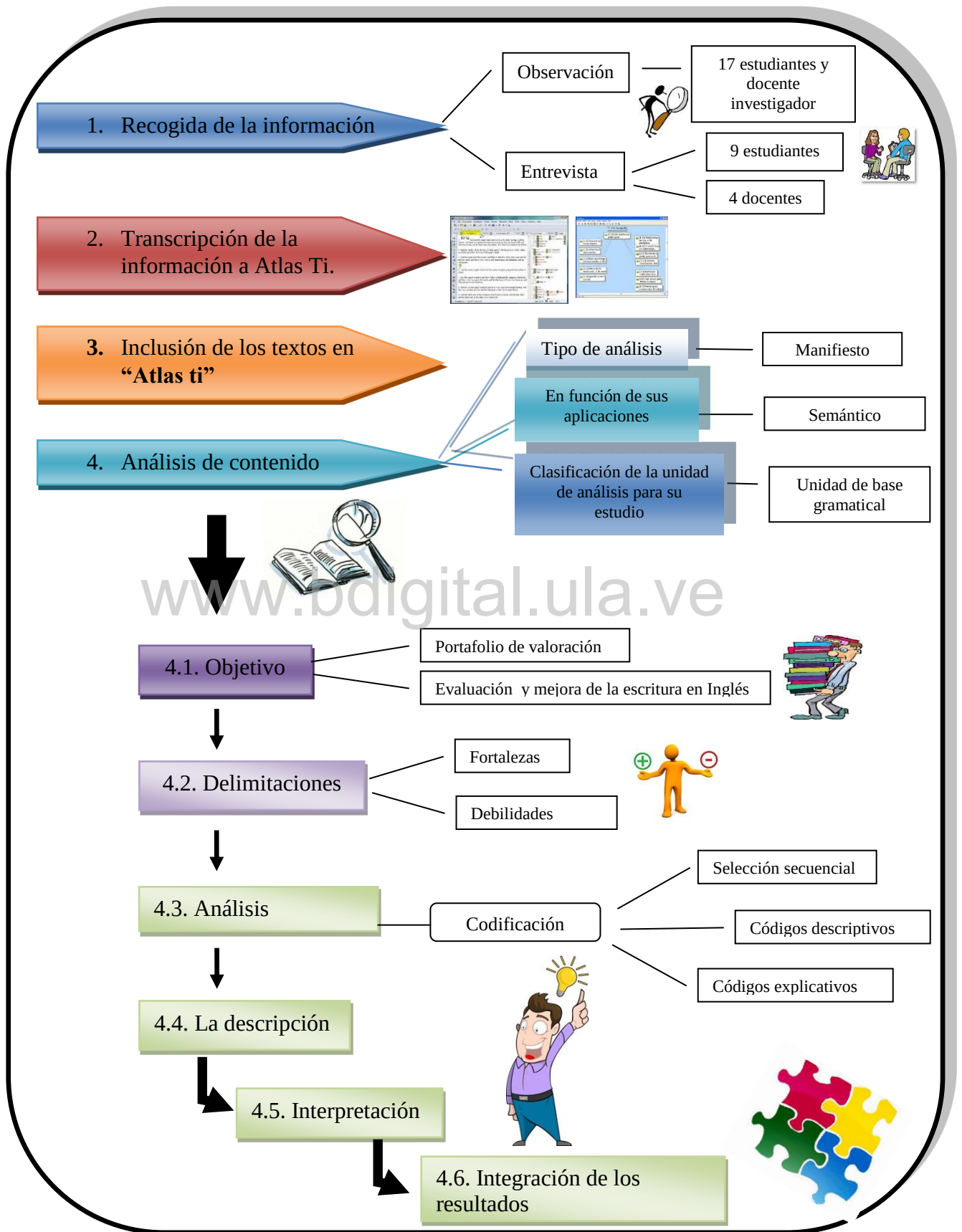
Objetivo General: Determinar las fortalezas y debilidades del portafolio de valoración (Assessment) como estrategia de evaluación en un curso de estudiantes del cuarto semestre de la carrera de Educación, Mención Lenguas Extranjeras de la ULA Táchira para la mejora en la producción escrita en Inglés como lengua extranjera.

<i>Fase del estudio</i>	<i>Objetivo específico</i>	<i>Unidades de análisis</i>	<i>Dimensión</i>	<i>Categorías</i>	<i>Ítems</i>	<i>Instrumento</i>	<i>Informantes</i>
II Fase de Intervención	1.3 Determinar las fortalezas y debilidades que se generaran en la evaluación del proceso de escritura utilizando el portafolio de valoración por parte de los estudiantes y los docentes.	Portafolio	• Concepción del portafolio	• Uso del portafolio • Concepción del portafolio • Tipos de portafolios conocidos para evaluar • Beneficios y limitaciones del portafolio	1,2,3,4,	Observación participante activa (Hoja de registro) Entrevista etnográfica semiestructurada	4 Docentes del Área de Inglés
		Portafolio de valoración	• Concepción del portafolio de valoración	• Uso del portafolio de valoración • Beneficios del portafolio de valoración • Limitaciones del portafolio de valoración	5,6,7		
		Evaluación	• Proceso de evaluación	• Autorregulación y portafolio de valoración • Autoevaluación y coevaluación	8,9		
		Proceso académico de la escritura	• Proceso de escritura	• Proceso de escritura y portafolio de valoración	10		
		Perspectiva del docente informante	• Conocimiento del estudiante	• Noción del estudiante sobre portafolio de valoración (Perspectiva del docente) • Opinión del estudiante sobre el portafolio de valoración (Perspectiva del docente)	11,12		

Finalmente, se llevó a cabo **la integración e interpretación de los datos**. En esta última etapa fue conveniente valorar la integración entre las categorías planteadas, así como su relación y conexión, sin dejar de lado posibles comparaciones entre las mismas. Asimismo, se intentó dar respuestas al problema que se ha formulado en la presente investigación sobre el uso del portafolio de valoración y su repercusión en el proceso de evaluación y promoción de la escritura en Inglés, definiendo las fortalezas y debilidades de la mencionada estrategia durante el proceso de aplicación. Se propuso establecer la descripción de cada una de las respuestas ofrecidas por los informantes a las interrogantes plasmadas en los instrumentos cualitativos de recolección de la información, siendo estas precisas, objetivas y tangibles en el proceso de categorización. Paralelo a esto, se han redactado los resultados alrededor de una serie de dimensiones y estas a su vez a una serie de unidades de análisis sobre las cuales correspondió elaborar todo el proceso de conclusión con mejor orientación, facilidad y sistematización. En esta fase se permitió una visión global, reflexiva e integradora de la teoría y la práctica esto con el fin de comprobar si las respuestas que se han encontrado funcionan o no en la práctica, a su vez permitió la oportunidad de volver sobre los datos las veces que fueron necesarias con el propósito de poder establecer consideraciones acerca de la plausibilidad de las relaciones.

A continuación se presenta un gráfico en el que se sintetiza cada uno de los momentos del proceso del análisis de contenido llevada a cabo durante la fase de intervención del estudio. Es conveniente recordar que la información recolectada procede directamente de los instrumentos cualitativos adoptados y a través de los cuales se registró de viva voz la experiencia vivida junto al portafolio de valoración.

Figura 7. Fase de análisis de los resultados



6.4 La triangulación

Se parte de la idea de triangulación que maneja Stake (1994):

La triangulación ha sido concebida como un proceso en el que desde múltiples perspectivas se clarifican los significados y se verifica la repetitividad de una observación y una interpretación. Pero reconociendo que ninguna observación o interpretación es perfectamente repetible, la triangulación sirve también para clarificar el significado identificando diferentes maneras a través de las cuales es percibido el fenómeno. (p.241)

Para la siguiente investigación se llevó a cabo una triangulación de tipo metodológica, que según la clasificación hecha por Denzin (1979, p.140), “utiliza el mismo método en diferentes ocasiones o bien diferentes métodos sobre un mismo objeto de estudio”. Los resultados concluyentes fueron obtenidos a través de distintos instrumentos cualitativos de recolección de información, es decir, la observación por parte del docente investigador y la entrevista etnográfica semiestructurada aplicada a nueve (9) estudiantes y cuatro (4) docentes del Área de Inglés. Estos instrumentos se utilizaron con el fin de indagar conocimientos específicos sobre un mismo objeto de estudio, esto es, el portafolio de valoración. La información recabada entre los tres informantes fue contrastada bajo la coincidencia de categorías planteadas a priori y a posteriori durante el análisis de contenido aplicado a la información suministrada entre los tres actores durante la fase de intervención. Igualmente, Pérez (2000, p.83) recomienda “utilizar variedad de métodos, dado que permitirá contrastar puntos de vistas diferentes sobre una misma situación”. Por ende es conveniente, llevar acabo tal triangulación, ya que por un lado, la perspectiva y cultura del portafolio brindada por los informantes puede confirmar o no las teorías sobre las posibles fortalezas y debilidades de su aplicación, ahondando más en su valides y confiabilidad, y por otro lado, si los resultados ofrecidos entre los

distintos métodos son parecidos entonces se puede hablar de los términos indicados por Cohen (1980,p.13): “convergencia entre medidas independientes o de una perspectiva integradora”

Tercera etapa: Hace referencia a una continua reflexión. Esta etapa es llamada también por Pérez S. (1994, p.97) como **fase posactiva** y corresponde a la elaboración del informe final y al procedimientos de reflexión crítica sobre los resultados. En el presente estudio se le dio el título de **Fase de elaboración del Informe etnográfico.**

III Fase de elaboración del informe final

En esta última fase, recomienda Pérez (2000) el desarrollo del informe basado en una reflexión crítica sobre los resultados de la investigación, dando una posible solución al problema o al caso estudiado. Es por eso que se buscó plasmar la realidad y vivencia de un grupo de estudiantes de nivel universitario quienes se propusieron, junto al docente del área de Inglés en su rol de investigador, trabajar con una estrategia alternativa como el portafolio de valoración a fin de mejorar el proceso de escritura en Inglés; no obstante, se buscó contrastar la experiencia del estudiante, los datos observados del docente investigador junto a la experiencia y concepción de otros colegas de Inglés vinculados al contexto del estudio, a fin de intentar corregir e identificar las limitaciones propias del caso estudiado, y por otro lado, fortalecer y pulir las bondades, innovaciones y fortalezas de la práctica ya asumida y recorrida. Es aquí donde da sus frutos todo el diseño metodológico aplicado. Por igual, no se pretendió generalizar los resultados puesto que este es un estudio de caso particular que busca mejorar e intenta resolver los conflictos que a diario enfrentan los docentes dedicados a la enseñanza de una lengua extranjera como el Inglés. Así pues, luego de obtener los resultados de cada uno de los instrumentos y sistematizados

conforme a cada dimensión y unidad de análisis, fueron contrastados generando las diferencias o similitudes necesarias que permitieron una teorización del propio fenómeno del portafolio de valoración bajo la constante reflexión crítica de los resultados.

6.5. Instrumentos y técnicas de investigación

Siguiendo el enfoque cualitativo de la investigación y el diseño de estudio de casos se acuerda la aplicación de los siguientes instrumentos para la recolección de los datos, siendo estos pertinentes al estudio propuesto:

- Observación. (*Ver Anexo 5*)
- Prueba escrita mixta diagnóstica. Dirigida a los 17 estudiantes del 4to semestre de la Carrera de Educación Inglés-Francés. (*Ver Anexo 1*)
- Un cuestionario de respuesta abiertas a los estudiantes del 4to semestre, sección 01, de la Carrera de Educación Inglés-Francés. (*Ver Anexo 2*)
- Una entrevista etnográfica semi-estructurada a los estudiantes del 4to semestre, sección 01, de la Carrera de Educación Inglés-Francés. (*Ver Anexo 4*)
- Una entrevista etnográfica semi-estructurada a cuatro (4) profesores de las distintas unidades curriculares de la carrera. (*Ver Anexo 3*)

6.5.1. La observación

Para Stake (1998, p. 61), la observación va a registrar bien los acontecimientos para ofrecer una descripción relativamente incuestionable para posteriores análisis y el informe final, el investigador deja que la ocasión

cuenta la historia. Hay que dejar bien claro que Stake (1998) propone una observación cuantitativa y una cualitativa. En la primera, se va a ocupar de sumar datos clasificados que lleven a una covariación sustancial, es decir, tratar de encontrar una representación significativa de las relaciones de ese caso particular, mientras que en la cualitativa, que es la que importa al estudio del portafolio de valoración, es encontrar buenos momentos o situaciones que puedan revelar la complejidad única del caso.

De igual forma, la observación fue empleada como una “estrategia de indagación con la que el investigador o investigadora vive y se involucra en el ambiente cotidiano de los sujetos e informantes, recogiendo datos de un modo sistemático y no intrusivo” (Taylor y Bogdan, 1986, p. 31). En el estudio del portafolio de valoración, la observación fue llevada a cabo por el docente investigador, a fin de obtener datos anecdóticos en cuanto al uso de la estrategia de evaluación “Portafolio de valoración” (Portfolio assessment) utilizado por los estudiantes y el mismo docente en su rol de tutor e investigador. Asimismo, Estas observaciones fueron de **participación moderada**, ya que se mantuvo un equilibrio entre estar dentro y fuera de la situación, entre participar y observar, también, 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 necesario la creación de un diseño de hoja de observación (Ver Anexo 5) personal, práctico y efectivo 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.

6.5.2. La prueba escrita diagnóstica

Consistió en el diseño de un instrumento de carácter diagnóstico, configurado como técnica de prueba escrita de tipo mixta, objetiva y de desarrollo (Hidalgo, L. y Silva, M., 2003), al respecto Rojas (2008) establece:

La prueba escrita es un instrumento de medición cuyo propósito es que el estudiante demuestre la adquisición de un aprendizaje cognoscitivo, o el desarrollo progresivo de una destreza o habilidad. Por sus características, requiere contestación escrita por parte del estudiante. (p.4)

Siendo aplicado a diecisiete (17) estudiantes inscritos en la clase de la unidad curricular “Desarrollo de la Competencia Lingüística del Inglés II” perteneciente al plan de estudio del 4to semestre. Se consideró necesaria la aplicación del instrumento con el propósito de recolectar evidencias que permitieran identificar las fortalezas y debilidades de los estudiantes sobre las habilidades de escritura, lectura y comprensión, ortografía, puntuación, coherencia, gramática, y escucha. El análisis de sus resultados junto a los arrojados por el cuestionario diagnósticos proporcionaron información la cual fue utilizada para mejorar el plan de acción concretado en el programa de la unidad curricular. Este cuestionario contó con ocho ítems distribuidos en cuatro ítems de reconocimiento y cuatro de producción.

A continuación, se describe la finalidad de cada uno de los ítems (Ver Anexo 1):

A través del primer ítem se evidencia si el estudiante reconocer la forma correcta del verbo o del auxiliar en el tiempo presente simple, su

conjugación correcta con el sujeto de la oración y su forma dependiendo si es una oración interrogativa o simplemente un enunciado negativo o afirmativo. Se utilizó un vocabulario acorde con el nivel de los estudiantes que cursan el cuarto semestre de la carrera, un nivel intermedio avanzado. A este tipo de ítem se le denomina de reconocimiento y se le otorgó un valor de dos (2) puntos a los ocho ejercicios, es decir, 0,25 por cada uno de estos.

Para el segundo ítem de producción se utilizaron seis (6) ejercicios y busca examinar si el estudiante escribe de forma ordenada y coherente las oraciones o interrogantes. A su vez, saber conjugar correctamente el verbo en presente simple conforme al sujeto principal de la oración y dependiendo si ésta es interrogante o una afirmación. El valor dado al ítem es de tres (3) puntos, cada ejercicio de 0,5 puntos.

Con relación al tercer ítem, el evaluado debió organizar y escribir en la columna "B" las oraciones presentes en la columna "A", de forma ordenada, identificando la idea principal, las cuatro (4) ideas de soporte y finalmente la idea de conclusión o cierre. Es un ítem de reconocimiento con un valor general de tres (3) puntos con 0,5 por cada oración.

Para el cuarto ítem, se explora el nivel de conocimiento sobre el correcto uso de conectores, conocidos como conjunciones coordinadas o *fanboys*. Este ítem de reconocimiento se resuelve identificando y escribiendo el conector apropiado que establezca coherencia entre las dos oraciones simples, sin embargo no todos los conectores fueron evaluados, simplemente: so, but, or, and, se le dio un puntaje de dos (2), con 0,5 por cada una de los ejercicios.

A través del quinto ítem se evalúa la habilidad de escuchar (listening). Se efectúa un dictado por parte del docente deletreando cada uno de los

ocho (8) vocablos. Los estudiantes escriben cada palabra de forma correcta. Este es considerado un ítem de reconocimiento. Su valor fue de un (1) punto, esto es 0,25 por cada uno.

Para el sexto ítem, de reconocimiento, el estudiante debe comprender el contenido del párrafo y a la vez considerar un conjunto de cuatro afirmaciones como verdaderas o falsas. Con esto se comprueba el nivel de comprensión de lectura de Inglés.

Con el séptimo ítem de producción se evalúa la composición escrita en Inglés, con énfasis en el manejo correcto de la forma verbal del presente simple junto a las terceras personas en singular. Se valora la coherencia, uso apropiado de la puntuación, vocabulario, ortografía (spelling) y gramática.

Por último, el ítem número 8, al igual que en el ítem número 7, se debe escribir una composición de cincuenta (50) palabras, pero donde el foco de atención es llevar a que los estudiantes usen correctamente el pasado simple a través de una breve bitácora de lo que hicieron en sus últimas vacaciones. Este es un ítem de producción con un valor de cuatro (4) puntos.

6.5.3 El cuestionario diagnóstico de respuestas abiertas

En relación al uso del cuestionario se ahondará en su ayuda como instrumento de investigación de tipo diagnóstico. Al respecto Tejada (1997) establece que los cuestionarios son:

Un conjunto de preguntas o ítems acerca de un problema determinado, que constituye el objeto de la investigación, y cuyas respuestas han de ser contestadas por escrito. Su utilización es aconsejable siempre que se pretenda conservar el anonimato de

las fuentes, obtener un amplio abanico de información y confirmar y validar informaciones. (p.103)

Asimismo, Fandos (2003, p. 325) lo describe como “un instrumento complejo y polivalente, sin una estructura definida y que debe configurarse específicamente cada vez que es utilizado”. Igualmente, sus características le permiten convertirse en un instrumento de carácter exploratorio (cuando se usa para recoger abundante información) o profundizar en un tema concreto (cuando se centran las preguntas alrededor de un tema concreto).

En relación a la investigación del portafolio de valoración, su utilización fue puntual, fue aplicado en la fase diagnóstica, a los diecisiete (17) estudiantes matriculados en la unidad curricular “Desarrollo de la Competencia Lingüística del Inglés II, sección 01, perteneciente al 4to semestre de la carrera de Educación Mención Inglés-Francés con el fin de conocer y valorar previamente sus conocimientos, opiniones sobre el uso del portafolio durante el recorrido y desarrollo de la carrera en pregrado. Por otro lado, disponer de información que permita orientar y solventar necesidades hacia las cuales hará más énfasis la investigación a fin de mejorarlas y desarrollarlas en el plan de acción durante la fase de intervención.

El presente cuestionario comprendió el desarrollo de cuatro (4) preguntas, a saber:

Cuadro 7. Descripción interna del cuestionario

Descripción interna del cuestionario		
Pregunta	Contenido	Descripción
1.	<i>Expresa su grado de satisfacción sobre el proceso de evaluación llevado a cabo durante los semestres</i>	Por medio de esta interrogante se determinó el agrado y el entusiasmo que sintieron los estudiantes inscritos en la nueva

<i>pasados en la especialidad de Inglés y explique ¿cuál fue el procedimiento usualmente empleado por los docentes de Inglés para evaluar su aprendizaje?</i>	asignatura de Desarrollo de la Competencia Lingüística del Inglés II, con la aplicación de las distintas actividades o estrategias de evaluación desarrolladas por los docentes de las anteriores unidades curriculares, a su vez, se les pidió manifestar en que consistió el proceso de evaluación puesto en práctica para evaluar su aprendizaje en el área de Inglés.
2. <i>¿Cuáles diría usted son las fortalezas del proceso de evaluación llevado a cabo por los docentes en las asignaturas de la especialidad de Inglés en los semestres anteriores?</i>	De la presente incógnita se esperó determinar aquellas estrategias o actividades que fortalecieron el proceso de evaluación en las unidades curriculares de la especialidad de Inglés de los tres semestres anteriores y con las cuales los estudiantes se sintieron satisfechos, mejorando con ellas su aprendizaje. Asimismo, se desean mantener su aplicación en la presente unidad curricular siempre y cuando estén en consonancia con el uso del portafolio y sus actividades para mejorar el proceso de escritura.
3. <i>¿Cuáles son las debilidades presentes en el proceso de evaluación llevado a cabo por los docentes de la especialidad de Inglés en los semestres anteriores? Y ¿qué recomendaciones les haces a</i>	A través de la respuesta a la presente consulta se logró conocer las dificultades e inconvenientes encontrados por los estudiantes durante el proceso de evaluación en las asignaturas de los semestres

<i>los profesores del Área de Inglés?</i>	anteriores y a su vez indagar sobre las recomendaciones que, conforme a la opinión de los estudiantes, podrían solventar y mejorar dichas debilidades del proceso de evaluación, tratando en lo posible de que se repitieran y perfeccionaran.
4. <i>¿Has usado alguna vez el uso del portafolio? Describe cómo se desarrolló en las clases de Inglés.</i>	Por último, se quiso reconocer si los estudiantes han trabajado con el portafolio. La interrogante es abierta, sin embargo, se deseó determinar si se había utilizado en el ámbito universitario y especialmente en la mejora del proceso de escritura de Inglés.

www.bdigital.ula.ve

6.5.4 La entrevista etnográfica semi-estructurada

En cuanto a **la entrevista** Stake (1998) sostiene que el entrevistador debe disfrutarla y más que copiar palabra por palabra o evocar lo que este informante manifiesta literalmente lo que se busca es comprender lo que quería decir, es preferible preguntar para aclarar, en un ambiente de dialogo y de buena relación social, al punto de desdibujar las identidades y jerarquías; asimismo, conocer las explicaciones, los supuestos, las razones e interpretaciones de los informantes tal como ellos y ellas son capaces de verbalizarlos y exponerlos, por otro lado, el entrevistador/a se convierte en alguien que escucha con atención y que no impone ni interpretaciones ni respuestas. Junto a esto, Stake (1998) recomienda:

Si se es un entrevistador cualitativo lo ideal será evitar las respuestas simples de sí o no para conseguir una descripción detallada de alguna situación, este tipo de entrevista es de

pocas preguntas al comienzo y gradualmente van aumentando dependiendo de lo interesante de la información. (p. 64)

Partiendo de lo establecido por Stake (1998), y al hablar de una **entrevista etnográfica semi-estructurada**, que es el otro calificativo que se da al tipo de entrevista a ser aplicada a los informantes claves en esta investigación; al respecto el autor afirma:

Las preguntas están definidas previamente en un guion de entrevista pero la secuencia, así como su formulación puede variar en función de cada sujeto entrevistado. Es decir, el/la investigador/a realiza una serie de preguntas (generalmente abiertas al principio de la entrevista) que definen el área a investigar, pero tiene libertad para profundizar en alguna idea que pueda ser relevante, realizando nuevas preguntas. (p. 64)

Se empleó el mencionado modelo de entrevista (Ver Anexo 3), con el fin de obtener información directa de los cuatro (4) profesores informantes claves quienes, para el momento de la aplicación del instrumento, se encontraban trabajando como docentes en las asignaturas de Desarrollo de la Competencia Comunicativa Oral del Inglés II (sección 01/ 4to semestre / código 144005), Desarrollo de la competencia comunicativa del Inglés III (sección única / 5to semestre / código 145005), Lectura y escritura del Inglés (sección única/ 6to semestre / código 146006) y Literatura de los Pueblos de habla Inglesa (sección única / 6to semestre / código 140005), junto a nueve (9) estudiantes como informantes claves matriculados en la asignatura “Desarrollo de la Competencia Lingüística del Inglés II”, sección 01, para conocer sus opiniones sobre sus valoraciones, comportamientos y desarrollo del curso junto a la aplicación de la estrategia del portafolio de valoración desde los planteamientos de mejoramiento de la habilidad de escritura en Inglés.

6.6 La fiabilidad y la validez de los instrumentos

Tanto la validez como la fiabilidad de los instrumentos son dos requisitos válidos para considerar que un instrumento es idóneo. A su vez determinan que un instrumento mide de forma adecuada las variables que se pretenden evaluar con facilidad y eficiencia.

Primero, hay que comprender que se entiende por ambos términos, es decir, fiabilidad y validez. No obstante, en el presente estudio hay que explicitar que los conceptos serán asumidos desde dos perspectivas diferentes, por un lado, la cuantitativa en menor grado, y por otro lado, la perspectiva cualitativa en un mayor espectro. Esto se debió a la utilización de una test o prueba diagnóstica aplicada a los estudiantes durante la fase diagnóstica de la investigación. Cuya inclusión en el presente estudio se debió a la necesidad de identificar las fortalezas y debilidades lingüísticas de un grupo de 17 estudiantes cursantes de una unidad curricular de la carrera de Educación mención Inglés – Francés del 4to semestre, y a partir de estas diseñar un plan de acción para el mejoramiento de las mismas.

6.6.1 La fiabilidad y validez en el examen diagnóstico

En este sentido, fue necesario abordar la comprensión de La fiabilidad y la validez en un primer momento desde los estudios cuantitativos. En consecuencia, según Niebel y Freivalds (2009) citados por Bojórquez (2013) la confiabilidad:

...define la probabilidad de éxito de un sistema, el cual necesariamente debe depender de la confiabilidad o el éxito de sus componentes. Un sistema podría ser ya sea un producto físico con componentes físicos o un procedimiento operativo con una secuencia de pasos o suboperaciones que deben realizarse correctamente para que el procedimiento tenga éxito. (p. 2)

Igualmente, Pérez (2000), Morgan (2001) y Latour (1997) coinciden en que la fiabilidad alude a si el instrumento mide lo que dice medir y si esta medición es estable en el tiempo. Para otorgarle confiabilidad al examen diagnóstico se procedió a la aplicación de un tipo de fiabilidad ofrecida al someter dicha prueba al programa estadístico SPSS versión 19 con el propósito de calcular el valor del denominado **Alfa de Cronbach**. Este Coeficiente requiere simplemente de una sola administración del instrumento de medición y luego produce valores los cuales oscilan entre 0 y 1. Su ventaja yace en que no es necesario dividir en dos mitades a los ítems del instrumento de medición, solamente se aplica la medición y luego se calcula el coeficiente (Hernández et al., 2003). Asimismo, este coeficiente manifiesta la consistencia interna, es decir, muestra la correlación entre cada una de las preguntas; un valor superior a 0.7 revela una fuerte relación entre las preguntas, un valor inferior revela una débil relación entre ellas. Al respecto, Ruiz (1998) concibe que los datos arrojados a través del Alfa de Cronbach deban situarse dentro de los siguientes rangos:

RANGO – MAGNITUD	
0.81 – 1.00	Muy alta
0.61 – 0.80	Alta
0.41 – 0.60	Moderada
0.21 – 0.40	Baja
0.001 – 0.20	Muy baja

Cuadro 8. Valores del Cálculo de Coeficiente de Alfa de Cronbach

Por ejemplo, el cálculo del coeficiente Alfa de Cronbach para el siguiente instrumento, el examen diagnóstico, fue el siguiente:

Cuadro 9. Estadísticos de fiabilidad del examen diagnóstico

Alfa de Cronbach	N de elementos
,747	8

El resultado arrojado del cálculo fue de “,747”, el cual está dentro del margen permitido y se considera **Alto** y revela una fuerte relación entre las preguntas e indicando una buena consistencia interna.

El presente cuadro muestra la participación de los 17 casos presentados en el diagnóstico, sin ser ninguno excluido. No obstante, En la parte de los Anexos se podrán apreciar los resultados del coeficiente de alfa para cada uno de los ítems.

Por otro lado, la validez, desde la perspectiva cuantitativa, y según las concepciones de Pérez (2000, p. 73) y Bojórquez y otros (2013, p. 2) se refiere, en términos generales, “al grado en que un instrumento realmente mide la variable que pretende medir.” Sin embargo, Pérez (2000, p.75) hace referencia a varios tipos de validez, estos son: la validez de contenido, la validez de construcción y la validez didáctica o permanente. Para la validez de contenido, Pérez (2000, p.74) aconseja “recurrir a una serie de sujetos, jueces o expertos que valoran la adecuación del ítem al rasgo a evaluar,” Al respecto, el examen diagnóstico fue sometido a la observación y revisión de tres docentes universitarios expertos en el área de Inglés, a los cuales, se les ofreció una carpeta contenedora de los siguientes documentos: el examen diagnóstico, una hoja con título del estudio, el objetivo general y los objetivos específicos y una hoja de observaciones donde se debía registrar las fortalezas, debilidades y las correcciones posibles al mismo. (*Ver Anexo 5, p. 392*)

Estas son algunas referencias académicas de las docentes universitarias encargadas de realizar la validación de contenido al examen diagnóstico bajo la técnica de *Juicio de expertos*:

Cuadro 10. Docentes participantes en el juicio de expertos para la valides de contenido		
<i>Jueces</i>	<i>Años de experiencia</i>	<i>Perfil académico</i>
Profesor 1	10 años	Lic. En Idiomas Modernos Magister en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera.-TESOL. EE.UU Docente adscrito al Departamento de Idiomas Modernos ULA “Dr. Pedro Rincón Gutiérrez” Táchira
Profesor 2	17 años	Lic. En Educación mención Idiomas Magister en Evaluación Educativa Dra. en Pedagogía (Universidad Rovira y Virgili-España) Docente especialista en la evaluación de los aprendizajes de Inglés y diseño de instrumentos de evaluación formativa. Docente adscrito al Departamento de Idiomas Modernos ULA “Dr. Pedro Rincón Gutiérrez” Táchira
Profesor 3	20 años	Lic. En Idiomas Modernos Magíster en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera.-TESOL. EE.UU Docente adscrito al Departamento de Idiomas Modernos ULA “Dr. Pedro Rincón Gutiérrez” Táchira

Las correcciones hecha por los jueces al examen diagnóstico van desde las generales hasta las específicas ítem por ítem, por ejemplo, dentro de las correcciones generales aconsejaron introducir aspectos como cambiar el termino sexo por género, hacer los ítems más claros y menos ambiguos prestados a confusión, organizar los ítems por grado de dificultad; en este caso de menor a mayor dificultad, uso adecuado de las mayúsculas y

minúsculas en algunos verbos dados como opción de respuesta en los ejercicios. Incrementar y mantener el equilibrio entre la cantidad de ítems de reconocimiento y producción e igualmente redistribuir el puntaje conforme al tipo y dificultad del ítem. Incluir un ítem dedicado a evaluar la habilidad de listening (Escuchar). Las correcciones específicas se concretaron en los siguientes ítems: Para el ítem 1 mejorar la mayúscula y minúscula de los verbos ofrecidos como opción de respuesta. Con el ítem 2 se debió incluir preguntas, cuidar el uso de las mayúsculas y minúsculas y trabajar sólo el presente simple. En el ítem número 3, destinado a evaluar la construcción de párrafos con coherencia y unicidad se recomendó ampliar el número de oraciones en la columna “A” y agregar algunos conectores al comienzo de las oraciones. Para el ítem 4 dejar únicamente cuatro ejercicios sobre los conectores. La misma situación para el ítem 5 donde aconsejaron disminuir el número de los ejercicios de spelling (ortografía). Para el ítem 6 no se presentaron recomendaciones. Para los ítems 7 y 8 mejorar la redacción de las preguntas.

Para la validez de constructo Pérez (2000, p. 76) apunta a que este tipo de validez es “más compleja a la vez que recurre a procedimientos más elaborados y al empleo de técnicas estadísticas más avanzadas”; en consecuencia, se utilizó el cálculo del coeficiente de Alfa de Cronbach, cuyo resultado fue aceptable y permitió concluir la existencia de una fuerte relación entre las preguntas e indicando una buena consistencia interna. Finalmente, en la validez didáctica o permanente, las docentes, a través del juicio de expertos, hicieron sus recomendaciones respecto a la forma de expresión, a la impresión y al tipo de letra empleada en su transcripción (Pérez 2000, p.76); aunque, las observaciones se presentaron en la justificación de los márgenes entre los ítems y los ejercicios.

6.6.2 La fiabilidad y validez de la observación, cuestionario diagnóstico y las entrevistas etnográficas semiestructuradas

Se entiende por fiabilidad de los instrumentos en la investigación cualitativa, según Pérez (2000, p. 77), “al grado en que las respuestas son independientes de las circunstancias accidentales de la investigación”. Hace referencia igualmente a la validez, indicando que esta es protagonista “en la medida en que se interpreta de forma correcta” (p.78), Pérez advierte, que ambas “no son recíprocas, que es fácil lograr una fiabilidad perfecta sin validez, mientras que la validez implica siempre fiabilidad” (Ídem). No obstante, determina que la fiabilidad se refiere principalmente a la posibilidad de replicar los estudios, esto quiere decir, que un investigador que llegase a utilizar los mismos métodos que otro pueda llegar a los mismos resultados.

Pérez (2000) establece varios tipos de fiabilidad las cuales ha denominado como: “quijotesca, diacrónica y sincrónica” (p.78). Parafraseando cada una se puede afirmar que la primera, la quijotesca, representa las circunstancias en las que una única forma o método de observación da lugar de forma constante y reiterada a una medida invariable. La segunda o diacrónica radica en la estabilidad de una observación a través del tiempo y que puede evidenciarse al repetir las medidas.

Sin embargo, el último tipo de fiabilidad, es decir, la sincrónica, fue el más parecido y congruente al llevado a cabo en el estudio, específicamente con la fiabilidad en el proceso de la observación, lo cual se debió a la semejanza en los distintos hechos observados y registrados dentro del mismo periodo de tiempo dedicado y pensado para el estudio. No obstante, Pérez (2000) admite que no necesariamente implica observaciones idénticas, sino el hecho de que estas sean consistentes en cuanto a rasgos o aspectos relevantes. Por ejemplo, se diseñó un instrumento de observación (Ver

Anexos 5 y 5.1), siguiendo la sugerencia de Pérez la cual “exige la elaboración de registros descriptivo que, sin caer en la estandarización, ayudan a regular los procesos” (p.79). Este instrumento destacó por escrito las reacciones de los estudiantes frente a las actividades planeadas con el propósito de poder evaluar y mejorar la escritura en Inglés junto al portafolio de valoración, concretamente, en los encuentros de los estudiantes para evaluar los borradores escritos de sus compañeros, luego en el momento de compartir con sus pares las correcciones de manera recíproca, y finalmente en los instantes en que todos debieron reflexionar y plasmar por escrito su evolución en el proceso del aprendizaje. Se pudo evidenciar, que las reacciones de estos en los distintos momentos de las observaciones fueron en ciertos sentidos parecidos, a juicio del docente investigador y del preparador asignado a la unidad curricular de la investigación, quien en ocasiones fue consultado por el docente investigador a fin de corroborar lo observado por ambos en aspectos relevantes como las reacciones de los estudiantes al evaluar a los borradores de sus compañeros y las manifestaciones ante las equivocaciones y sugerencias. Para sustentar estas acciones de fiabilidad de las observaciones Pérez (2000) afirma:

Los varios observadores deben mostrar congruencia suficiente en la observación de un hecho de modo que puedan considerarse equivalentes sus interferencias relativas a un mismo fenómeno. Lo que se pretende es coincidir en la descripción y composición de los acontecimientos. (p.80)

Es sabido que mantener la fiabilidad de los datos registrados en esta clase de estudios cualitativos es realmente un reto, sin embargo, se quiso mantener tal virtud haciendo lo recomendado por Pérez (2000), especialmente al momento de llevar a cabo las observaciones, esto es, utilizar estrategias como la expuesta en el párrafo anterior; la de corroborar

los registros de forma automática y la de confrontarlas con las observaciones del ayudante preparador de la unidad curricular.

En cuanto a la validez de las entrevistas realizadas a los estudiantes y a los docentes, se partió de las especificaciones recomendadas por Martínez (2007) el cual establece que:

“una investigación tiene un alto nivel de validez si al observar, medir o apreciar una realidad, se observa, mide o aprecia esa realidad y no otra; es decir, que la validez puede ser definida por el grado o nivel en que los resultados de la investigación reflejan una imagen clara y representativa de una realidad o situación dada”. (p. 182)

El diseño del cuestionario diagnóstico, aplicado sólo a los estudiantes, y de las entrevistas etnográficas semiestructuradas aplicada a estudiantes y docentes, como informantes claves, centró su construcción en presentar interrogantes que permitieran identificar las fortalezas y debilidades, en el momento de acceder a las opiniones y puntos de vistas de los informantes, sobre los procesos de evaluación y de escritura junto al portafolio de valoración, y por otro lado, guiar al docente investigador hacia aspectos concretos sobre el objeto de estudio para luego describir la realidad tal cual es sin ningún distractor externo o subjetividad. Es por esto que es necesaria la validación de contenido. A través de la validación de contenido se busca es que los ítems o preguntas elaboradas para cada uno de los instrumentos de la investigación planteada concuerden con las dimensiones trazadas desde los objetivos del estudio, en este orden de ideas Escobar y Cuervo (2008, p. 28) establece que “el concepto esencial de validez de contenido es que los ítems de un instrumento de medición deben ser relevantes y representativos del constructo para un propósito evaluativo particular” lo mismo concuerda Pérez (2000, p.74) al señalar que: “la validez de contenido viene a ser un juicio lógico sobre la correspondencia que existe entre lo que

es el rasgo y lo que incluye la prueba”. Para llevar a cabo dicha validez, Pérez (2000, p.74) recomienda la asistencia de una serie de sujetos, jueces o expertos que “puedan valorar la adecuación de ítem al raso a evaluar”.

En consecuencia, la validación de expertos a juicio de Escobar y Cuervo (2008, p. 29) se define como: “una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones”. Pero ¿Cómo saber a cuales expertos recurrir? O ¿Qué criterios debemos conocer para hacer la selección de los expertos? Skjong y Wentworht (2000) citados por Escobar y Cuervo (2008) brindaron ciertos criterios para la selección; por ejemplo proponen:

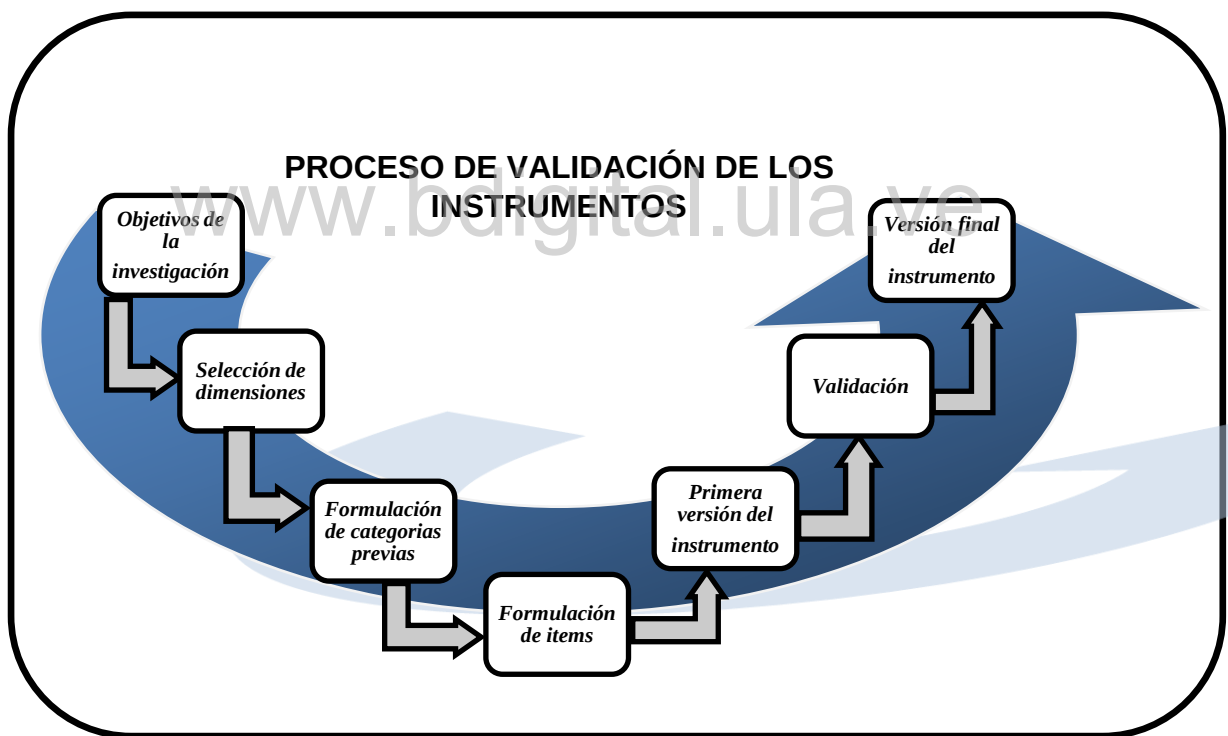
(a) Experiencia en la realización de juicios y toma de decisiones basada en evidencia o experticia (grados, investigaciones, publicaciones, posición, experiencia y premios entre otras), (b) reputación en la comunidad, (c) disponibilidad y motivación para participar, y (d) imparcialidad y cualidades inherentes como confianza en sí mismo y adaptabilidad. (p. 29)

La validación de contenido para el cuestionario diagnóstico y las entrevistas, al culminar la etapa de intervención, se llevó a cabo bajo la técnica de Juicio de Expertos, para lo cual se armó un conjunto de instrumentos en una carpeta, con los cuales se dio a conocer a los especialistas los siguientes aspectos: el tema de la investigación, el objetivo general y los objetivos específicos, así como cada uno de los instrumentos diseñados para el cuestionario y las entrevista semiestructuradas junto al denominado instrumento de validación de expertos conformado por el conjunto de ítems paralela a una escala con consideraciones los cuales debieron marcar como: Muy bueno, Bueno, Necesita mejora y Deficiente, y otra columna para escribir observaciones por cada pregunta. Cada experto

llenó debidamente los instrumentos con sus sugerencias y firmó la hoja en su respectivo espacio. (Ver Anexo 8)

Finalmente, cada uno de los instrumentos, desde el examen y el cuestionario diagnóstico, pasando por la hoja de observación participante, y el conjunto de preguntas que conformaron las entrevistas etnográficas semiestructuradas, necesitaron de ciertos criterios tomados en consideración para su elaboración. A continuación se muestra un resumen de los mismos.

Figura 8. Proceso de validación de los instrumentos



6.7. La muestra

Para Martínez (2007, p. 179) la muestra no podrá estar constituida por elementos aleatorios, escogidos al azar, y descontextualizados, sino por un “todo sistémico” con vida propia, como por ejemplo, una persona, una institución, una etnia, un grupo social, etc. No obstante, se habla para las investigaciones con metodología cualitativa de una muestra intencional, en donde tenga mayor prioridad la profundidad que la simple extensión numérica.

La Universidad de Andes Núcleo “Dr. Pedro Rincón Gutiérrez” Táchira contó para el momento de la Investigación de un registro o matrícula de 293 estudiantes regulares e inscritos en la carrera de Educación mención Inglés y Francés, asimismo el Departamento de Idiomas Modernos presentaba un número de trece (13) docentes adscritos al Área de Inglés y cuatro (4) para el Área de Francés. No obstante, para los intereses del estudio sólo se utilizaron para la muestra miembros y personal pertenecientes al Área de Inglés.

Por otro lado, por tratarse de un estudio de caso, se contempló analizar y describir exclusivamente el uso de la estrategia alternativa del portafolio de valoración en un asignatura o unidad curricular perteneciente al plan de estudio de la carrera, seleccionándose solamente una muestra de aquellos estudiantes que conformaron la unidad curricular en la cual fue llevada a cabo la investigación, catalogándose a los aprendices seleccionados como informantes claves, esto en vista, a que durante el semestre en que se llevó a cabo el estudio se logró identificar aquellos bachilleres cuyas reacciones, actitud y opiniones respondieron a los objetivos planteados en esta investigación. Por otro lado, los cuatro docentes seleccionados para la aplicación de la entrevista semiestructuradas, son

profesores ordinarios, con más de doce (12) años de experiencia, todos docentes activos, con estudios de maestría y doctorado vinculados al área; los cuales habían trabajado con la estrategia del portafolio en anteriores oportunidades.

6.7.1 La selección de la muestra

En forma general los informantes, sean docentes o estudiantes, se seleccionaron tomando en consideración ciertos criterios conforme a los interés y necesidades del docente investigador y por otro lado para dar respuesta a los objetivos establecidos en el estudio. Respecto al docente investigador, la serie de observaciones llevadas a cabo por éste permitieron crear un perfil adecuado de quienes podrían convertirse en informantes claves ya por el lado de los estudiantes, se valoró su participación continua, el sentido de pertenencia en el proceso junto al portafolio, el interés por mejorar su propio proceso de aprendizaje en la escritura en el inglés, el aporte de recomendaciones a los compañeros en los momento de la coevaluación de los borradores, la responsabilidad en la entrega de las coevaluaciones y borradores propios, el nivel autentico de creatividad de sus reflexiones reflejadas en las coevaluaciones, las calificaciones en sus pruebas escritas y en la organización del portafolio de valoración. Esto permitió establecer una selección evidente y justa de los informantes del lado de los discentes. Por el lado de los docentes se consideró su formación y experiencia académica en cuanto al uso del portafolio y por las recomendaciones dadas al docente investigador por parte de colegas y estudiantes miembros del Área de Inglés.

A continuación se describe la selección de la muestra de acuerdo a cada instrumento utilizado para la recolección de la información:

6.7.2. El carácter anónimo de la muestra

En todo momento se resguardó el anonimato de los actores participante 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. Sobre este aspecto, Stake (1998, p.58) exige:

Se debe advertir cualquier intención de mantener el anonimato... Las universidades y otros organismos de investigación tienen normas para la investigación de las personas. No son procedimientos perfectos, y a menudo se deben más a una preocupación por limitar las responsabilidades que por el respeto de las personas. (p. 58)

Sin embargo, este procedimiento se llevó a cabo en el estudio con el fin de generar confianza y libertad entre los informantes para que pudieran dar sus puntos de vistas y opiniones sin temor alguno a las interrogantes preparadas y contenidas en los instrumentos. No obstante, los docentes y estudiantes se mostraron interesados y abiertos a participar sin ninguna intención de coartarles, manipular o desviar sus opiniones. Se insistió mucho en la honestidad y franqueza de sus respuestas y brindarles al mismo tiempo el anonimato absoluto requerido por la metodología cualitativa y especialmente del estudio de casos sugerido por Stake. Al respecto, se utilizó un código confirmado por letras y número para indicar la participación de los estudiantes; por ejemplo para la entrevista se utilizó el siguiente código **EEI1** indica de forma literal: "Entrevista estudiante de Inglés 1". En el cuestionario diagnóstico se empleó: **P1DE8**, es decir, "Pregunta No. 1 del diagnóstico del Estudiante 8" Para los docentes entrevistados se utilizó el siguiente código **DAI1** el cual indica "Docente de Área de Inglés 1".

6.7.3. El acceso y permiso a la muestra

Para el presente estudio de caso, luego de comunicarles a los estudiantes y docentes sobre el carácter anónimo de sus opiniones, fue conveniente y requisito solicitarles permiso por escrito para poder llevar a cabo con ellos todo el proceso de investigación junto al portafolio de valoración. Para ello, se diseñó un documento o constancia de permiso (Ver Anexo) a través de la cual se les solicitó su consentimiento para poder llevar a cabo, a lo largo del semestre, el mencionado estudio, de igual manera, se les indicó que antes, durante y después del proceso de escritura, junto al portafolio, se les aplicaría distintos instrumentos para recolectar información pertinente al estudio, asimismo, que sería registrada y grabadas en audio (a través de un magnetofón) sus respuestas. En una primera oportunidad, se les leyó el mencionado documento y se les preguntó si tenían dudas u observaciones al respecto, pero no mostraron ninguna inquietud o duda. En consecuencia se mantuvo la forma de la constancia, y los estudiantes procedieron a firmarlas. El hecho de informarles constantemente y hacerlos partícipes de las distintas fases del estudio promovió la constante interacción y la camaradería entre el docente investigador y los estudiantes informantes claves, y a su vez imprimió seriedad, respeto y pertenencia hacia el proceso de la investigación por parte de los actores. Stake (1998, p. 61) hace algunas observaciones:

... se deben dar a conocer la naturaleza del estudio de casos, el patrocinador, la actividad que se pretende llevar a cabo, los temas principales, el tiempo que se va necesitar y la carga que va suponer para las diversas partes. Aunque las personas suelen acceder de inmediato si alguien superior ha otorgado el permiso, se debe ofrecer una breve descripción del trabajo previsto. (p. 58)

Todas estas consideraciones de Stake fueron tomadas en cuenta desde el primer momento en que se les dio la cara a los estudiantes y se les mostró

el proceso a desarrollar con ellos, desde el permiso, el anonimato y la sensibilización al involucrarlos prudentemente en cada etapa y de la observación constante de sus reacciones ante la intervención del portafolio de valoración.

Por otro lado, siempre se contó con los consejos del docente tutor, así como de los colegas profesores del Área de Inglés quienes actuaron como informantes claves, y brindaron sugerencias al momento de acceder con todo el aparataje del estudio al aula. Stake (1998, p. 58) comenta que: “Para formular las solicitudes es importante la experiencia previa y hablar con las personas conocedoras del lugar”. Estos docentes frecuentemente recomendaron al docente investigador ser muy prudente y honesto con el estudiantado participante, manifestándoles desde el primer contacto el resguardo de sus identidades o anonimato y girarles siempre instrucciones claras y precisas delante los distintos instrumentos de recogida de información. De igual manera, intentar mantener un balance entre el proceso de las fases planificadas en la investigación junto con el proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos propuestos en el plan de acción, todo esto con la intención de alcanzar los objetivos previstos en la investigación.

En el caso de los docentes seleccionados como informantes claves, la solicitud para acceder a sus opiniones y concepciones fue realizada de forma verbal, luego previendo y concertando, conforme a sus posibilidades, el día de realización de la entrevista, el tipo de entrevista a serles aplicada y resguardo de su anonimato.

6.7.4. La selección de la muestra para la observación

La muestra a considera durante el proceso de la observación, por parte del docente investigador, estuvo dirigida exclusivamente a los diecisiete

(17) estudiantes que asistieron regularmente aula B09 de la asignatura “Desarrollo de la Competencia Lingüística del Inglés II”. Usualmente, se impartió dicha unidad curricular entre las aulas B09 del edificio B y el Laboratorio de Idiomas ubicado en la planta baja del edificio A. Las observaciones a los estudiantes se llevaron a cabo en las horas fijadas por horario para la misma durante los días martes y jueves, de tres (3) y dos (2) horas académicas de cuarenta y cinco minutos (45) respectivamente.

6.7.5. La selección de la muestra para el examen diagnóstico

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.

La muestra seleccionada para la aplicación del examen diagnóstico la integraron los dieciocho (18) estudiantes escritos en la asignatura del estudio. No se establecieron criterios para su selección; simplemente, se admitió todo el grupo de estudiantes asistente a la misma; exactamente se aplicó el mencionado examen, sin previo anuncio. De los dieciocho (18) inscritos y registrados en la lista como estudiantes regulares en la unidad curricular, asistieron diecisiete (17) alumnos, la misma cantidad con la cual se prosiguieron más adelante las observaciones.

6.7.6. La selección de la muestra para el cuestionario diagnóstico de respuestas abiertas

Para la aplicación del cuestionario diagnóstico se asumió como muestra a los diecisiete (17) educandos bajo la condición de ser estudiantes regulares inscritos en la asignatura. Se recomendó la aplicación del cuestionario a todos los asistentes con el fin de determinar las fortalezas y

debilidades del proceso de evaluación llevado a cabo en los semestres anteriores con mayor amplitud.

6.7.7. Selección de la muestra para las entrevistas etnográfica semiestructurada a los estudiantes y los docentes

Al llegar el momento de aplicación de la entrevista etnográfica semiestructurada, se tomaron en cuenta algunos criterios para la selección de la muestra. Igualmente, al grupo de estudiantes y docentes que participaron en la muestra se les denominó “Informantes Claves”, los cuales pueden considerarse como aquellas personas que cuentan con un conocimiento acerca del medio o problema sobre el que se va a realizar el estudio. Según Martínez (1991, p. 56) son “personas con conocimientos especiales, status y buena capacidad de información”. Por otro lado, Campos (2008, p.133) aconseja que: “El investigador debe cuidar, al hacer la selección, que dichos informantes representen lo mejor posible la comunidad estudiada”. En el presente estudio, el mencionado título comprende al estudiante o docente del Área de Inglés que a los ojos y juicio del docente investigador, evidenciaron actitudes, respuestas y preocupación por mejorar y evaluar el proceso de escritura en Inglés.

Asimismo, Weiss citado por Maxwell (1996) expone:

...con la técnica de la entrevista, no se puede utilizar ninguna clase de muestreo, en su defecto usa paneles (panels), definido esta acepción como: persona que puede ser informante, porque es experta en un área o fue testigo presencial de un evento. También se le denomina muestreo a propósito (purposeful sampling), que es la forma de seleccionar los momentos o hechos históricos, ambientes y localizaciones e individuos que proporcionen la información que necesita el investigador, con la finalidad de responder a los objetivos del trabajo. (p.134)

Es por esta razón, por la que se consideró tomar como muestra, a un grupo de nueve (9) estudiantes, de los diecisiete (17) que asistieron a la clase, los cuales habían ya manifestado ciertas actitudes, durante las observaciones participantes en las distintas fase de la investigación y en el proceso de aprendizaje de pre-escritura y escritura en Inglés, y estableciendo 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.

A continuación se presenta un cuadro donde se describen algunas características de los informantes claves en el estudio del portafolio de valoración:

Cuadro 11. Estudiantes como “Informantes claves”			
<i>Estudiantes</i>	<i>Género</i>	<i>Edad</i>	<i>Calificación obtenida en el semestre</i>
1er informante clave	Femenino	22	18 Pts.
2do informante clave	Masculino	20	17 Pts.
3er informante clave	Femenino	21	17 Pts.
4to informante clave	Masculino	20	16 Pts.
5to informante clave	Femenino	23	16 Pts.
6to informante clave	Masculino	26	14 Pts.
7mo informante clave	Femenino	19	13 Pts.
8no informante clave	Masculino	19	14 Pts.
9mo informante clave	Masculino	20	13 Pts.

Además, para la escogencia de los estudiantes se seleccionaron dos estudiantes por género con las calificaciones más altas del curso, es decir 18

y 17 puntos a favor del estudiante del género femenino, 17 y 16 a favor del mismo género femenino, luego 16 y 14 también a favor del género anterior, y 14 y 13 esta vez a favor del género masculino, para cerrar con el estudiante que obtuvo la calificación más baja, es decir, 13 puntos representando al género masculino. Luego los dos siguientes

Por los docentes, estas fueron algunas características representativas:

Cuadro 12. Docentes como “Informantes claves”					
Docente	Género	Categoría	Dedicación	Título máximo obtenido	Asignatura que dicta
1	Masculino	ASOCIADO	EXCLUSIVA	Lic. En Educación mención Inglés Magíster Conserjería en Orientación Vocacional en Educación Superior Magíster TESOL	Literatura de los Pueblos de habla Inglesa
2	Femenino	AGREGADO	EXCLUSIVA	Lic. En Educación mención Inglés Mgs en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera	Desarrollo de la competencia comunicativa del Inglés III
3	Femenino	AGREGADO	EXCLUSIVA	Lic. En Educación mención Idiomas Dra. en Pedagogía (Universidad Rovira y Virgili -España)	Desarrollo de la Competencia Comunicativa Oral del Inglés II
4	Femenino	ASISTENTE	EXCLUSIVA	Lic. En Idiomas Modernos Magíster en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera.- TESOL.	Lectura y escritura del Inglés

CAPÍTULO VII: RESULTADOS DEL ESTUDIO

7.1. Análisis de los resultados obtenidos a través del cuestionario diagnóstico

El siguiente cuestionario semi-estructurado fue dirigido a los estudiantes de cátedra de Desarrollo de la Competencia Lingüística del Inglés II del 4to semestre de la carrera de Educación mención Inglés y Francés, curso A-2012. La finalidad del mismo consistió en conocer las opiniones y puntos de vista de los estudiantes sobre los procesos de evaluación llevados a cabo en los semestres anteriores y en especial el uso del portafolio. Las cuatro preguntas ofrecidas, a los estudiantes fueron de tipo abierta. Estas fueron:

1. Por favor, exprese su grado de satisfacción sobre el proceso de evaluación llevado a cabo durante los semestres pasados en la especialidad de Inglés y explique ¿cuál fue el procedimiento usualmente empleado por los docentes de Inglés para evaluar su aprendizaje?
2. ¿Cuáles diría usted son las fortalezas del proceso de evaluación llevado a cabo por los docentes en las asignaturas de la especialidad de Inglés en los semestres anteriores?
3. ¿Cuáles son las debilidades presentes en el proceso de evaluación llevado a cabo por los docentes de la especialidad de Inglés en los semestres anteriores? Y ¿qué recomendaciones les haces a los profesores del Área de Inglés?
4. ¿Has usado alguna vez el portafolio? Describa cómo se desarrolló en las clases de Inglés.

Antes de comenzar a describir los resultados obtenidos en cuestionario diagnóstico, es útil recordar la presencia de dos unidades de análisis, a saber, “**Evaluación**” y “**Portafolio**”. Ambas unidades envuelven a su vez a dos dimensiones tales como: “Proceso de evaluación” y “Portafolio de valoración”, asimismo dentro de cada una de estas dimensiones están circunscritas algunas categorías pertinentes y específicas tanto a la dimensión como a la unidad de análisis. En este sentido, también se muestran una serie de citas desprendidas de las opiniones de los estudiantes evaluados, las cuales ofrecieron los resultados a los objetivos aquí planteados, estableciéndose como evidencias y soportes del análisis. De igual forma, es probable la aparición de otras categorías y subcategorías distintas a la ya preestablecidas, sin embargo, las mismas son valoradas y enriquecen los resultados.

Cuadro 13. Unidades de análisis de la fase diagnóstica					
Unidades de análisis	Dimensión	Categorías	Ítem	Instrumento	Informantes
Evaluación	Proceso de evaluación	• Grado de satisfacción	1	Cuestionario diagnóstico de respuestas abiertas	17 Estudiantes del 4to semestre de la carrera de Educación mención Inglés-Francés
		• Fortalezas del proceso de evaluación	2		
		• Debilidades del proceso de evaluación	3		
		• Recomendaciones	3		
		• Rol del docente	4		
Portafolio	Portafolio de valoración	• Uso del portafolio de valoración	2,3		

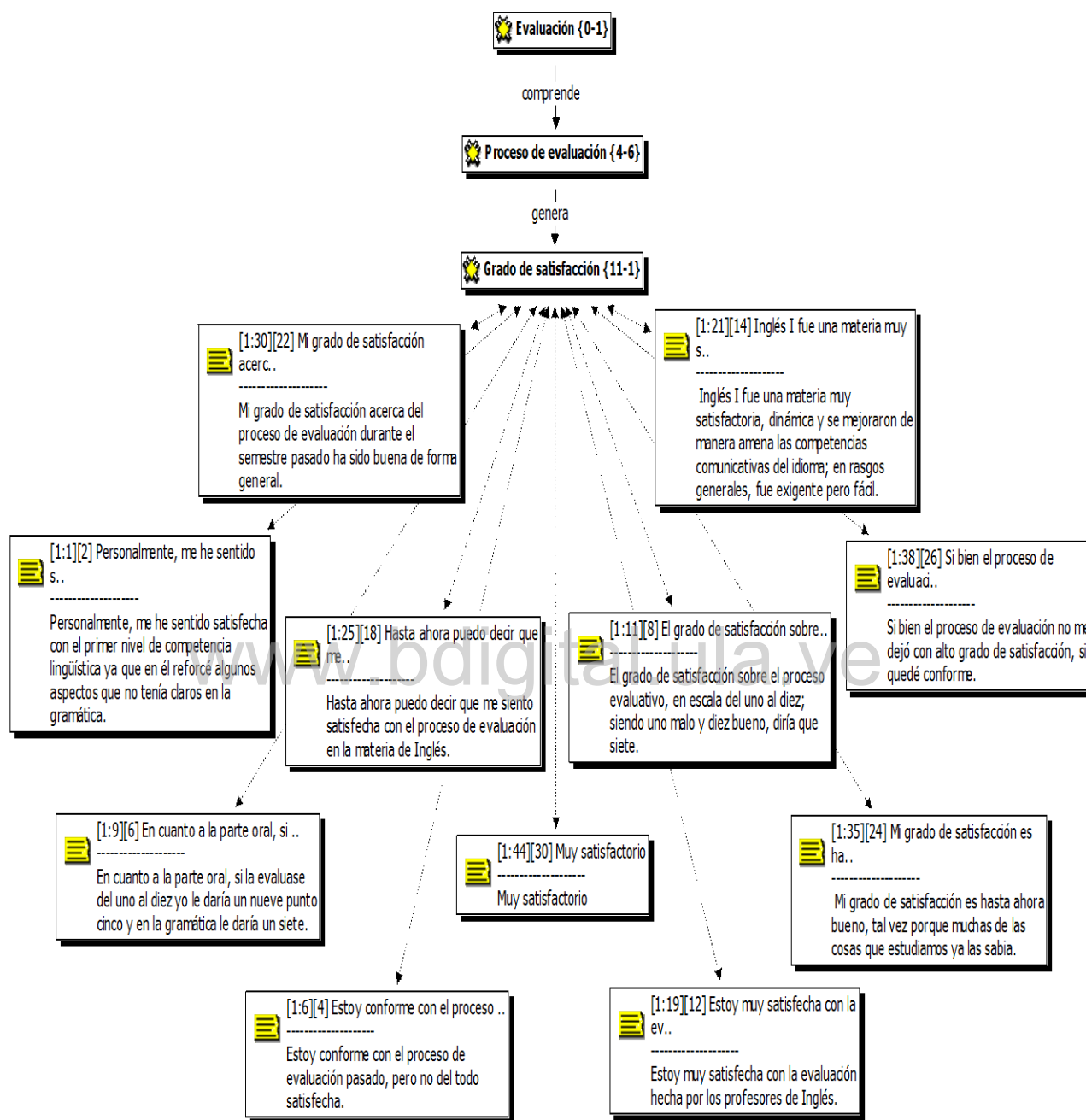
De la primera pregunta se desprende ciertas categorías como: **grado de satisfacción** del proceso de evaluación al cual han sido sometido los estudiantes en los semestres anteriores y cómo se desarrolló el proceso de

evaluación, sin embargo, es posible la aparición de otras categorías imprevistas dependientes y generadas de la información brindada por los estudiantes como por ejemplo la del **rol desempeñado por los docentes**. De igual manera, la primera pregunta permitió al estudiantado la oportunidad de describir el proceso de enseñanza-aprendizaje vivenciado en los semestres anteriores, información de utilidad y que junto a las otras categorías proporcionaron los siguientes resultados:

La mayoría de los estudiantes habían cursado en el tercer semestre dos asignaturas en el área de Inglés, estas fueron: Desarrollo de la Competencia Comunicativa Oral del Inglés I y Desarrollo de la Competencia Lingüística del Inglés I, además cada una con distintos docentes. Los estudiantes concuerdan en que el proceso de evaluación llevado a cabo en esas asignaturas fue satisfactorio en algunos aspectos, no obstante, los mismos exponen una serie de observaciones a favor y en contra del mencionado proceso. Las fortalezas son tangibles en aspectos como el énfasis que hicieron los docentes en evaluar las cuatro habilidades lingüísticas como escuchar (listening), hablar (speaking), leer (reading) y escribir (writing). Asimismo, valoran el refuerzo que proponen los docentes en la parte oral y en la gramática.

A través del presente diagrama, se pueden demostrar las opiniones del estudiantado referidas a su grado de satisfacción del proceso de evaluación.

Diagrama 1. Grado de satisfacción de los estudiantes



Por otro lado, se percibieron ciertas debilidades o insatisfacción del proceso de evaluación por parte de algunos estudiantes quienes, a su parecer, expusieron críticas como: falta de profesionalismo de uno de los dos docentes al momento de evaluar, también, la presencia de algunas

deficiencias formativas o dominio de competencias en el estudiante por no habérseles aclarado dudas sobre los contenidos desarrollados, afectando su evaluación, los cuales fueron superficiales, y salpicarían al proceso de enseñanza-aprendizaje por la no consolidación de contenidos del área lingüística que resultarían necesarios para enfrentar la misma asignatura en el siguiente semestre, sin pasar por alto, el corto tiempo del cual dispuso el semestre para alcanzar a dar todos los contenidos programados en las unidades curriculares. La presente imagen expone ciertas quejas o discrepancias de los alumnos al proceso de evaluación.

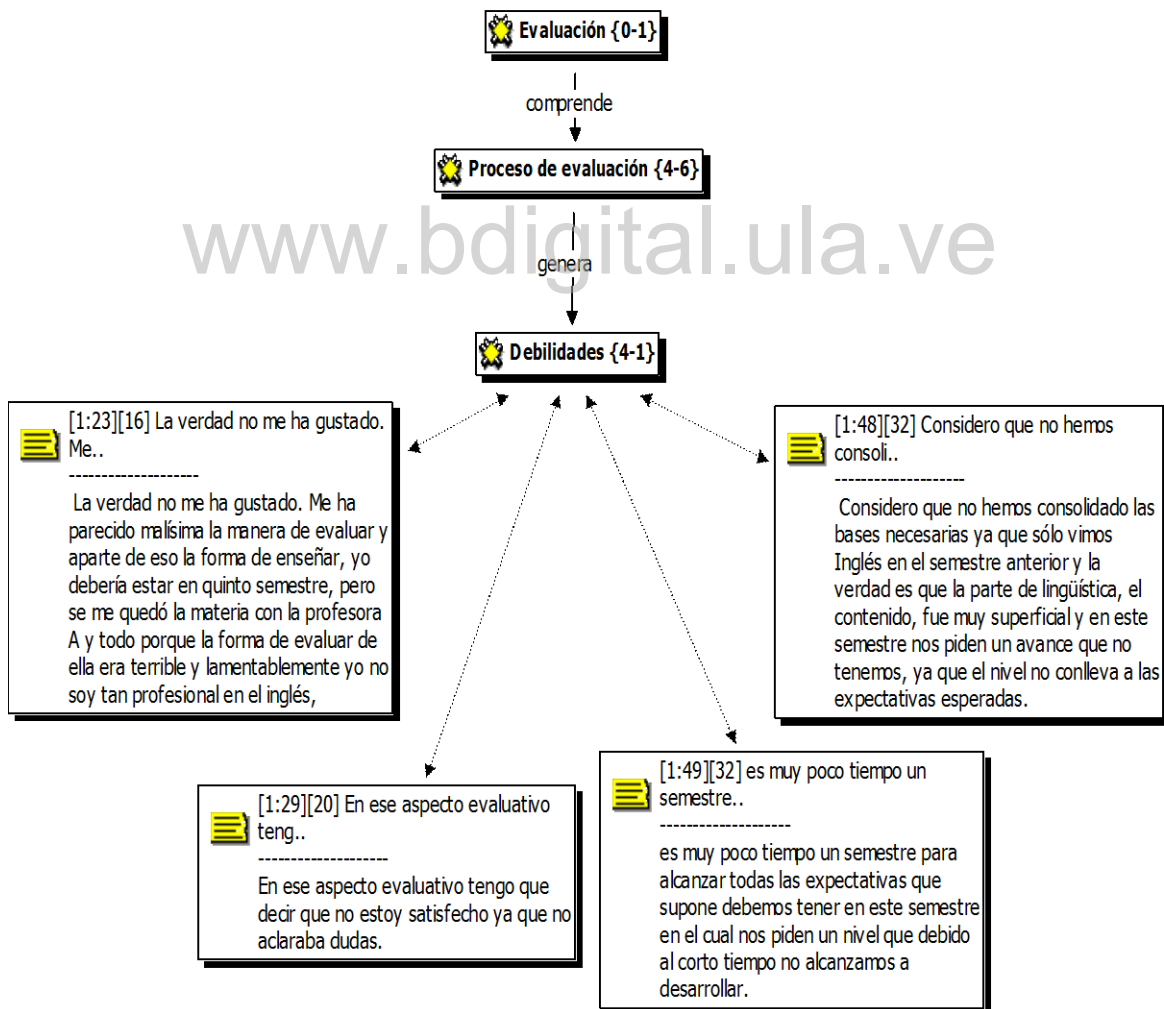


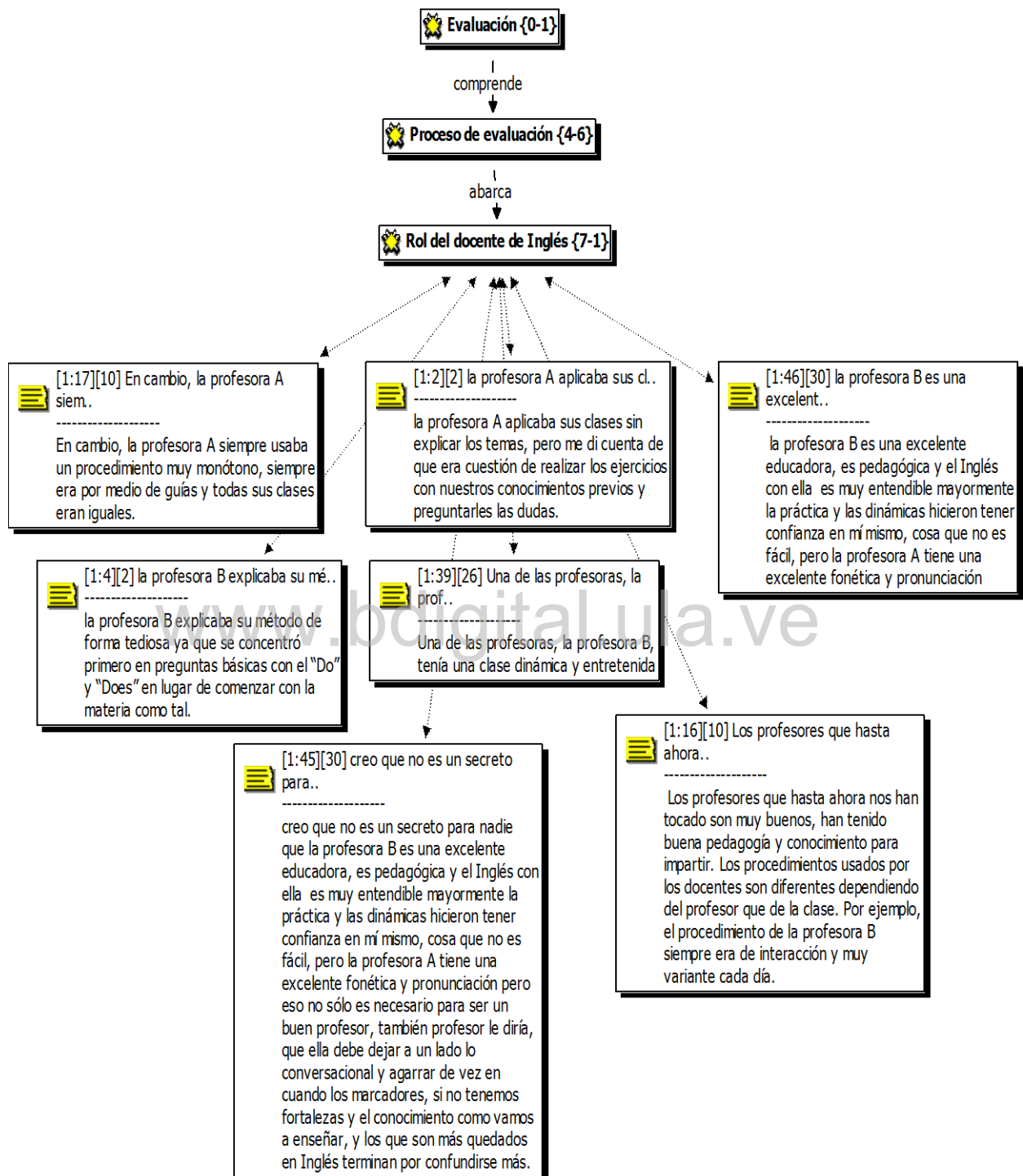
Diagrama 2. Debilidades del proceso de evaluación

La segunda categoría que se generó de la primera interrogante, está referida al **rol del docente de Inglés** respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje, empleado por los docentes de Inglés en la que los estudiantes más que comentar o describir el mencionado proceso, lo que manifiestan reiteradamente es una dicotomía, pues por un lado aparecen las críticas o conjuntos de observaciones que revelan cierta disconformidad, pero por otro lado, se registra su satisfacción del proceso vivido junto al docente de la asignatura. Así, al revisar sus opiniones, es frecuente las referencias u observaciones que se hacen a la forma empleada para enseñar el profesor en el aula, por ejemplo se confirmó que el docente “A” ejecuta sus clases de forma rápida, que faltaba mucho a clase, que manejaba sólo una guía de trabajo, solía ocuparse de unos estudiantes y descuidaba a quienes presentaban carencias lingüísticas, sin atender dudas.

Pero en el otro extremo, están quienes también halagan la excelente pronunciación y dominio de los contenidos del docente “A”. Sin embargo, del docente “B” se comentan aspectos a favor y en contra, aunque son mayores los puntos a favor, quizás se debían, como lo comentan y citan los estudiantes, por ser un profesor más exigente, su organización y pedagogía en el aula es impecable, algo tedioso en cuanto a repetir los contenidos, lo cual parecía fastidiar a los estudiantes, quienes a modo de recomendación, preferían seguir ahondando en otros contenidos puesto que el tiempo disponible en el semestre era muy corto.

En el siguiente diagrama, se pueden observar los comentarios del estudiantado evaluado sobre el rol de los docentes de Inglés quienes les asistieron en los semestres anteriores al presente estudio.

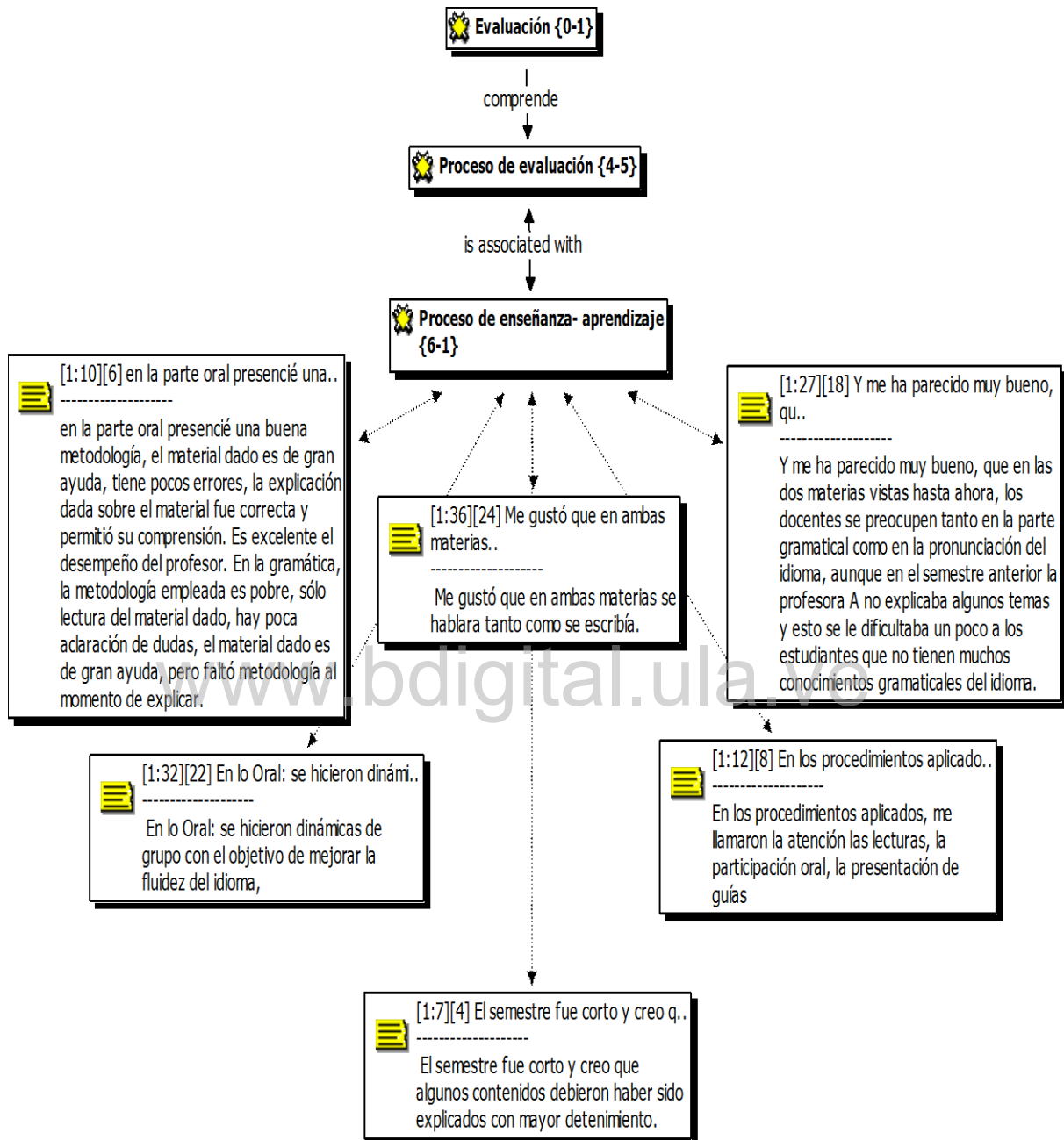
Diagrama 3. Rol del docente de Inglés



Del diagrama anterior se puede evidenciar la particularidad con la que los estudiantes identifican el **rol de los docentes de Inglés** y el empeño que algunos de estos profesionales ponen para que sus aprendices puedan alcanzar las competencias lingüísticas deseadas, limitándose no sólo a escribir, sino hablar y pronunciar correctamente en Inglés, y para lo cual habían desarrollado dinámicas, exposiciones, dramatizaciones, etc.

Asimismo, el cuestionario diagnóstico resultó ser una vía de escape para que los estudiantes lograran drenar información y poder describir algunas observaciones a favor y en contra del proceso de enseñanza-aprendizaje llevado a cabo por sus dos docentes (A y B) lo cual ameritó manejar la categoría de **“proceso de enseñanza-aprendizaje”**, esto es, en vista de que los estudiantes comentaron las fortalezas y debilidades sobre el mencionado itinerario planificado e impartido para el mejoramiento tanto de la competencia oral como en la gramática, de igual manera, admitieron estar satisfechos por el equilibrio que mantuvieron los profesores en mejorar las habilidades de hablar (speaking) y escribir (writing) en la nueva lengua. También, admitieron estar conformes en relación a la metodología y al bueno uso de dinámicas y de recursos didácticos bien diseñados y planificados específicamente por la docente “B”, aunque destacan aun, y a modo de quejas, ciertas deficiencias en el desempeño del docente “A” encargado de la parte gramatical, catalogando su metodología como pobre y algo monótona por el frecuente uso de lecturas poco explicadas y con ello dificultando la comprensión de los contenidos gramaticales a los estudiante. Sin embargo, recomiendan no enfocarse tanto en un sólo contenido, sino saber aprovechar mejor el tiempo durante el semestre explicando adecuadamente el resto del programa de la asignatura. En el diagrama que a continuación se muestra revela el conjunto de opiniones dadas por los estudiantes y las mismas fundamentan el análisis desarrollado y la nueva categoría registrada.

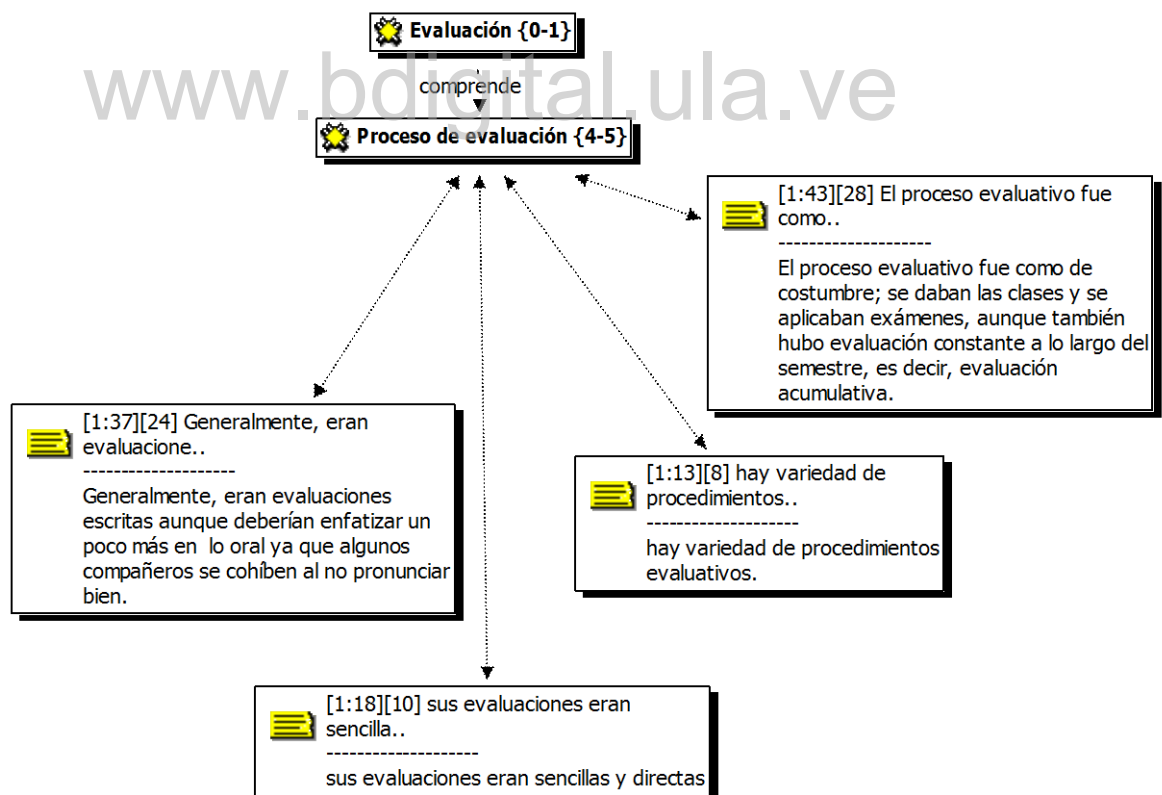
Diagrama 4. Proceso de enseñanza-aprendizaje fase diagnóstica



Por último, dentro de la dimensión relacionada al proceso de evaluación los estudiantes efectuaron ciertos comentarios, siempre en distintos matices de opinión, relacionados a la explicación de cómo se llevó a cabo dicho proceso, pasando por los tipos de técnicas e instrumentos

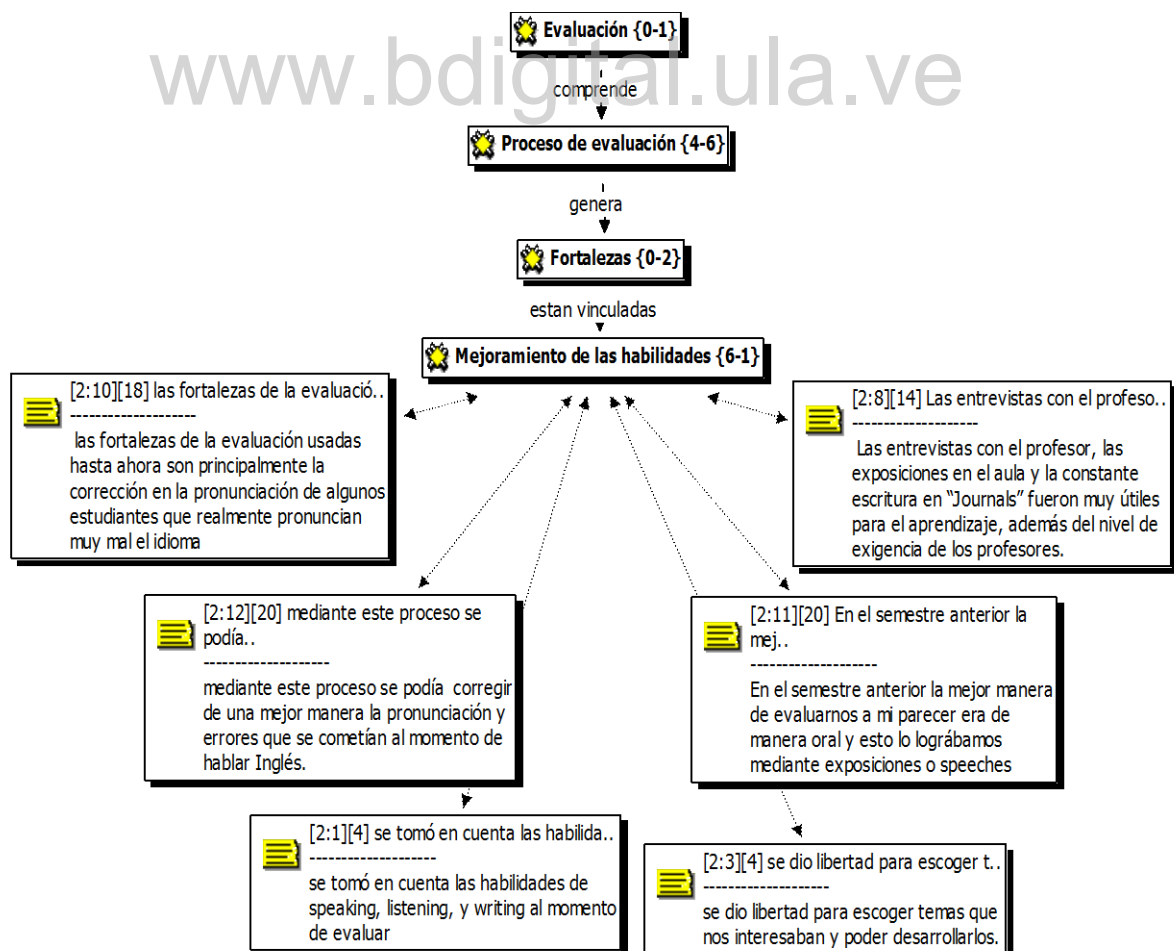
empleados, hasta enunciar algunas fortalezas y debilidades del mismo. No obstante, en términos generales, los estudiantes afirman que fue como de costumbre y que usualmente se aplicaban exámenes luego de culminado los contenidos. Asimismo, se dejan ver ciertos indicios de evaluación formativa, continua y acumulativa a lo largo del semestre, las cuales fueron más que todo escritas aunque se les aconsejó a los docentes, por parte de los estudiantes, llevar a cabo evaluaciones orales con el fin de que se fuera disminuyendo la ansiedad en aquellos aprendices con ciertas dificultades en su proceso de aprendizaje. Algunas de estas características y citas de los estudiantes se han reflejado en el presente gráfico:

Diagrama 5. Proceso de evaluación de la fase diagnóstica



Para la segunda pregunta, se hace mención a las fortalezas del proceso de evaluación, y la presencia en dos subcategorías. Por un lado, su aplicación para el “**mejoramiento de las habilidades lingüísticas**”, y por otro lado, el uso variado de “**técnicas e instrumentos de evaluación**”. En relación al primero, se apreció lo satisfechos que estaban los estudiantes por el énfasis llevado a cabo por sus docentes para mejorar la habilidad oral en Inglés, asimismo, se observó que las evaluaciones fueron más orales que escritas y que estas a su vez mejoraron su pronunciación. Por igual, no se obviaron las otras habilidades lingüísticas al momento de evaluar como la escritura (writing) evaluada a través de composiciones en diarios (journals). A continuación, se presentan algunas opiniones de los aprendices:

Diagrama 6. Mejoramiento de las habilidades lingüísticas

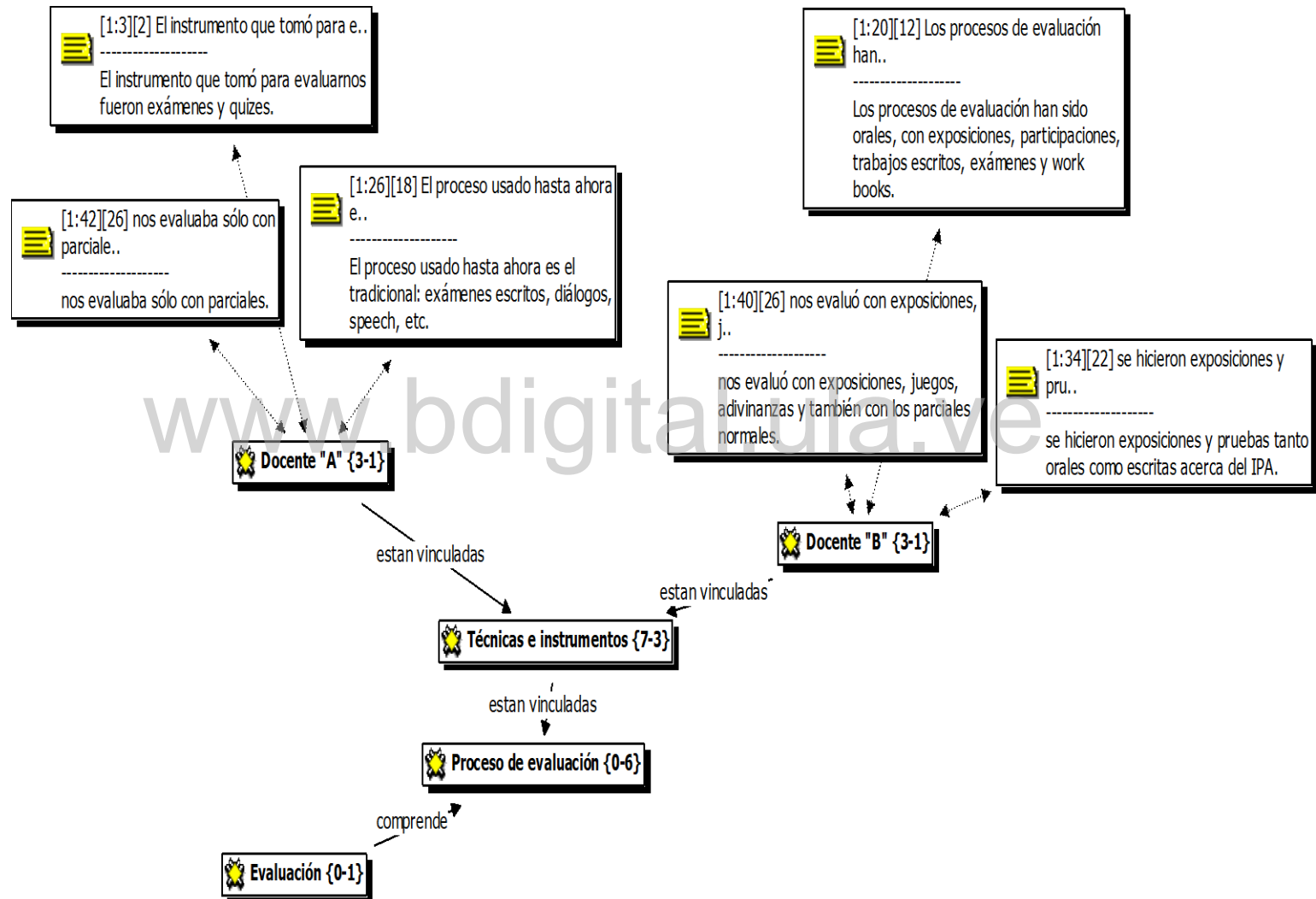


Por igual, siguiendo el conjunto de las opiniones de los evaluados, se evidenció una variedad de técnicas e instrumentos de evaluación desde exámenes escritos y orales, exposiciones, participación en la clase, diálogos, trabajos escritos, llenado de guías (workbook), etc. El uso de estas técnicas e instrumentos estaba supeditado por la naturaleza de la asignatura y de la habilidad a desarrollar. Sin embargo, los estudiantes establecieron algunas diferencias entre la manera de ser evaluados por sus docentes, específicamente al establecer comparaciones entre el docente “A” y el “B” respecto a implementación de técnica e instrumentos de evaluación.

Por ejemplo, en la asignatura de Desarrollo de la Competencia Comunicativa Oral del Inglés I, a cargo de la docente “B”, es frecuente el uso de evaluaciones orales aunque se realizaron pruebas escritas para valorar y evaluar el IPA (el Alfabeto Fonético Internacional por sus siglas en Inglés) y se aprecia una evaluación formativa, de proceso y continua. Pero en la clase de la asignatura Desarrollo de la Competencia Lingüística del Inglés I, asignada a la docente “B”, optó por desarrollar una evaluación más tradicional con pruebas parciales escritas, aparentemente fijada más en el producto que en el proceso. No obstante, a pesar de hablar de variedad de uso de técnicas e instrumentos, es común y reiterado el uso de las pruebas orales y escritas. Igualmente, no se registró ninguna novedad o uso de otra técnica o instrumentos distinto a los tradicionales.

Con el siguiente diagrama se puede dejar constancia de cómo los estudiantes describen la forma de evaluar de cada uno de sus docentes con los cuales habían compartidos la experiencia de evaluación de sus aprendizajes en los semestres anteriores al estudio:

Diagrama 7. Técnicas e instrumentos de evaluación usados por docente A y docente B



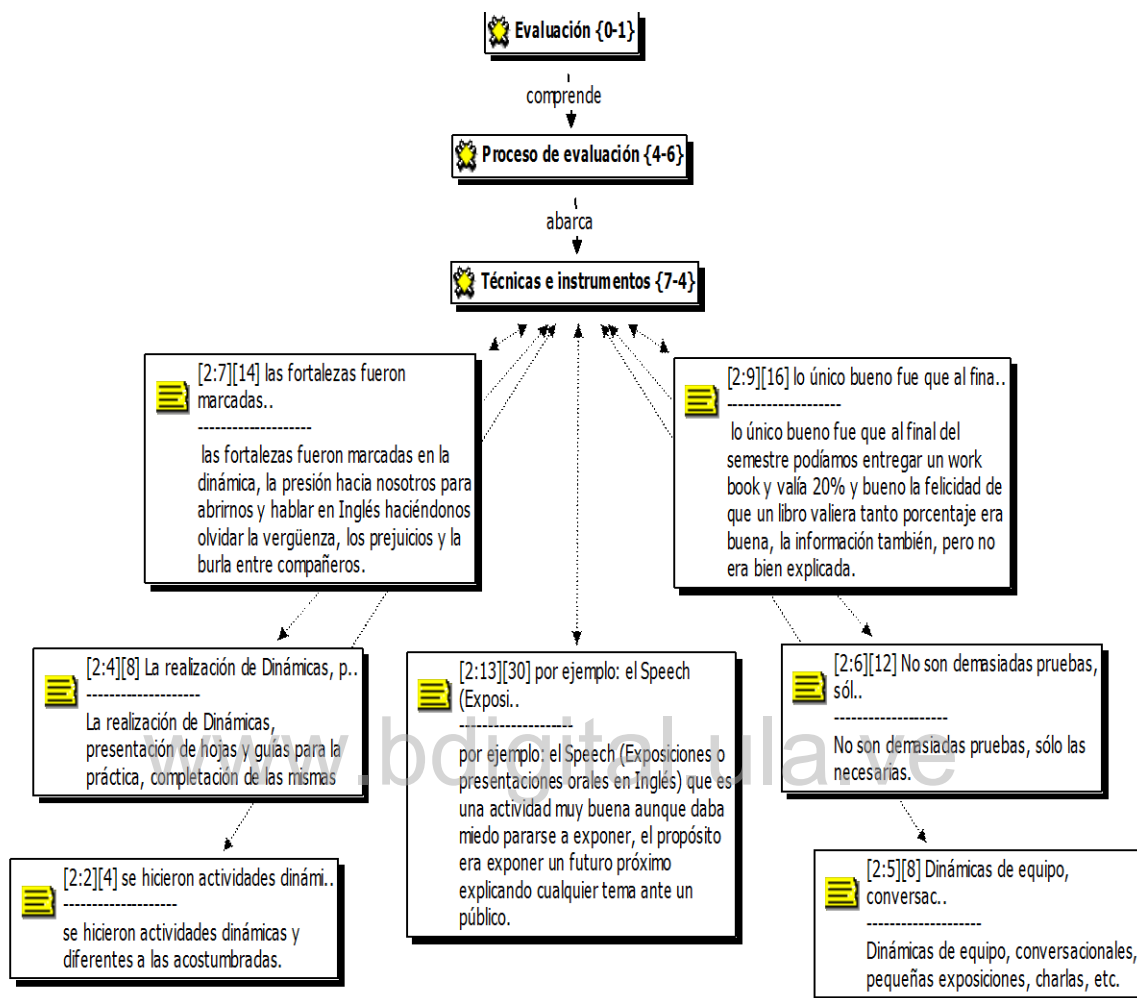
Como se había comentado en el párrafo anterior, sólo dos aspectos o subcategorías se han identificado sobre las fortalezas del proceso de evaluación. La primera estuvo relacionada al **mejoramiento de las habilidades**, pero surgió una segunda vinculada al uso de las **técnicas e instrumentos de evaluación**, a través de la cual los estudiantes admitieron con buena receptividad el uso de exposiciones, siempre en Inglés, con el propósito de que estos pudieran perder el miedo escénico y logaran mejorar la fluidez y la pronunciación.

Desde la perspectiva de los evaluándoos se destacó el uso de dinámicas de equipos, actividades conversacionales, charlas y completación de guías de ejercicios, algunas veces los estudiantes manifestaron que no lograron entender por qué valió tanto porcentaje el llenado de una guía, cuando realmente no se entendían algunos ejercicios y se pudo aprovechar mejor su porcentaje y dedicación para otras actividades como la parte oral, la cual podría tener mayor porcentaje por su exigencia.

No obstante, en la opinión de algunos estudiantes, al menos uno de los docentes fue riguroso en sus evaluaciones, y parece que estos llevaron a cabo las suficientes.

A continuación se muestran las opiniones de los estudiantes al respecto de las técnicas e instrumentos empleados por los docentes.

Diagrama 8. Técnicas e instrumentos del proceso de evaluación en general



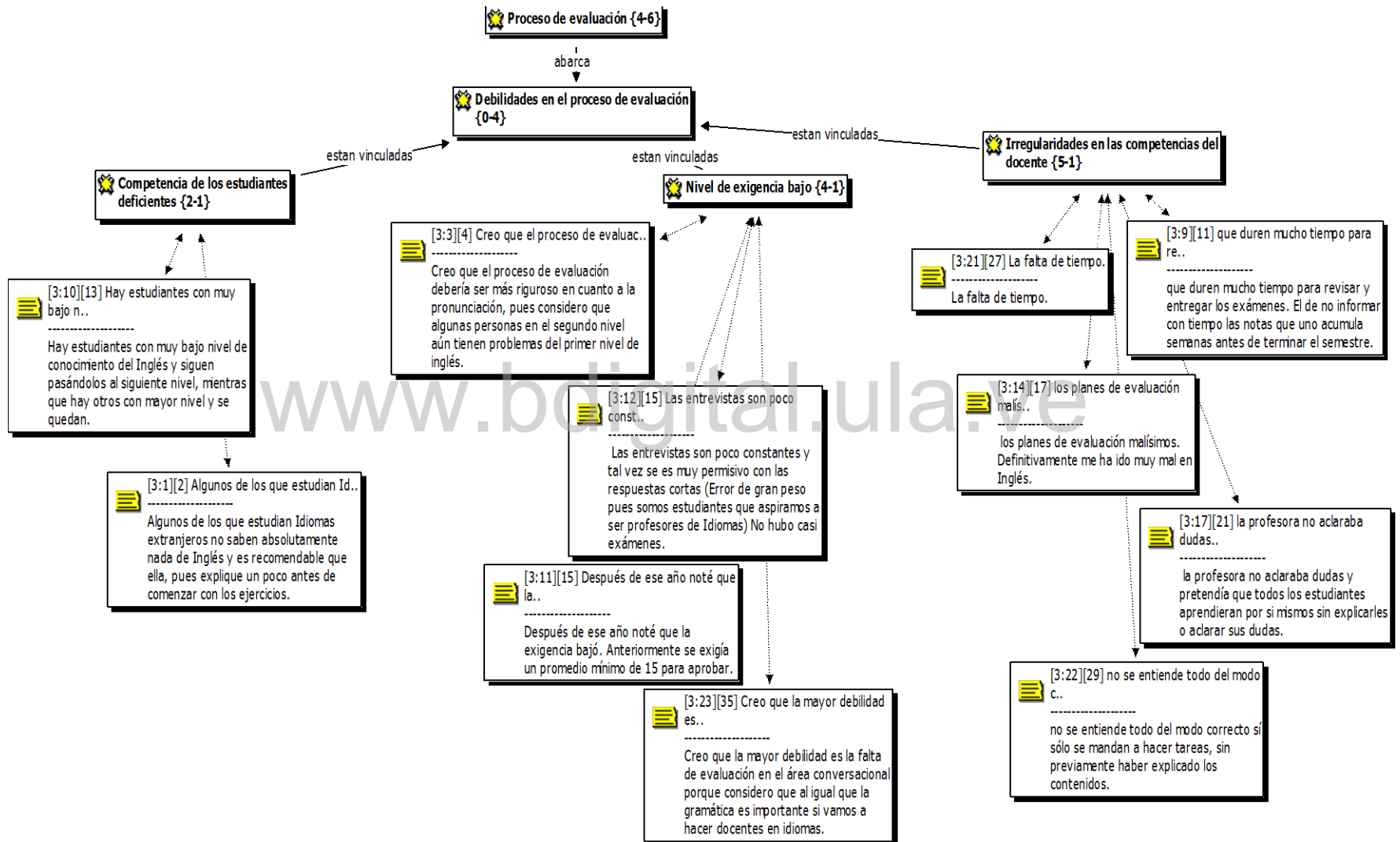
En la tercera interrogante, la cual reza: ¿Cuáles son las debilidades presentes en el proceso de evaluación llevado a cabo por los docentes de la especialidad de Inglés en los semestres anteriores? Y ¿qué recomendaciones les haces a los profesores del Área de Inglés? En el presente ítem parecieran existir algunas contradicciones si lo comparamos con los resultados del análisis anterior donde se discutieron las bondades o fortalezas del proceso de evaluación basándose en las técnicas e instrumentos aplicados. No obstante, se hizo énfasis en dos categorías principales: **Debilidades del proceso de evaluación y recomendaciones**.

Sin embargo, de la primera categoría se han desprendido tres aspectos o subcategorías asociadas a las debilidades en el mencionado proceso, estos son deficiencias en las competencias de los estudiantes, un nivel de exigencia bajo, e irregularidades en las competencias del docente. Para la primera subcategoría se comentó la existencia de estudiantes con un nivel muy deficiente en la habilidad oral y competencias lingüísticas los cuales fueron promovidos al siguiente semestre.

En la segunda subcategoría se palpó un nivel de exigencia bajo por parte de los docentes en la administración del proceso de evaluación; los estudiantes manifestaron la necesidad de incrementar el nivel de exigencia en la parte oral, pues se llevaron a cabo pocos ejercicios y evaluaciones para mejorar esa habilidad y se fue muy permisivo o se pasaron por alto algunas irregularidades o deficiencias durante los exámenes orales o escritos. La última subcategoría estuvo relacionada con las irregularidades en las competencias del docente representadas por no entregar las notas de las evaluaciones a tiempo, en ocasiones no se llegó a informar que notas o calificaciones los estudiantes mantuvieron durante el semestre. De igual manera, según la opinión de algunos estudiantes, se hicieron presentes planes de evaluación con cierta deficiencia junto al ya común y constantes surgimiento de dudas e inquietudes sin ser atendidas, las cuales probablemente afectarían el resolver y desarrollar las asignaciones y los tradicionales exámenes.

En el siguiente diagrama se citan algunas de las opiniones de los estudiantes relacionadas a las debilidades del proceso:

Diagrama 9. Debilidades del proceso de evaluación

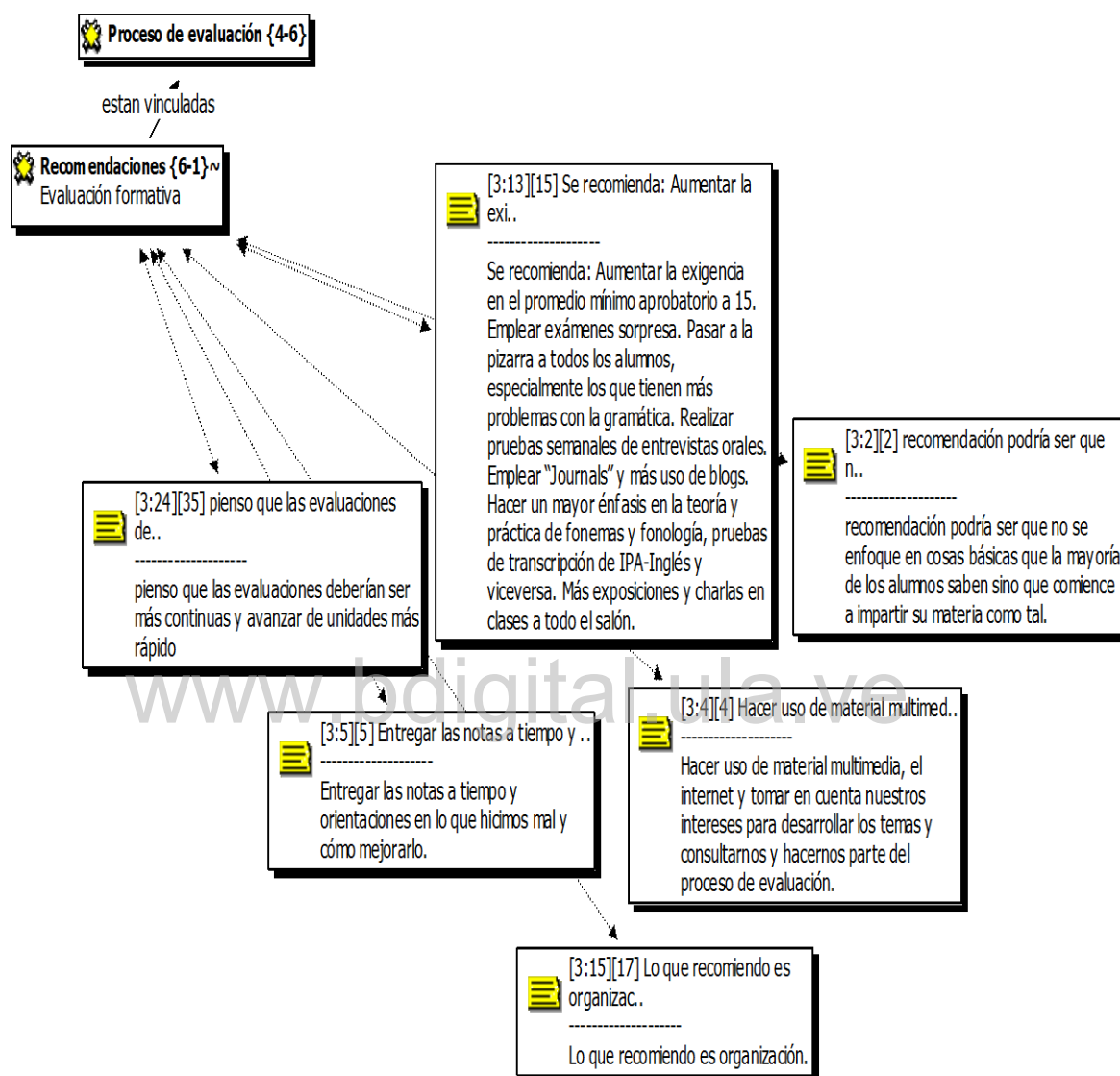


Luego de dictaminar las debilidades del proceso de evaluación, los estudiantes hicieron algunos aportes o recomendaciones, que a su juicio, podrían ser tomados en consideración para mejorar y fortalecer las actividades y acciones planificadas para la valoración de sus aprendizajes. Sus recomendaciones fueron dirigidas especialmente al desarrollo y promoción de una evaluación más formativa y de proceso que sumativa. Recomiendan que este ejercicio de evaluación debiera ser continuo, variado en cuanto al uso de las técnicas e instrumentos. Además especificaron que las evaluaciones deberían ser pertinentes y focalizadas a mejorar cada una de las habilidades lingüísticas, pero especialmente a desarrollar la parte oral (speaking) a través de continuas entrevistas, no enfocarse siempre en evaluar contenidos simples o básicos sino buscar elevar el nivel de exigencia sin subestimar al estudiante.

Paralelamente, los estudiantes aconsejan el uso pertinente de las nuevas tecnologías tanto en la enseñanza-aprendizaje como en la evaluación. No obstante, han recomendado la inclusión o participación de los mismos aprendices en la planificación de la evaluación, en otras palabras, reconocer su opinión, valorar sus necesidades y considerar no sólo las aptitudes del estudiante, sino evaluar el proceso llevado a cabo por el mismo docente, con esto, se obtendrían una serie de mejoras que optimizaría el ejercicio de la práctica docente. Finalmente, recomiendan dar siempre las calificaciones a tiempo y ofrecer las orientaciones sobre las equivocaciones o errores cometidos por los aprendices.

A continuación se observan algunas recomendaciones dadas por los estudiantes al proceso de evaluación:

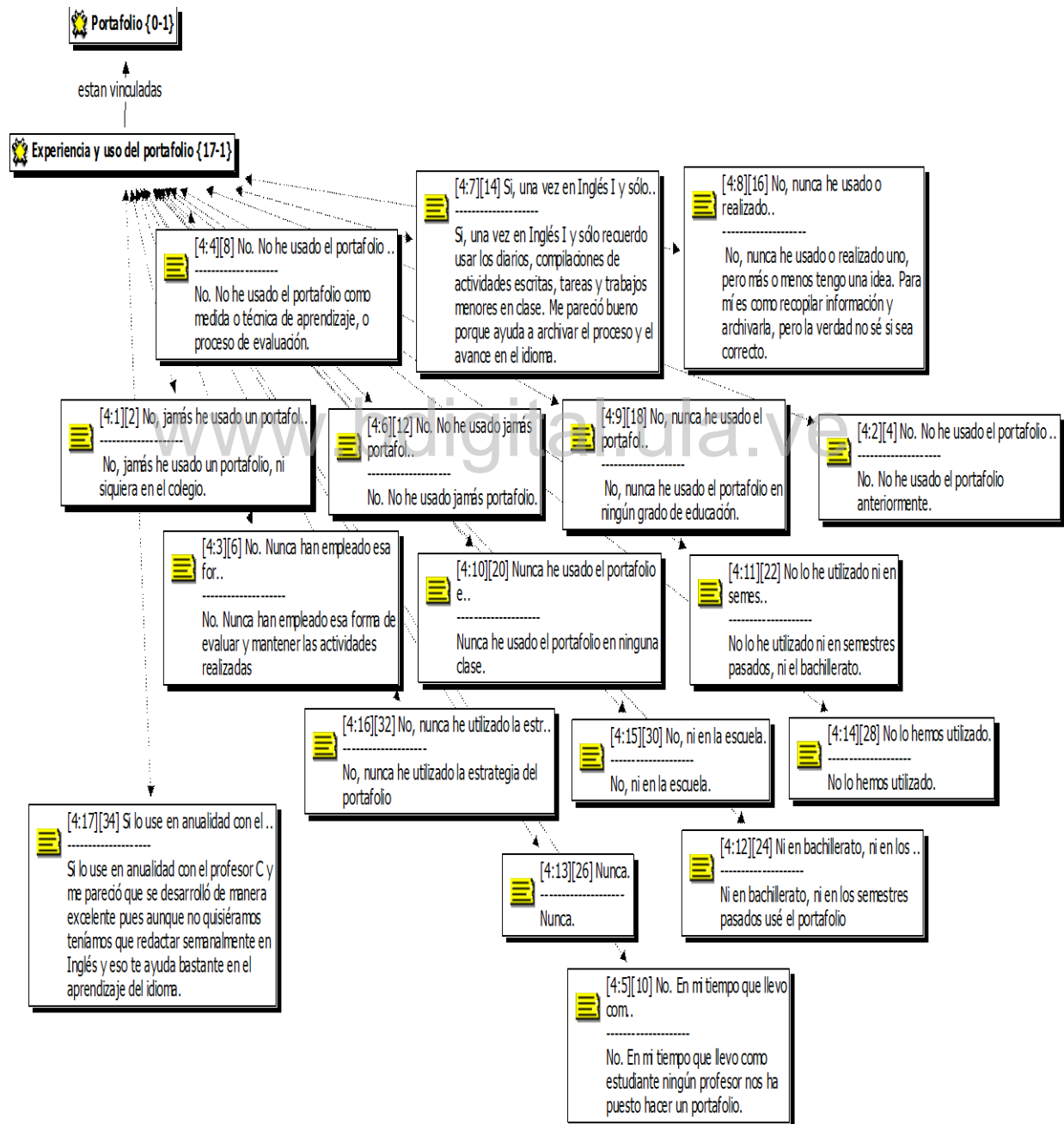
Diagrama 10. Recomendaciones al proceso de evaluación



La cuarta interrogante dirigida a los estudiantes entrevistados, y que reza: ¿Ha usado alguna vez el portafolio? Describa cómo se desarrolló en las clases de Inglés. Al ser analizada las respuestas brindadas, se puede apreciar que es escaso o casi nulo el contacto de los estudiantes sometidos al diagnóstico en relación al uso del portafolio o de algún tipo de portafolio empleado como estrategia de evaluación o de enseñanza-aprendizaje. Sin

embargo, al menos uno de los estudiantes reveló haber usado el portafolio en una asignatura de Inglés a nivel universitario.

Diagrama 11. Experiencia y uso del portafolio



7.1.1. Conclusiones del cuestionario diagnóstico

Una vez analizados los resultados derivados de cada una de las cuatro interrogantes previstas en el cuestionario diagnóstico para dar respuesta al primer objetivo específico de la investigación, aplicado a los diecisiete estudiantes, se presentan a continuación las conclusiones del mismo. No obstante, se describen las ideas concluyentes partiendo de las categorías establecidas para cada una de las dos unidades de análisis: “Evaluación” y “Portafolio”.

7.1.1.1. Unidad de análisis “Evaluación”

En primer lugar, se hizo énfasis en identificar y describir la opinión de los estudiantes sobre sus vivencias respecto al **proceso de evaluación** llevado a cabo en los semestres anteriores, de allí el surgimiento de la dimensión “Proceso de evaluación” y alrededor de ésta se congregaron las siguientes categorías:

Cuadro 14. Categoría y subcategorías del Proceso de evaluación

Categorías	Subcategorías	Conclusiones
1. Grado de satisfacción:		Fue satisfactorio en algunos aspectos. Se intenta fortalecer las cuatro habilidades a través de la evaluación: escuchar, hablar, leer y escribir. Se refuerza la parte oral y la gramática.
	1.1 Grado de satisfacción (Debilidades)	Presentan ciertas deficiencias al momento de evaluar, como: falta de conocimiento o cultura evaluativa por parte de los docentes. Los estudiantes se quejan de que las competencias adquiridas para ser promovidos al siguiente

semestre no son las apropiadas. Los contenidos se evalúan y se enseñan de forma superficial. No se aprovecha de forma adecuada el tiempo.

2. Rol del docente de Inglés

Se aprecian diferencias en pro y en contra de sus dos principales docentes. Los estudiantes se quejan del actitud asumida por el docente “A” por la manera de dar los contenidos: monótona y tradicional, sin embargo, aprecian su buena pronunciación en Inglés. El docente “B” fue más organizado, interesado en el aprendizaje individual, formativo y exigente, pero presentó una aspecto en contra, concretamente el repetir un contenido reiteradamente.

2.1 Proceso de enseñanza-aprendizaje

Satisfacción por el itinerario planificado para el mejoramiento de la competencia oral y enseñanza de la gramática. Uso adecuado de dinámicas y recursos didácticos para mejorar las habilidades como Hablar (Speaking) y escribir (Writing). Sin embargo, siguen los estudiantes quejándose por el rol desempeñado por la docente “A”.

3. Fortalezas del proceso de evaluación

Se identificaron dos aspectos de mejora a los cuales los estudiantes hicieron mención: mejoramiento de las habilidades lingüísticas y uso

	técnicas e instrumentos.
3.1 Mejoramiento de habilidades lingüísticas	Especialmente el desarrollo de estrategias para mejorar y promover la expresión oral (Speaking). Las evaluaciones fueron más orales que escritas, pero específicamente con la profesora "B".
3.2 Técnicas e instrumentos	Se establecen diferencias entre los docentes "A" y "B" por la forma y el uso de técnicas e instrumentos de evaluación. Se apreció pluralidad en el uso de los instrumentos de evaluación, aunque más en el ejercicio del docente "B" el cual contrasta con el tradicionalismos del docente "A".
4. Debilidades del proceso de evaluación	Cierta deficiencia en las competencias lingüísticas de los estudiantes; se presume que alguno de los docentes muestra un nivel de exigencia bajo en el proceso de evaluación. No se entregan las calificaciones a tiempo. Los planes de evaluación presentan deficiencias según la opinión de los estudiantes.
5. Recomendaciones	Promover una evaluación formativa y de proceso. Variar el uso de las técnicas de evaluación. Elevar el nivel de exigencia en las evaluaciones. Realizar más entrevistas (Actividades de retroalimentación). Implementar el uso de las nuevas tecnologías. Valorar las necesidades de los estudiantes en la planificación

de la evaluación. Llevar a cabo la coevaluación. Aprovechar mejor el tiempo para dar más contenidos. Tratar de no enfocarse en un solo contenido. Llevar a cabo más evaluaciones orales y distribuir o ponderar mejor los porcentajes entre las actividades a evaluar.

7.1.1.2. Unidad de análisis “Portafolio”

En segundo lugar, se determina y se describe el punto de vista de los estudiantes sobre sus vivencias respecto al uso del **portafolio** durante los semestres anteriores, de allí el surgimiento de la dimensión “Portafolio de valoración” y alrededor de ésta se creó la siguiente categoría:

Cuadro 15. Categoría uso del portafolio de valoración

Categorías	Subcategorías	Conclusiones
1. <i>Uso del portafolio de valoración</i>		El uso del portafolio por parte de los estudiantes en los semestres anteriores es escaso, por no decir nulo. Al menos un estudiante afirmó haber trabajado con un tipo de portafolio al cursar una unidad curricular de la carrera bajo el régimen de anualidad.

7.1.2. Consecuencias de los resultados del cuestionario diagnóstico sobre el estudio

Antes de implementar la estrategia del portafolio de valoración en el aula de clase, es conveniente identificar las necesidades de los estudiantes y mantener las estrategias, técnicas o actividades que hayan utilizado y aplicado los docentes en el semestre anterior, siempre y cuando permitan reforzar los contenidos establecidos en la unidad curricular, e igualmente evitar y corregir en lo posible las debilidades surgidas con los otros docentes.

En consecuencia, se desea desarrollar un portafolio de valoración que parta de las necesidades e inquietudes de los estudiantes y que atienda las siguientes recomendaciones y observaciones:

1. De acuerdo a la unidad de análisis “Evaluación”, es evidente que los estudiantes prefieren un acompañamiento permanente del docente a fin de brindarles una retroalimentación constante (feedback).
2. Los estudiantes consideran necesario una evaluación formativa, que valore su proceso de aprendizaje, basada en las necesidades de sus aprendices.
3. Admiten que el tiempo de duración del semestre es corto, por lo que es necesario una planificación de la unidad curricular conforme con el tiempo estipulado, en donde se puedan enseñar todos los contenidos programados.
4. Se desea elevar el nivel de exigencia y construir instrumentos de evaluación adecuados a cada habilidad lingüística a ser valorada con el fin de que los estudiantes y el docente logren alcanzar las competencias deseadas.
5. Los estudiantes convienen en que la habilidad oral fue reforzada por los docentes anteriores; sin embargo, es conveniente hacer énfasis en la habilidad de escritura con el propósito de promover y mejorar todos los aspectos relacionados al proceso académico de la escritura en Inglés.
6. Promover la coevaluación y la autoevaluación dentro del proceso de valoración de los aprendizajes.
7. Desean utilizar las nuevas tecnologías para motivar el aprendizaje del Inglés.
8. Finalmente, los estudiantes parecieran desconocer el portafolio, o al menos el portafolio de valoración. Se evidenció que los docentes

anteriores al estudio no habían utilizado algún tipo de portafolio como estrategia de aprendizaje y de evaluación. A juicio del investigador, se cree conveniente su uso con el fin de promover y mejorar la escritura en Inglés, asimismo, motivar la autoevaluación y la coevaluación como estrategias que incentiven la autonomía en el aprendizaje.

El presente análisis, partiendo de las recomendaciones de los estudiantes, permitió mejorar el programa de la unidad curricular “Desarrollo de la Competencia Lingüística del Inglés II y el mismo constituye la base o fundamento del portafolio de valoración, ya que los contenidos temáticos programados se conjugan en la práctica a través del conjunto de borradores, composiciones y reflexiones escritas por los estudiantes y supervisadas por el docente. Con ello se estaría cumpliendo con lo aconsejado por O’Malley (1994, p. 3): *“A portfolio used for educational assessment must offer more than a showcase for student products; it must be the product of a complete assessment procedure that has been systematically planned, implemented, and evaluated”*. (*“Un portafolio usado para la valoración educativa debe ofrecer más que una simple exhibición de los productos elaborados por los estudiantes. Por el contrario, debe ser producto de una valoración completa que ha sido planeada, implementada y evaluada de forma sistemática”*).

Asimismo, establece que una de las características del portafolio según O’Malley es ser sistemático y predeterminado, es decir: “Un portafolio es planeado previamente a su implementación” (p.3) (*“A sound portfolio procedure is planned prior to implementation”*). Es por esta recomendación dada por O’Malley por la que se optó desarrollar un plan de acción, materializado en el programa de la unidad curricular del estudio, partiendo de las necesidades de los estudiantes tal y como lo indica y aconsejan Bailey (1998) y Villalobos (2002) citados por Chacón y Chacón (2010, p. 33) en

relación al portafolio: “ como un medio eficaz de reflexión que se enfoca en el desarrollo de estrategias de aprendizaje, promueve la autonomía, centra la evaluación en las necesidades del aprendiz y responde a estas.” (p. 33)

7.2. Análisis de los resultados obtenidos a través del examen diagnóstico de habilidades lingüísticas

La aplicación del examen diagnóstico fue dirigida a un total de diecisiete (17) estudiantes regulares escritos y el mismo comprendió ocho (8) ítems destinados a indagar fortalezas y debilidades que hasta el momento presentaban los alumnos en relación a las habilidades lingüísticas de inglés, con énfasis en la comprensión auditiva, comprensión de lectura y producción escrita, ya reseñados en el diseño de la investigación. No obstante, es necesario recordar que se desarrollaron en el examen cuatro ítems (4) con contenidos de reconocimiento y cuatro (4) con contenidos de producción.

7.2.1. Edad de los estudiantes

Además de los ítems utilizados para evaluar a los estudiantes se registró información sobre edad y género, obteniéndose los siguientes resultados (*Ver en Anexos: Gráfico 1 y Tabla 1*).

Las edades de los estudiantes participantes de la prueba diagnóstica oscila entre los 19 y 26 años, sin embargo, la edad con mayor frecuencia registrada fue la de los estudiantes con veintiuno (21) años representada con el 29,41% y la menor registrada fue la de estudiantes con veintitrés (23) años de edad reflejada con el 5,88%. Por otro lado, el promedio de la edad de los participantes en el presente estudio osciló los veintiuno (21) años. Asimismo, la edad más frecuente registrada fue de 21 años

7.2.2. Género de los estudiantes

Respecto al género de los estudiantes examinados, de un total de 17 participantes, se verificó la presencia de ocho (8) representantes del género femenino con un 47,0% y nueve (9) estudiantes del lado masculino con el 52,94%. (Ver en Anexos: Gráfico 2 y Tabla 2)

7.2.3. Ítem número 1

En relación al ítem número uno (1), cuya instrucción plantea: Encierre en un círculo la forma correcta del auxiliar o del verbo en el tiempo presente simple, (Circle the correct form of the auxiliary or verb in the simple present tense), con un valor de dos puntos (2 Pts.) El resultado arrojado fue el siguiente: De los dos puntos, valor otorgado al ítem, sólo un 41,18% alcanzó a sacar un 1,5 del puntaje. El valor más bajo lo obtuvo un estudiante con 0,75 lo cual equivale al 5,9 % y el más alto lo lograron dos estudiantes representado por un 11,8%. No obstante, se evidenciaron otras calificaciones como: uno (1) y 1,75 con el 11,8%, asimismo, la calificación 1,25 con el 17,6%. No obstante, de los dos puntos otorgados al ítem la nota frecuente obtenida fue de 1,50. (Ver Anexos: Gráfico 3 y Tabla 3)

Por otro lado, el ítem número uno (1) presenta ocho (8) ejercicios, todo de reconocimiento, dado a que el mismo ofreció dos opciones, siendo una sola la correcta. En este sentido, las opciones válidas de los ejercicios fueron las siguientes: a) Does, b) work, c) washes, d) Do, e) teach, f) want, g) love y h) don't. Habiéndose tabulado los resultados arrojado por los diecisiete (17) estudiantes se obtiene: Del ejercicio a) el 100% de los estudiantes acertó a la opción del auxiliar correcto. En el b) el 70,59 % escogió la forma correcta del verbo en una interrogante. Para el ejercicio c), un 88,24% seleccionó correctamente el verbo en tercera persona singular presente simple. Por la

opción correcta del ejercicio d) el 94,12% acertó apropiadamente el auxiliar para expresar preguntas (yes/no questions). Un 88,24%, para la opción e), halló de forma correcta al verbo en presente simple el verbo en tercera persona singular presente simple. Para el ejercicio f) un 35,29% acertó al escoger la opción del verbo correctamente en presente simple primera persona plural. La opción correcta del ejercicio g) fue seleccionada por un 47,06%, y un 52, 94% seleccionó la opción incorrecta. Finalmente, en el ejercicio h) la opción incorrecta fue la más seleccionada con un 70,59% y 29, 41% identificó la correcta. (Ver Anexos: Gráfico 3, Gráfico 3.1. y Tabla 3)

De estos resultados se deduce que los ejercicios a) y d), los cuales tenían como finalidad determinar si los estudiantes reconocían el uso correcto de la conjugación del auxiliar “do” en preguntas “yes/no questions” tiempo presente simple, se aprecia dominio en el uso correcto del auxiliar, aunque es llamativo que con el ejercicio h) la selección del auxiliar para negar en presente simple con un 29,41% demostró cierta confusión de los estudiantes en comparación al 70,59% que identificó la opción correcta. Igualmente en el ejercicio b) un 29, 41% de los estudiantes presentó dificultades en la selección del verbo correcto en una interrogante con tercera persona singular. Son interesantes los resultados que se obtiene en el ejercicio f) y g) ya que se evidenciaron mayores desaciertos o desconocimiento de los estudiantes al no identificar correctamente la forma del verbo conjugado con terceras personas, tiempo presente simple, pero con un sujeto plural, registrándose un 64,71% de desacierto para el ejercicio (f), luego un 52,94% de selección incorrecta en el ejercicio g) y un 70,59% de estudiantes quienes se equivocaron al seleccionar la opción errónea del ejercicio h). Ante estos resultados se podría concluir, que los estudiantes no lograron reconocer algunos vocablos como “mice” (*ratones*) en el ejercicio (f), “niece” (*sobrina*) incluido dentro de la expresión de posesivo “Emilio’s niece”

en el ejercicio g), al igual que “Laura’s watches” en el ejercicio h) lo cual les impidió reconocer la forma verbal correcta y conjugada adecuadamente con el sujeto de la oración, y finalmente, se evidenció dificultad para identificar el auxiliar “do” o su conjugación “does” en respuestas negativas.

7.2.4. Ítem número 2

La instrucción en el presente ítem reza: Rewrite the following sentences and questions using the appropriate form of the simple present tense. (Rescriba las siguientes oraciones en pregunta usando la forma apropiada del tiempo presente simple) se emplearon seis (6) ejercicios y la finalidad del mismo era determinar la competencia de los estudiantes para organizar de forma correcta, coherente y gramatical las oraciones, sean estas preguntas o simples afirmaciones en el tiempo presente simple y progresivo. Los resultados obtenidos demostraron cierto dominio morfológico y sintáctico para la construcción correcta de oraciones afirmativas e interrogativas en el tiempo presente simple y presente progresivo, superando más del 50% de aciertos, salvo en alguna excepción presente en el ejercicio e) donde se registró un 47,06% de acierto contra un 52,94% de escritura incorrecta de las oraciones.

No obstante, el mayor porcentaje de respuestas correctas lo alcanzaron los ejercicios a) y c) con un 94,12%, luego f) con un porcentaje de 82,35%. Para el ejercicio (b) un 70,59% de forma correcta de las oraciones y un 64,71% para el ejercicio d). Como se pudo plasmar, los mayores traspiés se presentaron en los ejercicios d) y e). En el ejercicio d) por ejemplo, se debía escribir la interrogante utilizando y conjugando correctamente el verbo “to be”, asimismo, en el ejercicio e) se exigió escribir una interrogantes con similares características al ejercicio d), pero con la conjugación del verbo “to be” en presente progresivo, sin embargo, algunos

estudiantes utilizaron en la construcción de sus oraciones el auxiliar “Do” específicamente y con mayor frecuencia en el ejercicio e) aunque muy pocos casos en el e) sabiendo que era necesario emplear la conjugación correcta del verbo “to be”.

Otro error arrojado en el ejercicio d) fue la no conjugación del verbo “to be” quedando está en su forma base al comienzo de la pregunta. Por otro lado, se evidenció debilidades en la estructura de las preguntas en la que se dejaba escrito el verbo “to be” en su forma base, pero entre el sujeto de la oración y el complemento. Finalmente, en relación al ejercicio e) la falla frecuente es la incorrecta forma del verbo al agregarle “ing” para formar el gerundio y asimismo se presentó cierta confusión al momento de ubicar correctamente expresiones de tiempo como “now” siendo estas escritas por al menos seis (6) estudiantes de los 17 que tomaron el examen diagnóstico.

Por último, este ítem por ser un ejercicio de producción, se le otorgó una calificación de tres (3) puntos, es decir, cada uno de los seis (6) contó con el valor de 0,5 puntos. Las calificaciones obtenidas fueron las siguientes: la calificación más obtenida fue la de 2,5 puntos con un porcentaje del 35,29%, luego le sigue la calificación de los tres (3) puntos con el 29,41 % obtenida por cinco (5) estudiantes de los diecisiete (17) que tomaron el test. El puntaje más bajo fue compartido por las calificaciones de 0,5; 1; 1,5 y 1,75 con un 5,88%. Otra puntuación registrada fue la de los dos (2) puntos con el 11,76%. (Ver Anexos: Gráficos 4, Gráfico 4.1. y Tabla 4). Por otro lado, la calificación frecuente se ubicó en 2,5.

7.2.5. Ítem número 3

En la presente instrucción se evaluó si los estudiantes poseen la competencia de organización coherente de un párrafo. Se evidenció una

identificación y distribución correcta de la idea principal (*Topic sentence*) y la idea de conclusión o cierre (*Concluding sentence*) la cual se vio reflejada a través de un 94,12% de acierto por parte de los estudiantes. Por otro lado, la dificultad se hizo presente en la identificación de las ideas de soporte o ideas secundarias (*Supporting sentences*).

En el diagnóstico se les dieron cuatro ideas de soporte o ideas secundarias, y al menos dos de estas comenzaban con conectores, tales como: “but” (*pero*) y “and” (*y*) ambos empleados para facilitar y orientar la coherencia del párrafo durante la evaluación. Sin embargo, se observó dificultad para organizar al menos una de las tres oraciones de forma coherente; esto arrojó un 35, 29% de desaciertos en la organización del párrafo, lo cual no puede ser pasado por alto; no obstante, un 64,71% de los estudiantes demostró conectar las ideas secundarias correctamente. En consecuencia, los porcentajes referidos a los aciertos alcanzado por los estudiantes por cada ejercicio de ubicación coherente de las oraciones dadas sobrepasaron el 64%. En detalle, se establece los porcentajes más altos, es decir, 94,12% lo alcanzaron la correcta identificación de la idea principal y de conclusión, mientras que obtuvieron diferencias en cuanto a la ubicación de las ideas secundarias, por ejemplo, la idea secundaria “1” alcanzó un 88,24% de acierto, la idea secundaria “2” un 64,71%, la idea “3” y la “4” lograron un 70,59%. (Ver Anexos Gráfico 5, Gráficos 5.1 y Tabla 5)

No se puede pasar por alto la calificación que los estudiantes han obtenido en el presente ítem. Siendo este mismo un ejercicio de producción fue conveniente otorgarle la calificación de tres (3) puntos, es decir, a cada oración correcta le correspondió el puntaje de 0,5. Los resultados fueron los siguientes: con un 58,82% se alzaron los estudiantes que obtuvieron los tres (3) puntos. Con el 23,53% los que obtuvieron dos (2) puntos; por otro lado,

se evidenciaron estudiantes que lograron 1,5 de los tres puntos y correspondió el 11,76%, sin olvidar quienes simplemente no resolvieron con coherencia el párrafo, este último grupo lo representó el 5,88%. Si se sumaran los estudiantes quienes sacaron los tres y los dos puntos daría 82,35% esto se podría considerar y creer que ciertos grupo de estudiantes poseen conocimiento para organizar textos con coherencia. Igualmente, se apreció el puntaje de tres (3) como calificación frecuente.

7.2.6. Ítem número 4

En el siguiente ítem se plantearon tres ejercicios de reconocimiento con un valor total de dos (2) puntos, correspondiendo un puntaje de 0,5 por cada uno de los ejercicios. Los estudiantes debían completar las oraciones con una conjunción coordinada correcta dada por el docente en el test diagnóstico, estos eran: “so, but, or y and”. La finalidad del mismo, era evidenciar el dominio de los estudiantes en cuanto al uso correcto de los conectores (*Coordinating conjunctions*) en oraciones compuestas (*Compound sentences*).

Los resultados fueron los siguientes: con el uso de la preposición “so” (*por consiguiente*), se registró un 88,24% de dominio por parte de los evaluando. Un 100% de asertividad para el uso de “but” (*pero*). En el tercer ejercicio la opción de “or” (*o*) alcanzó el 58,82% de selección correcta. Y la conjunción “and” (*y*) obtuvo un 76,47% de elección para el cuarto ejercicio. Se podría concluir que los estudiantes pudieran reconocer el uso correcto de los conectores entre clausulas simples, pero se observaron ciertas dudas con el uso de las conjunciones “or, and y but”, esto quedo evidente ante el hecho de no haber alcanzado el 100% de respuestas correctas. No obstante, han quedado por fuera otros conectores que se excluyeron, no fueron evaluados y valdría la pena determinar si son conocidos y empleados correctamente. En

líneas generales, hay un especie de conocimiento, aunque no total, sobre el uso de los conectores, especialmente los conocidos como “fanboys” o conjunciones coordinadas: for, and, nor, but, or, yet y so, usados específicamente entre oraciones simples.

En relación a la calificación obtenida por los estudiantes evaluados en el presente ítem se concluye que de los dos (2) puntos ofrecidos, la calificación frecuente fue la de dos (2) puntos estando representada por el 58,82%, seguida luego por la de 1,5 con el 23,53%, le sigue 0,5 con un 11,76%, y por último uno (1) o un punto con el 5,88%. (Ver Anexo: Gráfico 6, Gráfico 6.1 y Tabla 6)

7.2.7. Ítem número 5

Se les presentó a los estudiantes un dictado (*spelling*) en el que el docente deltreaba ocho (8) vocablos en inglés, estos fueron: a) attempts, b) coherently, c) misunderstanding, d) creativity, e) proficient, f) determine, g) together y h) exciting. Los mismos tuvieron la oportunidad de ser repetidos dos (2) veces, y se arrojaron los siguientes resultados:

Los vocablos a) y b) obtuvieron el mayor porcentaje de aciertos con un 60,71%, asimismo, los ejercicios e) y f) registraron un 47,06% de ser escritas correctamente. Por otro lado, el vocablo con más o mayor porcentaje en ser escrito correctamente fue el del ejercicio (g) con el 94,12%. El vocablo menos acertado fue el c) “misunderstanding” evidenciado por su con el resultado de 41,18% de aciertos contra un 58,82%. Por otro lado, se reportaron aspectos favorables en los ejercicios d) y h). Con el ejercicio d) se alcanzó un 70,59% de aciertos y mientras que en el h) un 76,47% de los estudiantes logró acertar correctamente el vocablo. En consecuencia, al menos cuatro (4) estudiantes de los diecisiete (17) evaluados lo cual equivale

al 23,52%. Por otro lado, los demás presentaron al menos una equivocación en la transcripción de los vocablos. No obstante, es conveniente reforzar la comprensión (*listening*) con ejercicios pertinentes, de distinto géneros y de variado nivel de dificultad durante todo el semestre.

Cabe destacar, que el ítem número 5 tuvo un valor de un (1) punto repartido entre los ocho ejercicios con un valor de 0,13 por cada uno. La calificación más alta, es decir un (1) punto la obtuvieron un 23,53% de los evaluados. La calificación más baja fue 0,13 y la obtuvo un 17,65% de los estudiantes. Asimismo, se evidencia que quienes sacaron 0,13; 0,38 y 0,63 presentaron un porcentaje común del 17,65%. La calificación menos sacada por los estudiantes fue 0,86 con un 5,88% y el promedio de la calificación obtenida fue de 0,60 de puntaje. (Ver Anexo: Gráfico 7, Gráfico 7.1 y Tabla 7)

7.2.8. Ítem número 6

Con el fin de conocer la habilidad de lectura y comprensión (*Reading comprehension*) de los estudiantes se elaboró el presente ítem constituido por un párrafo de aproximadamente ciento setenta y nueve (179) palabras y cuatro (4) oraciones afirmativas y una negativa con el propósito de que el estudiantes las considere verdaderas o falsas. Simplemente el evaluando debía encerrar en un círculo su opción de respuesta.

Los resultados arrojados fueron los siguientes: para la oraciones 1), 2) y 4) la opción verdadera obtuvo el 100% de los aciertos, no obstante, la oración 3) reflejó un 94,12% de aciertos contra un mínimo porcentaje de 5,88%. Por otro lado, el presente ítem contó con un valor de un (1) punto repartido entre las cuatro oraciones, es decir un 0,25 para cada ejercicio. Del valor dado al ítem, se registró que un 94,12% de los estudiantes obtuvo el puntaje completo de un punto, pero un 5,88 logró 0,75 del puntaje total. El

presente resultado podría inferir que los evaluando, conforme a la lectura presentada en el test diagnóstico, demuestran un buen nivel de comprensión de textos en inglés, sin embargo, es conveniente mantener una constante observación de esta habilidad en el grupo frente a otras lecturas cuyo nivel de exigencia sea mayor. (Ver Anexos: Gráfico 8, Gráfico 8.1 y Tablas 8)

7.2.9. Ítem número 7

El presente ítem junto al número 8 consistieron en desarrollar una breve composición escrita en un tiempo verbal específico. Por ejemplo, para el ítem 7 correspondió el uso del presente simple, mientras que para el ítem 8 se les exigió el pasado simple. Estos fueron los resultados arrojados para el ítem No. 7:

Luego de la escritura de una composición sobre lo que hace el estudiante en su tiempo libre se tabularon los resultados haciendo una revisión exhaustiva, y línea por línea de cada una de sus composiciones, simultáneamente se fue subrayando e identificando los distintos errores o equivocaciones cometidas por los estudiantes. Siendo estas identificadas, se procedió a anotar las dificultades e irregularidades cometidas por cada uno de los evaluados. Cada evaluando arrojó una variedad de errores o equivocaciones, sin embargo, se presentaron situaciones en las que algunos no pudieron escribir su composición, se podría especular, por falta de tiempo o desconocimiento del uso del tiempo verbal exigido. De las correcciones llevadas a cabo se evidenciaron el siguiente conjunto de debilidades: faltas de ortografía (spelling), fallas en la puntuación (punctuation), manifestaron conjugación indebida de la forma verbal con la tercera persona singular en el tiempo presente simple, uso incorrecto de preposiciones, omisión de pronombres personales, falta de coherencia, ausencia de paralelismo, vocabulario fuera de contexto, uso irregular de la mayúscula (capital letter),

empleo incorrecto de sustantivos en plural, incongruencia en el uso de los tiempos verbales exigidos en la composición y uso inapropiado del gerundio.

De los errores o equivocaciones señaladas en el párrafo anterior, se pudo apreciar que las dificultades en la puntuación se evidenciaron específicamente en la omisión de la coma (,) entre oraciones simples conectadas con una conjunción coordinada (conocida en el inglés como “*fanboys o coordinating conjunctions*”), a este tipo de patología en la escritura se le denomina “*Run on sentence*” (omisión de la coma). Otra debilidad hallada fue el uso equivocado de la coma o “*comma splice*” entre oraciones simples conectadas por una preposición o conjunción coordinada. Por otro lado, se apreció ausencia de la coma luego de frases introductorias. El porcentaje obtenido para este tipo de faltas en la puntuación de la escritura de inglés alcanzó un 47,06%, es decir, de los 17 estudiantes, al menos 8 evaluados presentaron esta debilidad. (Ver Anexo Gráfico 9.2)

La mayor debilidad se presentó al momento de conjugar los verbos en presente simple con la terceras personal del singular (*he, she, it*) mostrando un 58,82% de presencia registrada del error, al menos de 10 de los 17 estudiantes evaluados presentan en sus exámenes esta falta. (Ver Anexo Gráfico 9.3). Otro error cometido fue el relacionado con la ortografía (*spelling*), arrojando un 29,41% equivalente a 5 estudiantes, quienes evidenciaron en sus exámenes dicha falta cometida durante la redacción de vocabulario mal escrito en sus composiciones. (Ver Anexo Gráfico 9.1)

Se observaron otras limitaciones como: omisión de pronombres personales, poca coherencia en las ideas plasmadas en sus composiciones, uso incorrecto de preposiciones y carencia de paralelismo, presentándose un caso por cada una de estas irregularidades equivalentes al 5,88%. (Ver Anexo Gráfico 9.4)

Finalmente, la puntuación otorgada al ítem número 8 fue el mismo puntaje del ítem anterior, es decir, de cuatro (4) puntos, y de acuerdo a la información recabada se obtuvieron los siguientes resultados: De los cuatro (4) puntos obtenidos, un 47,06% alcanzó a marcar tres (3) puntos, le siguen con un 23,53% quienes obtuvieron 2,5 puntos, luego con el 17,65% para los que los que alcanzaron dos (2) puntos, no obstante el porcentaje mínimo de 5,88% fue para las puntuaciones obtenidas de 1,5 y 3,5. Ningún estudiante evaluado obtuvo los cuatro puntos, y la media obtenida fue de 2,6 puntos obtenidos en el ítem. (Ver Anexo Gráfico 9.5 y Tablas 9)

7.2.10. Ítem número 8

Al igual que en el ítem anterior, número 7, el presente ejercicio busca diagnosticar las debilidades presentes en las composiciones redactadas por los estudiantes pero utilizando el tiempo pasado simple. En esta oportunidad, se logró evidenciar distintos casos de errores o equivocaciones tales como: vocablos mal escritos (*spelling*), faltas en la puntuación (*punctuation*), forma del verbo incorrecta al ser conjugado en el tiempo pasado simple, omisión de pronombres personales, falta de coherencia, uso indebido de la mayúscula, uso incorrecto de pronombre personales plurales y uso incorrecto del tiempo verbal.

En consecuencia se presenta con un 70,59% de casos con dificultades en la puntuación, especialmente con el uso de las comas entre oraciones simples y oraciones coordinadas y subordinadas (Ver Anexo Gráfico 10.2); de los 17 estudiantes evaluados solamente 12 presentan esta limitación. Luego, las siguientes tres debilidades como la omisión de pronombres personales, falta de coherencia, el uso incorrecto del tiempo verbal registraron un 23,53%, es decir, de los 17 evaluados sólo 4 estudiantes presentaron estas irregularidades (Ver Anexo Gráfico 10.4).

Asimismo, se observó en tres estudiantes cierta confusión con el uso de las mayúsculas lo cual equivale a un 17,65% (*Ver Anexo Gráfico 10.6*).

Luego, y con menor frecuencia, específicamente con un 5,88%, se detectaron otras vicisitudes tales como dificultades en la escritura de vocablos en inglés (*spelling*) (*Ver Anexo 10.1*), problemas con la conjugación de los verbos en tercera persona singular tiempo presente simple (Los estudiantes, no todos en su mayoría, escribieron oraciones en presente simple a pesar de que la exigencia en el ejercicio era realizar una composición usando el pasado simple), uso de vocabulario fuera del contexto de la composición, y ciertas fallas encontradas relacionadas al uso del plural de sustantivos. (*Ver Anexo Gráfico 10.5*)

Finalmente, la puntuación otorgada al ítem fue de cuatro (4) puntos, y de acuerdo a los datos recabados se registraron los siguientes resultados: De los cuatro (4) puntos obtenidos, un 29,41% alcanzó a marcar entre las calificaciones de 2,5 y 3 puntos, le siguen con un 11,76% quienes obtuvieron las notas de dos (2) y cuatro (4) puntos, luego con el 5,88% repartido por igual para los que los estudiantes que alcanzaron calificaciones como cero (0); 2,75 y 3,5; al menos dos estudiante evaluado obtuvieron los cuatro puntos lo cual equivale a 11,76%, y la media alcanzada fue de 2,7 puntos obtenidos en el ítem. (*Ver Anexo Gráfico 11 y Tablas 11*)

7.2.11. Resultado de las calificaciones obtenidas en el examen diagnóstico

El test diagnóstico de habilidades lingüísticas aplicado a los estudiantes presentó una serie de ocho (8) ítems junto a un grupo de ejercicios de reconocimiento y producción distribuida equitativamente y con el debido grado de dificultad entre cada uno de las instrucciones planteadas.

No obstante, el instrumento debidamente valorado y sometido al juicio de expertos y al contó con todos los elementos necesarios para su validez, sea de contenido, de apariencia, de practicidad, de retroalimentación, nivel de dificultad, adecuado al nivel cognitivo del estudiante y el puntaje respectivo de calificación para cada uno de los tipos de ítems empleados.

Para Baxter (1997) el éxito de un test depende de ciertas condiciones como: tener valides de contenido, de construcción y de apariencia, sin dejar de lado la confiabilidad de calificación del ítem, practicidad y retroalimentación tanto para el unidad curricular como para el mismo currículo. Así pues, el presente test diagnóstico constó de una calificación total de veinte (20) puntos. No obstante, habiéndose elaborado el análisis de los resultados obtenidos para cada ítem; ahora, se exponen los resultados de las calificaciones obtenidas en el examen diagnostico por los estudiantes evaluados.

De los 17 estudiantes sometidos al diagnóstico, un 17,5%, o lo que es igual a tres (3) evaluados, obtuvieron las calificaciones de catorce (14), así como las calificaciones de quince (15) y dieciséis (16), siendo a la vez el porcentaje más alto obtenido. Luego con un 11,76%, es decir, el equivalente a dos (2) estudiantes, correspondió a quienes obtuvieron las calificaciones de trece (13) y diecisiete (17). No obstante, la calificación más baja fue de siete (07) puntos, proporcionada por un (1) estudiantes y representando el 5,88%. Por otro lado, la calificación más alta fue diecinueve (19) lograda por un estudiantes con el 5,88%. Otras calificaciones que se obtuvieron por encima de los diez (10) puntos de aprobación, aunque con muy poco porcentaje de frecuencia, fueron dieciocho (18) y doce (12) con un 5,88% lo cual es representado por un estudiante para cada una. Asimismo, el promedio de calificación se ubicó en el 14,76. El puntaje más frecuente se ubicó en 14

puntos de calificación y la mediana o valor central fue de quince (15) puntos. (Ver Anexo Gráfico12 y Tabla 11.1)

7.2.12. Conclusiones del test diagnóstico para dar respuesta al primer objetivo específico de la investigación

En la investigación se concluye que la edad promedio de los estudiantes asistentes al diagnóstico es de 21 años. La mayoría de los evaluados pertenecen al género masculino aunque no sobrepase el 53% siendo representado el género femenino asistente por un 47%. Del primer ítem, la mayoría de los estudiantes sacó 1,5 de los 2 puntos dados, pero se evidenció a partir de unos de los ejercicios, específicamente el ejercicio “f” demostró irregularidades para seleccionar la forma correcta del verbo en una pregunta “yes/no question”, aquí un 64,71% seleccionó la opción incorrecta lo que hace evidente las dudas en la identificación de vocabularios plurales y con esto, su duda en seleccionar el auxiliar apropiado (Do / Does) para elaborar la pregunta. El mismo fenómeno se reproduce con el ítem “g”, con un 52,94% de desacierto.

Para el segundo ítem los desaciertos fueron evidenciados en los ítems “d” y “e” referidos a la construcción de interrogantes en el presente simple. Lo que sucedió fue que un 52,94% en el ejercicio “e” y un 35,29% para el “d” no lograron reescribir de forma correcta las preguntas en presente simple utilizando el verbo “to be”, y en su lugar emplearon los auxiliares “do y does”. No obstante, a pesar de las anomalías descritas, persisten fortalezas en la mayoría de los ejercicios expuestos los cuales sobrepasan en su mayoría un promedio del 75%.

En el tercer ítem, donde se debió organizar un párrafo en ideas principal, secundarias y de conclusión la mayoría acertó, es decir,

porcentajes superiores al 64,71%, lo cual podría dejar en entendido que comprenden un texto y lo ordenan de forma lógica y coherente; sin embargo, un 35,29% resultó llamativo pues reveló que algunos estudiantes identificaron y ubicaron una idea secundaria o de soporte como idea principal del párrafo.

En el cuarto ítem, un 41,18% presentó dificultad para identificar correctamente la conjunción apropiada en el ejercicio “3”, pero de los dos puntos dados al ítem, la calificación común en el grupo fue el mismo dos (2). Ya con el quinto ítem, la prueba del dictado (spelling) de los ocho vocablos sólo cinco superan el 60%; se presentaron dificultades con tres vocablos, es decir, la experiencia reveló que entre un 52,92% y un 58,82% se habrían equivocado al escuchar las palabras en inglés tales como: “misunderstanding”, “proficient” y “determine”.

Para el sexto ítem, se evaluó la lectura y la comprensión de un texto en inglés con un resultado muy favorable a los estudiantes evaluados; aquí la mayoría de las oraciones fueron consideradas correctamente por los sometidos al diagnóstico, a excepción de la oración del ejercicio tres (3) donde se presentó un solo desacierto.

Finalmente, los ítems 7 y 8 fueron destinados a redactar breves párrafos uno, el primero, en presente simple, y el segundo en pasado simple. En ambos, lógicamente, la intención fue la de determinar las fortalezas en la composición adecuada de un texto y poder identificar las debilidades a fin de lograr diseñar un portafolio que logre corregirlas. A todas estas, fue evidente que entre las dos composiciones se mostraron errores o equivocaciones que sólo aparecieron en la construcción del texto en presente simple (ítem 7) y no en el texto en pasado simple (ítem 8), también de forma inversa, o la presencia de debilidades que fueron comunes en ambos párrafos.

Por ejemplo, en el ítem “7” las debilidades comunes fueron en el uso inapropiado de los verbos en tercera persona singular, con un porcentaje alto de frecuencia, un 58,82%, y le sigue los errores en la puntuación con el 47,06%, seguido hacen presencia deficiencias en la escritura de vocabulario (spelling), uso de preposiciones, omisión de pronombre personales, coherencia y paralelismo. Para el ítem “8”, las deficiencia estaban mayormente en la puntuación con el 70,59% luego con el 23,53% con la omisión de pronombres personales, coherencia y uso inadecuado de los tiempos verbales, todas estas últimas con el 23, 53%, le sigue con 17,65% mal empleo de las mayúsculas y por último vocablos mal escritos (spelling), verbos en tercera persona singular, plural de algunos sustantivos y vocablos inadecuados o fuera del contexto todos con el 5,88% de frecuencia.

Las debilidades comunes fueron cinco: palabras mal escritas (spelling), errores en la puntuación, uso incorrecto de los verbos en tercera personas singular, omisión de pronombres personales e irregularidades en la coherencia. Finalmente, la calificación promedio del examen diagnóstico fue de 14,76 puntos, el cual podría ser considerada como bueno. En consecuencia, se hizo necesario atender las mencionadas debilidades y se planificó un plan de trabajo basado en el uso del portafolio a fin de poder corregir y mejorar aspectos relacionados a la escritura de párrafos en inglés como la puntuación, la gramática, la unidad, la coherencia, uso de mayúsculas y uso de conectores.

7.2.13. Consecuencias de los resultados del diagnóstico sobre el estudio

Los estudiantes admitieron haber ahondado más en el aprendizaje de la habilidad oral (Speaking); sin embargo, aceptaron ciertas limitaciones en la promoción y aprendizaje de la escritura. Igualmente, afirmaron haber recibido suficiente formación en la gramática, pero los resultados del examen diagnóstico evidenciaron lo contrario. Se encontraron ciertas debilidades en aspectos puntuales como:

1. Cierta deficiencia en el uso de los verbos en presente simple conjugados con las terceras personas singulares.
2. Limitaciones en la identificación de sustantivos plurales.
3. Algunas equivocaciones en la formación (estructura) de preguntas yes/no questions, igualmente, presentan desaciertos en la selección de la forma del auxiliar **Do** o **Does**.
4. Hay dificultad para identificar correctamente la conjunción apropiada.
5. Respecto a la elaboración de composiciones en Inglés es común las debilidades como palabras mal escritas (spelling) y fuera de contexto, los errores en la puntuación especialmente la omisión de signos de puntuación, uso incorrecto de los verbos en tercera personas singular, la omisión de pronombres personales y falta de la coherencia. La presencia de estas debilidades ameritan la creación de un plan de trabajo basado en el uso del portafolio para mejorar aspectos relacionados a la escritura de párrafos en inglés como la puntuación, la gramática, la unidad, la coherencia, uso de mayúsculas y uso de conectores.

7.3. Análisis de los resultados de la entrevista realizada a los estudiantes de Inglés del curso Desarrollo de la Competencia Comunicativa Oral del Inglés II

La entrevista semiestructurada se aplicó a un total de nueve (9) estudiantes regulares inscritos en la unidad curricular: Desarrollo de la Competencia Lingüística del Inglés II, sección única, del periodo académico A-2012. De la mencionad entrevista se desprendieron las siguientes unidades de análisis, dimensiones y categorías:

Cuadro 16. Dimensiones y categorías sobre la entrevista a los estudiantes					
Unidades de análisis	Dimensión	Categorías	Ítems	Instrumento	Informantes
Portafolio	• Noción del portafolio	• Experiencia a priori del portafolio	1	Observación participante activa (Hoja de registro) Entrevista etnográfica semiestructurada	9 Estudiantes del 4to semestre de la carrera de Educación mención Inglés-Francés
		• Conocimiento de hecho del portafolio	2		
Portafolio de valoración	• Portafolio de valoración	• El portafolio en la asignatura DCLI-II (*)	3		
	• Desarrollo y motivación	• Desarrollo y motivación a través del portafolio de valoración	4		
	• Beneficios	• Beneficios del portafolio de valoración	5		
	• Limitaciones	• Limitaciones del portafolio de valoración	6		
	• Beneficios y limitaciones	• Lo que más me gustó del portafolio • Lo que menos me gustó del portafolio	7		
	• Autonomía del aprendizaje	• Autonomía del aprendizaje	13		
	• Herramienta para la mejora de la escritura	• Portafolio de valoración como herramienta para la mejora de la escritura	15		
	• Definición previa y posterior al proceso	• Significado del portafolio de valoración construido al final del curso	16		
	• Proceso de coevaluación	• Bondades y limitaciones encontradas al ser coevaluador	8		

Evaluación		• Bondades y limitaciones encontradas al ser coevaluado	9		
	• Autoevaluación y coevaluación	• Beneficios de la autoevaluación	10		
		• Promoción de la autoevaluación y la coevaluación junto al portafolio	11		
		• Recomendaciones al proceso de coevaluación y autoevaluación	12		
	• Opinión del estudiante sobre el proceso de evaluación	• Proceso de escritura junto al portafolio de valoración	14		

*Desarrollo de la Competencia Lingüística del Inglés II

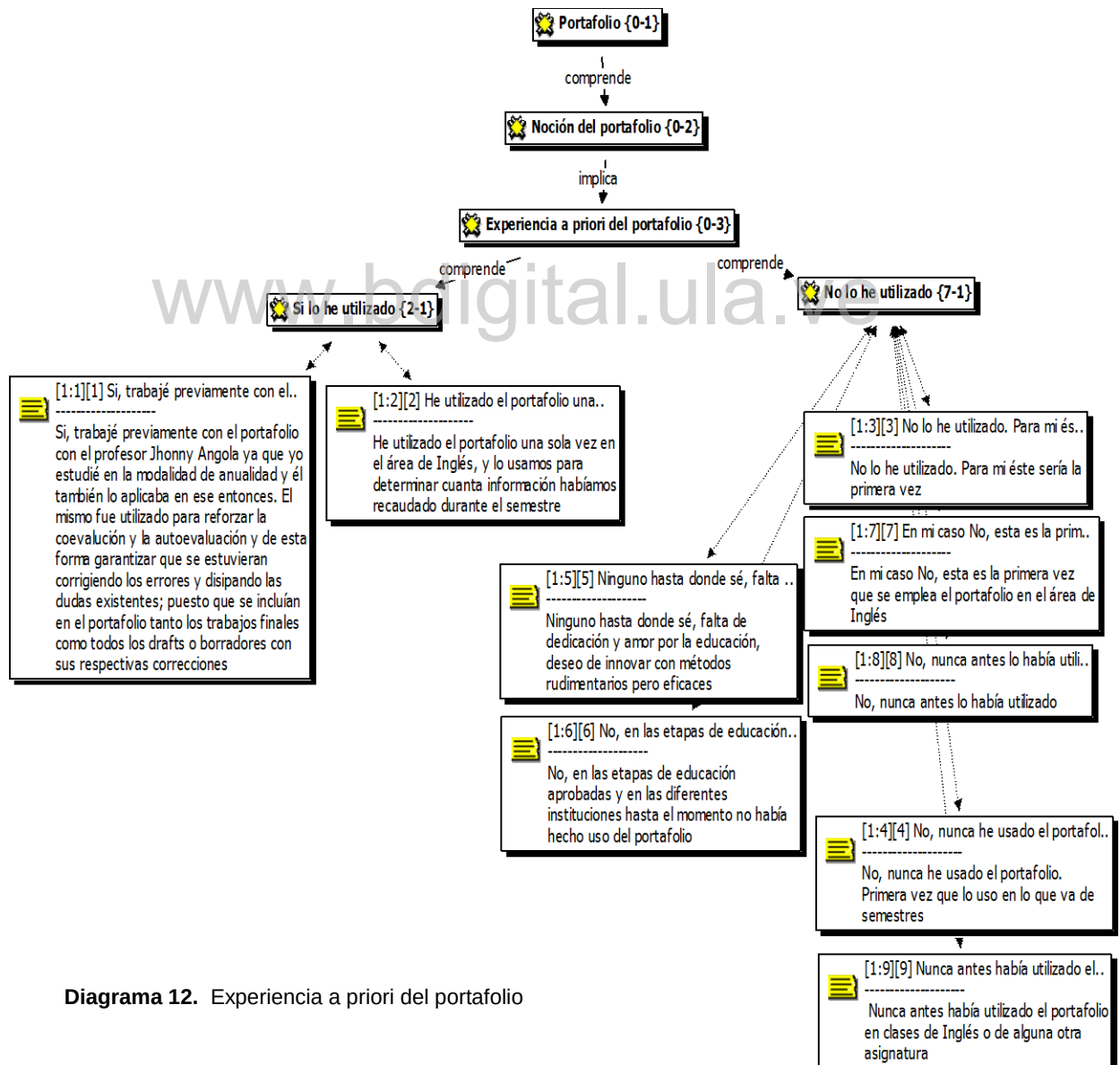
Asimismo, el cuadro anterior contempla los distintos ítems o preguntas utilizados por el docente durante la entrevista a los estudiantes informantes claves y su vínculo respectivo a las unidades de análisis, junto a las dimensiones, algunas preestablecidas y otras surgidas espontáneamente a raíz del mencionado análisis. Para una mejor comprensión de los resultados del encuentro entre el docente y los estudiantes, se expondrán cada una de las categorías surgidas, la pregunta que estimula la respuesta y opinión del estudiante para apoyar a la categoría, se citan las opiniones de los estudiantes y por último, el análisis deductivo y descriptivo al conjunto de respuestas brindadas por los informantes.

Igualmente, se ha considerado remitir a los lectores al apartado de anexos, (*Ver Anexo 4*), con el propósito de que pueda contemplar el conjunto de preguntas utilizadas por el investigador en la entrevista semiestructurada a los estudiantes.

A continuación, se presentan las siguientes categorías:

7.3.1. Experiencia a priori del portafolio

Esta se convirtió en la primera categoría emergente a partir de la interrogante ¿Actualmente en la universidad, o en anteriores oportunidades, usted ha utilizado junto a sus profesores del área de Inglés el portafolio? ¿En qué forma lo usaron? Las opiniones de los estudiantes se organizaron conforme quienes lo habían o no lo habían utilizado. Estas fueron sus opiniones:



De la primera pregunta realizada a los estudiantes sobre la utilización del portafolio se desprende, que al menos la mayoría de los informantes entrevistados no lo había utilizado, sino hasta el inicio de la unidad curricular en donde se aplicó y se desarrolló el portafolio de valoración. Sin embargo, sólo un par de estudiantes admitieron haber trabajado con el portafolio en una asignatura de la carrera de Inglés durante el régimen de anualidad.

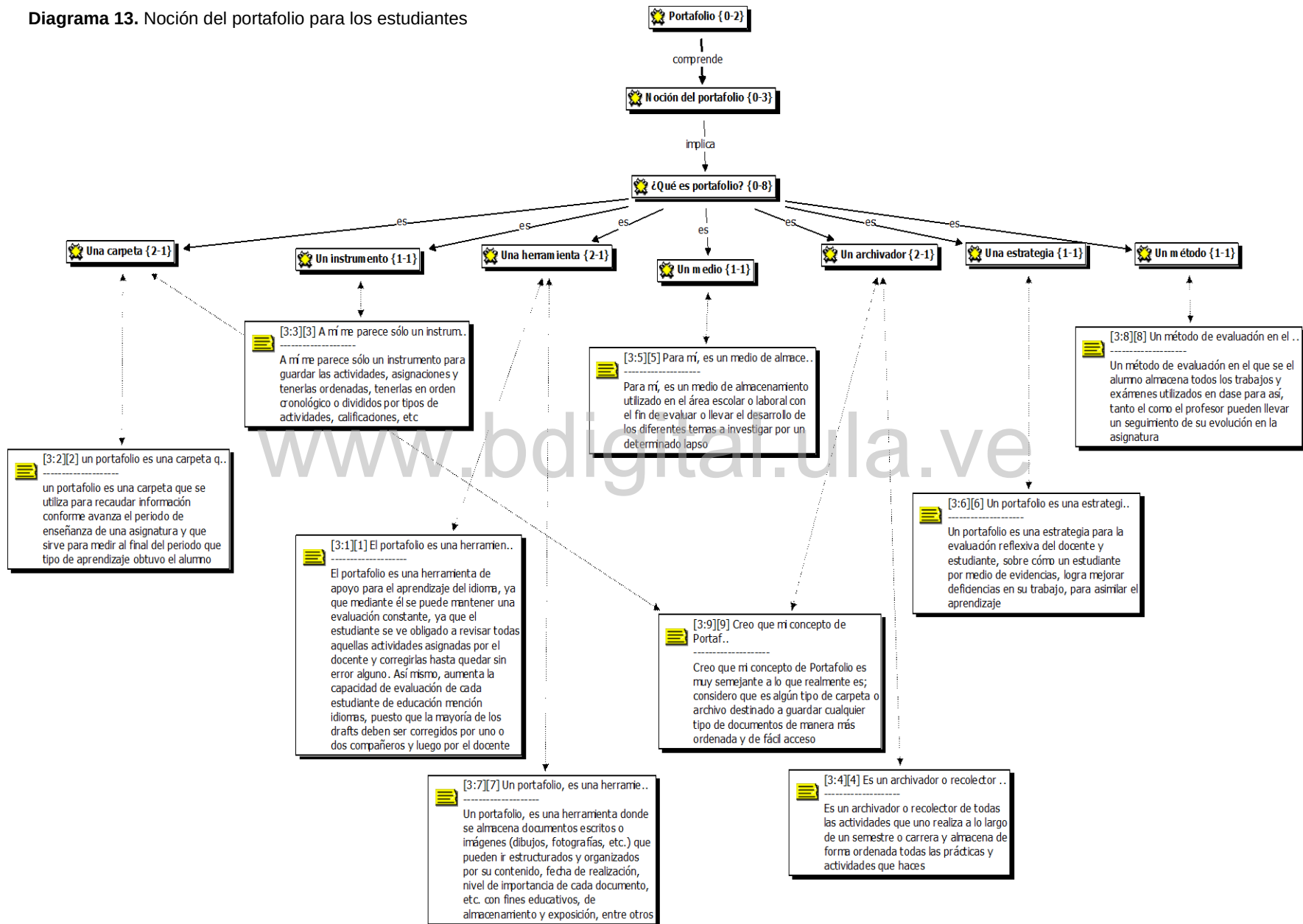
7.3.2. Conocimiento de hecho del portafolio

La siguiente categoría surgió de la siguiente interrogante hecha a los estudiantes ¿Qué es para usted un portafolio?

De las respuestas ofrecidas, se establece un aspecto en común, sin embargo no se llega a presentar unicidad en sus definiciones. No obstante, los estudiantes consideraron al portafolio manifestando diferentes términos como por ejemplo: una herramienta, una carpeta, un instrumento, un archivador o recolector, un medio, una estrategia, y por último un método. Por otro lado, y lo que pareciera ser común entre las opiniones dadas, es que la finalidad del portafolio consistió en recaudar, guardar y almacenar información útil para el proceso de evaluación, así como para el aprendizaje y la enseñanza. Es evidente, que algunos estudiantes fueron más explícitos que otros en dar la definición del portafolio, esto debido a que pudieron haberlo usado como ya lo habían manifestado dos estudiantes en respuesta a la primera categoría, valorando su utilidad y explicando cómo fue el proceso.

A continuación se muestran en la siguiente figura las opiniones brindadas por los estudiantes a la interrogante planteada. Note que se han agrupado conforme a la definición sugerida por estos.

Diagrama 13. Noción del portafolio para los estudiantes



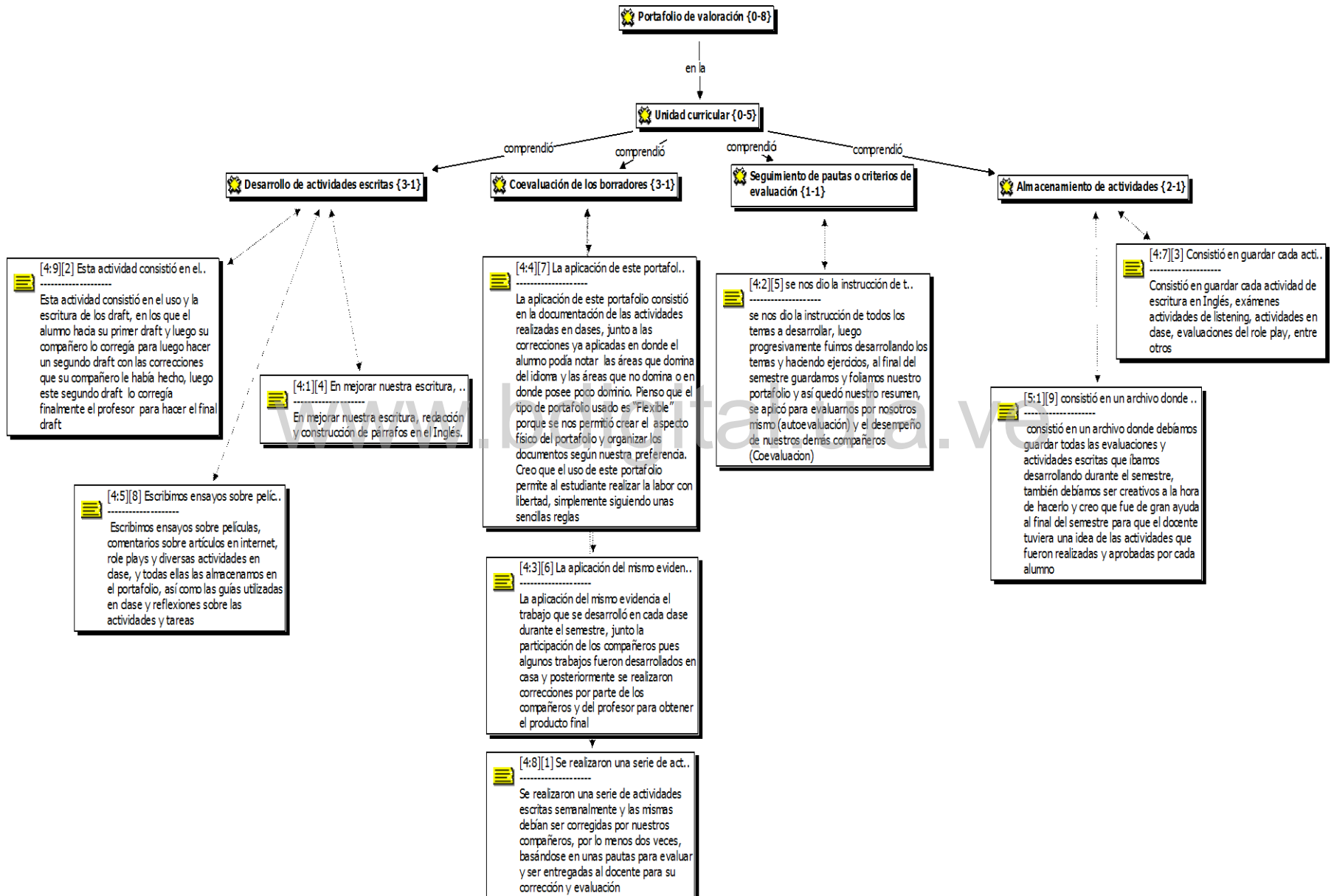
7.3.3. El portafolio en la asignatura Desarrollo de la Competencia Lingüística del Inglés II

La presente categoría dio a conocer la opinión de los estudiantes acerca del uso del portafolio de valoración a lo largo del desarrollo de la unidad curricular.

Para el análisis respectivo, se les interrogó a los aprendices ¿En qué consistió la actividad del portafolio en la asignatura *Desarrollo de la Competencia Lingüística del Inglés II*? Las respuestas dadas por los estudiantes recogieron sus impresiones al trabajar junto a esta clase de portafolio a lo largo de todo el semestre, esto con el propósito de mejorar aspectos relacionados a la escritura, la coevaluación y la autoevaluación.

Los estudiantes abordan el portafolio de valoración describiendo brevemente las distintas actividades de valoración y evaluación llevadas a cabo junto a sus compañeros y el docente. Las actividades estuvieron encaminadas a mejorar el proceso de escritura en Inglés. Asimismo, todos concuerdan en que el mencionado portafolio les enseñó a organizar y ordenar una serie de trabajos o borradores escritos (drafts). Sin embargo, es evidente que algunos informantes son más detallistas al describir el mencionado proceso desarrollado con el portafolio, y otros aprendices son menos explícitos. Se presume que su descripción se haya quedado en lo que recuerdan o lo que simplemente les pareció rutinario. No obstante, los estudiantes describen al portafolio como un proceso de actividades escritas, siguiendo unas pautas (criterios de evaluación) dictados por el profesor e involucrando la coevaluación y la autoevaluación de sus borradores, pero este último proceso contó con la presencia de la reflexión sobre las fortalezas y debilidades de su escritura en Inglés. Sus respuestas a la interrogante fueron las siguientes:

Diagrama 14. Portafolio de valoración en la unidad curricular



7.3.4. Desarrollo y motivación a través del portafolio de valoración

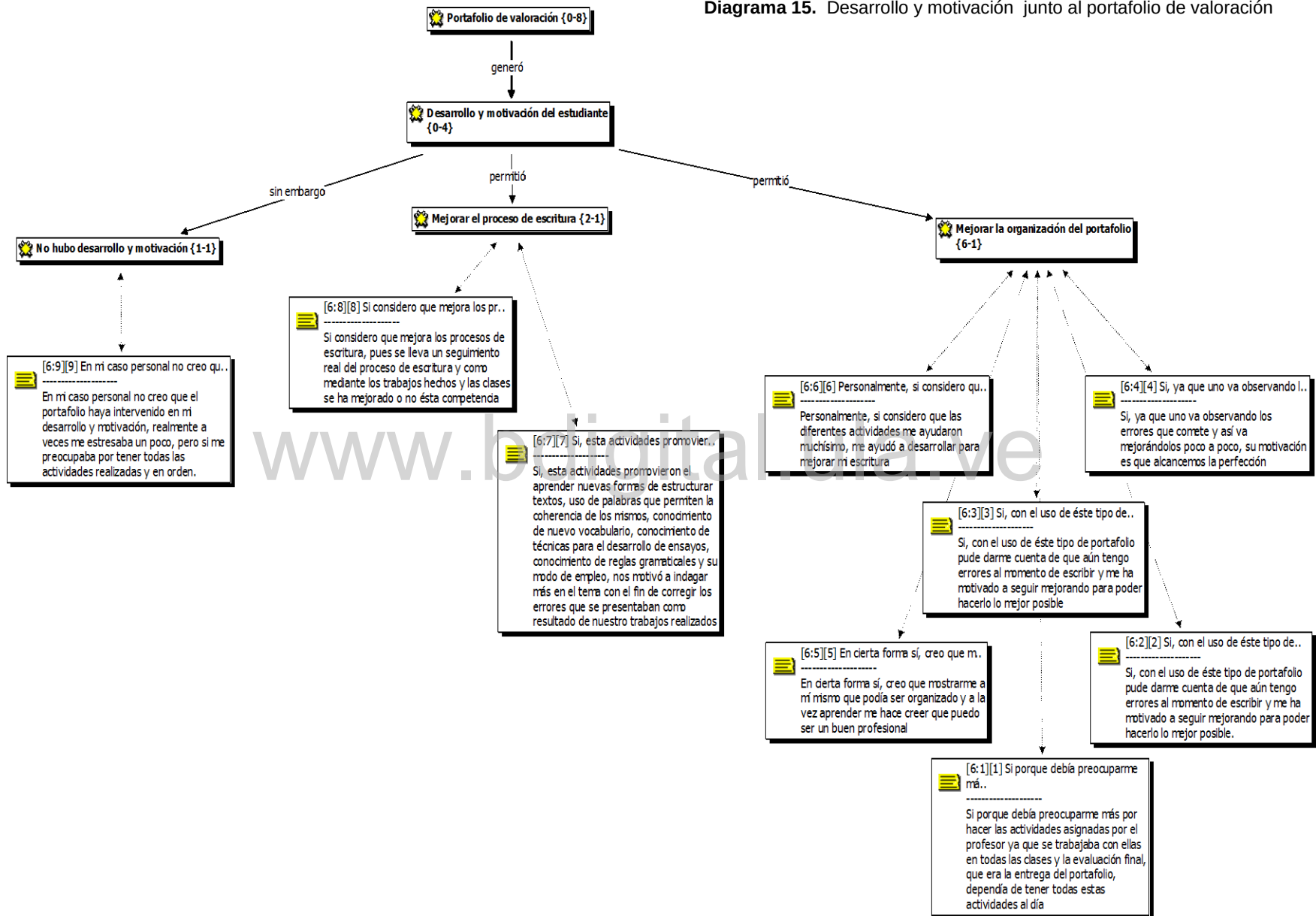
La siguiente categoría correspondió la realización de la interrogante ¿Las actividades realizadas a través del portafolio de valoración promovieron su desarrollo y motivación? ¿En qué forma?

La mayoría de los estudiantes coinciden en que el portafolio de valoración desarrolló y motivó el interés por mejorar el proceso de escritura en Inglés. Asimismo, promovió la responsabilidad entre los aprendices con el propósito de tener al día el conjunto de actividades relacionadas a los proceso de pre-escritura y escritura académica. Por otro lado, fomentó la organización de sus portafolios a través de las continuas revisiones del docente y de los encuentros con sus compañeros para llevar a cabo la coevaluación de sus borradores.

No obstante, al igual que en las preguntas y categorías anteriores, hay estudiantes más explícitos o comprometidos en sus respuestas y en su propio proceso de aprendizaje que otros. Igualmente, de los estudiantes entrevistados, se presentó el caso de cierto informante cuya opinión difirió del resto y cuyo punto de vista alegó no haber sentido motivación, sino aburrimiento.

A continuación se muestran las opiniones dadas por los estudiantes claves a la pregunta planteada durante la entrevista, las cuales se han agrupado en tres principales ideas: No hubo desarrollo y motivación, mejora el proceso de escritura y mejora la organización del portafolio. No obstante, se podrá contemplar, a través de la siguiente figura cuál de los aspectos obtuvo mayor incidencia entre los aprendices.

Diagrama 15. Desarrollo y motivación junto al portafolio de valoración



7.3.5. Beneficios del portafolio de valoración

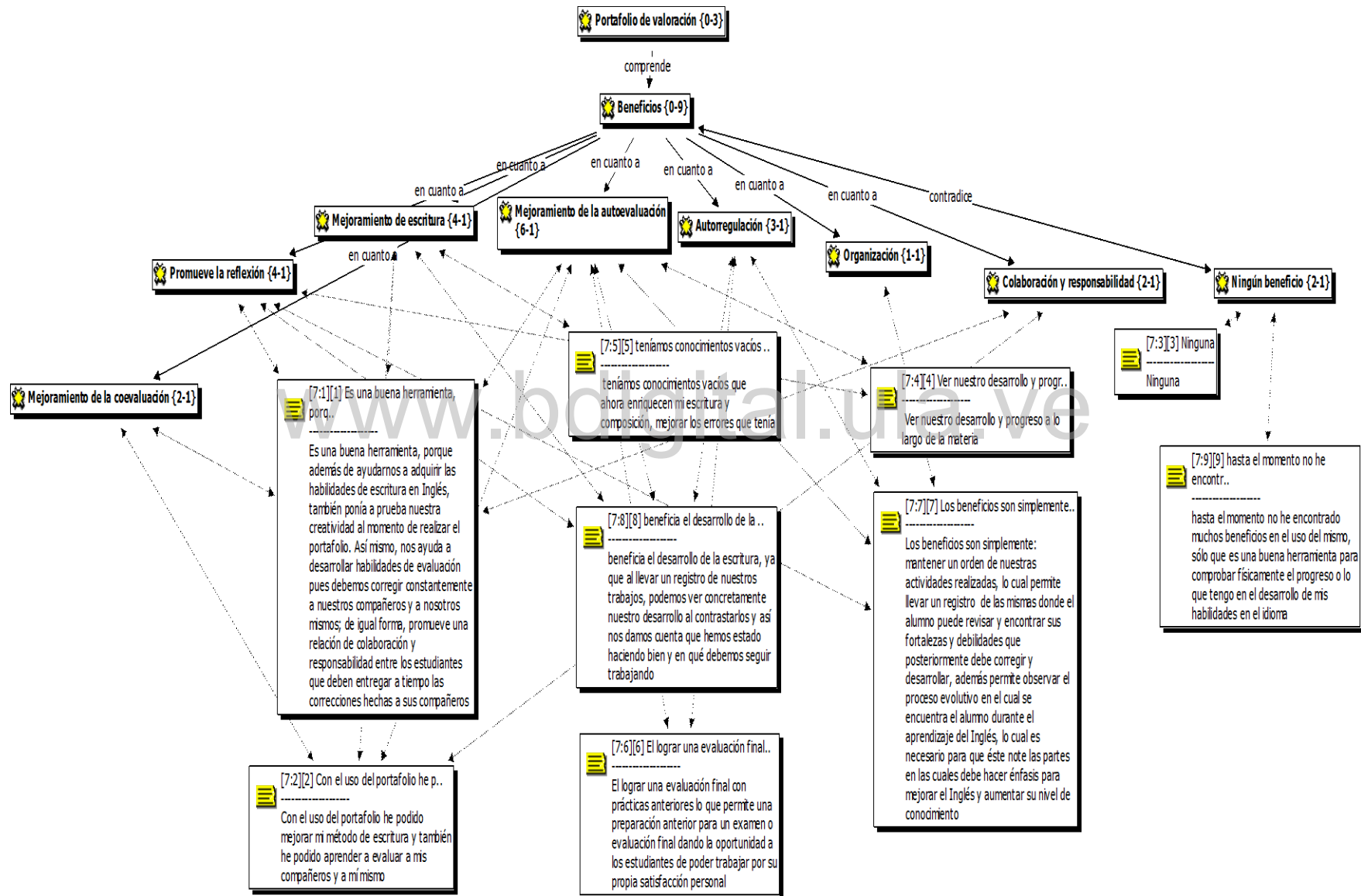
Esta categoría verificó las bondades del portafolio de valoración en los estudiantes informantes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluación, para ello fue necesario plantearles la siguiente pregunta ¿Qué beneficios ha encontrado usted con el uso del portafolio de valoración?

De las respuestas ofrecidas por los aprendices se deduce que las principales bondades del portafolio de valoración recaen en los siguientes aspectos:

- Mejoramiento del proceso de escritura de Inglés. Los aprendices aprecian el conjunto de actividades que el docente ha planificado, como la coevaluación y la revisión constante de los borradores y portafolio, como una forma oportuna para mejorar sus habilidades.
- Promoción de la autorregulación. Los estudiantes ven como beneficios el poder observar lo que están haciendo bien y sus limitaciones.
- Se fomenta la autoevaluación y por consiguiente se valora la reflexión. El portafolio se ha convertido en una herramienta de provecho para que el estudiante contemple sus fortalezas y debilidades a lo largo de su propio aprendizaje, y a su vez pueda confrontar las metas propuesta al principio, lo que ha realizado y lo que ha aspirado a ser al finalizar el proceso.
- Avanzar en la coevaluación para fomentar la colaboración, la tolerancia y la responsabilidad en las correcciones y sugerencias brindadas a sus compañeros a través de los borradores, sin olvidar los progresos en la organización y administración de todos los recursos manejados dentro del portafolio de valoración.

Los entrevistados manifestaron las siguientes opiniones:

Diagrama 16. Beneficios del portafolio de valoración



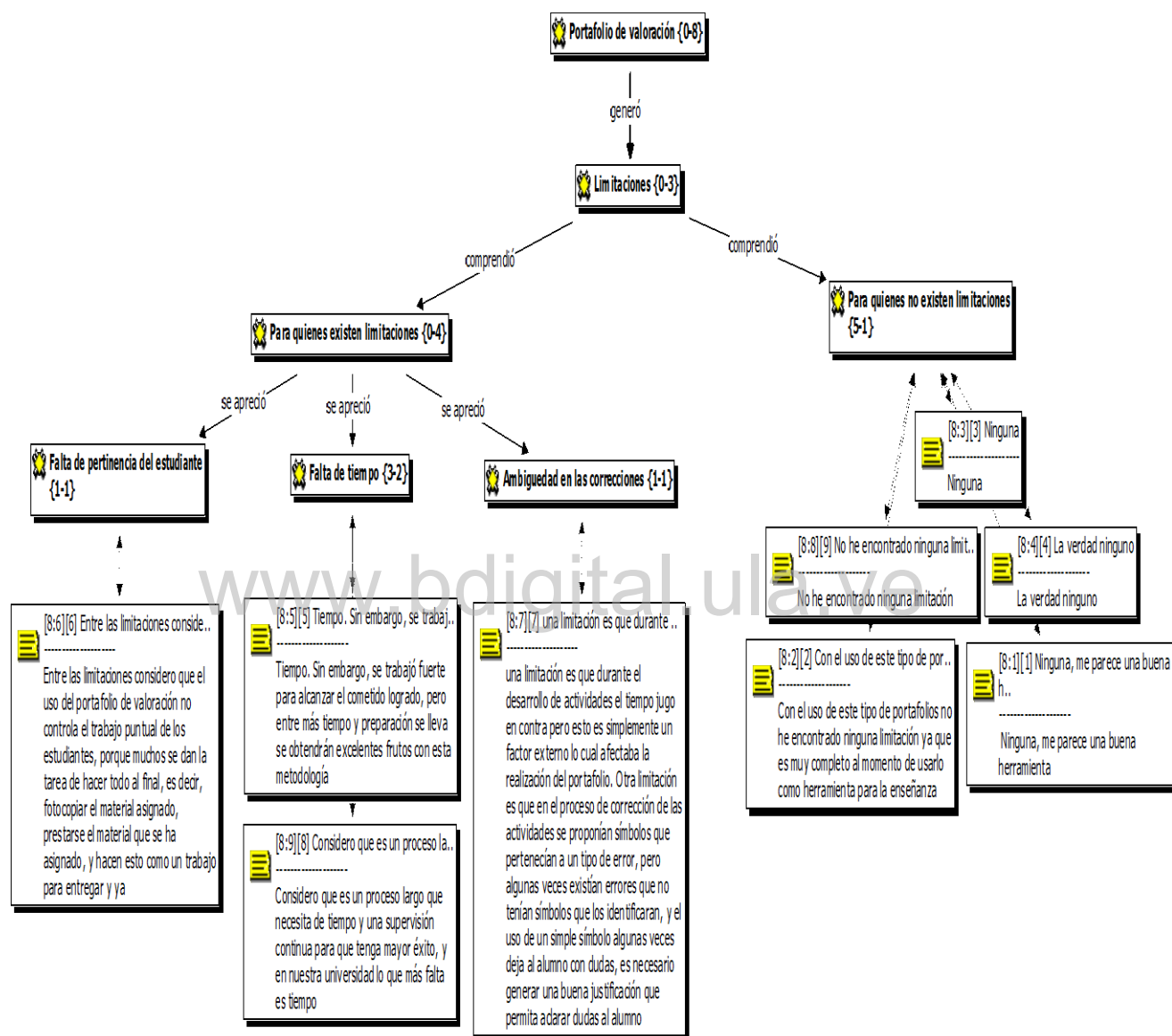
7.3.6. Limitaciones del portafolio de valoración

La significatividad de la presente categoría radica en indagar aquellas limitantes o debilidades surgidas durante la aplicación del portafolio de valoración. Por tal razón, no se pudo pasar por alto el conocimiento e indagación respectiva junto a los estudiantes que conformaron la unidad curricular. En este sentido, para recolectar la mencionada información se les interrogó a los informantes la siguiente pregunta ¿Qué limitaciones ha encontrado usted con el uso del portafolio de valoración?

Ciertamente, la aplicación del portafolio de valoración proporcionó La respuesta dada por los estudiantes informantes permitió reconocer desde sus opiniones las limitaciones que se suscitaron durante el desarrollo del proceso de escritura y de evaluación junto al portafolio. A continuación se exponen las respuestas de cada aprendiz entrevistado:

Conforme a las opiniones brindadas por los estudiantes, fue necesaria dividirla en dos grupos. Un grupo para quienes opinaron la existencia de limitaciones y otro conformado por quienes no contemplan la existencia de alguna limitación utilizando el portafolio de valoración. Este último grupo, quienes coincidieron en la no existencia de limitaciones, fue el de la mayoría entrevistada; sin embargo, para quienes confesaron la existencia de las limitaciones, estas se congregaron en debilidades tales como: falta de tiempo para poder culminar las actividades planificadas junto al portafolio tanto por los estudiantes como por el docente, igualmente, algunos estudiantes dejan para tarde la realización de las asignaciones del portafolio y carecen de sentido de pertenencia, esto pareciera no verlo el docente y tomarlo en cuenta para la valoración y evaluación del mismo. Por último, se presentó confusión con los símbolos de corrección de los borradores durante la coevaluación, lo cual retarda el avance del portafolio de valoración.

Diagrama 17. Limitaciones del uso del portafolio de valoración



7.3.7. Lo que más me gustó del portafolio

A continuación se presentan dos categorías en la que se recoge las opiniones de los estudiantes sobre las distintas actividades que gustaron o no relacionadas al uso del portafolio de valoración.

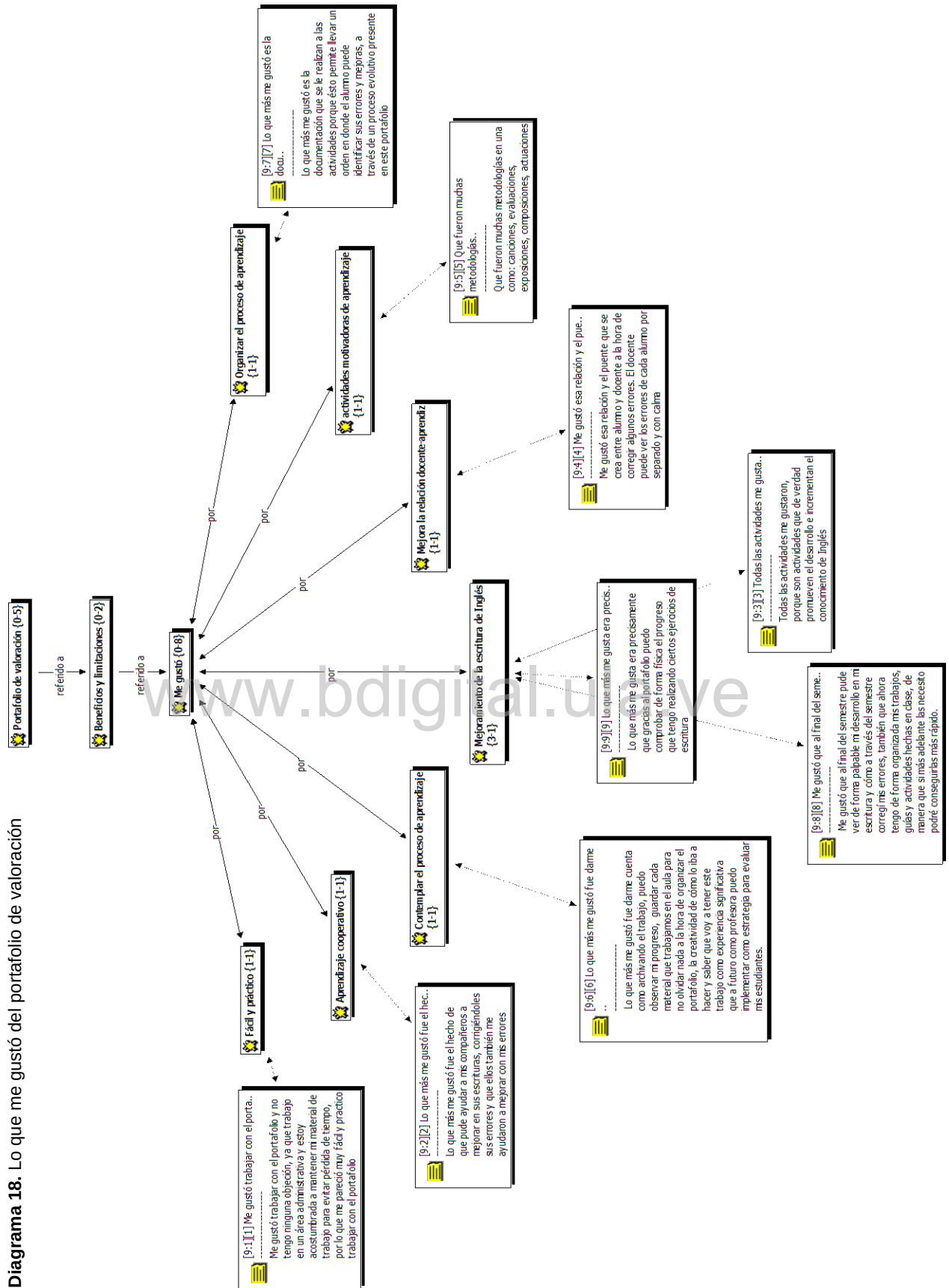
Debido a los puntos de vistas ofrecidos por los aprendices, fue necesario abordar la desde aquellos elementos que le agradaron y por otro lado analizar lo que le desagradó del uso de la mencionada herramienta. En consecuencia, fue conveniente hacerle a los estudiantes informantes la pregunta: ¿Qué fue lo que más le gustó y lo que menos le agradó de la realización del portafolio de valoración? ¿Por qué?

De acuerdo a las opiniones dadas, los aspectos que más les agradaron fueron los siguientes:

- Lo fácil y práctico del manejo del portafolio.
- Le permitió contemplar todo su proceso y evolución en el aprendizaje y evaluación de la escritura de Inglés, reconociendo sus fortalezas y debilidades.
- El docente implementó una variedad de actividades didácticas motivadoras que permitieron principalmente la promoción y mejora de la escritura.
- Se fortaleció la relación docente-aprendiz durante al retroalimentación.
- Se incentivó el gusto por organizar creativamente y de manera autónoma los distintos borradores y demás recursos dentro del portafolio de valoración.

Las siguientes, fueron las afirmaciones dadas por los estudiantes:

Diagrama 18. Lo que me gustó del portafolio de valoración



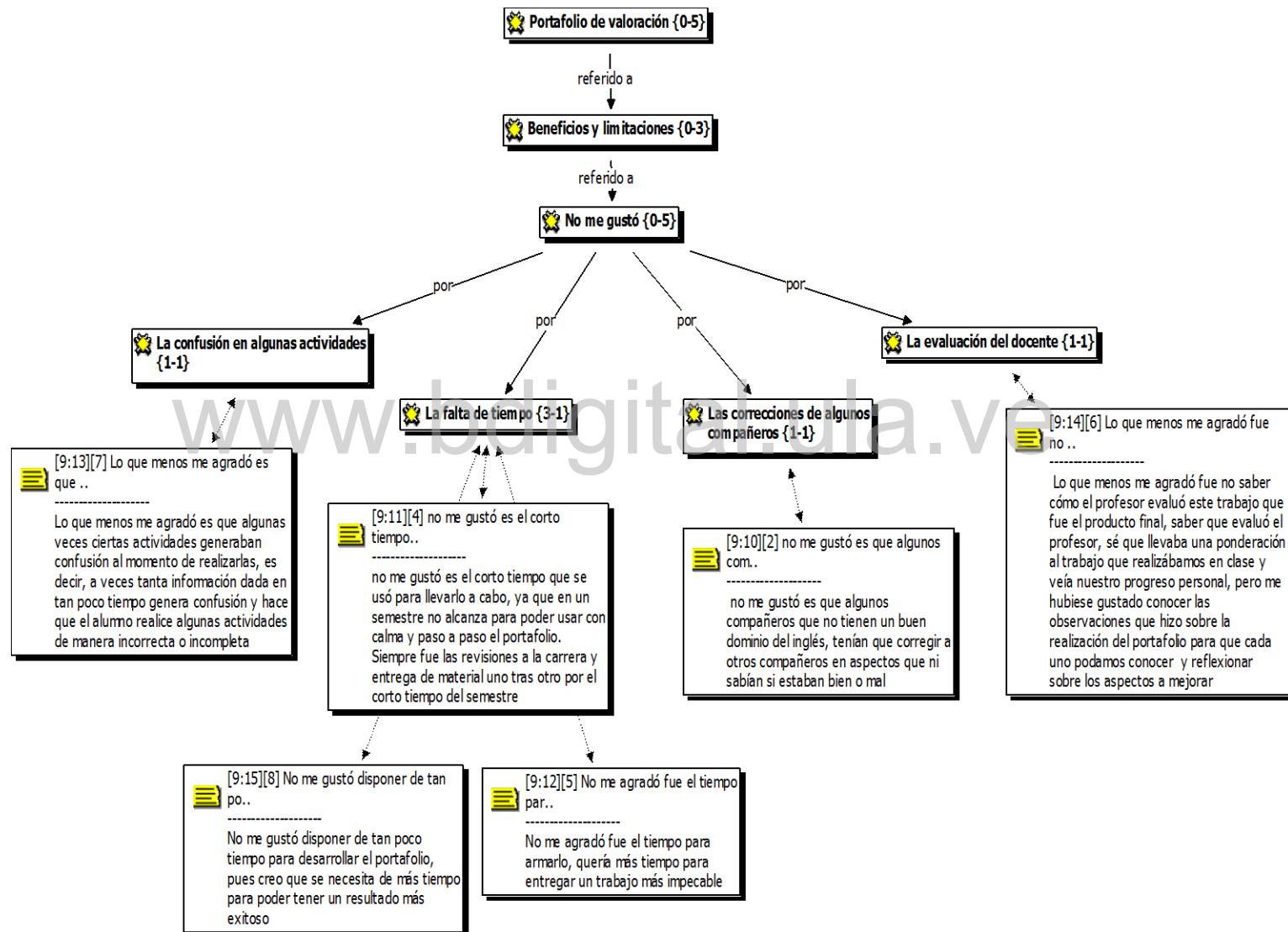
7.3.8. Lo que menos me gustó del portafolio

Los estudiantes igualmente surgieron aquellos aspectos en los que los no se sintieron satisfechos o conformes. Estos se evidenciaron específicamente en:

- La falta de tiempo para desarrollar cada una de las actividades a incorporar dentro del portafolio de valoración. Los estudiantes creen que el éxito del portafolio dependerá del buen empleo que se le haga al tiempo planificada para cada una de las actividades, especialmente, para la coevaluación, la autoevaluación y la retroalimentación del docente. Manifestaron que el semestre es muy corto para trabajar con la mencionada herramienta.
- Sentimientos de duda y confusión en algunas actividades cuyas instrucciones no fueron claras por parte del docente.
- Algunos compañeros coevaluadores no presentaban las competencias lingüísticas apropiadas para corregir los borradores por lo que se generaba cierta inseguridad y desconfianza en las correcciones y observaciones hechas.
- No se puede pasar por alto algunas vicisitudes presentadas por parte del docente, en las que los estudiantes se quejaron por no habérseles suministrado las evaluaciones y las observaciones finales del portafolio a tiempo, lo cual se presume haya sido provocado ante la falta de tiempo en el semestre.

A continuación se muestran las opiniones ofrecidas por los estudiantes al respecto.

Diagrama 19. Lo que menos me gustó del portafolio



7.3.9. Bondades y limitaciones encontradas al ser coevaluador

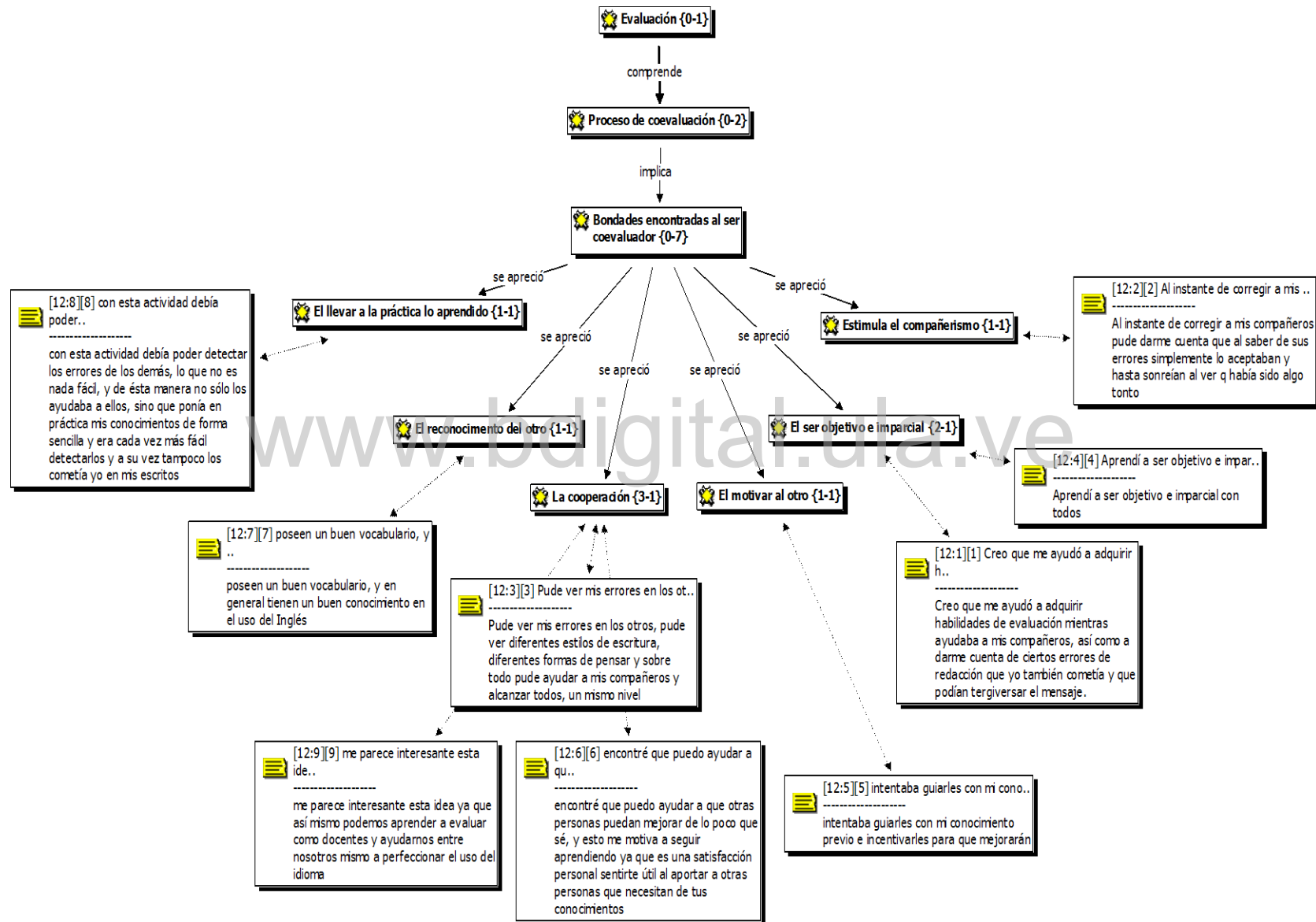
Uno de los procesos vivenciado por los estudiantes consistió en la coevaluación de los borradores de sus compañeros. Este fue uno de los momentos principales para el mejoramiento del proceso de escritura de Inglés junto al portafolio de valoración. Era necesario conocer las bondades que había generado la coevaluación en los estudiantes que desempeñaron dicho rol. Por consiguiente se les formuló la siguiente pregunta: ¿Qué bondades y limitaciones encontró usted cuando corrigió los trabajos de sus compañeros?

De las distintas opiniones dadas por los estudiantes, se logró apreciar dos enfoques, es decir, su opinión en cuanto a las bondades y luego las limitaciones manifestadas.

Se evidenció que las principales bondades del proceso de coevaluación estuvieron en la cooperación y la ayuda brindada a los compañeros coevaluados. Asimismo, un ejercicio adiestramiento para ser objetivos e imparciales al valorar los borradores. El poder motivar a los compañeros a seguir mejorando en su proceso de escritura, reconociendo también sus capacidades y habilidades lingüísticas. Con todo esto se impulsó el compañerismo y permitió llevar a la práctica lo aprendido en la unidad curricular, asumiendo en una buena parte, la responsabilidad y seriedad del rol de docente durante la coevaluación.

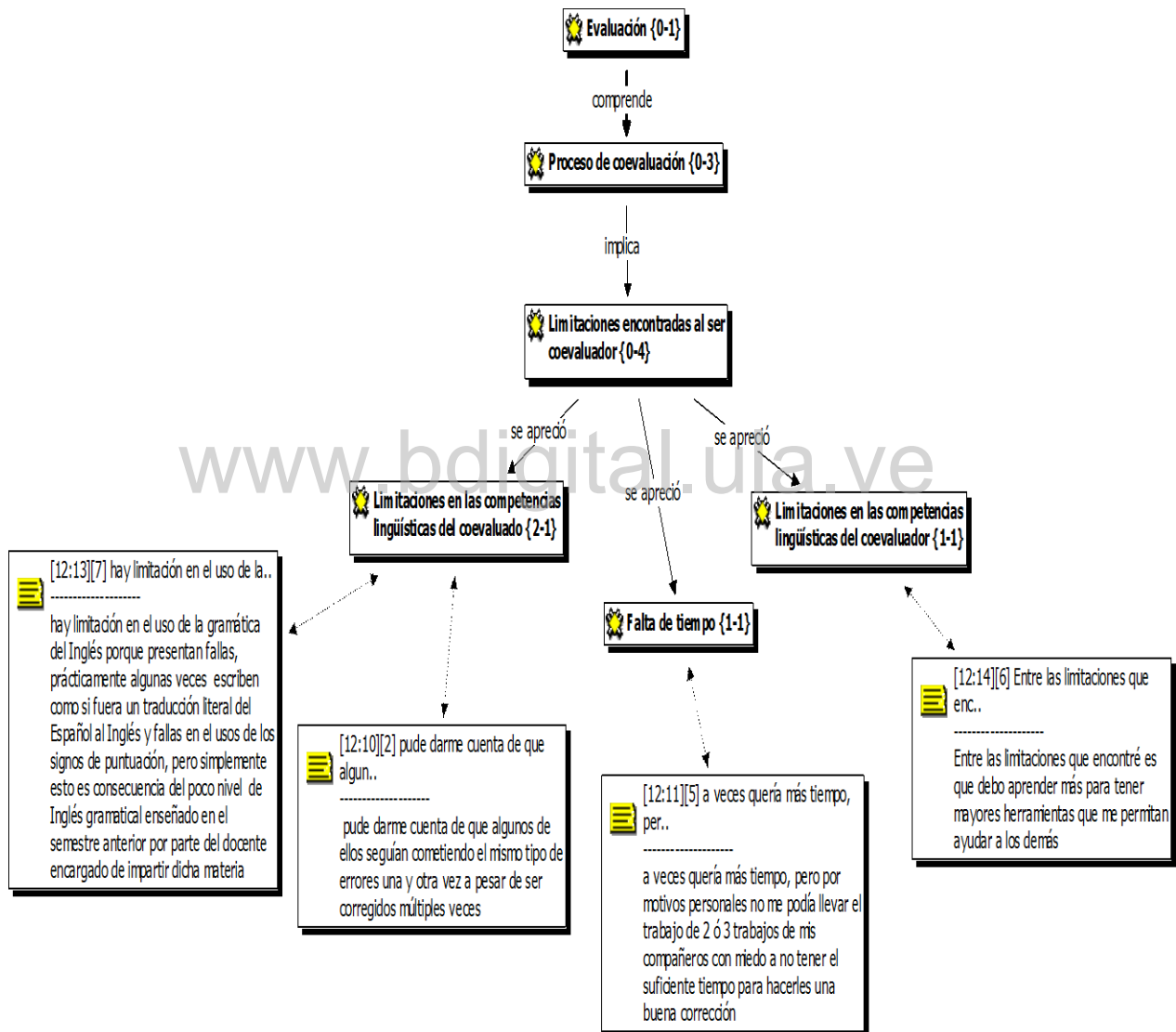
Estas fueron las respuestas de los estudiantes al sobre las bondades de haber cumplido el rol de coevaluador:

Diagrama 20. Bondades al ser coevaluador



Por otro lado, los estudiantes especificaron algunas limitaciones en el proceso de coevaluación, destacándose las siguientes opiniones:

Diagrama 21. Limitaciones encontradas al ser coevaluador



Es claro, que las principales limitaciones se centraron en la falta de tiempo para corregir adecuadamente todos los borradores, y las restricciones

o debilidades en las competencias lingüísticas presentes tanto en los coevaluados como en quien desempeñaba el rol de coevaluador. Según la opinión de los estudiantes entrevistados, durante el proceso de coevaluación de los borradores se observaron diversidad de errores o equivocaciones en aspectos como gramática, puntuación y falta de sintaxis en los contenidos escritos. Por otro lado, algunos coevaluadores manifestaron sus propias vicisitudes en relaciona la falta de preparación y conocimiento para poder corregir y valorar los borradores de sus compañeros.

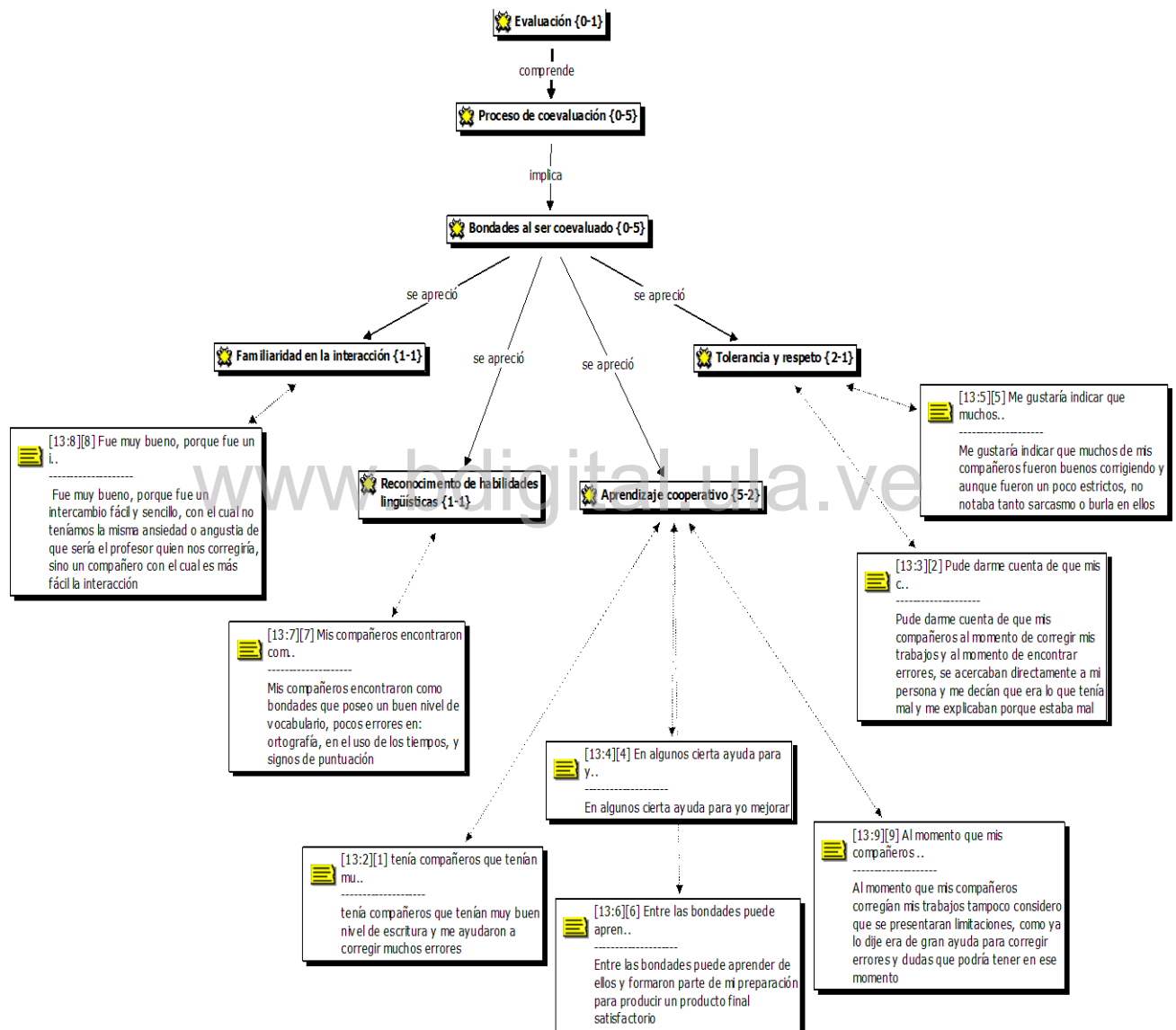
7.3.10. Bondades y limitaciones encontradas al ser coevaluado

Para la siguiente categoría se les planteó a los estudiantes la pregunta: ¿Qué bondades y limitaciones encontró usted cuando sus compañeros corrigieron sus trabajos? La respuesta ofrecida permitió establecer el análisis desde dos perspectivas. Por un lado se determinó las opiniones sobre las bondades o fortalezas de haber sido coevaluados, pero también se distinguió el lado de las limitaciones o debilidades halladas durante las correcciones de los borradores.

En primer lugar las bondades a las cuales hicieron referencias los estudiantes se resumen en: familiaridad en la interacción con el o los compañeros coevaluadores; creando un clima de camaradería donde los niveles de ansiedad o angustia disminuyen. Por otro lado, hay un reconocimiento de las habilidades lingüísticas, en las que el coevaluador reconoce el dominio de ciertas competencias en la escritura de Inglés por parte del coevaluado y las cuales fueron evidentes en las correcciones de los borradores. Asimismo, y como principal virtud del proceso de coevaluación, se promovió el aprendizaje cooperativo y la ayuda acertada y oportuna entre los estudiantes, valorando el apoyo ofrecido y las habilidades de los coevaluadores, todo ello bajo un clima de tolerancia y respeto.

De inmediato se presentan algunas opiniones ofrecidas por los estudiantes entrevistados sobre las bondades de ser coevaluado por sus compañeros de clase.

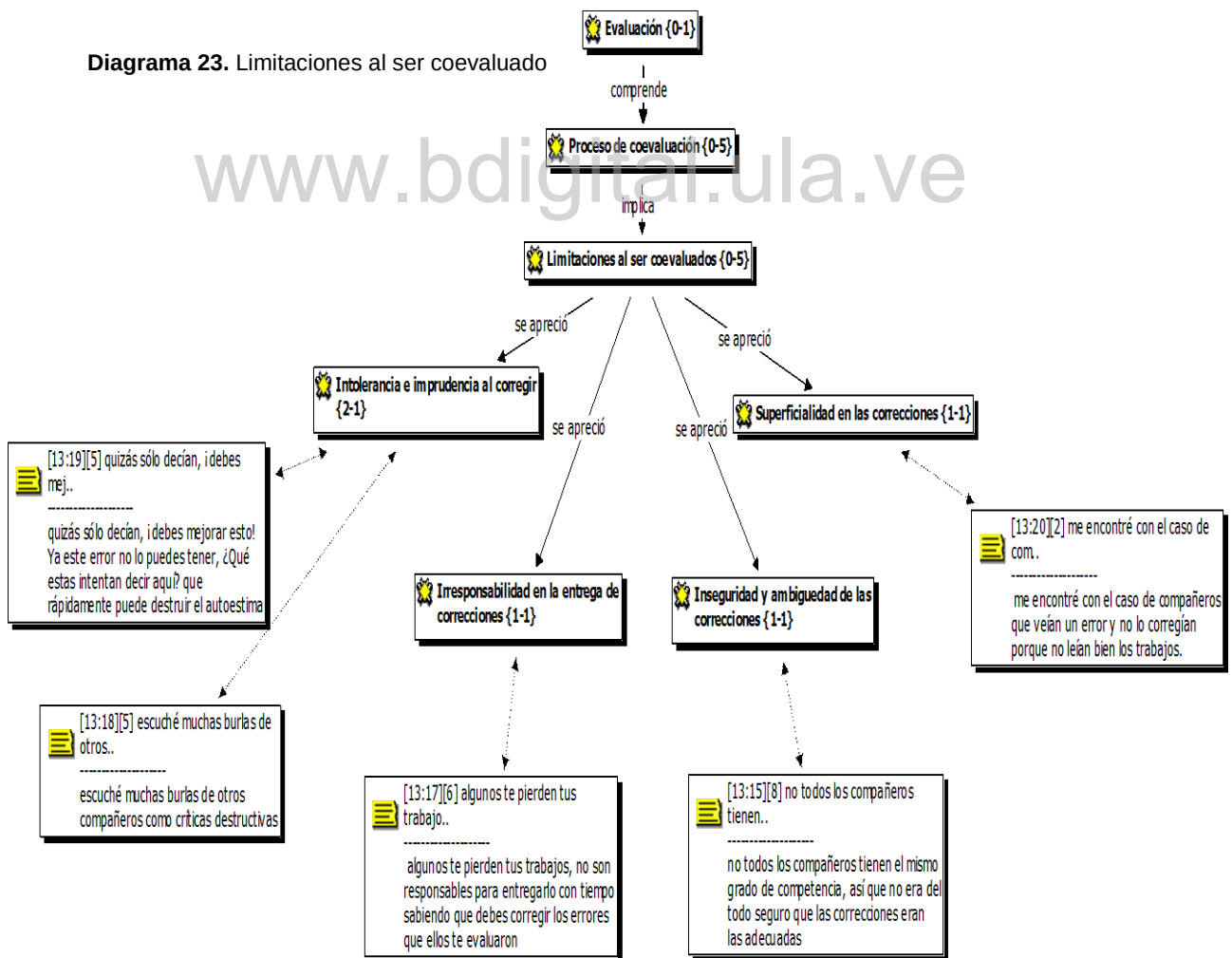
Diagrama 22. Bondades al ser coevaluado



En referencia a las limitaciones al ser coevaluado, los estudiantes manifestaron aspectos relacionados a la intolerancia e imprudencia expresada por algunos compañeros la corregir los borradores, lo cual

resultaba molestia y en lugar de estimular la continuidad del proceso, ocasionaba ciertos altibajos en el autoestima del coevaluado, asimismo, irresponsabilidad en la entrega de las correcciones, siendo esto común y reiterativo en las opiniones de los estudiantes y observaciones del docente, lo cual generó retrasos y estrés para tener al día la organización del portafolio. Por otro lado, los estudiantes se mostraron preocupados por la inseguridad y ambigüedad de algunas correcciones hechas a sus borradores, así como el otro extremo de la ligereza o superficialidad en las correcciones, en donde algunos coevaluadores consciente o no dejaron pasar u obviaron la corrección de algunos errores o equivocaciones.

Diagrama 23. Limitaciones al ser coevaluado



7.3.11. Beneficios de la autoevaluación

Este fue uno de los procesos por los cuales debieron pasar los estudiantes con el propósito de hacer introspección y reflexión de su propio aprendizaje, valorando las correcciones, las observaciones y los comentarios hechos por sus compañeros sobre el proceso de coevaluación, y a su vez, evidenciando su proceso y evolución en el mejoramiento de su escritura de Inglés.

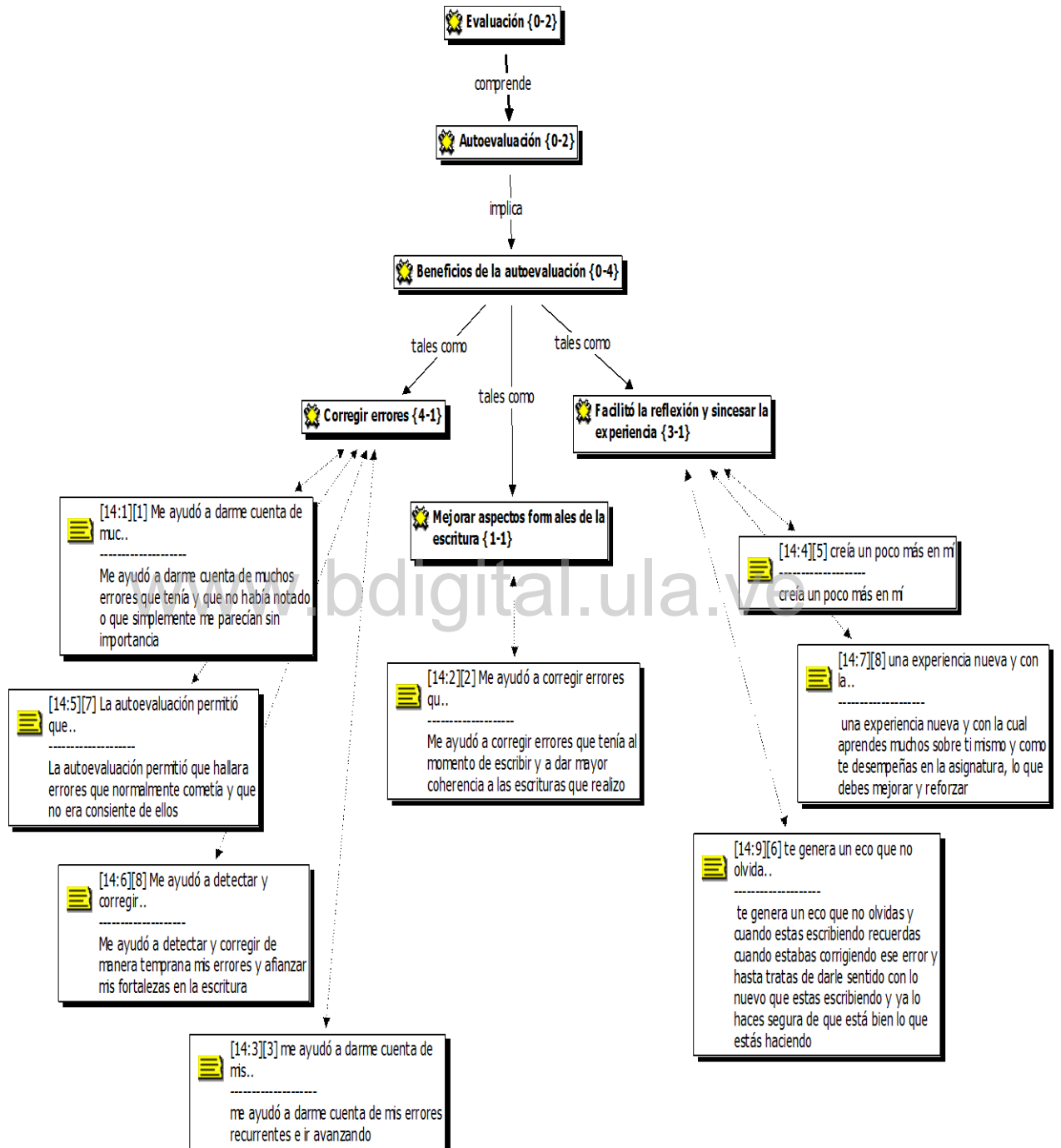
Al respecto, fue conveniente plantearle a los estudiantes entrevistados la siguiente pregunta: ¿En qué forma la autoevaluación de sus trabajos ayudó a la mejora de su escritura en Inglés?

Las opiniones de los estudiantes se unificaron en tres principales aspectos: primero, en la ayuda que les ofreció dicho proceso para darse cuenta de sus errores y saber cómo corregirlo, intentado buscar, por sus propios medios, la manera de solventarlas. En segundo lugar, les permitió mejorar la redacción, la coherencia y la construcción de sus párrafos, y en tercer lugar, y con mucho sentido, a creer más en ellos mismos.

El proceso de autoevaluación fue para ellos una especie de terapia o ejercicio personal, de completa intimidad, que facilitó la reflexión y el poder repensar sobre los errores o equivocaciones cometidas para saber y poder sincerar e indagar las formas posibles para corregir sus limitaciones eficientemente.

A continuación se exponen cada uno de los aspectos que caracterizaron los beneficios de la autoevaluación, junto al portafolio de valoración, pero vinculándolos respectivamente con cada uno de los comentarios de los estudiantes entrevistados.

Diagrama 24. Beneficios de la autoevaluación



Como se puede observar, los beneficios del proceso de autoevaluación se han podido resumir en tres elementos: corregir errores, mejorar aspectos formales de la escritura y facilitar la reflexión para lograr sincerar la experiencia de la autoevaluación.

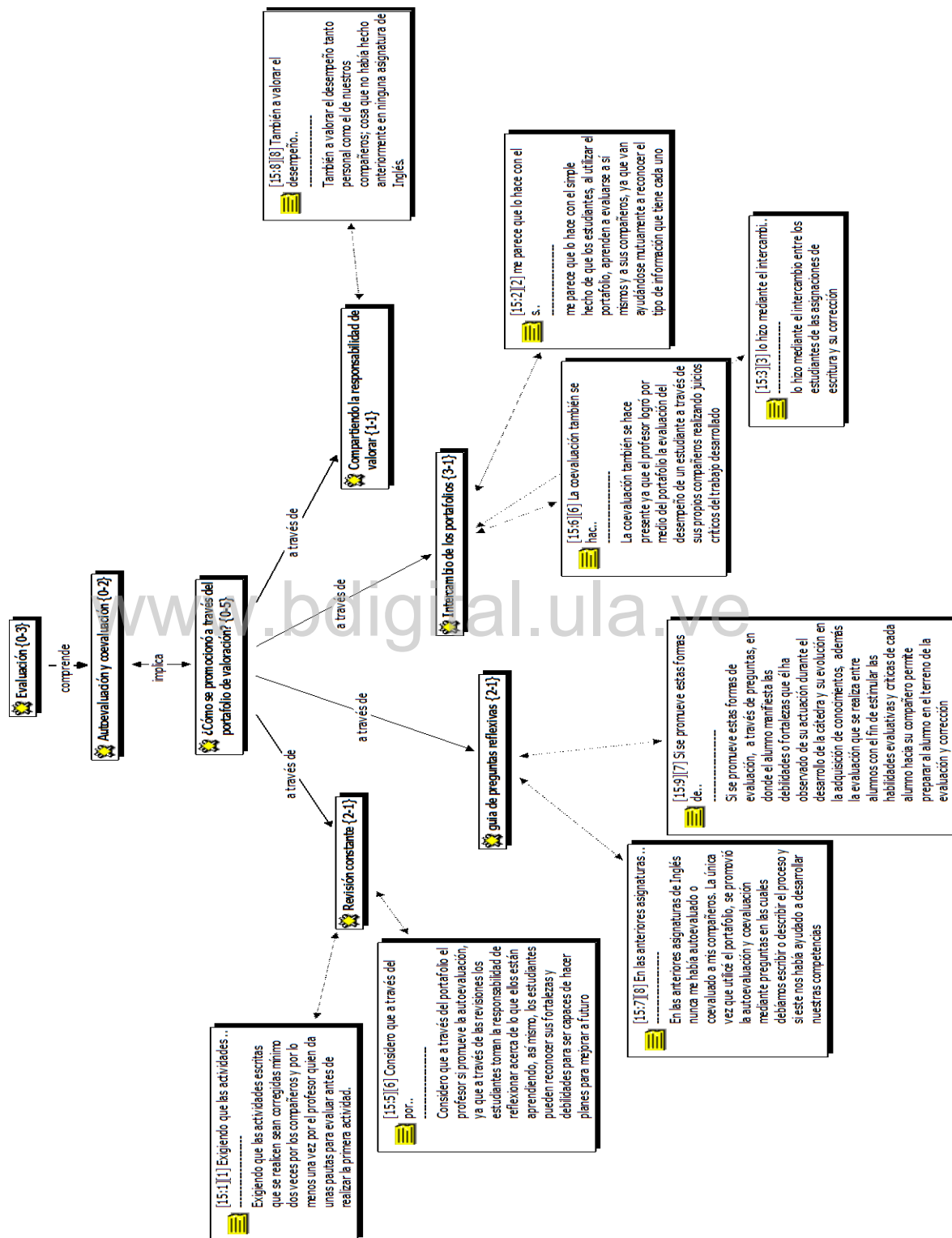
7.3.12. Promoción de la autoevaluación y la coevaluación junto al portafolio

La presente categoría busca corroborar la opinión de los estudiantes sobre sí el docente de la unidad curricular realmente promovió o no los procesos de coevaluación y auto evaluación utilizando el portafolio de valoración. En consecuencia se les planteó la siguiente interrogante: ¿Promovió el profesor la autoevaluación y la coevaluación de los estudiantes en su curso de Inglés a través del portafolio? ¿Cómo?

Los estudiantes concuerdan en que el docente de la unidad curricular si promovió los procesos de autoevaluación y coevaluación, y para llevarlos a cabo, se centró, según la opinión de los entrevistados, en cuatro actividades, es decir, mediante la revisión constante de los borradores escritos exigiendo una revisión en varios momentos la cual fue realizada por los estudiantes y por el docente. Otra fue el desarrollo de una serie de preguntas impresas en una hoja guía cuyo contenido permitió la reflexión de los resultados arrojados por la coevaluación y la autoevaluación. Igualmente, el intercambio de los portafolios con el propósito de que observaran, compararan y valoraran el trabajo y organización del compañero. Por último, el docente cedió a los estudiantes la responsabilidad de valorar los borradores de sus compañeros, considerando y agradeciendo las correcciones hechas a sus borradores.

Las opiniones de los estudiantes fueron las siguientes:

Diagrama 25. Promoción de la autoevaluación y coevaluación a través del portafolio de valoración



7.3.13. Recomendaciones al proceso de coevaluación y autoevaluación

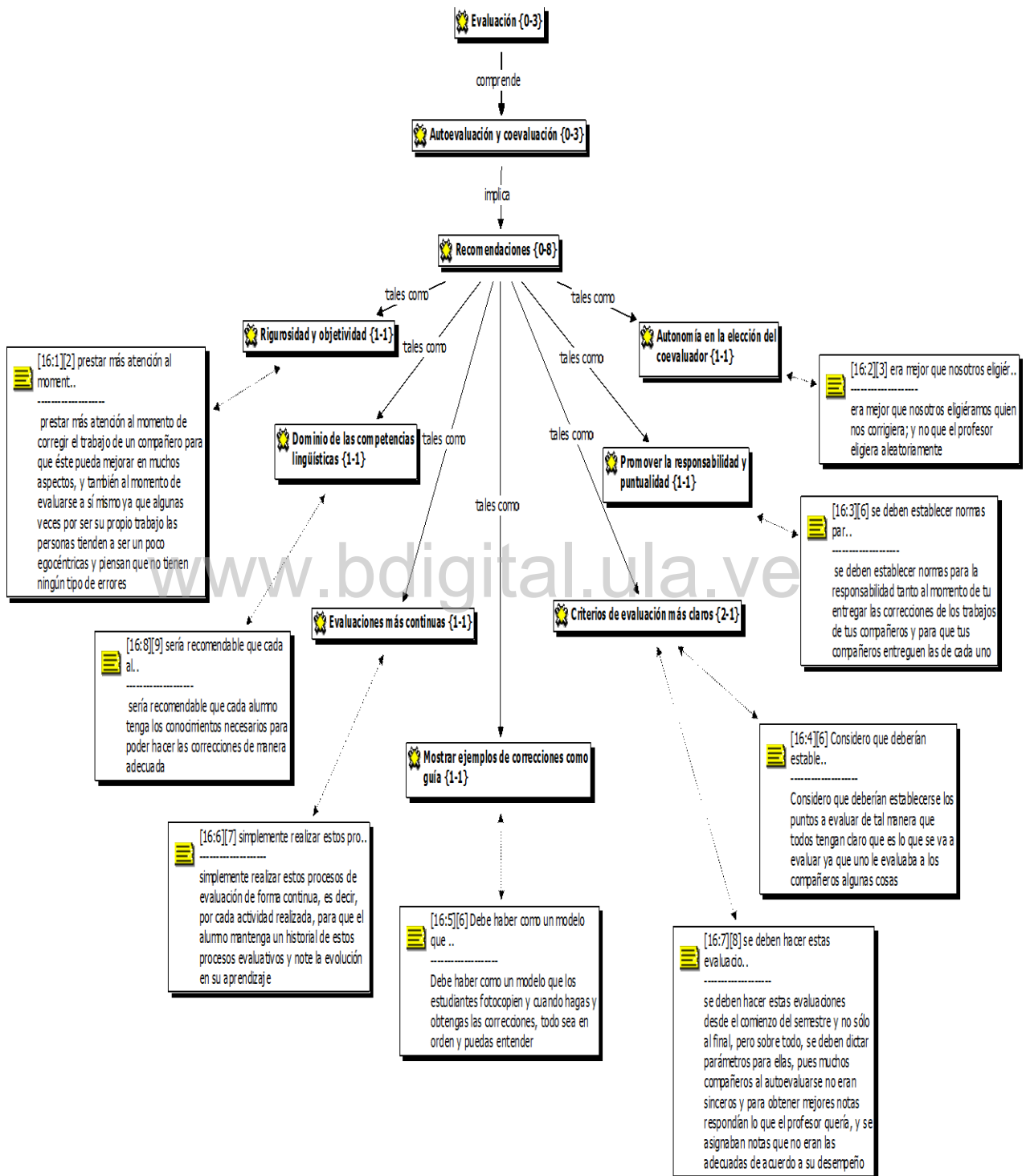
La presente categoría recoge algunas recomendaciones, que a juicio de los estudiantes, pueden mejorar los procesos de coevaluación y autoevaluación en compañía del portafolio de valoración. Para la obtención de las mismas, fue conveniente preguntarle a los estudiantes: ¿Qué recomendaciones haría usted a los procesos de autoevaluación y coevaluación? Las opiniones de los estudiantes entrevistados se concretaron en las siguientes recomendaciones:

En primer lugar, hacer énfasis en la rigurosidad y objetividad al momento de corregir de los borradores, sin pasar por alto algún error o equivocación. Para evitar estas omisiones de errores, es conveniente el dominio de las competencias lingüísticas por parte de quienes corrigen. Asimismo, recomiendan los estudiantes que los procesos de coevaluación y autoevaluación sean continuos, esto refuerza y estimula, a modo de terapia, el ejercicio de la reflexión y la valoración del proceso de aprendizaje de la escritura. Sin embargo, también se recomienda que el docente comparta ciertos modelos o ejemplos que guíen los procesos de coevaluación y autoevaluación junto a un conjunto de criterios de valoración de los borradores más claros y manejables por parte de los estudiantes.

Por último, así como recomiendan o demandan autonomía en la selección de quienes corrigen sus borradores, es importante exigirles a estos responsabilidad y puntualidad en la entrega de los borradores corregidos. Aquí cabe señalar la necesidad de la exigencia por parte del docente a fin de que se cumplan los criterios establecidos previamente a los procesos de evaluación.

A continuación se citan las opiniones de los aprendices al respecto.

Diagrama 26. Recomendaciones



7.3.14. Promoción de la autorregulación a través del portafolio de valoración

Uno de los propósitos del uso del portafolio de valoración es la promoción de la autonomía del aprendizaje en los estudiantes para desarrollar por si solos su propio proceso de aprendizaje de la escritura en Inglés. Para lograr el cometido, el docente debió desarrollar ciertas acciones, a las cuales hicieron referencia los estudiantes a partir de la siguiente interrogante: ¿Cómo promovió el profesor la autorregulación y cómo se llevó a cabo este proceso a través del portafolio? Las opiniones de los estudiantes fueron las siguientes:

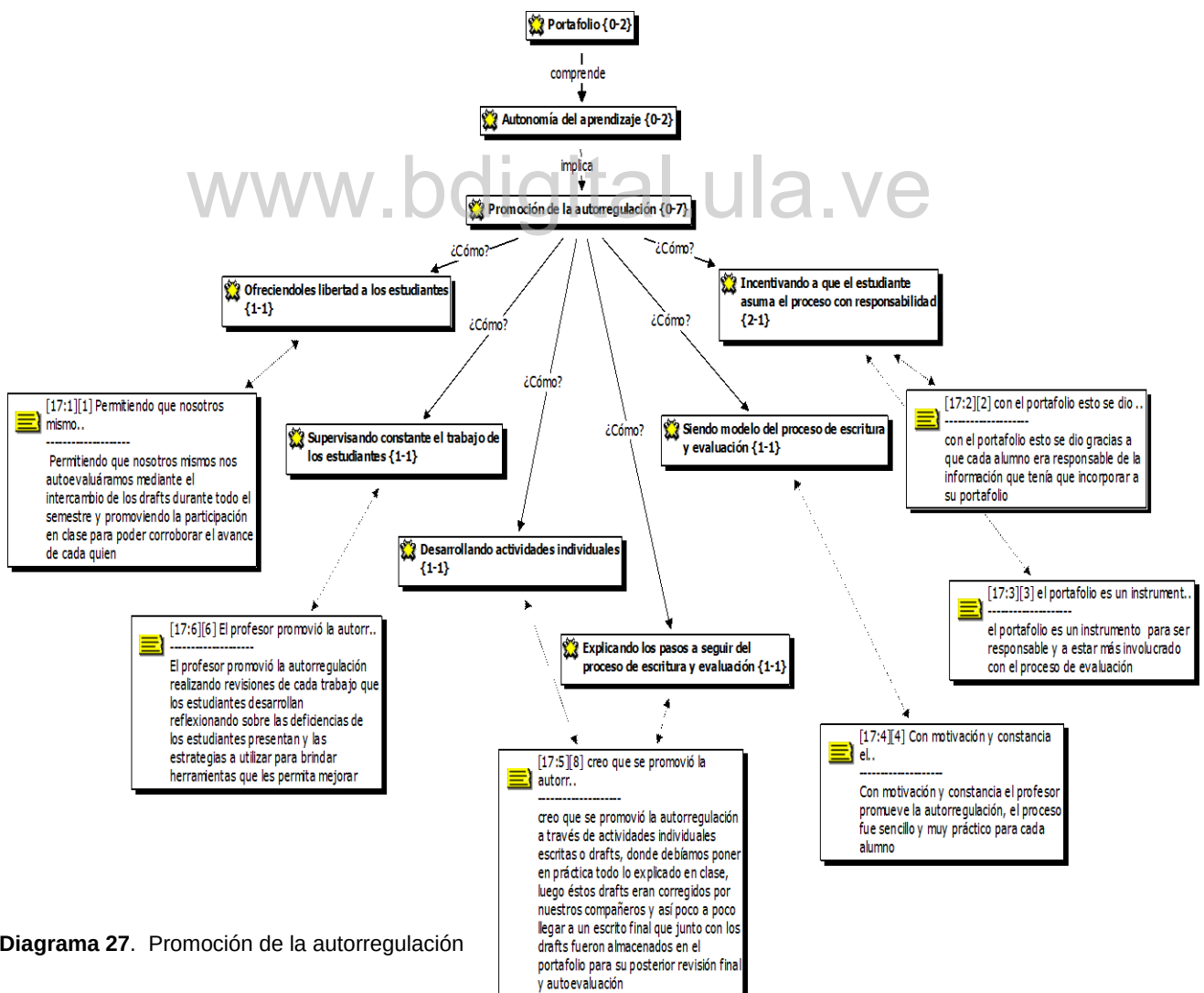


Diagrama 27. Promoción de la autorregulación

De las respuestas ofrecidas se desprende que los estudiantes hacen mención a seis acciones que el docente continuamente aplicó para promocionar e incentivar en los aprendices la autorregulación. Por ejemplo, en primer lugar, ofreció libertad a los estudiantes para llevar a cabo ciertas acciones en el proceso de coevaluación como la escogencia de quienes debían corregir sus borradores. Como segunda acción, supervisó constantemente el trabajo de los estudiantes, especialmente el trabajo de corrección y mejora de sus composiciones escritas durante la coevaluación de sus compañeros y la efectuada por el docente, sin dejar de lado la autoevaluación y sus opiniones visibles en la hoja de reflexión. En tercer lugar, desarrollando actividades individuales como los instantes de corrección y mejora de los borradores y los momentos de reflexión sobre el proceso de la autoevaluación. Una cuarta acción de promoción, se suscitó al explicar desde un primer momento cada uno de los pasos a seguir para llevar a cabo el proceso de escritura de los párrafos, y reforzando cómo se debía realizar la coevaluación y la autoevaluación, así como la organización del portafolio de valoración. Finalmente, los estudiantes concuerdan como quinta y sexta forma de motivación de la autorregulación, la actuación del docente como modelo del proceso de escritura y evaluación e impulsar al estudiante a que asuma el proceso de aprendizaje y evaluación con responsabilidad.

7.3.15. Proceso de evaluación llevado a cabo por el docente

Para saber cómo fue el proceso de evaluación llevado a cabo por el docente de la unidad curricular junto al portafolio de valoración, se les hizo a los estudiantes la siguiente pregunta: ¿Qué opina usted sobre el proceso de evaluación llevado a cabo por el docente de la cátedra a través del portafolio de valoración? ¿Qué recomendaciones harías?

Estas fueron algunas opiniones ofrecidas por los estudiantes:

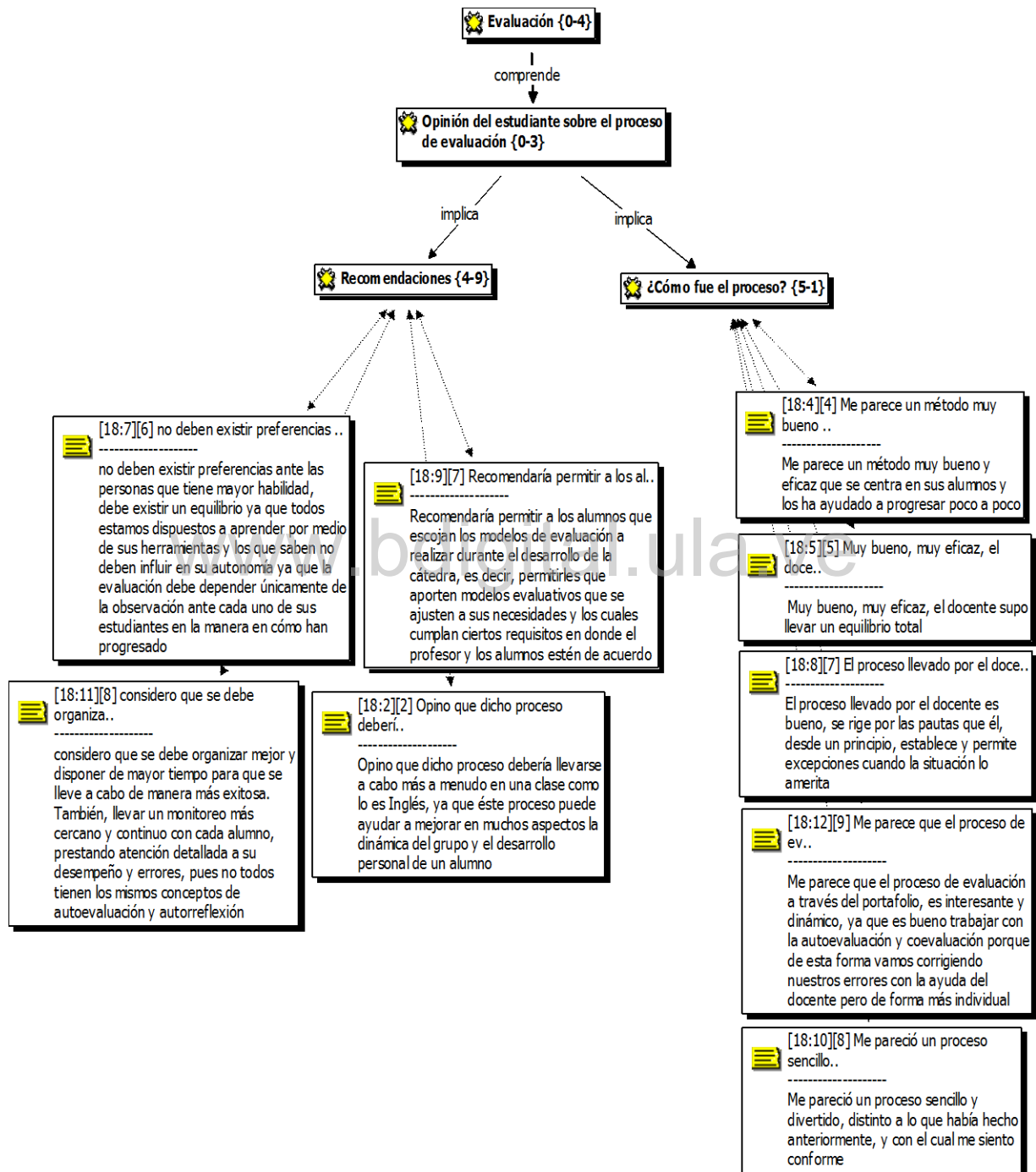


Diagrama 28. Opinión del estudiante sobre el proceso de evaluación

Las opiniones de los estudiantes revelaron dos aspectos: Por un lado hicieron comentarios sobre recomendaciones al docente y por el otro expresaron su punto de vista sobre el proceso de evaluación. Del lado de las recomendaciones sugirieron que no deben existir preferencias ante el estudiante que tienen mayor habilidad, asimismo, aprovechar mejor el tiempo y organizarse de tal manera que pueda prestarse un mejor monitoreo de las actividades; igualmente, permitirle al aprendiz su participación en la planificación de la evaluación de la unidad curricular con el fin de que se diseñe a partir de sus propias necesidades. De la misma manera, mantener la continuidad del proceso por permitir el desarrollo integral del estudiante.

En relación a cómo fue el proceso, los estudiantes entrevistados comentaron que el proceso impartido y desarrollado por el docente fue muy bueno, alabando el equilibrio y la formalidad del docente, dándoles calificativo al proceso desarrollado de interesante, dinámico, eficaz, sencillo y divertido.

7.3.16. Portafolio de valoración como herramienta para mejorar la escritura de Inglés

Uno de los elementos claves por lo cual algunos docentes de Inglés utilizan el portafolio de valoración, es porque se cree que el mismo constituyen una herramienta puntual para promover y mejorar la escritura en el mencionada lengua extranjera. ¿Qué tan cierto es eso?

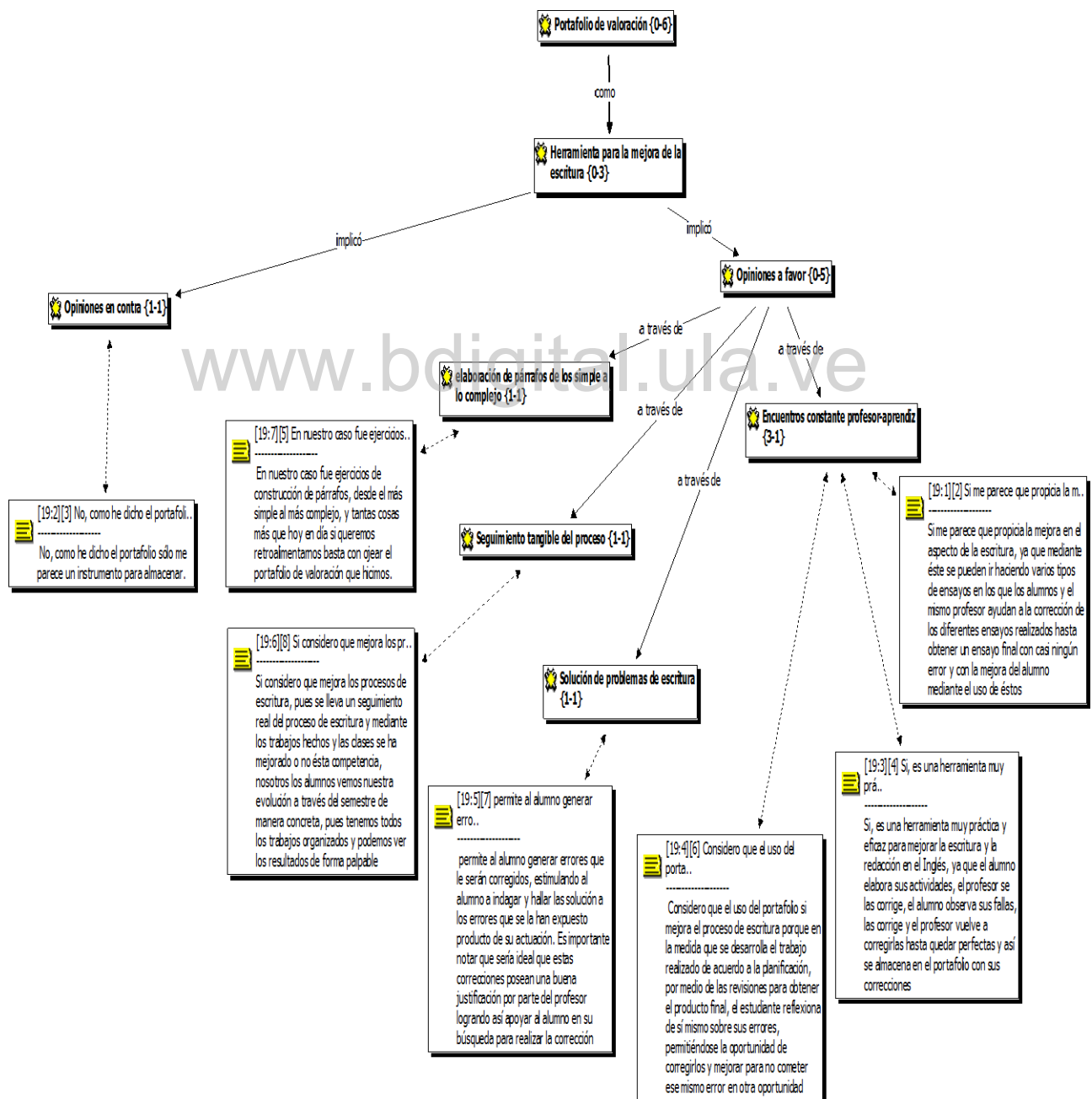
Esta es una de las inquietudes que motivaron el desarrollo de la investigación, y para hallar información tangible que sustente la presente categoría, se procedió a indagar con los estudiantes a partir de la siguiente pregunta: ¿Considera usted que el portafolio de valoración es una

herramienta que propicia la mejora en los procesos de escritura de Inglés?

¿En qué forma?

Las opiniones de los estudiantes al respecto fueron las siguientes:

Diagrama 29. El Portafolio de valoración y el mejoramiento de la escritura



De los juicios emitidos se desprende, que a pesar de la presencia de opiniones contrarias entre los estudiantes, la mayoría concuerda en que el portafolio de alguna manera contribuyó a mejorar y estimular el proceso de escritura de Inglés. Sin embargo, hay algunos informantes que manifestaron simplemente, considerar al portafolio de valoración como una forma de almacenamiento o depósito de documentos.

No obstante, las opiniones de quienes admitieron las fortalezas del portafolio de valoración para mejorar la escritura coinciden en que la misma se debe a la promoción y desarrollo de distintos tipos de técnicas y ejercicios que permitieron la escritura de párrafos, desde lo más simple a lo complejo. Igualmente, a un seguimiento tangible del proceso de escritura compartido tanto por los estudiantes como por el docentes, quienes evidenciaron la evolución y progreso a través del portafolio. Asimismo, el portafolio de valoración promovió retos al estudiante al incentivarlo a buscar soluciones a los errores, equivocaciones y dudas halladas a partir de las coevaluación a sus borradores. Finalmente, los encuentros con el docente permitieron la retroalimentación, la revisión de los borradores, la cual cooperó con el mejoramiento de la escritura al facilitar el intercambio de ideas, consejos y sugerencias a favor del fortalecimiento de la mencionada habilidad.

7.3.17. Significado del portafolio de valoración construido por los estudiantes al final del curso

La siguiente categoría indagó si los estudiantes habían podido mantener aun la definición sobre el portafolio de valoración antes de comenzar la unidad curricular, o si esta había sido cambiada luego de haber desarrollado todo el proceso de aprendizaje y de evaluación de la escritura de Inglés con esta técnica alternativa.

A continuación se les planteó a los estudiantes la siguiente pregunta: ¿Cuál es el significado previo que manejó usted antes de conocer el portafolio de valoración y cuál es el significado final construido por usted luego de la aplicación del portafolio?

Antes de la experiencia del portafolio de valoración, las opiniones de los estudiantes se concretaron simplemente al de un archivo o almacén de papeles, incluso cuya elaboración resultaba siendo algo tedioso, aburrido y que quitaba mucho tiempo. Sin embargo, habiendo experimentado dicho proceso junto al portafolio pudieron reconocer y modificar la idea tradicional que mantenían.

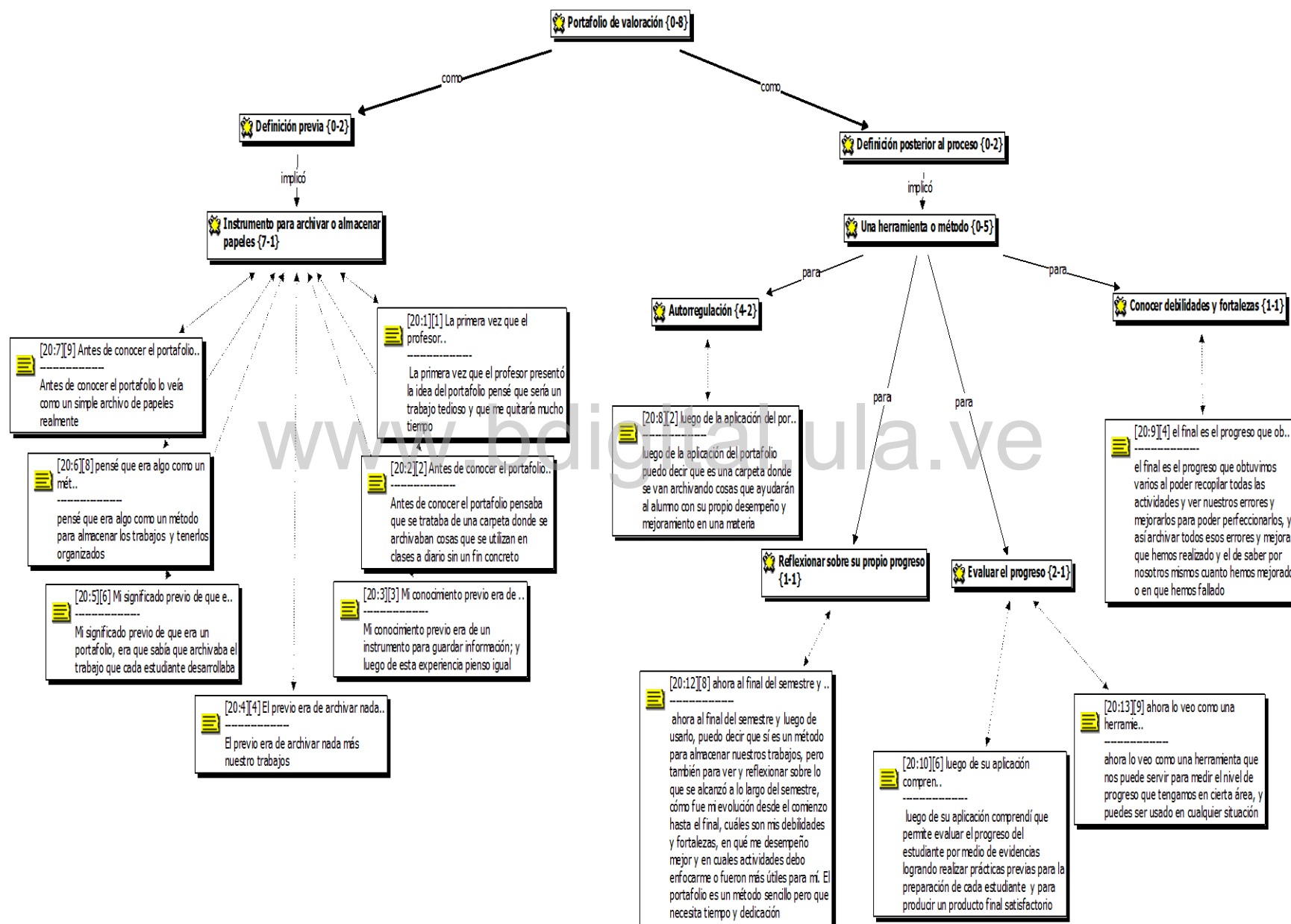
En consecuencia, luego de haber podido trabajar junto al portafolio de valoración, ha quedado demostrado que para la mayoría de los aprendices entrevistados, la nueva definición se circunscribe a la de ser una herramienta o método para llevar a cabo distintas acciones como:

- Desarrollo de la autorregulación o autonomía en el aprendizaje.
- Reflexión sobre su propio progreso.
- Evaluación del progreso del proceso de escritura. Con evidencias palpables que permiten dilucidar su avance y tropiezos.
- Conocimiento de las fortalezas y debilidades del mismo proceso de aprendizaje.

No obstante, aparecen opiniones de ciertos estudiantes, quienes recalcaron la necesidad de tiempo y dedicación del mismo tanto por parte del docente como del mismo aprendiz.

Las respuestas ofrecidas por los informantes claves al respecto se presentan a continuación en la siguiente figura:

Diagrama 30. Significado del portafolio de valoración al final del curso



7.3.18. Conclusiones del análisis de los resultados de la entrevista a los estudiantes

De la entrevista realizada a los estudiantes se desprenden las siguientes unidades de análisis: Portafolio, portafolio de valoración y la evaluación. En torno a estas se agruparon un conjunto de categorías emergentes y de las cuales se dedujeron las siguientes conclusiones:

7.3.18.1. Portafolio

Respecto a esta unidad de análisis, se contemplaron dos categorías: Por un lado se dio a conocer la experiencia a priori de los estudiantes sobre el portafolio, sin plantearles o especificarles un tipo de portafolio particular como el de valoración, Y por otro lado, el conocimiento de hecho del portafolio. De las dos interrogantes planteadas se deduce, a modo de síntesis, que la mayoría de los estudiantes no habían tenido contacto o experiencia alguna con el portafolio. Y por otro lado, consideraron al portafolio bajo diferentes términos como por ejemplo: una herramienta, una carpeta, un instrumento, un archivador o recolector, un medio, una estrategia, y por último un método, pero estableciendo en común la finalidad del mismo en recaudar, guardar y almacenar información.

7.3.18.2. Portafolio de valoración

Los estudiantes describen el proceso llevado a cabo junto al portafolio de valoración como la realización de un conjunto de actividades, mayormente escritas, que permiten promover y mejorar la escritura en Inglés, asumiendo ciertos criterios para su elaboración y evaluación.

El portafolio desarrolló y motivó aspectos como: la responsabilidad en los aprendices, organización y 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.

Los beneficios del portafolio recaen en el mejoramiento del proceso de escritura de Inglés, la promoción de la autorregulación del desarrollo de la escritura, motivación en los procesos de la autoevaluación y reflexión, promoción de la coevaluación para fomentar la colaboración y la responsabilidad en las correcciones y sugerencias brindadas a sus compañeros a través de los borradores, sin obviar la organización y la administración de todos los recursos manejados dentro del portafolio de valoración.

Las limitaciones se congregaron en la falta de tiempo para poder culminar las actividades planificadas, asimismo, algunos estudiantes dejaron para tarde la realización de las asignaciones del portafolio careciendo de sentido de pertenencia. Por otro lado, se presentó confusión con los símbolos de corrección de los borradores durante la coevaluación.

El portafolio les permitió contemplar todo su proceso y evolución en el aprendizaje y evaluación de la escritura de Inglés. El fortalecimiento de la relación docente-aprendiz durante al retroalimentación y por último, incentivó el gusto por organizar creativamente y de manera autónoma los distinto borradores dentro del portafolio.

Entre los aspectos que desagradaron a los estudiantes respecto al portafolio, aparecen: la falta de tiempo para desarrollar cada una de las actividades. Duda y confusión en algunas actividades cuyas instrucciones no fueron claras por parte del docente. Algunos compañeros coevaluadores no presentaban las competencias apropiadas para corregir los borradores. Los

estudiantes se quejaron por no haberseles suministrado las evaluaciones y observaciones finales del portafolio a tiempo.

Para la promoción de la autorregulación a través del portafolio, se ofreció libertad a los estudiantes para llevar a cabo ciertas acciones en el proceso de coevaluación como la escogencia de quienes debían corregir sus borradores. Se supervisó constantemente el trabajo de los aprendices, especialmente el trabajo de corrección y mejora de sus composiciones escritas. Se desarrollaron momentos de corrección y mejora de los borradores y de reflexión sobre el proceso de la autoevaluación. La actuación del docente como modelo del proceso de escritura y de evaluación motivó al estudiante a que asumiera el proceso de aprendizaje y evaluación con responsabilidad.

El portafolio como herramienta para la mejora de la escritura de Inglés promovió retos al estudiante al incentivarlo a buscar soluciones a los errores, equivocaciones y dudas halladas a partir de las coevaluación a sus borradores. Los encuentros con el docente permitieron la retroalimentación, la revisión de los borradores, la cual cooperó con el mejoramiento de la escritura al facilitar el intercambio de ideas, consejos y sugerencias a favor del fortalecimiento de la mencionada habilidad.

Finalmente, para la mayoría de los entrevistados, 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.

7.3.18.3. Evaluación

Se apreció información relacionada con la coevaluación. Al respecto, las principales bondades del mencionado proceso estuvieron en la cooperación y la ayuda brindada a los compañeros coevaluados.

El proceso de coevaluación constituyó un ejercicio de adiestramiento para que los estudiantes fuesen objetivos e imparciales al valorar los borradores. Motivó a los compañeros a seguir mejorando su escritura, Permitió asumir la responsabilidad y la seriedad del rol de docente durante la coevaluación.

Las principales limitaciones al ser coevaluador se centraron en la falta de tiempo para corregir adecuadamente todos los borradores, y las restricciones o debilidades en las competencias lingüísticas presentes tanto en los coevaluados como en quien desempeñaba el rol de coevaluador.

Al ser coevaluado, se promovió el aprendizaje cooperativo. Por otro lado, hay un reconocimiento de las habilidades lingüísticas, en las que el coevaluador reconoce el dominio de ciertas competencias en la escritura de Inglés por parte del coevaluado.

En referencia a las limitaciones al ser coevaluado, los estudiantes manifestaron aspectos relacionados a la intolerancia e imprudencia expresada por algunos compañeros la corregir los borradores. Hay irresponsabilidad en la entrega de las correcciones, lo cual generó retrasos y estrés para tener al día la organización del portafolio. Por otro lado, se mostró preocupación por la inseguridad y ambigüedad de algunas correcciones hechas a sus borradores, así como el otro extremo de la ligereza o superficialidad en las mismas.

En cuanto a los beneficios de la autoevaluación, las opiniones de los estudiantes se unificaron en tres principales aspectos: primero, en la ayuda que les ofreció dicho proceso para darse cuenta de sus errores y saber cómo corregirlo. En segundo lugar, les permitió mejorar la redacción, la coherencia y la construcción de sus párrafos, y en tercer lugar, a creer más en ellos mismos.

Para llevar a cabo la promoción de los procesos de autoevaluación y coevaluación, fue necesaria la revisión constante de los borradores escritos, realizada por los estudiantes y por el docente a cada instante. El desarrollo de una serie de preguntas impresas en una hoja guía para la reflexión de los resultados arrojados por la coevaluación y la autoevaluación. El intercambio de los portafolios con el propósito de observar, comparar y valorar el trabajo y organización del compañero. Ceder a los estudiantes la responsabilidad de valorar los borradores de sus compañeros, considerando y agradeciendo las correcciones hechas a sus borradores.

Respecto a las recomendaciones de los estudiantes al proceso de coevaluación y autoevaluación, se invita a hacer énfasis en la rigurosidad y objetividad al momento de corregir los borradores por parte de los estudiantes. Es conveniente el dominio de las competencias lingüísticas por parte de quienes corrigen. Es necesario que los procesos de coevaluación y autoevaluación sean continuos. También se recomienda que el docente comparta ciertos modelos que guíen los procesos de coevaluación y autoevaluación junto a un conjunto de criterios de valoración de los borradores más claros y manejables por parte de los estudiantes. Es importante exigirles a los estudiantes responsabilidad y puntualidad en la entrega de los borradores corregidos.

Otras recomendaciones sugeridas a la actuación del docente fueron encaminadas a la no preferencia del docente hacia el estudiante o los estudiantes que tienen mayor o mejores habilidades en la escritura de Inglés. Asimismo, se le aconsejó aprovechar mejor el tiempo y organizarse de tal manera que pueda prestarse un mejor monitoreo de las actividades. Por otro lado, permitirle al aprendiz su participación en la planificación de las propias necesidades del estudiantado. De la misma manera, mantener la continuidad del proceso para permitir el desarrollo integral del estudiante.

Finalmente, los estudiantes consideraron el proceso llevado a cabo por el docente como bueno, resaltando el equilibrio y la formalidad del mismo, dándoles calificativo de interesante, dinámico, eficaz, sencillo y divertido.

7.3.19. Categorías y subcategorías presentes en el análisis

Cuadro 17. Categorías y subcategorías presentes en el análisis

Unidad de análisis	Dimensión	Categorías	Subcategorías
Portafolio	Noción del portafolio	Experiencia a priori del portafolio	Si lo He utilizado
			No lo he utilizado
		Conocimiento de hecho del portafolio	Una carpeta
			Un Instrumento
			Un medio
			Un archivador
			Una estrategia
			Un método
Portafolio de valoración	Portafolio de valoración	El portafolio en la asignatura DCLI-II (*)	Desarrollo de actividades escritas
			Coevaluación de los borradores
			Seguimiento de pautas o criterios de evaluación
			Almacenamiento de actividades
	Desarrollo y motivación	Desarrollo y motivación a través del portafolio de valoración	Mejorar el proceso de escritura
			Mejorar la organización del portafolio

			No hubo desarrollo y motivación
	Beneficios	Beneficios del portafolio de valoración	Mejoramiento de la coevaluación
			Promueve la reflexión
			Mejoramiento de la escritura
			Mejoramiento de la autoevaluación
			Autorregulación
			Organización
			Colaboración y responsabilidad
			Ningún beneficio
	Limitaciones	Limitaciones del portafolio de valoración	Falta de pertenencia del estudiante
			Falta de tiempo
			Ambigüedad en las correcciones
	Beneficios y limitaciones	Lo que más me gustó del portafolio	Fácil y práctico
			Aprendizaje cooperativo
			Contemplar el proceso de aprendizaje
			Mejoramiento de la escritura de Inglés
			Mejora la relación docente-aprendiz
			Actividades motivadoras de aprendizajes
			Organiza el proceso de aprendizaje
		Lo que menos me gustó del portafolio	La confusión en algunas actividades
			La falta de tiempo
			Las correcciones de algunos compañeros
	Autonomía del aprendizaje	Autonomía del aprendizaje	La evaluación del docente
			Ofreciéndoles libertad a los estudiantes
			Supervisando el trabajo de los estudiantes
			Desarrollando actividades individuales
			Explicando los pasos a seguir de los proceso de escritura y evaluación
			Siendo modelo de los proceso de escritura y evaluación

	Herramienta para la mejora de la escritura	Portafolio de valoración como herramienta para la mejora de la escritura	Incentivando a que el estudiante asuma los procesos con responsabilidad.
			Elaboración de párrafos de lo simple a lo complejo
			Seguimiento tangible del proceso
			Solución de problemas de escritura
			Encuentro constante profesor-aprendiz
	Definición previa y posterior al proceso	Significado del portafolio de valoración construido al final del curso	Definición previa: Archivar y almacenar papeles Definición posterior: es una herramienta o método: Para la autorregulación Para reflexionar sobre su propio progreso Para evaluar el progreso Para conocer debilidades y fortalezas
Evaluación	Proceso de coevaluación	Bondades y limitaciones encontradas al ser coevaluador	Bondades: El llevar a la práctica lo aprendido El reconocimiento del otro El ser objetivo e imparcial Estimula el compañerismo
			Limitaciones: En las competencias lingüísticas del coevaluado Falta de tiempo En las competencias lingüística del coevaluador
		Bondades y limitaciones encontradas al ser coevaluado	Bondades: Familiaridad en la interacción Reconocimiento de las habilidades lingüísticas Aprendizaje cooperativo Tolerancia y respeto
			Limitaciones: Intolerancia imprudencia al corregir Irresponsabilidad en la entrega de correcciones

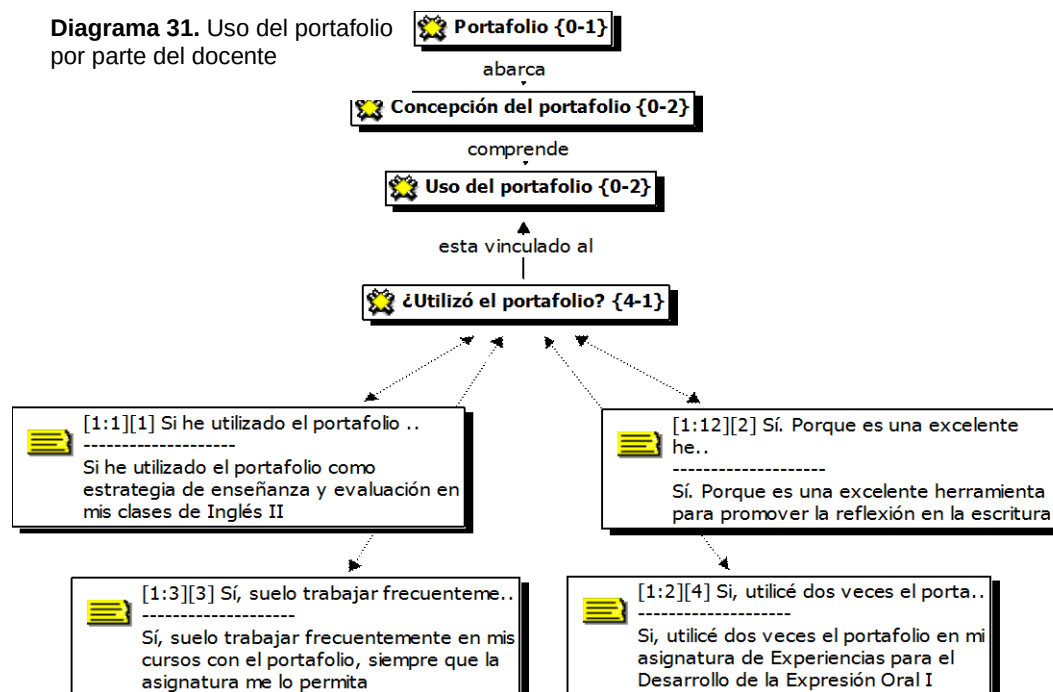
			Inseguridad y ambigüedad de las correcciones Superficialidad de las correcciones
			Corregir los errores
			Mejorar aspectos formales de la escritura
			Facilitó la reflexión y sincerar la experiencia
			Revisión constante
			Guía de preguntas reflexivas
			Intercambio de los portafolios
			Compartiendo la responsabilidad de valorar
			Rigurosidad y objetividad
			Dominio de las competencias lingüísticas
			Evaluaciones más continuas
			Mostrar ejemplos de correcciones como guía
			Criterios de evaluación más claros
			Promover la responsabilidad y la puntualidad
			Autonomía en la elección del coevaluador
			Elaboración de párrafos de lo más simple a lo más complejo
	Opinión del estudiante sobre el proceso de evaluación	Proceso de escritura junto al portafolio de valoración	Seguimiento tangible del proceso
			Solución de problemas de escritura
			Encuentro constante profesor-aprendiz

7.4. Análisis de los resultados de la entrevista a los Docentes del Área de Inglés

Se llevó a cabo una entrevista semiestructurada aplicada a cuatro (4) docentes del Área de Inglés y adscritos al Departamento de Idiomas Modernos de la ULA Táchira. El propósito de la misma consistió en indagar las opiniones, consideraciones, bondades y limitaciones de los expertos sobre el uso del portafolio. Del análisis de contenido realizado a las mismas surgieron las siguientes categorías:

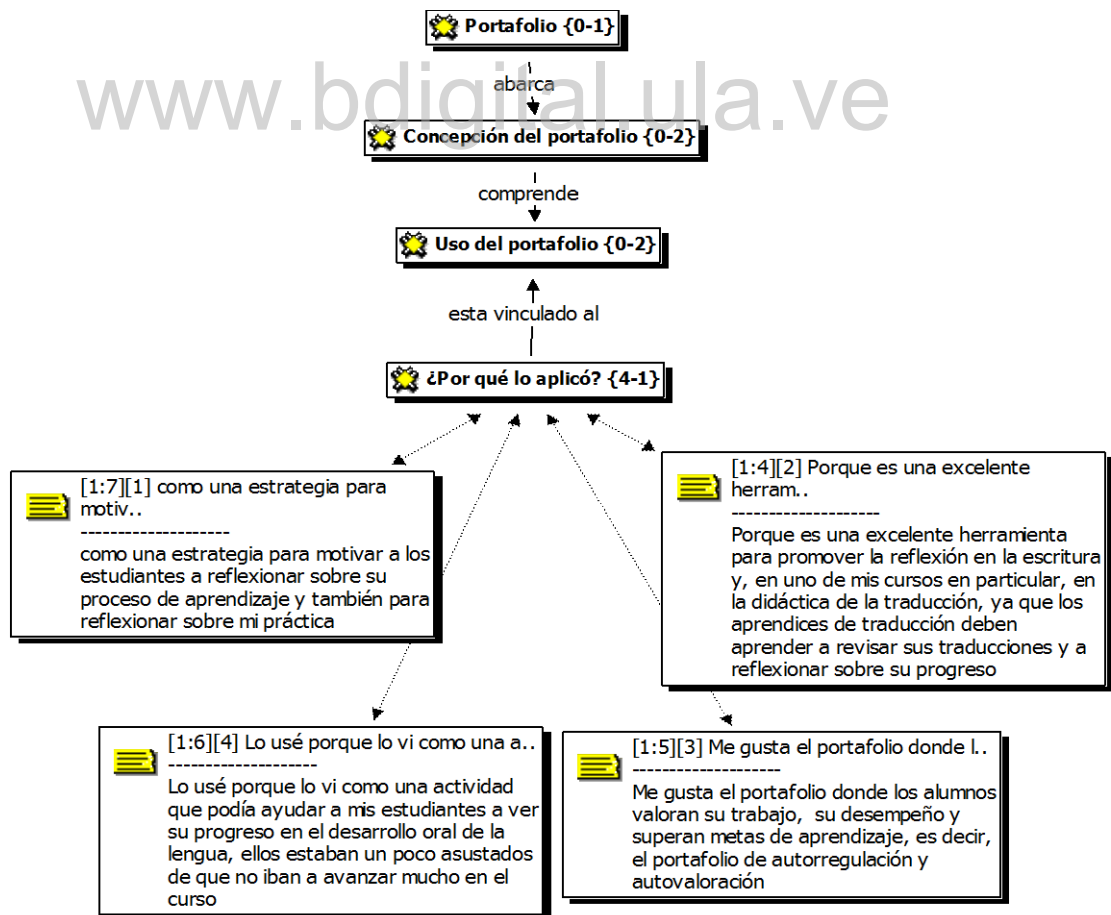
7.4.1. Uso del portafolio

Se les realizó a los cuatro (4) docente del Área de Inglés la siguiente pregunta: *¿Utiliza o ha utilizado usted el portafolio en sus asignaturas? ¿Por qué? ¿Cómo lo ha aplicado?* No obstante, la pregunta hace referencia al portafolio en general y no a algún tipo específico de portafolio. Ante la interrogante, los docentes aseveraron al unísono que sí lo habían usado. Las opiniones de los docentes informante se presentan a continuación:



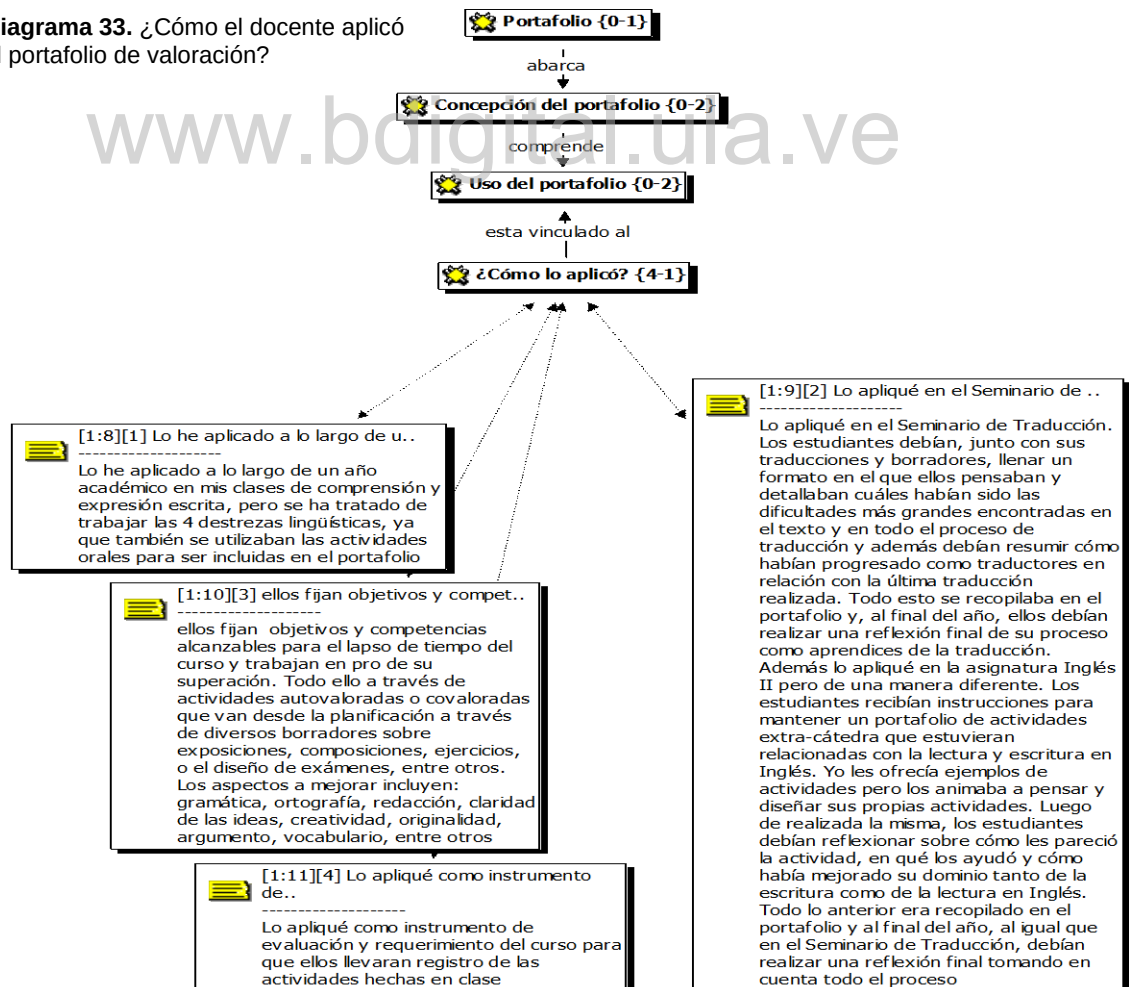
Igualmente, afirmaron haber usado el portafolio porque promueve y motiva a los estudiantes a reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje y los ayuda a valorar su trabajo, su desempeño y superar las metas de aprendizaje establecidas. Sin embargo, cada docente adaptó el proceso de reflexión, promovido a través del portafolio, a la unidad curricular impartida; ya sea, para el desarrollo oral de la lengua, para promover la autorregulación y la autovaloración, y para aprender a revisar sus traducciones en un curso de Didáctica de la Traducción, sin pasar por alto el valor agregado que admitió uno de los docentes entrevistados al afirmar que el portafolio le había ayudado a reflexionar sobre su propia práctica docente. En la siguiente figura se muestran las opiniones de los docentes al respecto:

Diagrama 32. ¿Por qué el docente aplicó el portafolio?



Para cerrar la respuesta a la primera interrogante, los docentes manifestaron cómo lo habían aplicado en sus cursos. Estos lo emplearon a lo largo de todo el periodo académico, pero la forma de aplicación hizo la diferencia entre ellos. Por ejemplo, un par de docentes admitió utilizar el portafolio para que los estudiantes pudieran describir su proceso de aprendizaje y realizar una reflexión sobre las fortalezas y debilidades del mismo. Otro simplemente lo usa como registro de actividades. Sin embargo, se deduce que la mayoría lo empleó para desarrollar las cuatro habilidades lingüísticas y como instrumento de evaluación formativa, en algunos momentos para la autovaloración y otras veces para la covaloración de actividades, considerando siempre unos criterios para su evaluación.

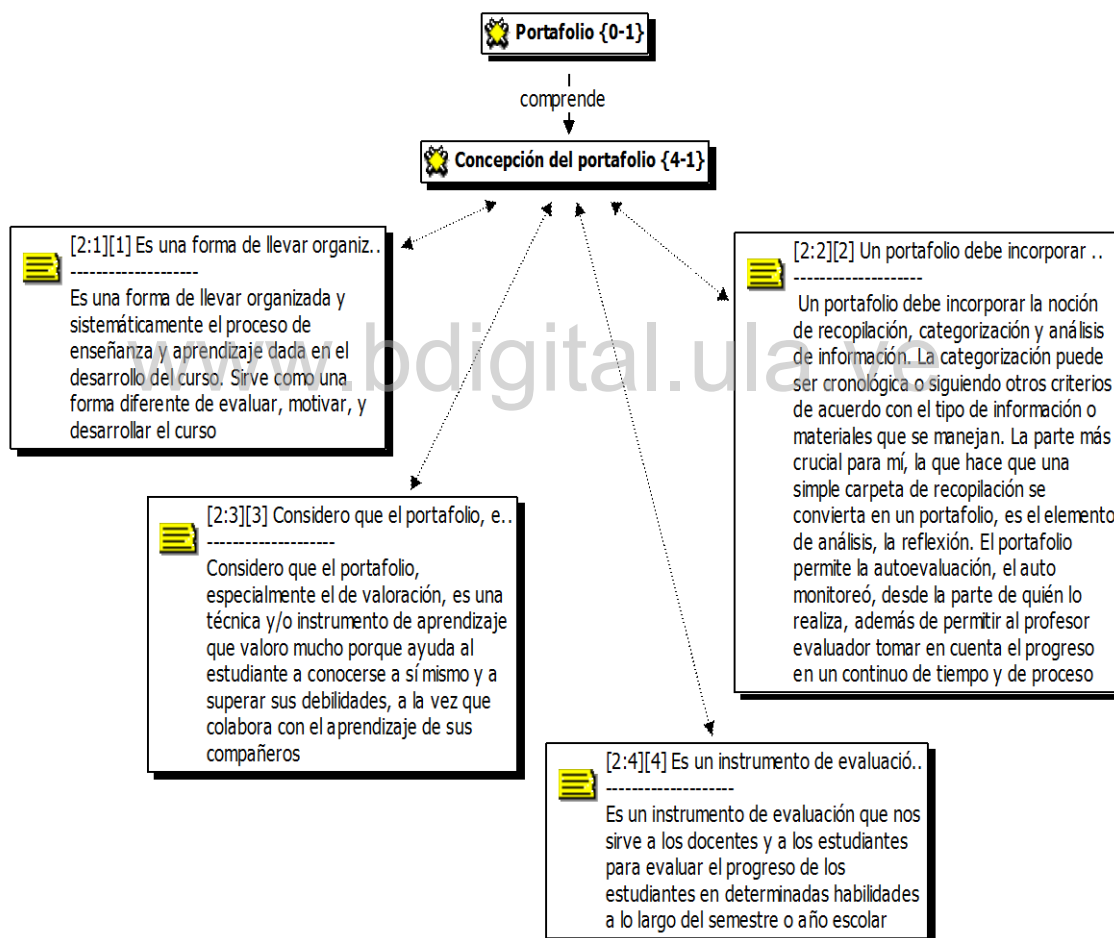
Diagrama 33. ¿Cómo el docente aplicó el portafolio de valoración?



7.4.2. Concepción del portafolio

Para hallar respuesta a esta categoría se les planteó a los docentes la siguiente interrogante: ¿Qué es para usted un portafolio? No obstante, la misma no pidió a los profesores referirse a un tipo de portafolio, sino plantear desde su experiencia su concepción del portafolio de forma general. Las respuestas fueron las siguientes:

Diagrama 34. Concepción del portafolio



De la opinión de los docentes se deduce que al tratar de definir el portafolio, algunos prefirieron establecer y describir el conjunto de acciones que envuelve el proceso de uso del portafolio. Mientras que otros docentes si

delimitan la definición o concepción del mismo, construida a lo largo de sus experiencias. Al respecto, un par de ellos definió al portafolio como un instrumento de evaluación, otro como una técnica y/o instrumento de aprendizaje, y para un tercero, como una forma de organizar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, como ya se había explicado. Más que dar una definición, se planteó el grupo de acciones que caracterizan al mismo, así como, el rol del estudiante y del docente a desempeñar, y el propósito de la mencionada técnica.

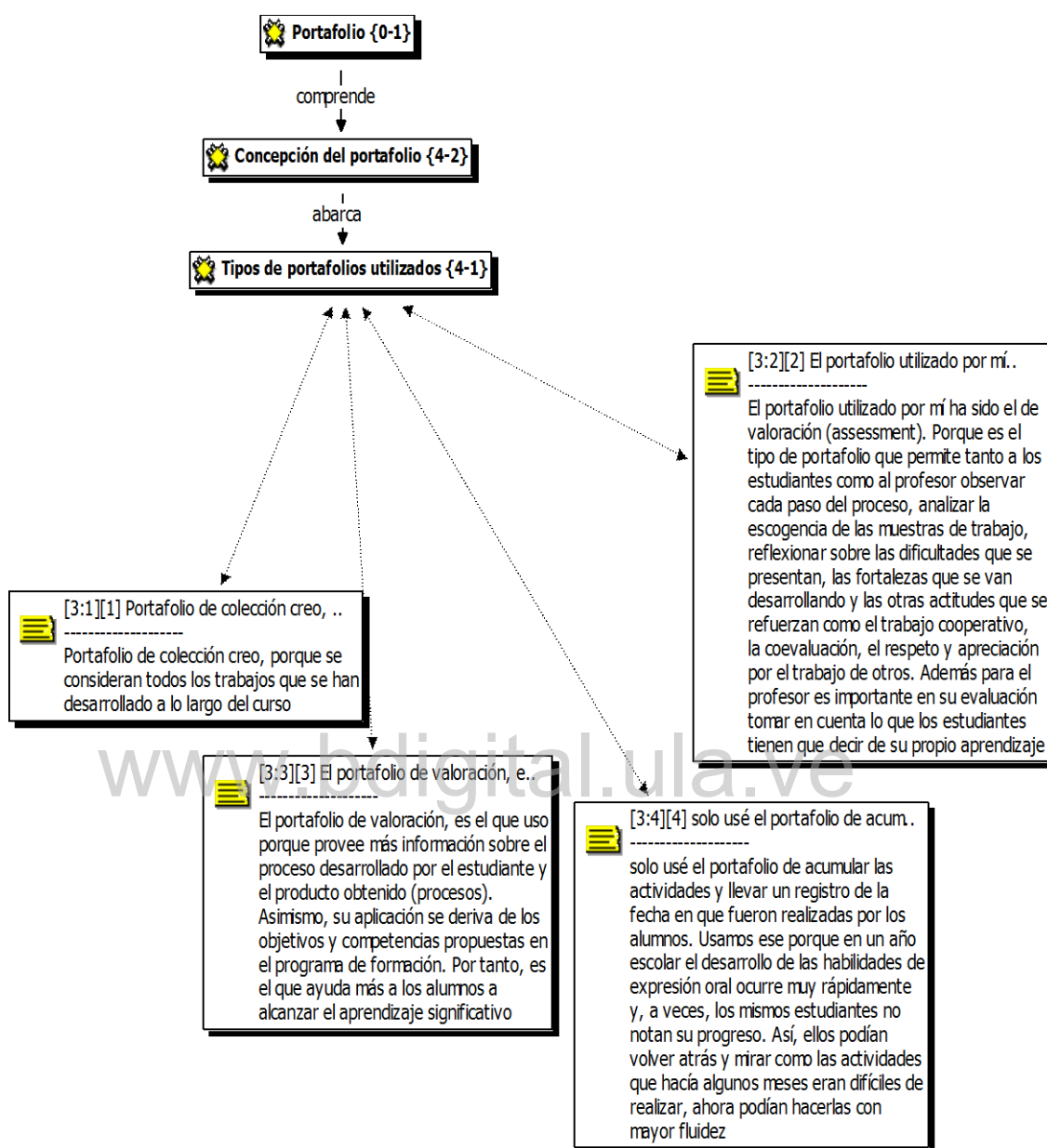
7.4.3. Tipos de portafolios utilizados en la valoración del Inglés

En la tercera categoría nos encontramos con la interrogante: ¿Cuáles son los tipos de portafolio que usted ha utilizado en la valoración de Inglés? Y ¿Por qué?

De las opiniones ofrecidas por los docentes se apreció que un par de estos informantes reconoce los tipos de portafolio, habiendo utilizado particularmente el portafolio de valoración o Assessment Portfolio. Los otros dos docentes no parecen estar muy claros en los tipos de portafolios existentes hasta el momento, pero admitieron haber trabajado con un portafolio que se asemeja, a juicio del investigador y por lo que comentaron los entrevistados, al denominado portafolio de colección, por lo que simplemente se dedicaron a acumular actividades y llevar un registro. Sin embargo, dos de los cuatro docentes justificaron su uso porque le permite a los estudiantes reflexionar y darse cuenta de las fortalezas y debilidades de su propio proceso de aprendizaje, sin dejar de lado, la información ofrecida al docente al percatarse del proceso desarrollado por los aprendices, promoviendo con ello la evaluación formativa.

Las opiniones de los docentes se muestran a continuación:

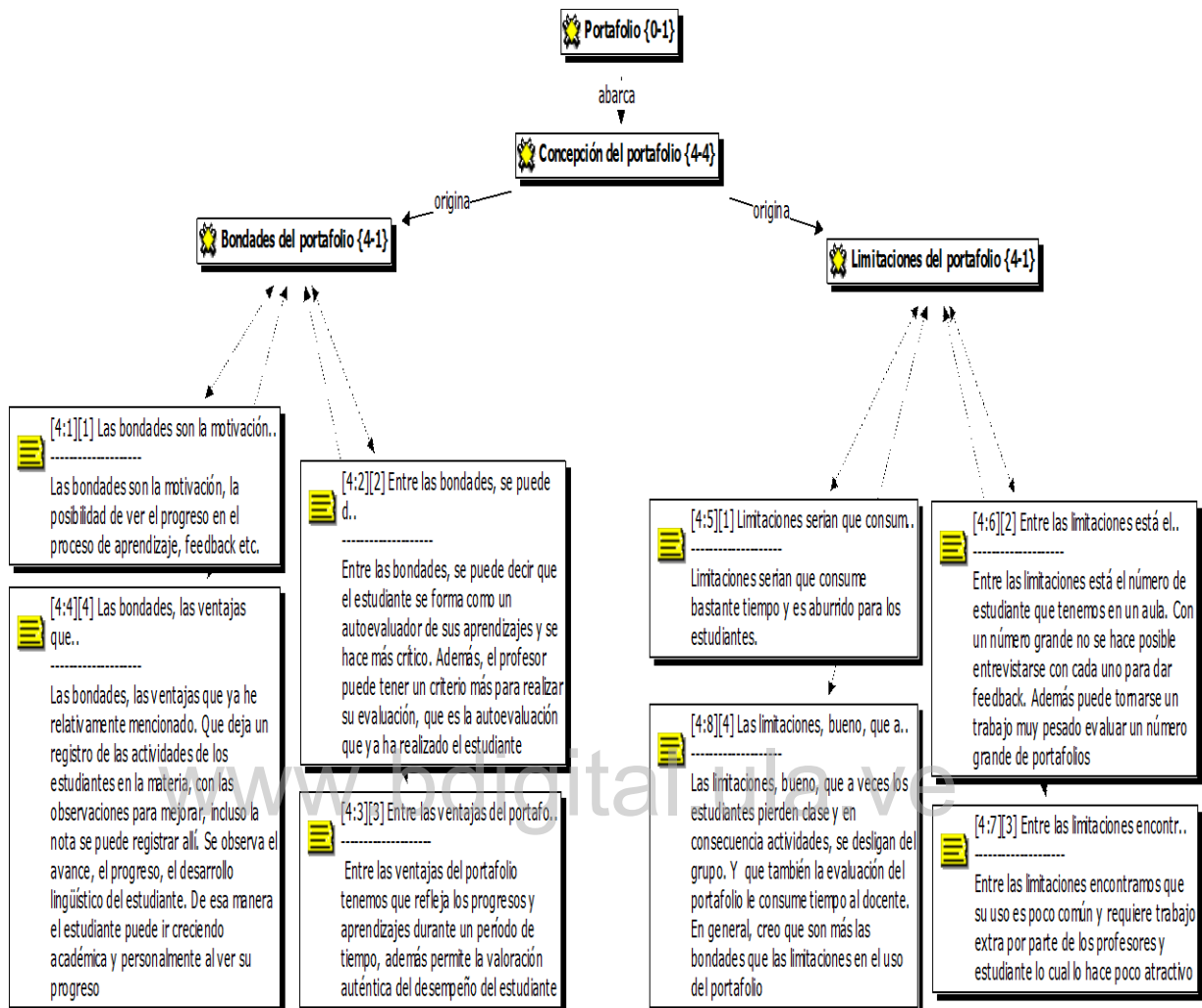
Diagrama 35. Tipos de portafolio utilizados por el docente



7.4.4. Bondades y limitaciones del portafolio

Dar respuesta a la siguiente categoría, amerito hacerle a los docentes de Inglés entrevistados la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las bondades y limitaciones del portafolio utilizado por usted en sus cursos de Inglés? Las respuestas brindadas por los docentes fueron las siguientes:

Diagrama 36. Bondades y limitaciones del portafolio



En relación a las bondades del portafolio, los docentes concuerdan en que el mismo ejerce efectos positivos a favor del estudiante y del mismo profesor. Las virtudes del portafolio según sus criterios abarcan tantos aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje como de la misma evaluación, ahondando principalmente en la evaluación formativa, de proceso y de autorregulación de los aprendizajes. De igual forma, los docentes coincidieron en que una de las principales virtudes que ofrece el portafolio permite a los estudiantes contemplar su propio progreso en la adquisición y desarrollo de las habilidades lingüísticas, especialmente en la lectura y la escritura en Inglés. Asimismo, la posibilidad de llevar a cabo

actividades de retroalimentación (feedback), valoración auténtica del desempeño del estudiante, haciéndolo crítico y autoevaluador, y en cuanto al docente la oportunidad de añadir otro criterio a evaluar como la autoevaluación del estudiante.

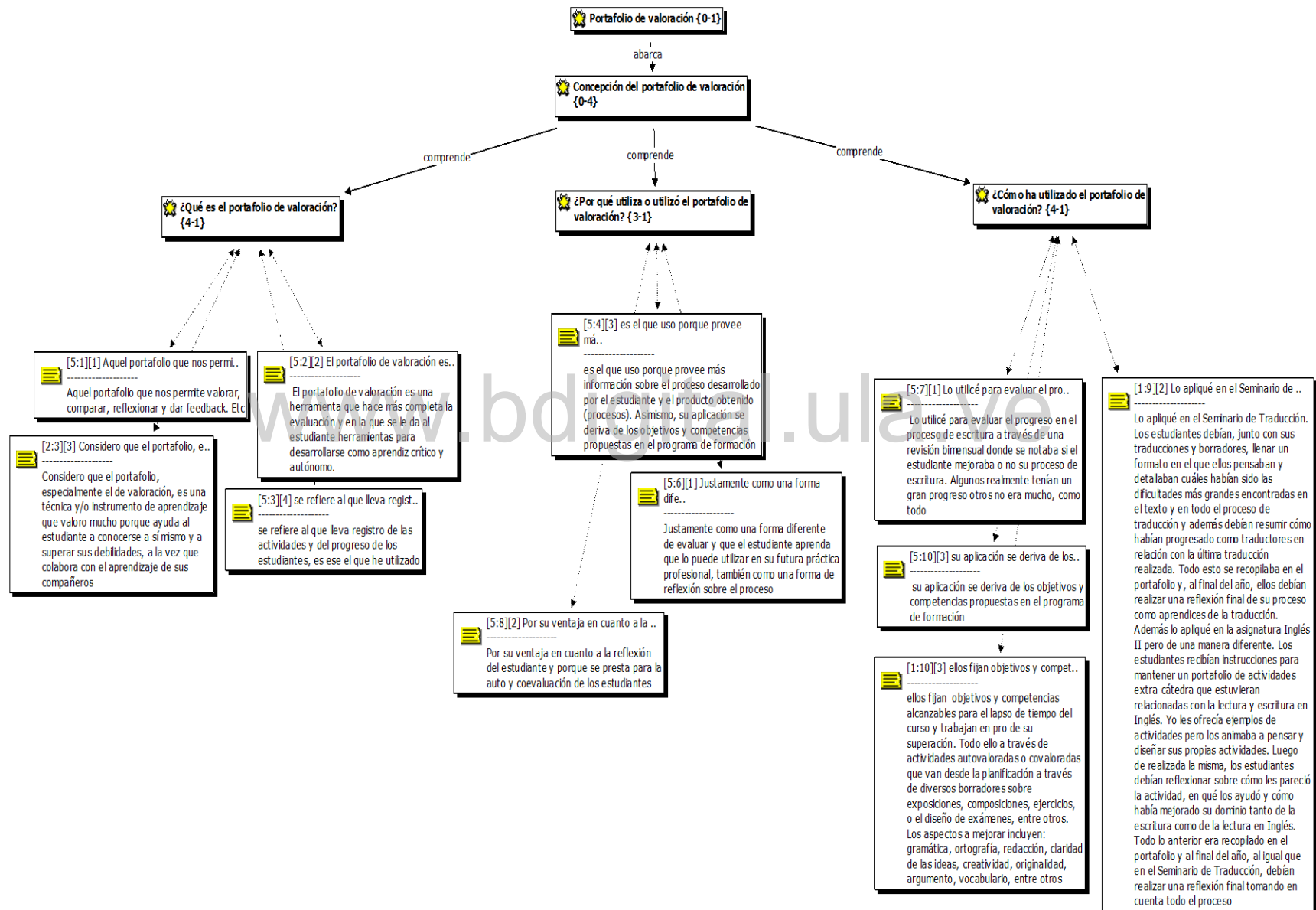
Las limitaciones que caracterizan al portafolio, en opinión de los docentes, son evidentes en el consumo de tiempo y dedicación que este requiere para su desarrollo, asimismo, trabajar el portafolio con grupo numeroso de estudiantes hace imposible la retroalimentación y la entrevista o el encuentro individual con el estudiante, en consecuencia, habrían muchos portafolios para evaluar y trabajo extra, lo cual acarrearía cansancio, estrés, monotonía, aburrimiento en estudiantes y docentes.

7.4.5. Uso del portafolio de valoración

Como es sabido, existen distintos tipos de portafolio y su uso depende de las necesidades, fines o interés tanto del docente como de los estudiantes. Sin embargo, la experiencia y antecedentes indican que la tentación, principalmente en los docentes, va dirigida a usar el portafolio cuyo proceso tiende a desarrollar una carpeta de depósito de trabajos, o en dado caso, el proceso desarrollado culmina o tiende a elaborar un portafolio de colección.

No obstante, la quinta categoría hace referencia al uso particular del portafolio de valoración entre los docentes y para hallar respuesta se manejó la siguiente interrogante ¿Utiliza o ha utilizado usted el portafolio de valoración (Assessment Portfolio) en sus asignaturas? ¿Por qué? ¿Cómo lo ha utilizado? ¿Qué es para usted o cuál es su concepción sobre el portafolio de valoración? Las opiniones de los docentes fueron las siguientes:

Diagrama 37. Concepción del portafolio de valoración



De las opiniones dadas, los docentes concuerdan en que el portafolio de valoración ayuda al estudiante a contemplar su proceso de aprendizaje; le permite conocer sus fortalezas y debilidades. Sin embargo, cada docente le atribuye diferentes bondades, en algunas coinciden, como la de promover el encuentro docente-estudiantes para llevar a cabo la retroalimentación, otra es el proceso de reflexión por parte de los estudiantes, y algunas muy individuales, recogidas según la experiencia de cada docente como: comparar de inicio a fin el desarrollo de los contenidos aprendidos, incentivar la formación de un estudiante crítico y autónomo; no obstante, lo que llama la atención es que de los entrevistados sólo dos docentes presentaron la concepción del portafolio como una técnica o instrumento de evaluación; el resto no es muy clara, al considerarlo como una herramienta de registro de información, pero sin caer en la típica idea del depósito de trabajos o tareas.

Ahora, el por qué lo han utilizado, los docentes admitieron que esto depende de las necesidades de los estudiantes, del mismo docente y de lograr las competencias establecidas en el programa de la unidad de la curricular. Se deduce igualmente que lo usaron porque les brindó más información sobre el proceso y el avance de cada estudiante, también, les dio la oportunidad de enfocarse en una evaluación formativa que valore la incorporación de los aprendices en momentos como la autoevaluación y la coevaluación.

El cómo lo utilizaron dependió de la unidad curricular. Cada docente lo adaptó a los objetivos y a las competencias que debían alcanzar los estudiantes de acuerdo a lo establecido en el programa de formación. También lo adaptaron conforme al tiempo disponible. Por ejemplo, una de las docentes informantes hacia una revisión bimensual del portafolio para

evaluar el progreso de los estudiantes. Otros docentes desarrollaron todo un plan de actividades de autovaloración y covaloración sometidas a un conjunto de criterios de evaluación que los estudiantes debían seguir, pero siempre con la constante reflexión de los estudiantes sobre su experiencia y la infaltable supervisión del profesor.

7.4.6. Beneficios del portafolio de valoración

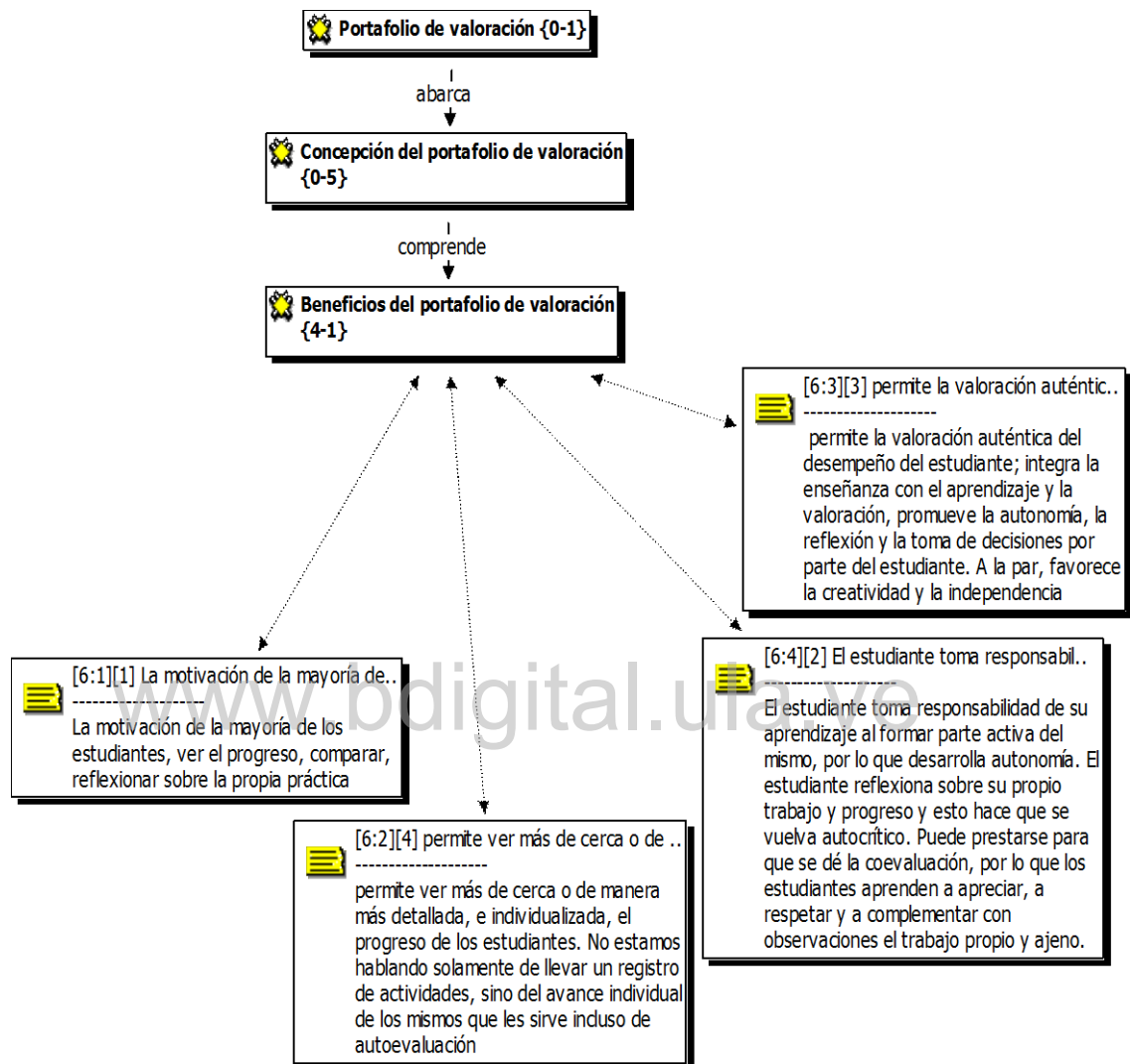
En la siguiente categoría, los docentes manifiestan las fortalezas y beneficios que acarrea el uso del portafolio de valoración en la enseñanza-aprendizaje y evaluación. Por consiguiente, se les planteó la siguiente pregunta ¿Qué beneficios ha encontrado usted en el uso del portafolio de valoración?

De acuerdo a la experiencia de los docentes usando la mencionada herramienta, las respuestas ofrecidas por los mismos, mostró una tendencia en las opiniones centrada en los siguientes beneficios:

Los estudiantes se sienten motivados al poder contemplar su propio proceso de aprendizaje, haciéndolos individuos más reflexivos y autocríticos sobre su propia práctica. Igualmente, permite al docente ver de formas individual y detallada la evolución del aprendiz. Asimismo, se promueve la autonomía y la independencia al adquirir el estudiante cierta responsabilidad en actividades como la autoevaluación y la coevaluación, estimulando con ello la toma de decisiones con mayor seriedad frente a la producción propia y ajena, proveyendo con ello la valoración auténtica y creativa del desempeño del estudiante.

Las opiniones exactas de los docentes entrevistados fueron las siguientes:

Diagrama 38. Beneficios del portafolio de valoración

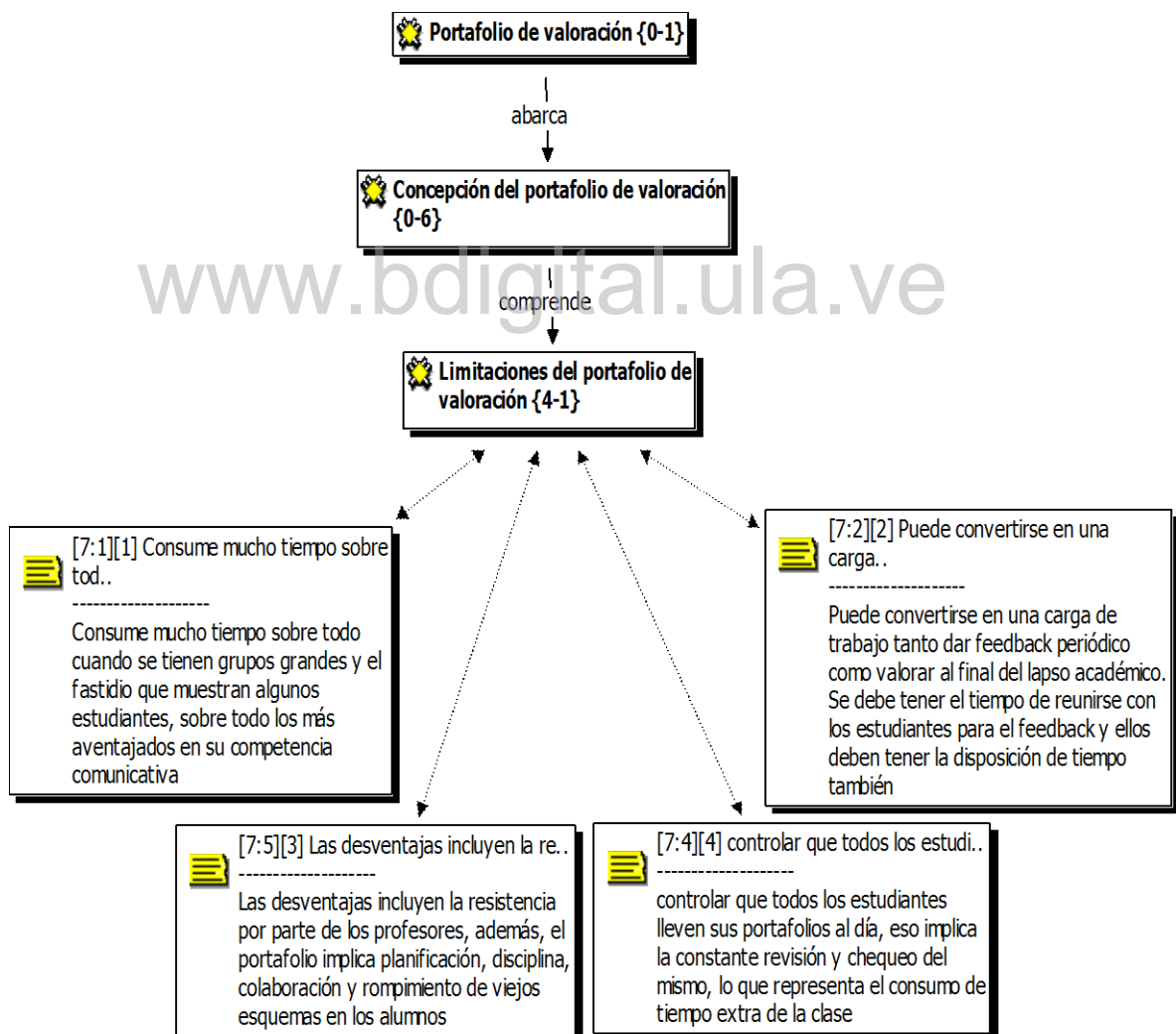


Sin embargo, los docentes dejan entre ver otros beneficios del portafolio de valoración como la promoción de la tolerancia y el respeto gracias al ejercicio de observación cuando se llevó a cabo el proceso de coevaluación entre sus compañeros.

7.4.7. Limitaciones del portafolio de valoración

La interrogante ¿Qué limitaciones ha encontrado usted en el uso del portafolio de valoración? propició la categoría planteada sobre las limitaciones con las que solieran enfrentarse los docentes del Área de Inglés cuando aplicaron y desarrollaron el portafolio de valoración. Los cuatro informantes entrevistados plantearon las siguientes opiniones al respecto:

Diagrama 39. Limitaciones del portafolio de valoración



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.

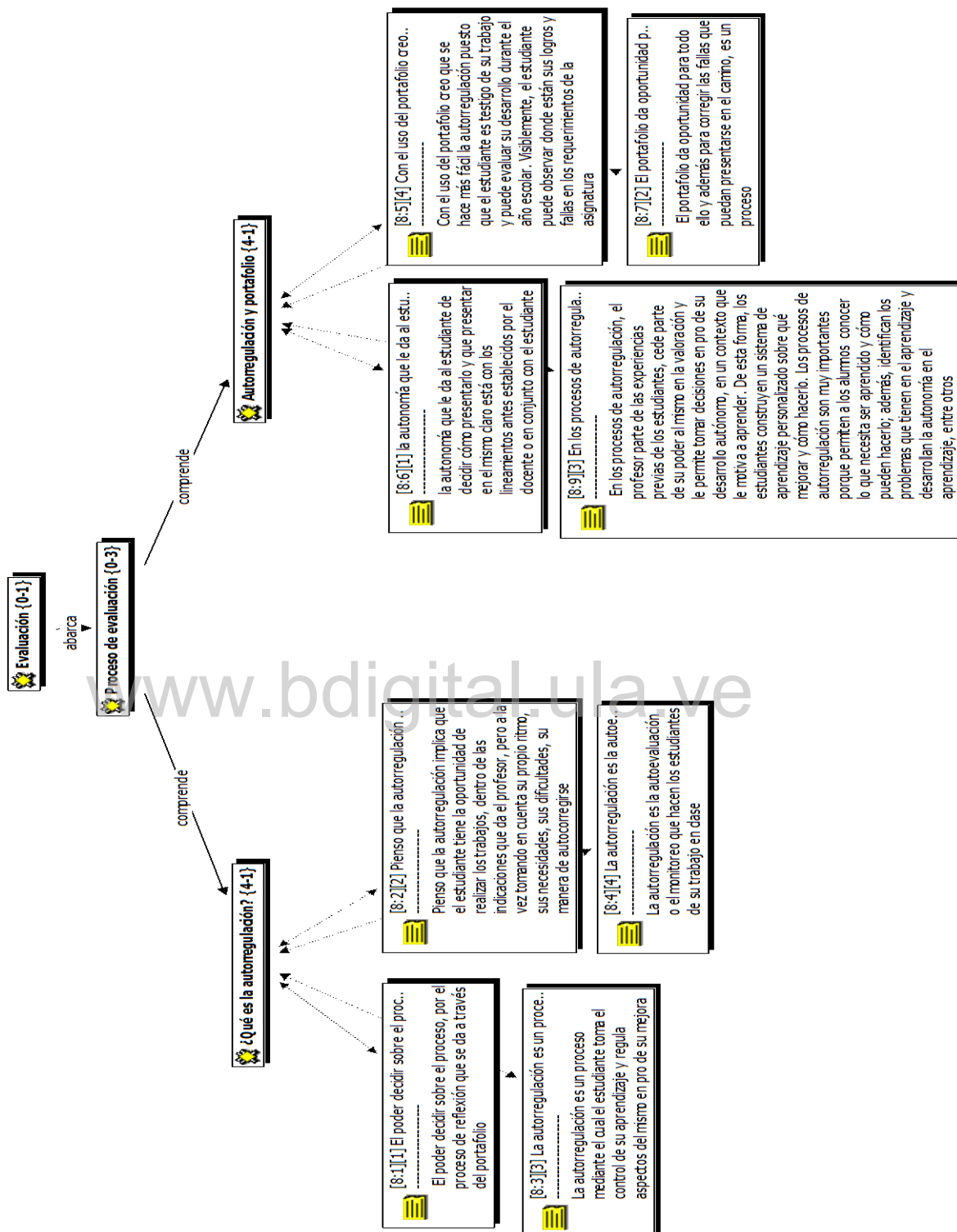
7.4.8. Autorregulación y portafolio de valoración

La siguiente interrogante ¿Qué es la autorregulación y cómo la realiza usted a través del portafolio? Aplica directamente a la presente categoría y a su vez indaga sobre la posición de los docentes informantes en relación a la autorregulación y su vínculo con el portafolio de valoración.

Todos los informantes expresaron una concepción de autorregulación distinta una del otro; sin embargo, entre las opiniones comunes entre los docentes se planteó la autorregulación como una característica intrínseca al portafolio. A su vez asumieron la autorregulación como un proceso que lleva al estudiante a tomar control de su propio proceso de aprendizaje, estando pendiente de sus fortalezas y debilidades, buscando las maneras de resolver sus limitaciones, pero siguiendo las indicaciones y criterios establecidos por el docente.

En la siguiente figura, se muestran las distintas opiniones manifestadas por los docentes:

Diagrama 40. La Autorregulación y el portafolio de valoración

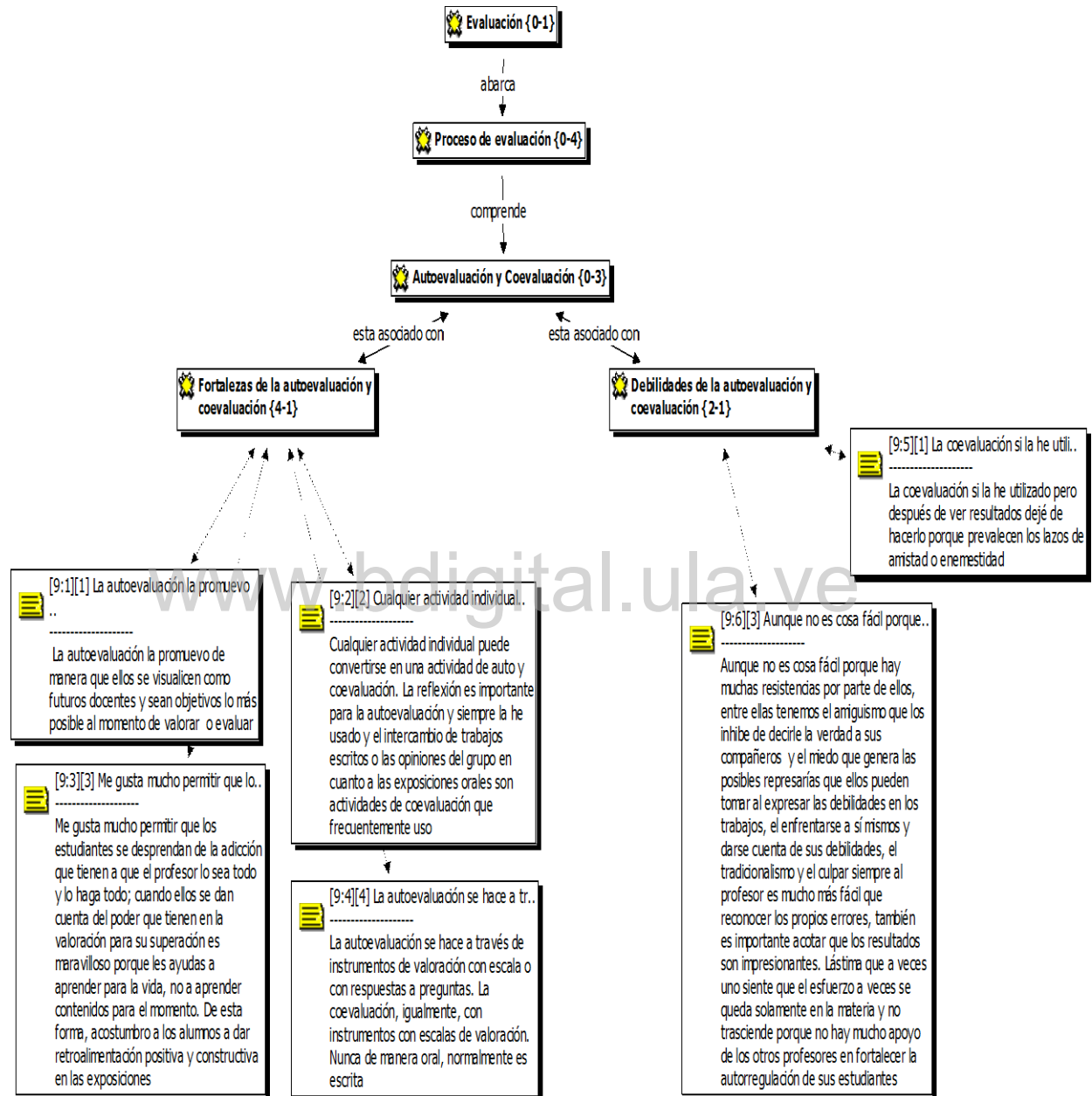


Asimismo, el proceso de autorregulación llevado a cabo junto al portafolio de valoración, al menos dos de los docentes expusieron con mayor detalle cómo se llevó a cabo dicho proceso, y no sólo comparten la idea del resto del grupo de informantes, en el que el proceso de autorregulación ofrece al estudiante la oportunidad de decidir cómo presentar y organizar su portafolio, por el contrario, describieron de inicio a fin el desarrollo de la autorregulación con sus estudiantes, desde la necesidad de ceder parte del poder del docente al estudiante en la valoración de su aprendizaje y concederles el tomar decisiones en favor de su autonomía. En consecuencia, se evidencia que los docentes se han enfocado, en mayor o menor intensidad, en promover la autorregulación en los estudiantes al brindarles y conferir parte de la responsabilidad de asumir su propio aprendizaje, y fortalecer carácter autónomo y de pertinencia en la adquisición de conocimientos, y no para caer simplemente en ordenar creativamente su portafolio, precipitando su intención más en la forma que en la valoración de su fortalezas y debilidades.

7.4.9. Autoevaluación y coevaluación

Las presentes categorías se han dispuesto juntas, por considerarse ambas partes y procesos indispensables en el desarrollo del portafolio de valoración. En primer lugar los estudiantes coevalúan sus producciones escritas (borradores) y segundo lugar, pasan a la autoevaluación a través de un proceso de reflexión, donde reconocen sus fortalezas, debilidades y emprender la tarea personal de hallar las soluciones a las limitaciones encontradas. Por consiguiente, se desea indagar la opinión de los docentes informantes sobre el proceso de auto y coevaluación desarrollados por ellos, en consecuencia se les ha preguntado ¿En qué forma promueve usted la autoevaluación y la coevaluación de los estudiantes en sus cursos de Inglés? Las opiniones fueron las siguientes:

Diagrama 41. Fortalezas y debilidades de la autoevaluación y la coevaluación



De acuerdo a sus opiniones, fue conveniente dividir la información tanto en fortalezas como en debilidades. Dentro de las fortalezas se tiene como común denominador la retroalimentación o feedback adoptado por los

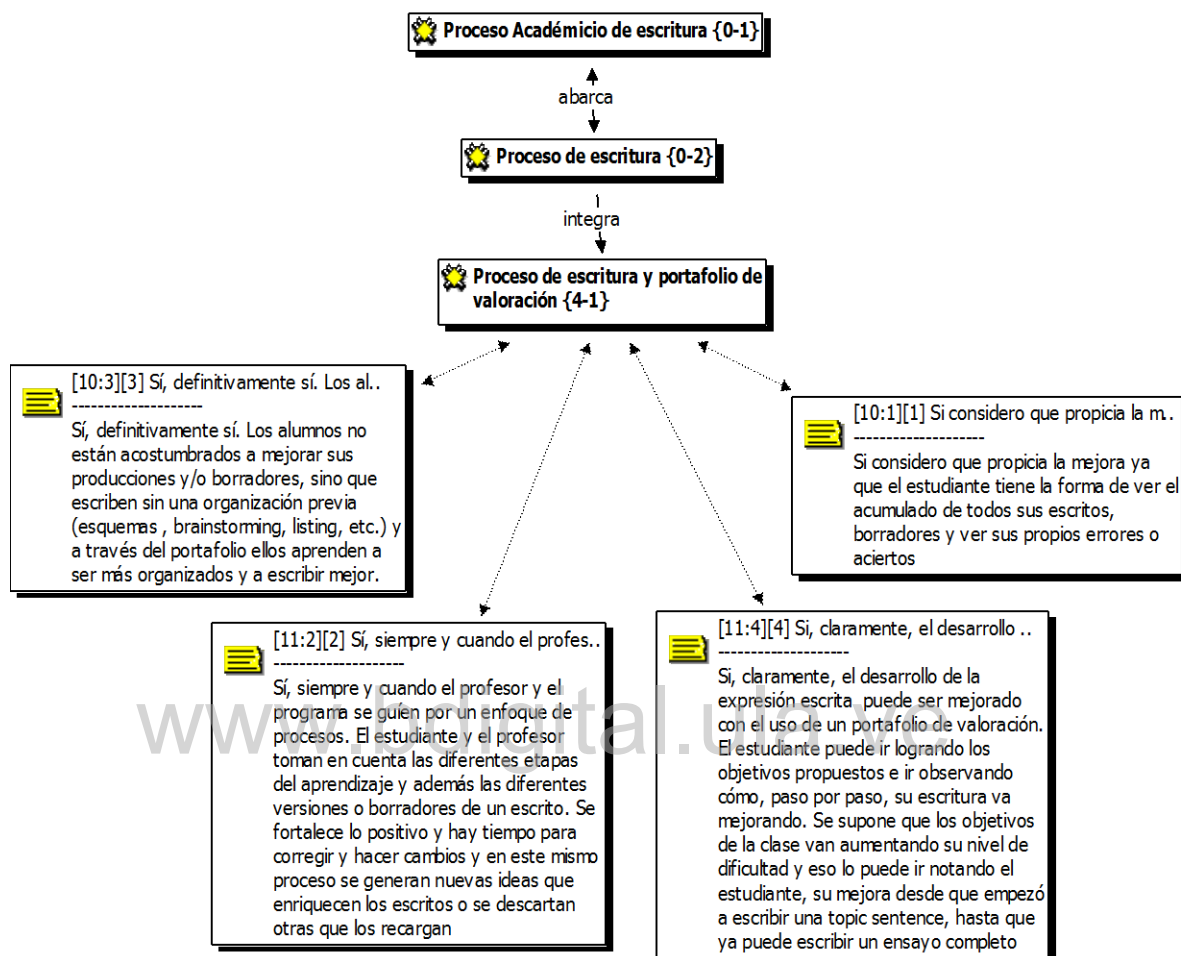
docentes en actividades tanto orales como escritas, con la finalidad de dar sugerencias positivas y constructivas al estudiante. Según los informantes, suelen llevar a cabo la coevaluación en grupos y específicamente luego de las exposiciones, probablemente sea por las limitaciones del tiempo. Otra tendencia en los docentes es hacer sentir a los estudiantes como si fueran docentes, haciéndolos más objetivos al valorar y evaluar. Asimismo, hacen mención de la reflexión a favor de una adecuada autoevaluación aunque uno de los docentes admitió la necesidad de que sea orientada a través de instrumentos, preferiblemente escalas.

Dentro de las limitaciones prevalecen: la subjetividad de los estudiantes durante la coevaluación, sea por amistad, enemistad o miedo ante posibles represalias al manifestar las debilidades de sus compañeros, no hay apoyo entre los profesores y cierto desconocimiento sobre ambos procesos.

7.4.10. Proceso de escritura y portafolio de valoración

Se planteó la siguiente interrogante con el propósito de conocer la importancia y efectos del portafolio de valoración en el desarrollo y mejoramiento del proceso de escritura en Inglés. Esto motivó la realización de la siguiente pregunta ¿Considera usted que el portafolio de valoración es una herramienta que propicia la mejora en los procesos de escritura de Inglés? ¿En qué forma? Las respuestas de los docentes fueron las siguientes:

Diagrama 42. Proceso de escritura y portafolio de valoración

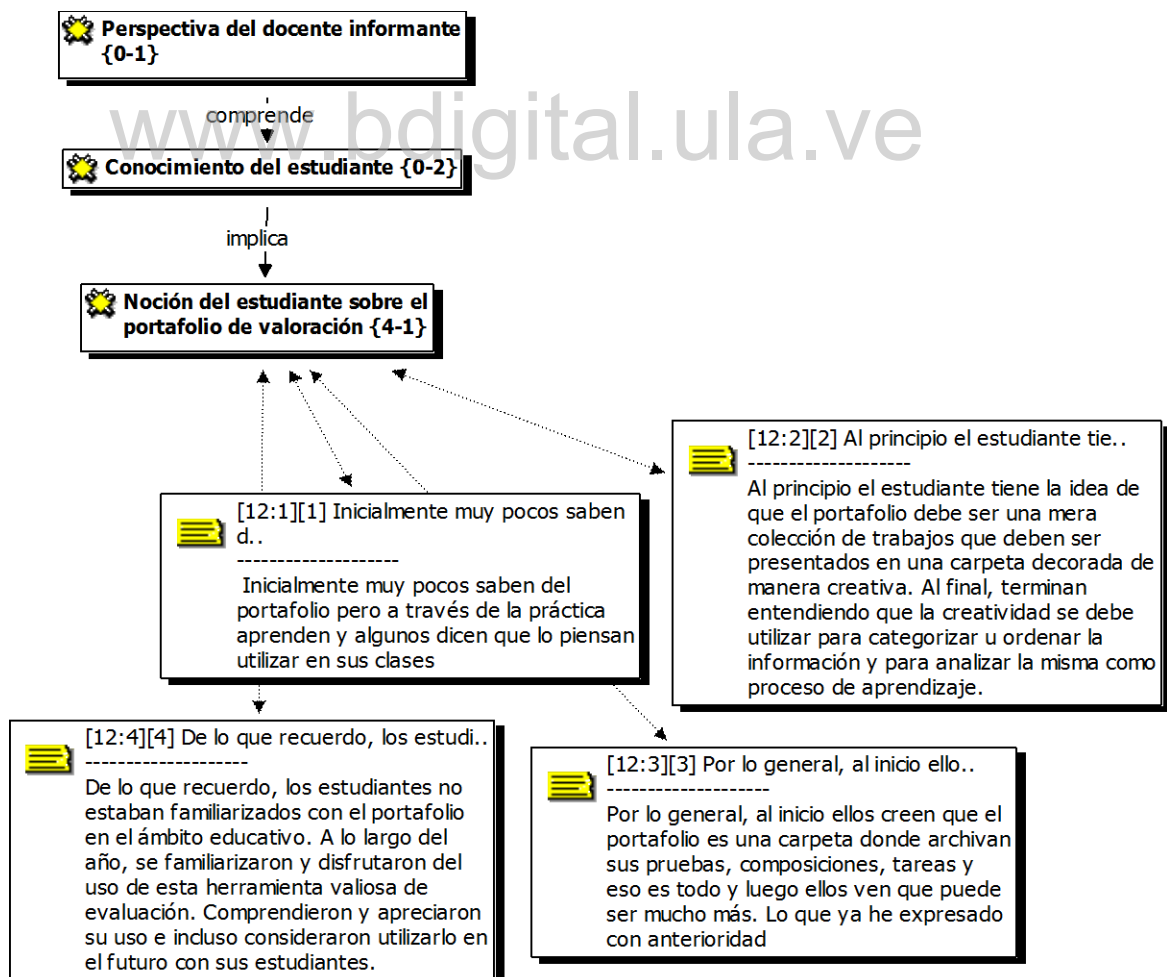


Se percibe la coincidencia de opinión de los docentes al concebir el portafolio de valoración como conveniente y tópico en el mejoramiento del proceso de escritura de Inglés; no obstante, se requiere para su buena promoción y aplicación, la articulación del programa de la unidad curricular bajo el enfoque de procesos y con ellos estipular una serie de etapas del aprendizaje de la escritura con la posibilidad de que el estudiante pueda contemplar sus propios errores o aciertos y planificar sus correcciones y mejoras.

7.4.11. Noción del estudiante sobre portafolio de valoración (Perspectiva del docente)

Es conveniente conocer la noción previa y la final que ha construido el estudiante luego de haber conocido y desarrollado su aprendizaje de la escritura del Inglés junto al portafolio de valoración, pero desde la perspectiva de los docentes. La siguiente interrogante recogió las opiniones de los informantes a la presente categoría ¿Cuál es el significado previo que manejan los estudiantes antes de conocer el portafolio y cuál es el significado final construido junto a usted luego de la aplicación del portafolio?

Diagrama 43. Noción del estudiante sobre el portafolio de valoración. (Perspectiva del docente)



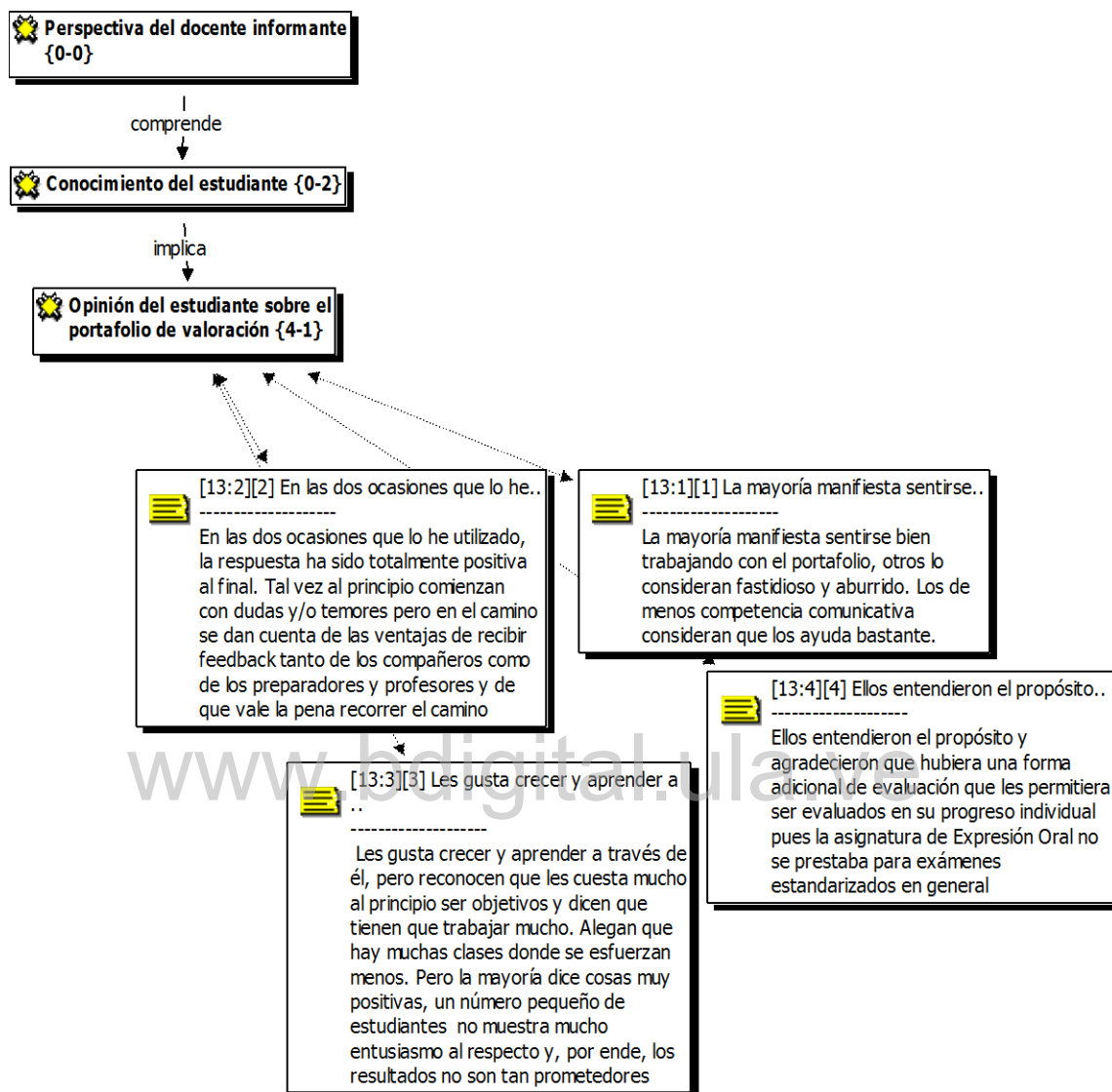
De las opiniones registradas, se percibe que los estudiantes mantienen al principio del semestre una noción tradicional del portafolio comparándola con una carpeta donde se almacenan una cantidad de trabajos, exámenes entre otros recursos, pero también se presenta el otro extremo que es el no saber qué realmente es un portafolio. Sin embargo, el paulatino contacto con el portafolio de valoración le hace entender que va más allá de la simple carpeta, es decir, es un proceso donde deben organizar y administrar un conjunto de información que ha sido sometida a distintas fases para su propio mejoramiento y cuya reflexión le permite darse cuenta de sus fortalezas y debilidades, al punto, en opinión de los mismos estudiantes a sus docentes, de querer aplicarla a futuro en sus clases.

7.4.12. Opinión de los estudiantes sobre la utilización del portafolio desde la perspectiva del docente

Es muy probable que los docentes citados, hayan tenido la oportunidad de conocer directa o indirectamente la opinión de los estudiantes sobre el uso del portafolio de valoración. Esa información se valoró con el propósito de implementarla y mejorar el plan de la unidad curricular, la información suministrada permitió elaborar una serie de cambios y adaptaciones a las distintas actividades que se llevaron a cabo para mejorar y reforzar tanto el proceso de aprendizaje como la evaluación de los mismos. Para lograr tales efectos, fue necesario plantearle a los docentes la siguiente pregunta ¿Qué opinión manifiestan los estudiantes a usted sobre la utilización del portafolio en sus clases?

Los docentes informantes aportaron las siguientes opiniones que a continuación se muestran:

Diagrama 44. Opinión del estudiante sobre el portafolio de valoración (Perspectiva del docente)



De las opiniones se evidenció que los estudiantes con menos competencia suelen hablar bien gracias a los beneficios del portafolio de valoración porque lo concibieron como una herramienta que les permitió mejorar sus competencias lingüísticas. Igualmente, hay estudiantes, que al principio del uso del portafolio, se quejan porque les cuesta ser objetivos durante la autoevaluación y coevaluación, sienten dudas y miedo, pero en la medida en que van avanzando suelen identificar las ventajas gracias a la

retroalimentación del profesor y del preparador. Por otro lado, hay quienes lo consideran aburrido y fastidioso y no muestran entusiasmo. No obstante, los docentes ratificaron que la mayoría de los estudiantes al final del proceso manifestaron entusiasmo al haber trabajado con dicha herramienta de aprendizaje y evaluación. Los demás sentimientos o estados de ánimo de los estudiantes suelen ser comunes durante el desarrollo del mismo.

7.4.13. Conclusiones del análisis de los resultados sobre la entrevista a los docentes informantes

Se presentaron un total de doce (12) categorías, todas subordinadas a un conjunto de dimensiones y estas a unidades de análisis, como las que se presentan en el siguiente cuadro:

Cuadro 18. Dimensiones y categorías sobre la entrevista a los docentes					
Unidades de análisis	Dimensión	Categorías	Ítems	Instrumento	Informantes
Portafolio	• Concepción del portafolio	• Uso del portafolio • Concepción del portafolio • Tipos de portafolios conocidos para evaluar • Beneficios y limitaciones del portafolio	1,2,3,4,	Entrevista etnográfica semiestructurada	4 Docentes del Área de Inglés
Portafolio de valoración	• Concepción del portafolio de valoración	• Uso del portafolio de valoración • Beneficios del portafolio de valoración • Limitaciones del portafolio de valoración	5,6,7		
Evaluación	• Proceso de evaluación	• Autorregulación y portafolio de valoración • Autoevaluación y coevaluación	8,9		
Proceso académico de la escritura	• Proceso de escritura	• Proceso de escritura y portafolio de valoración	10		
Perspectiva del docente informante	• Conocimiento del estudiante	• Noción del estudiante sobre portafolio de valoración (Perspectiva del docente) • Opinión del estudiante	11,12		

Tomando en cuenta las dimensiones y las unidades de análisis establecidas se concluye:

1. **Concepción del portafolio:** Para los docentes entrevistados la concepción del portafolio se basa en ser un instrumento de evaluación, y para otros una técnica de aprendizaje. Sin embargo, más que plantear un concepto, establecen un conjunto de descripciones sobre las acciones a cabo con el portafolio. No todos los docentes tienen claro los tipos de portafolios, pero dos de los entrevistados reconocen algunos, específicamente el de colección y valoración. Los profesores se vieron motivados a usar el portafolio por permitir la retroalimentación, la autoevaluación y la coevaluación, promocionando con ello la evaluación formativa, así como el aprendizaje por procesos y la autorregulación de los estudiantes, facilitándoles la reflexión sobre las fortalezas y debilidades de su propio aprendizaje. Por otro lado, la principal limitación del portafolio recayó sobre el consumo de tiempo y la dedicación a los grupos numerosos de estudiantes, lo cual suele ser un obstáculo para llevar a plenitud los encuentros de retroalimentación (feedback) entre el docente y el estudiante. Igualmente, la presencia de estados de ánimo como el aburrimiento, el cansancio y el estrés en los aprendices se hacen latentes durante la aplicación del mismo.
2. **Portafolio de valoración:** Sólo dos docentes consideran el portafolio de valoración como técnica e instrumento de evaluación, y el resto de informantes como una herramienta, pero sin caer en el típico depósito de las tareas o asignaciones. La principal limitación del portafolio de valoración es el exigente consumo de tiempo tanto para el docente como para el estudiante lo cual va en detrimento de la retroalimentación (feedback) ante grupos grandes de estudiantes.

Los docentes concuerdan en que el portafolio de valoración ayuda al estudiante a contemplar su proceso de aprendizaje llevándolo a reconocer sus fortalezas y debilidades.

3. **Evaluación:** para los docentes informantes, sea en mayor o menor grado, los proceso de autoevaluación y coevaluación promovieron el encuentro y el acercamiento entre docente-estudiante y estudiante-estudiante con la finalidad de motivar la retroalimentación cuya objetivo fue el de 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.
4. **Proceso académico de la escritura:** El portafolio de valoración, a juicio de los docentes entrevistados, fue conveniente para el mejoramiento de la escritura de Inglés. Sin embargo, fue necesario su articulación con los objetivos establecidos en el plan de estudio de la unidad curricular. Asimismo, se deben estipular ciertas etapas para para el aprendizaje del proceso de escritura y momentos que permitan la contemplación y reflexión del estudiante sobre la fortalezas y debilidades de su propio itinerario, sin dejar de lado los encuentros de retroalimentación con el docente.
5. **Conocimiento del estudiante desde la perspectiva del docente:** para los docentes informantes, los estudiantes habían mantenido al noción típica del portafolio, es decir, el de una carpeta para almacenar documentos. Sin embargo, se percataron paulatinamente que le portafolio de valoración se fue convirtiendo en un proceso de organización, administración, valoración, evaluación y reflexión sobre su propio aprendizaje dispuestas en distintas fases o etapas. Finalmente, los estudiantes manifestaron ciertas opiniones

encontradas acerca de los beneficios y limitaciones del portafolio de valoración, los cuales admitieron haber desarrollado sentimientos de aburrimiento y fastidio durante su ejecución, pero para otros aprendices una herramienta aliada que les permitió perder el miedo, la duda y la subjetividad durante la coevaluación y la autoevaluación sacando el mejor provecho posible para su aprendizaje.

7.4.14. Cuadro de categorías y subcategorías resultantes

Cuadro 19. Categorías y subcategorías resultantes sobre la entrevista a los docentes			
Unidades de análisis	Dimensión	Categorías	Subcategorías
Portafolio	Concepción del portafolio	• Uso del portafolio	• Si lo habían utilizado. • Promueve y motiva la reflexión. • Promueve la autorregulación y la autoevaluación. • Los docentes reflexionan sobre su propia práctica. • Desarrollar y fortalecer las cuatro habilidades. • Instrumento de evaluación formativa. • Impulsar la autoevaluación y la coevaluación.
		• Concepción del portafolio	• Instrumento de evaluación. • Técnica o instrumento de aprendizaje. • Forma de organizar el proceso de enseñanza y aprendizaje.
		• Tipos de portafolios conocidos para evaluar	• Portafolio de valoración. • Portafolio de colección. • Portafolio de acumular actividades.

Portafolio de valoración		• Beneficios y limitaciones del portafolio	Beneficios	• Promoción de la evaluación formativa. • Autorregulación de los aprendizajes. • Permite a los estudiantes contemplar su propio proceso. • Estimula las actividades de retroalimentación. • Valoración auténtica del desempeño del estudiante. • Motiva la crítica constructiva en los estudiantes.
			Limitaciones	• Consumo del tiempo. • Dedicación y esmero por parte del docente. • Grupos numerosos de estudiantes impiden la retroalimentación adecuada. • Monotonía y aburrimiento.
	Concepción del portafolio de valoración	• Uso del portafolio de valoración	Lo utilizó	• Ayuda a contemplar el proceso de aprendizaje. • Conocimiento de fortalezas y debilidades. • Promueve encuentro docente-aprendiz. • Promueve la reflexión en los estudiantes sobre su aprendizaje. • Formación del estudiante crítico y autónomo.
			¿Por qué?	• Brinda más información sobre el proceso. • Enfocarse en una evaluación formativa. • Participación de los estudiantes en la auto y coevaluación.

Evaluación			¿Cómo?	• Se adaptó a los objetivos y competencias de la unidad curricular. • Lo adaptaron al tiempo de duración del semestre. • Revisión constante y planificada del portafolio. • Desarrollo del plan de actividades de autovaloración y covaloración.
		• Beneficios del portafolio de valoración		• Observación y reflexión de su propio proceso de aprendizaje. • Promoción de la autonomía. • Promoción de la creatividad. • Promoción de la independencia. • Promoción de la autoevaluación. • Promoción de la autocrítica.
		• Limitaciones del portafolio de valoración		• Consumo de tiempo. • Dificultad de trabajo en grupo numerosos de estudiantes. • Dificultad para llevar a cabo la retroalimentación.
	Proceso de evaluación	• Autorregulación y portafolio de valoración		• Es una característica intrínseca al portafolio. • El estudiante toma control de su aprendizaje. • Los estudiantes deciden cómo organizar y presentar su portafolio. • Ceder parte de la responsabilidad al estudiante en la valoración de su aprendizaje.
		• Autoevaluación y coevaluación	Fortalezas	• Retroalimentación y feedback. • Coevaluación en grupos. • Ceder responsabilidad a los estudiantes. • Reflexión y autoevaluación guiada.

Proceso académico de la escritura			Limitaciones	• Subjetividad del estudiante. • Falta de apoyo entre los docentes. • Desconocimiento del proceso por los docentes y estudiantes.
	Proceso de escritura	• Proceso de escritura y portafolio de valoración		• El portafolio como herramienta para la mejora de la escritura.
	Conocimiento del estudiante	• Noción del estudiante sobre portafolio de valoración (Perspectiva del docente)		• Noción tradicional del portafolio. • Carpeta para almacenar trabajos • Es un proceso para organizar, administrar y reflexionar.
Perspectiva del docente informante		• Opinión del estudiante		• Aprendices con menos competencias hablan mejor del portafolio. • Les asusta ser objetivos durante la coevaluación y autoevaluación. • Algunos aprendices lo consideran aburrido. • Algunos aprendices muestran entusiasmo.

7.5. Análisis de las observaciones a los diecisiete estudiantes del estudio del portafolio

La mayoría de las observaciones del presente estudio fueron llevadas a cabo durante el proceso de coevaluación de los borradores de los estudiantes, abarcando las etapas de pre-escritura y escritura del denominado proceso académico de escritura. Los momentos claves dedicados a la observación fueron aquellos en los que los estudiantes interactuaban más con sus compañeros y reaccionaban conforme se les fueron aplicando las actividades o ejercicios de evaluación de sus composiciones, así como la valoración de sus trabajos por parte del docente. Las anotaciones fueron registradas en una hoja de registro (Ver Anexo X) y el tiempo dedicado a la observación correspondió de dos o tres horas dedicadas a la asignatura por cada semana de clase durante el semestre A-2012.

Para comenzar a describir los resultados obtenidos a través de la observación, es conveniente señalar las unidades de análisis, a saber, **“Evaluación”** y **“Portafolio de valoración”**. Estas dos unidades envuelven a su vez a dos dimensiones tales como: “Proceso de coevaluación” y “Proceso de escritura”, asimismo dentro de cada una de estas dimensiones están incluidas algunas categorías pertinentes tanto a la dimensión como a la unidad de análisis. También se muestran una serie de citas de las opiniones de los estudiantes evaluados, las cuales ofrecieron los resultados a los objetivos aquí planteados, estableciéndose como evidencias y soportes del análisis. De igual forma, es probable la aparición de otras categorías y subcategorías distintas a la ya preestablecidas, sin embargo, las mismas son valoradas y enriquecen los resultados.

Cuadro 20. Unidades de análisis de la Observación				
Unidades de análisis	Dimensión	Categorías	Instrumento	Informantes
Evaluación	Proceso de Coevaluación	• Actitud de los estudiantes frente al proceso de coevaluación • Dificultades suscitadas durante la coevaluación	Observación	17 Estudiantes de la Unidad Curricular “desarrollo de la Competencia Lingüística del Inglés II” Sección 01
Portafolio de valoración	Proceso de escritura	• Actitud del estudiante frente al proceso de escritura • Debilidades del proceso de escritura • Rol del docente • Motivación		

7.5.1. La Actitud de los estudiantes frente al proceso de coevaluación

Si hablamos de actitud de los estudiantes frente al proceso de coevaluación, es conveniente describir el comportamiento o reacción de los estudiantes en los distintos momentos de la coevaluación, por ejemplo, desde la escritura del primer borrador, luego el intercambio del mismo para su corrección por parte de sus compañeros, de inmediato devolver los borradores corregidos, reflexionar sobre las observaciones y correcciones efectuadas, enseguida editar de nuevo el texto y entregarla al docente para su última corrección y finalmente corregirlo para presentar ya el producto de su proceso de escritura. Conforme a las observaciones registradas por el docente investigador, se hace referencia a una actitud activa, con la cual se hará referencia al estudiante como “Working student” y luego una actitud pasiva propia de un “Sleeping student” ante el proceso evaluativo entre los compañeros del curso.

Dentro de las actitudes activas, los estudiantes se mostraron con las siguientes características: autónomos, colaboradores, originales, explícitos y

puntuales en las correcciones, ansiosos en conocer los resultados de su coevaluación, interesados, reflexivos, maduros, organizados, motivados y decididos. Algunos estudiantes se muestran decididos a intercambiar sus dudas con los compañeros evaluadores, ellos quieren que les ayuden a identificar sus propios errores e intentar corregir y editar su segundo borrador para luego mostrarlo al docente. Por otro lado, las correcciones elaboradas por quienes cumplieron el rol de evaluador suelen ser explícitas, puntuales y señaladas con símbolos de corrección apropiados, por ejemplo, algunos intentaron utilizar colores llamativos para atraer la atención del compañero evaluado y facilitar la revisión de sus propios errores o equivocaciones.

El estudiante evaluado suele presentar una actitud ansiosa por las correcciones y observaciones hechas por sus compañeros y docentes, quiere saber de antemano donde se equivocó y averiguar cómo corregirlo. Quien cumple el rol de evaluador tiene presente los criterios bajo los cuales corrige los borradores. Se sienten más cómodos realizando algunas actividades en pareja. Igualmente, se muestran autónomos ya que deciden el momento de intercambio de los borradores destinados a la coevaluación sin la necesidad de esperar a que su profesor lo decida. Son conscientes de su propio progreso y demuestran madures al darse cuenta de sus propios errores, aprendiendo de estos y mostrándoles a su pares los suyos con precisión.

Los aprendices suelen ser organizados y disciplinados al instante de evaluar los borradores siguiendo siempre el conjunto de criterios de corrección dados por el docente. Se muestran interesados cuando se llevan a la práctica los contenidos teóricos relacionados con la construcción de párrafos, puntuación, uso de conectores y conjunciones adecuadas entre las oraciones. El siguiente diagrama muestra algunas expresiones típicas que

ejemplifican las actitudes captadas durante la observación del docente investigador:

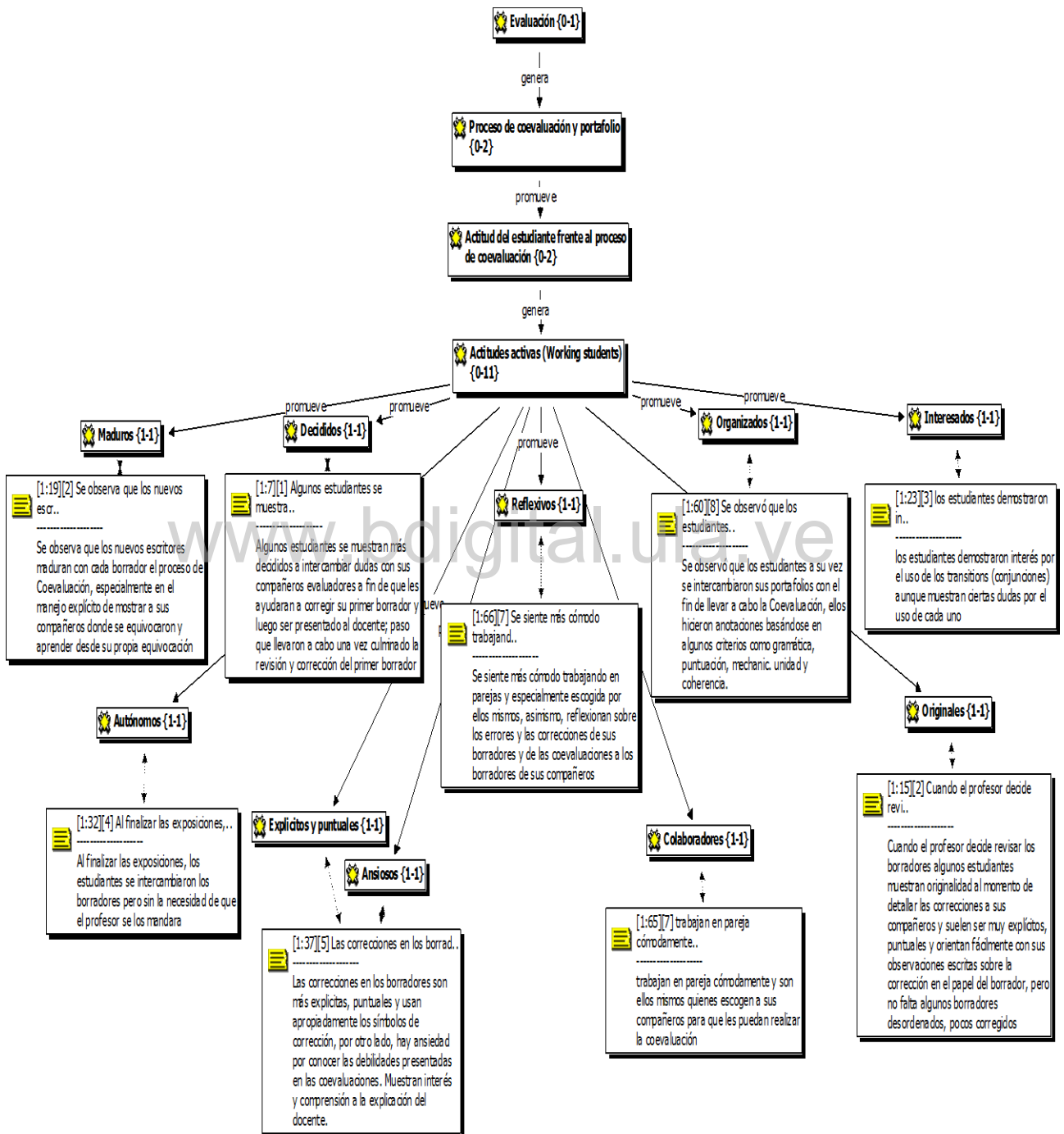
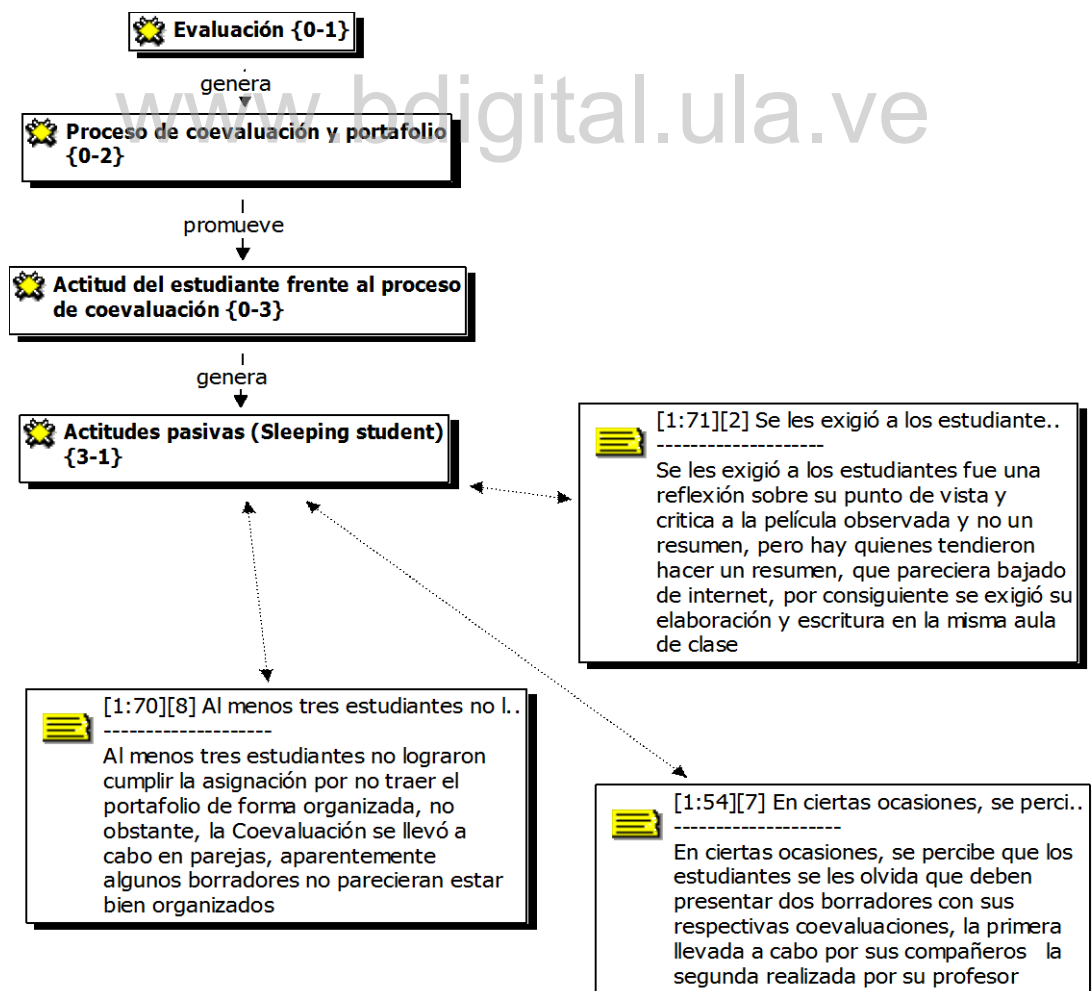


Diagrama 45. Actitud del estudiante frente al proceso de coevaluación (Actitud activa)

Respecto a las limitaciones, se identificó a un estudiante con una actitud pasiva al cual denominaremos “Sleeping student”, esto quiere decir, no entregó el número de borradores exigidos, ya corregidos por sus compañeros, o estaban desorganizados dentro de sus portafolios. Los estudiantes debieron organizar por orden cronológico tres borradores por cada cine; sólo incluyeron dos en su portafolio. Asimismo, algunos estudiantes se vieron tentados a escribir resúmenes, con un estilo parecido a los presente en la Internet, no llevando a cabo lo exigido. Por último, solían olvidar ciertos símbolos de corrección para evaluar los borradores, lo cual generaba desconfianza. Aquí algunas de sus opiniones:

Diagrama 46. Actitud pasiva del estudiante frente al proceso de coevaluación



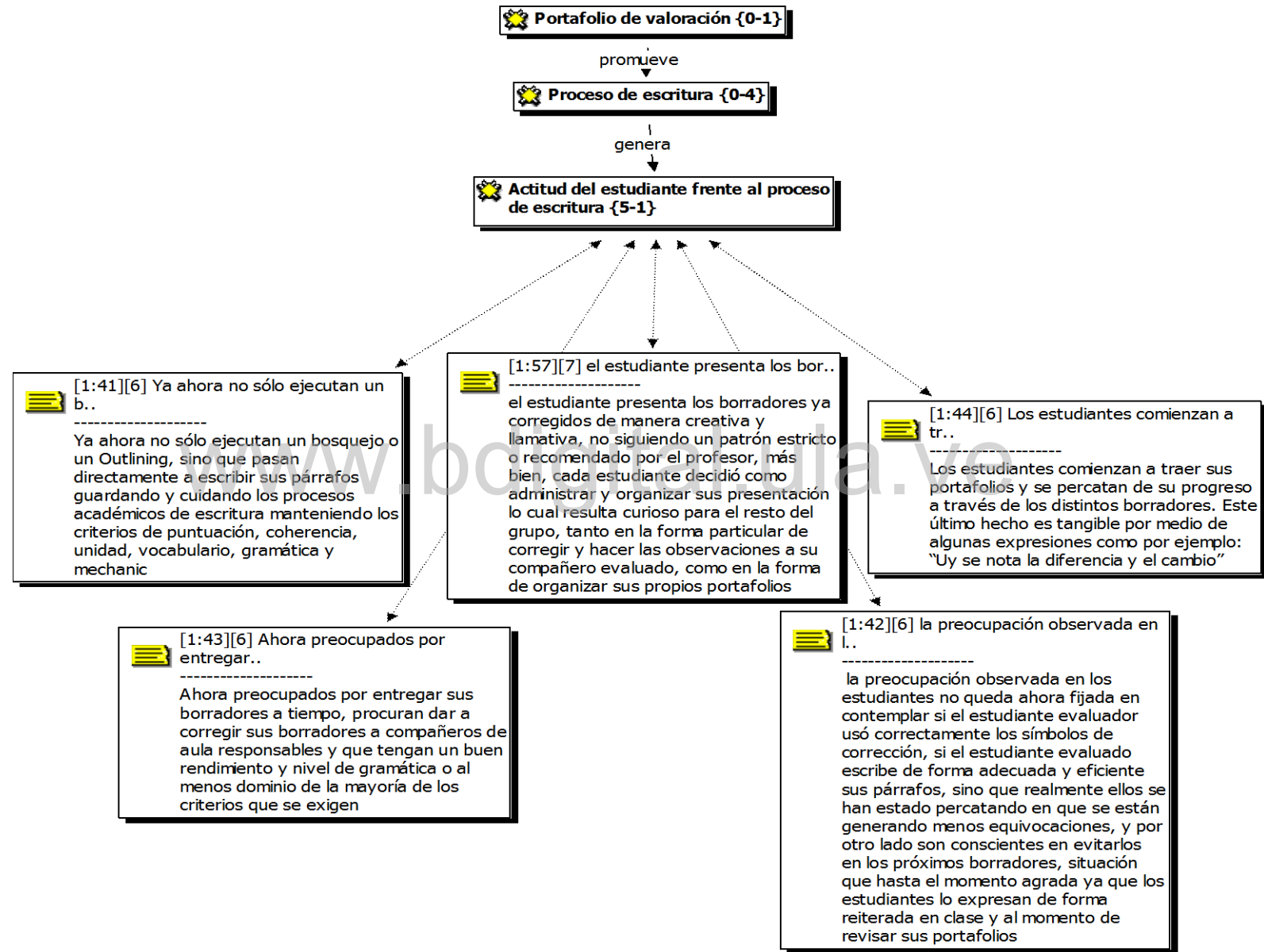
7.5.2. La actitud del estudiante frente al proceso de escritura

La actitud del estudiantes viene a manifestar su interés hacia las actividades desarrolladas por el docente junto al portafolio de valoración, y a su vez se convierte en una señal en la que queda tangible si los aprendices han valorado o no el proceso programado para mejorar sus necesidades en la habilidad de escritura de Inglés. Los estudiantes muestran preocupación al momento de escribir sus composiciones o borradores y en su propia medida, se han percatado de la disminución de sus equivocaciones, haciéndose cada vez más conscientes de evitarlos en lo sucesivo.

En este sentido, presentan sus escritos de forma creativa y en ocasiones no siguen de forma estricta el modelo o formato recomendado por el profesor, por el contrario, tratan de organizar y administrar sus borradores de acuerdo a sus propios criterios. Dicha organización del portafolio y la reflexión sobre su proceso de aprendizaje, les permiten reconocer su propio mejoramiento y progreso, al punto de manifestar expresiones como. *“¡Uy se nota la diferencia y el cambio!”*

No obstante, manifiestan cierta cautela al escribir sus párrafos, cuidando y manteniendo los criterios recomendados como la puntuación, coherencia, unidad, vocabulario, gramática y estructura de los párrafos. Igualmente, se preocupan por la calidad de sus escritos, y para ello agilizan la elaboración de sus borradores a fin de que estos sean coevaluados por aquellos compañeros que posean buena competencia en la gramática, lo cual les permite contar con una corrección fiable, sentirse seguro de cuáles fueron sus equivocaciones, y lograr mejores producciones escritas. La siguiente figura muestra las opiniones ofrecidas por los estudiantes al proceso de escritura, exponiendo debidamente su actitud:

Diagrama 47. Actitud del estudiante frente al proceso de escritura



7.5.3. Las dificultades suscitadas durante la coevaluación

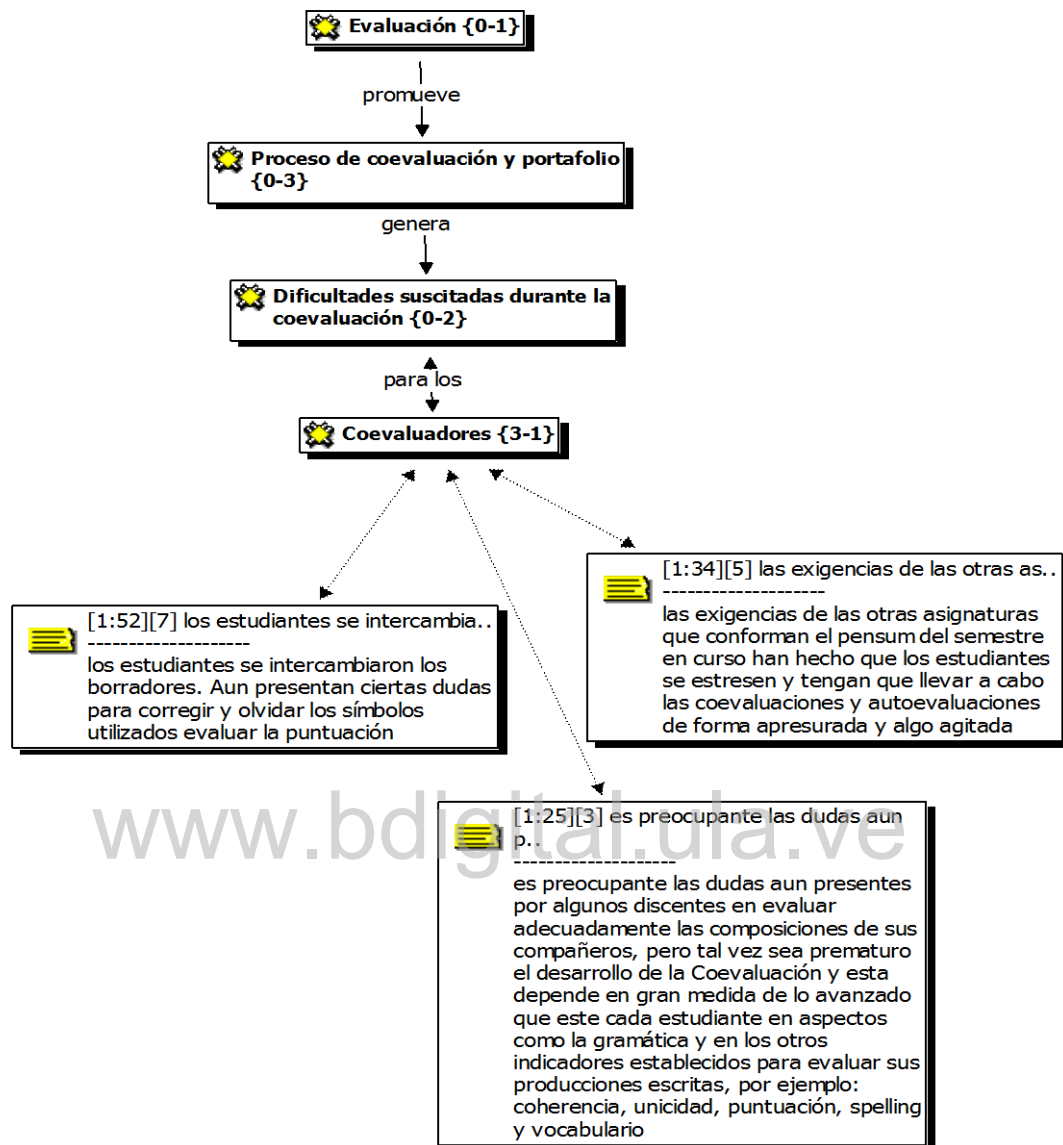
A continuación se presentan las dificultades observadas durante el proceso de coevaluación, las cuales fueron encaradas por los estudiantes y por el docente de la unidad curricular. Las mismas causaron molestias a los distintos actores del proceso de escritura durante las etapas de pre-escritura, escritura y edición, así como a la evaluación de los borradores incluidos en el portafolio de valoración. Sin embargo, se pudo apreciar que se presentaron quejas y dificultades por parte de quienes cumplieron ambos roles, el de coevaluador y de coevaluado.

Hay dificultades tanto del lado del estudiante coevaluador como del coevaluado. Por ejemplo, las observaciones demostraron que las dificultades comunes para los coevaluadores fueron:

- Dudas de ser o no capaces de corregir los borradores de sus compañeros. Admiten no poseer las competencias necesarias para llevar a cabo dicha responsabilidad.
- No tener tiempo disponible. Se quejan de que las unidades curriculares del área de pedagogía los mantienen ocupado, por lo que corrigen los borradores de sus compañeros en clase con cierta prisa y superficialidad, y en consecuencia, hacen dichas correcciones en muy poco tiempo y usualmente las empiezan hacer al día siguiente y a pocas horas de empezar la clase, sin poder darle tiempo al estudiante coevaluado de volver a editar sus borradores y mejorarlo.

La siguiente ilustración muestra algunos registros del observador al respecto:

Diagrama 48. Dificultades suscitadas durante la coevaluación (Coevaluadores)

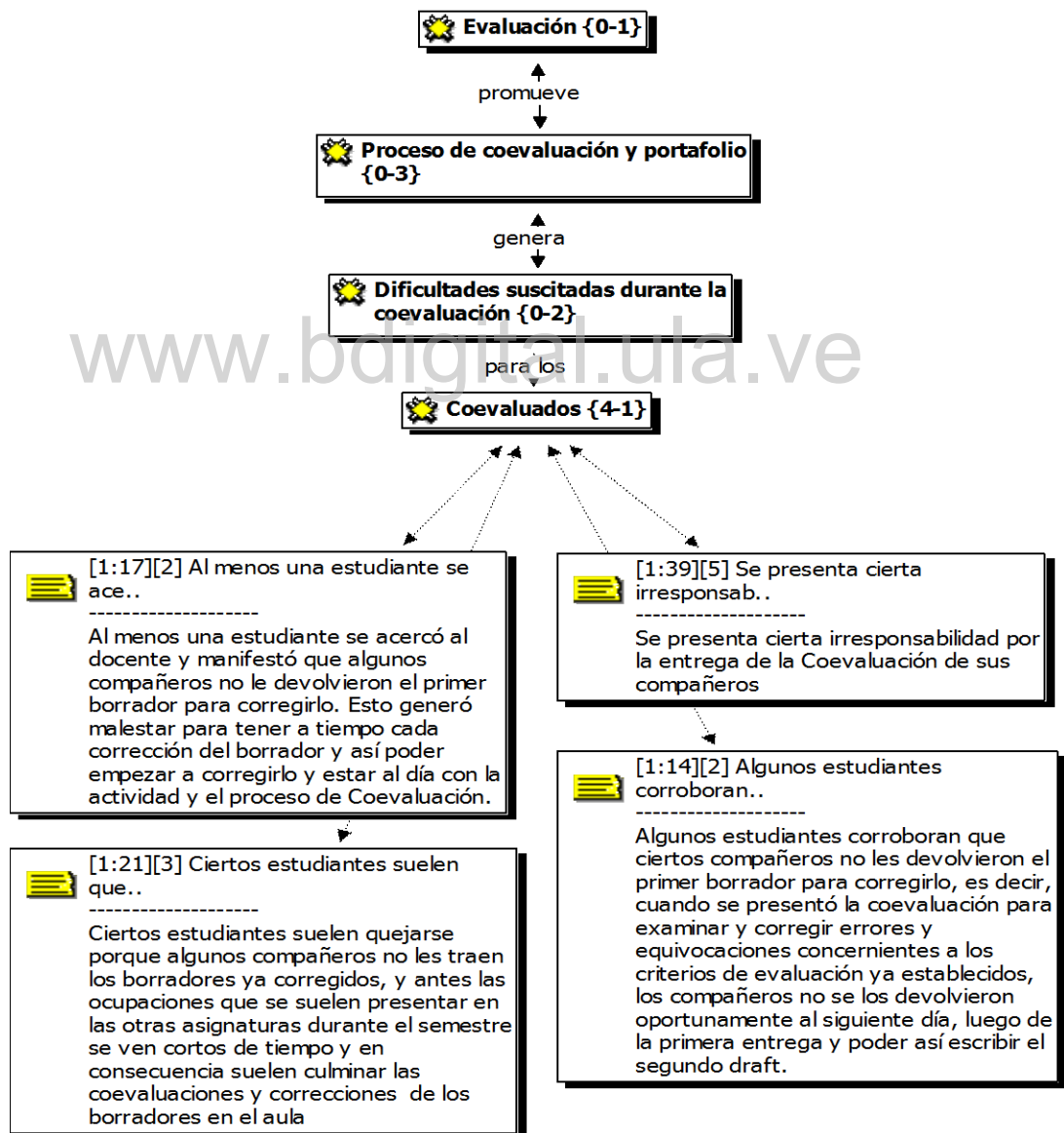


Por parte de los estudiantes coevaluados se pudo apreciar:

- Malestar porque los estudiantes coevaluadores no les devolvían a tiempo el primer borrador. Lo que provocaba un atraso en el proceso de escritura y edición de sus composiciones.
- Algunos estudiantes coevaluadores no les entregaban los borradores ya corregidos para el día que correspondía su entrega.

- Las correcciones parecen no ser confiables para los estudiantes coevaluados. Las sospechas son generadas porque algunos estudiantes coevaluadores realizan las correcciones rápidamente y en breves instantes al inicio de la clase. La siguiente figura ilustra algunos registros de la observación que evidencian las dificultades de los coevaluados.

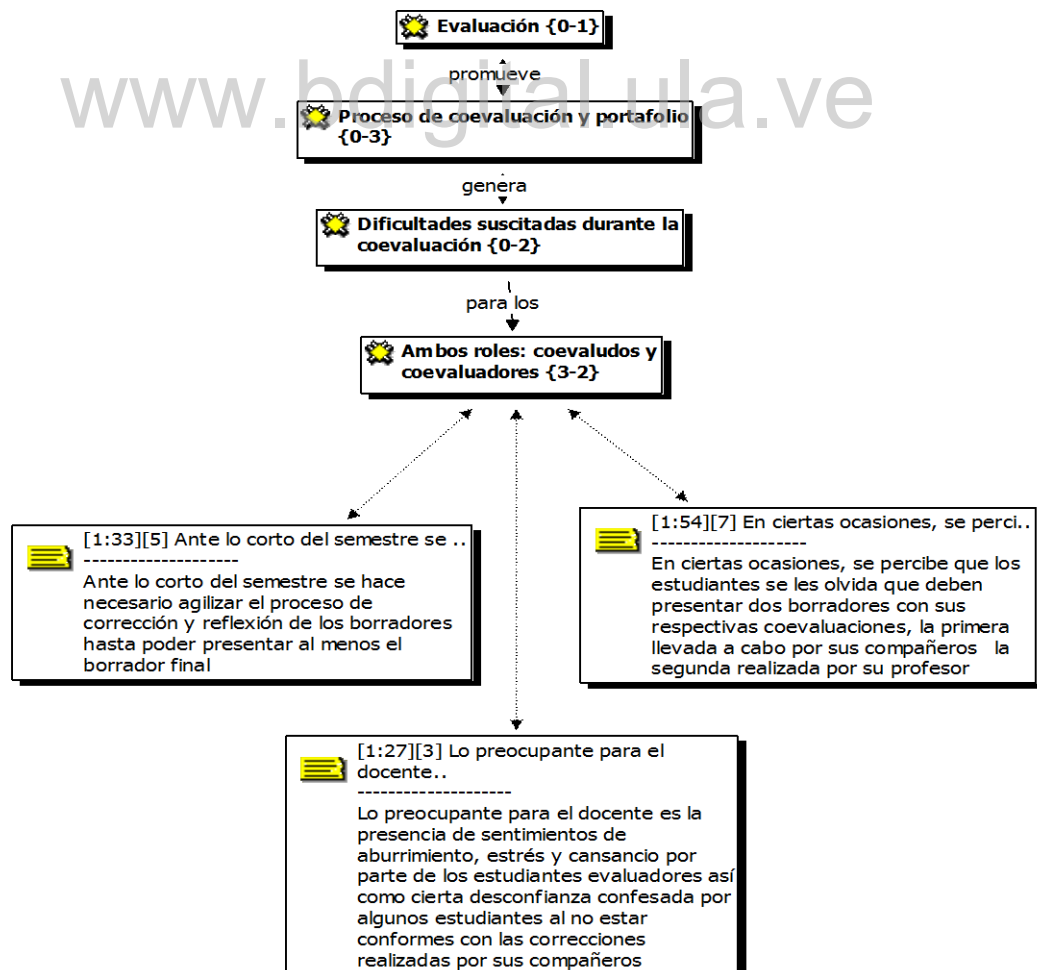
Diagrama 49. Dificultades suscitadas durante la coevaluación (Coevaluados)



Sin embargo, entre ambos roles de coevaluador y coevaluado se presentaron otras dificultades compartidas entre ambos roles como:

- Los símbolos utilizados para corregir los borradores suelen ser olvidados o mal empleados.
- El semestre es muy corto para llevar a cabo el proceso de coevaluación. Además, se mantienen ocupados con las obligaciones que demandan las asignaturas pedagógicas y de la otra lengua.
- Sentimientos de estrés, aburrimiento y cansancio se hicieron presentes por parte de los estudiantes cuando corregían editaban los borradores.

Diagrama 50. Dificultades suscitadas durante la coevaluación



7.5.4. Las debilidades del proceso de escritura

Ciertamente todo proceso de aprendizaje de la escritura en una lengua extranjera como el Inglés puede llegar a presentar algunos altibajos, los cuales deben ser considerados puntualmente por el docente a fin de ser corregidos y lograr la eficiencia en el proceso de aprendizaje de la escritura de Inglés.

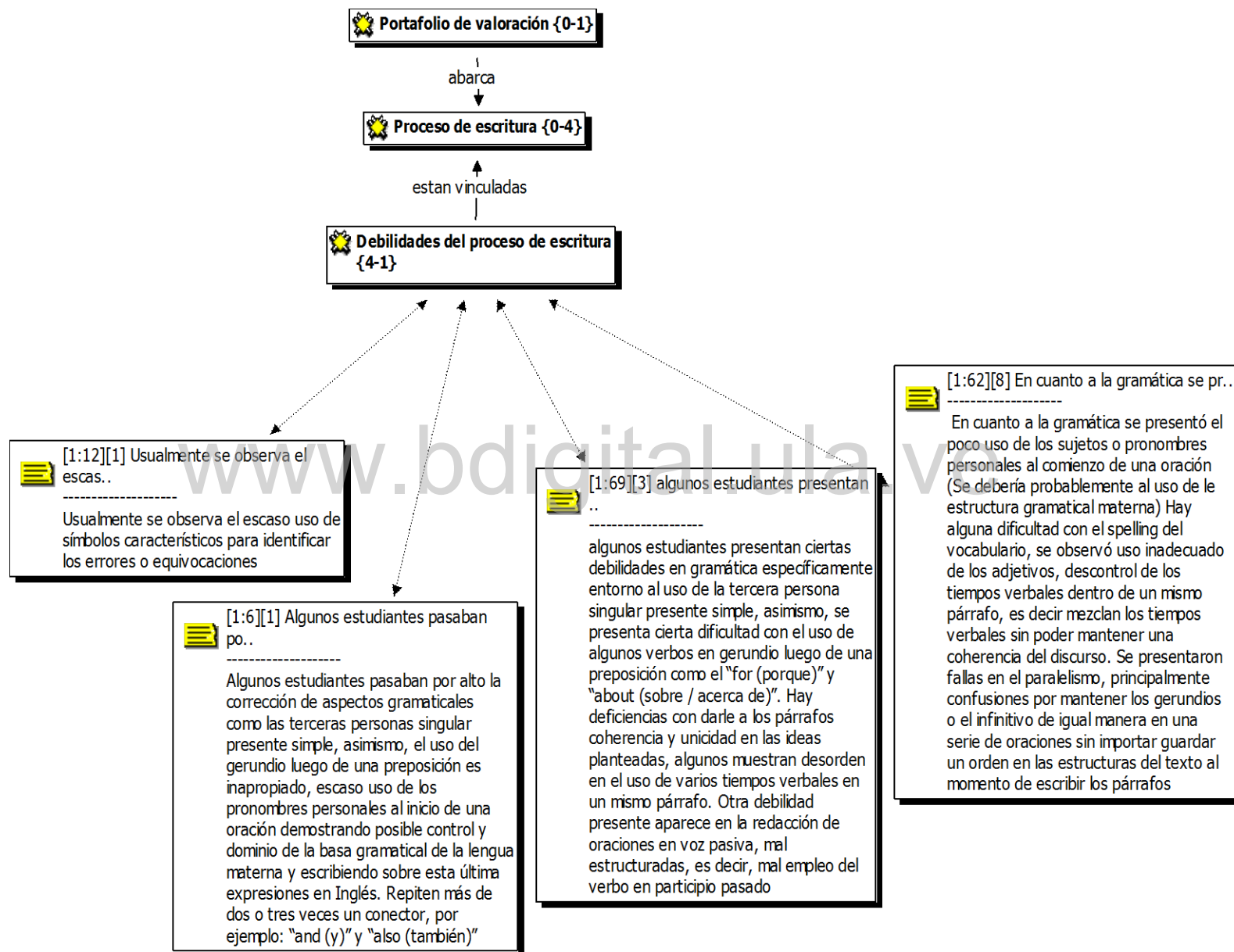
De las observaciones realizadas fue tangible:

Escaso empleo de los símbolos para identificar los errores o equivocaciones durante el proceso de coevaluación. Asimismo, hay quienes pasaron por alto ciertas faltas gramaticales presentes en los borradores, específicamente, obviaron corregir la ausencia de la “s” o “es” al final de los verbos en tercera persona, presente simple, singular. Se omitió el uso del gerundio en los verbos precedidos de algunas preposiciones como “for” y “about”. Hay escaso uso de los pronombres personales al comienzo de las oraciones. Suelen repetir en sus composiciones las conjunciones “and” y “also”. Algunos estudiantes registraron faltas de ortografía (spelling) de algunos vocablos. Asimismo, se presentó uso inadecuado de los adjetivos.

En cuanto a los tiempos verbales los suelen mezclar en un mismo párrafo sin lograr mantener la coherencia en su discurso escrito. Igualmente, resaltan las dificultades en la formación de la voz pasiva y uso del tiempo en participio pasado. Por último, se evidenció fallas en el paralelismo al redactar serie de oraciones tanto en infinitivo como en gerundio.

Se citan a continuación algunas observaciones registradas por el docente sobre las debilidades del proceso de escritura.

Diagrama 51. Debilidades del proceso de escritura



7.5.5. El Rol del docente

El docente hizo entrega a cada estudiante de recursos para desarrollar la coevaluación y la autoevaluación. Se les fue explicando a los aprendices el propósito del mismo, aclarando las dudas y orientando igualmente el proceso de escritura y de corrección de los borradores. Paralelamente, se les preguntó de forma reiterada si comprendían cómo llevar a cabo las correcciones de los borradores de sus compañeros, y luego cómo debían mejorar y editar las composiciones escritas para ser después entregadas al docente. Se supervisó el proceso de coevaluación y se llevaron a cabo las tutorías junto al profesor con el propósito de brindarles la retroalimentación (feedback) necesaria, con el objetivo de enseñarles y demostrarles cómo debían hacerla a sus compañeros de clase.

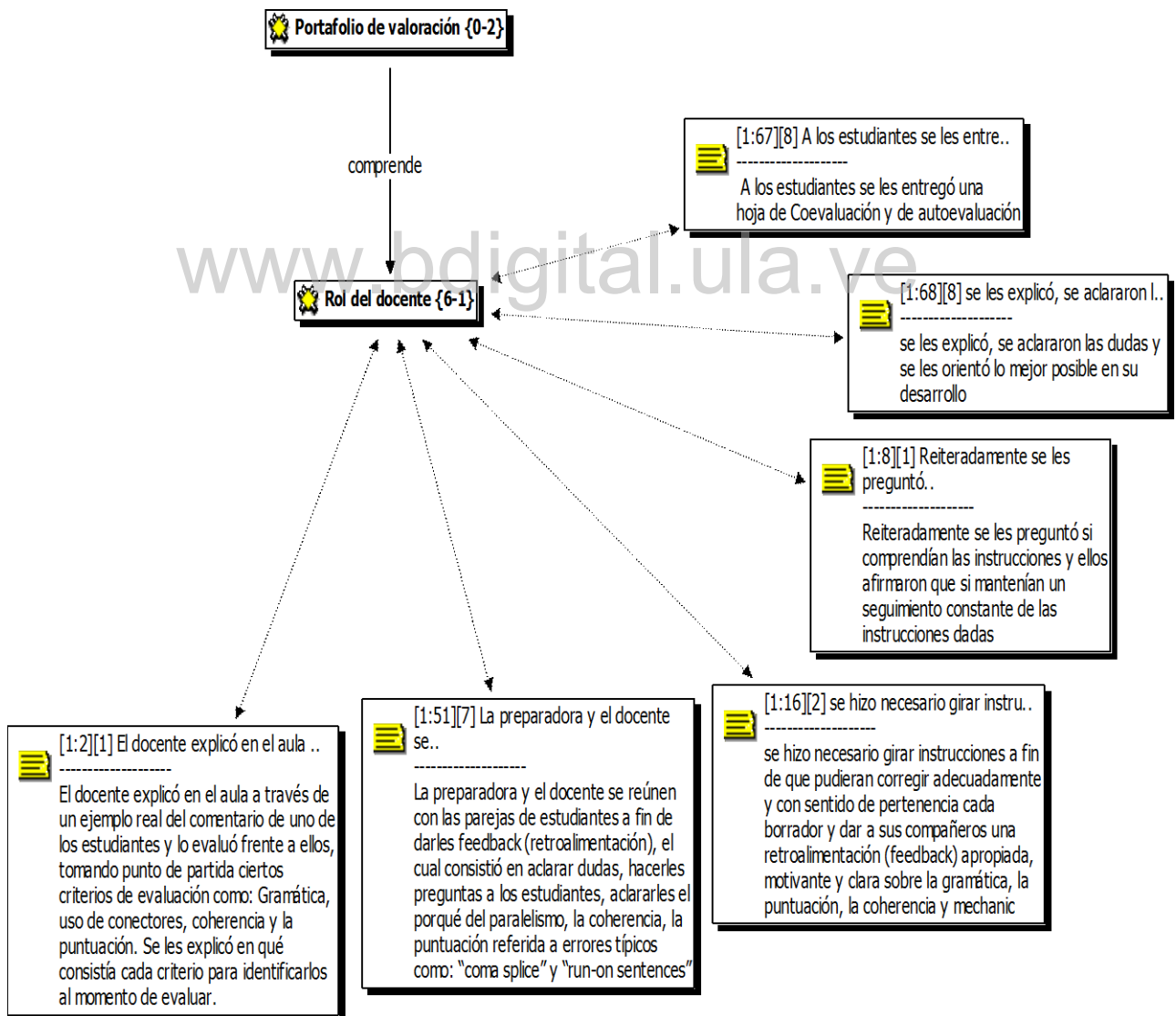
Se veló desde un principio la enseñanza-aprendizaje de los contenidos contextualizados y planificados en la unidad curricular, utilizando para ellos, y como ejemplos prácticos, los mismos textos corregidos por los estudiantes, con estos, se ilustró y practicó cada criterio a considerar para la corrección de los borradores empleando las mencionadas muestras de párrafos ya escritos, incluso corregidos y sin corregir, para ser nuevamente valorados por toda la clase y por el mismo profesor. Asimismo, el estar monitoreando el desarrollo de las actividades permitió que los aprendices estuvieran motivados y dispuestos a corregir los borradores de sus compañeros de manera eficiente y cuidando la revisión de los escritos bajo los criterios señalados como: la gramática, la puntuación, la coherencia, la estructura de los párrafos y la ortografía.

Por otro lado, el docente contó con la ayuda de un estudiante preparador el cual asistió a los estudiantes y al mismo docente en lo que tiene que ver con la supervisión del proceso de escritura y coevaluación de

los borradores escritos. Entre el docente y el preparador se distribuyeron los estudiantes de forma individual y en parejas con la intención de darles retroalimentación en aspectos relacionados con el paralelismo y la puntuación, específicamente sobre faltas cometidas en sus composiciones, tales como: run-on sentences y comma splice.

Las siguientes citas ilustran mejor el desempeño del docente durante el desarrollo de las observaciones:

Diagrama 52. Rol del docente



7.5.6. Las recomendaciones

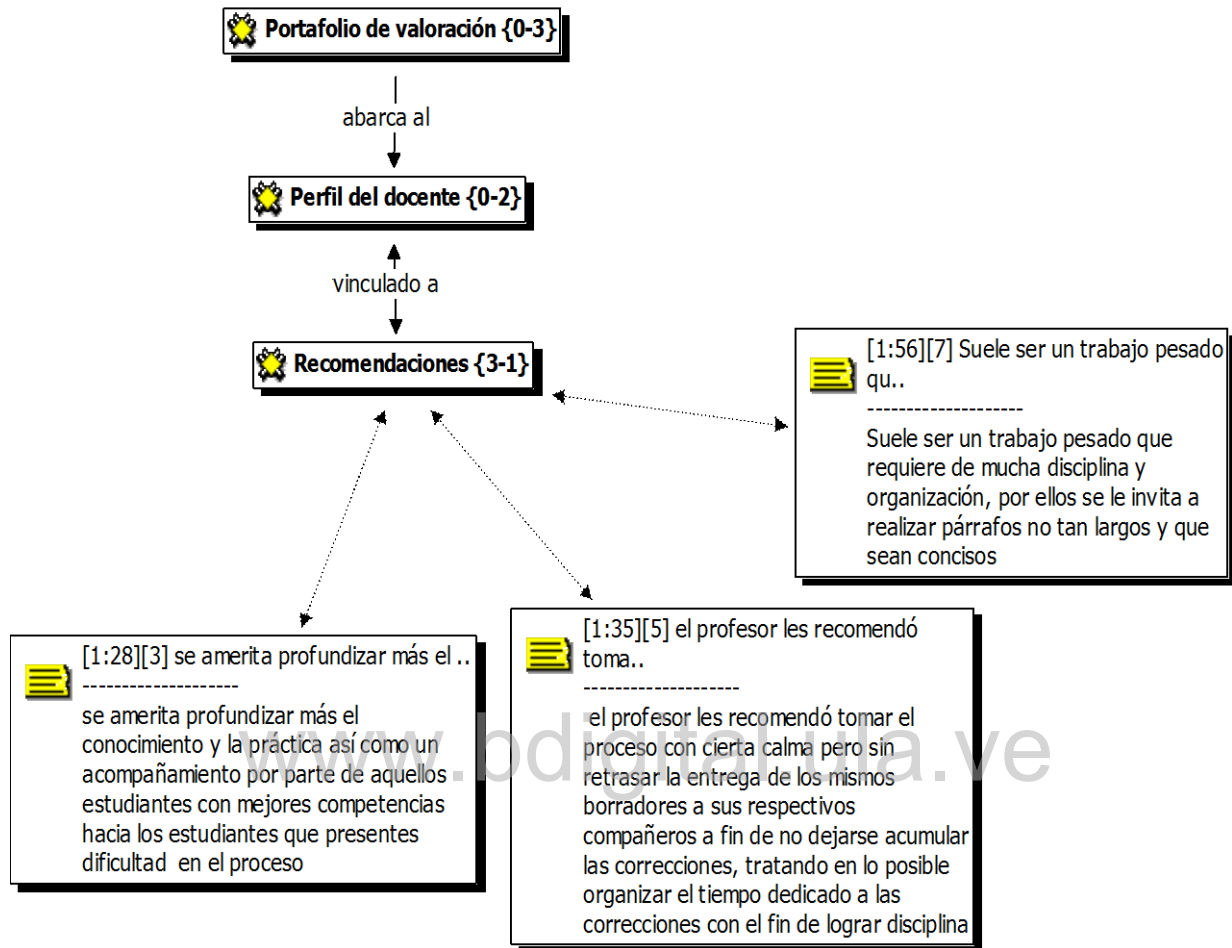
Ante lo observado se sugiere al docente y al estudiante el ejercicio de la disciplina y la organización, ya que el proceso académico de escritura junto al de evaluación suelen ser pesados, exigentes, demandando tiempo y dedicación, En consecuencia, es conveniente indicar a los estudiantes la realización de composiciones cuyos párrafos sean breves y concisos, a fin de poderlos corregir de forma eficiente y detallada en un periodo de tiempo justo que permita aprovechar las otras actividades del proceso de escritura como la edición del mismo. De igual manera aconseja a los estudiantes a ser responsables y no retrasarse en la entrega de los borradores corregidos a sus respectivos compañeros.

Por último, es necesario profundizar los contenidos contextualizados planificados en la unidad curricular, especialmente aquellos cuya aplicación práctica han ameritado el acompañamiento del docente, el cual debe ser constante y pertinente, con el propósito de poder alcanzar las destrezas y competencias en el aprendizaje de la escritura por proceso.

A esta misma idea, se suma la promoción del acompañamiento de aquellos estudiantes que presenten algunas dificultades en el aprendizaje del inglés por parte de aquellos aprendices que presenten un mejor dominio de las competencias lingüísticas.

A continuación algunas consideraciones producto de las observaciones en el aula durante el proceso de aprendizaje escritura con el portafolio de valoración.

Diagrama 53. Recomendaciones



7.5.7. La Motivación

Para llevar a cabo el proceso de escritura junto al portafolio de valoración se requiere de una buena dosis de motivación que promueva el desarrollo de las distintas actividades que conforman dicho proceso

Por ejemplo, los estudiantes afirmaron sentirse como profesores debido a la oportunidad que se les ha brindado para corregir los borradores de sus compañeros. Hacen afirmaciones como: “¡Uy se nota la diferencia y el

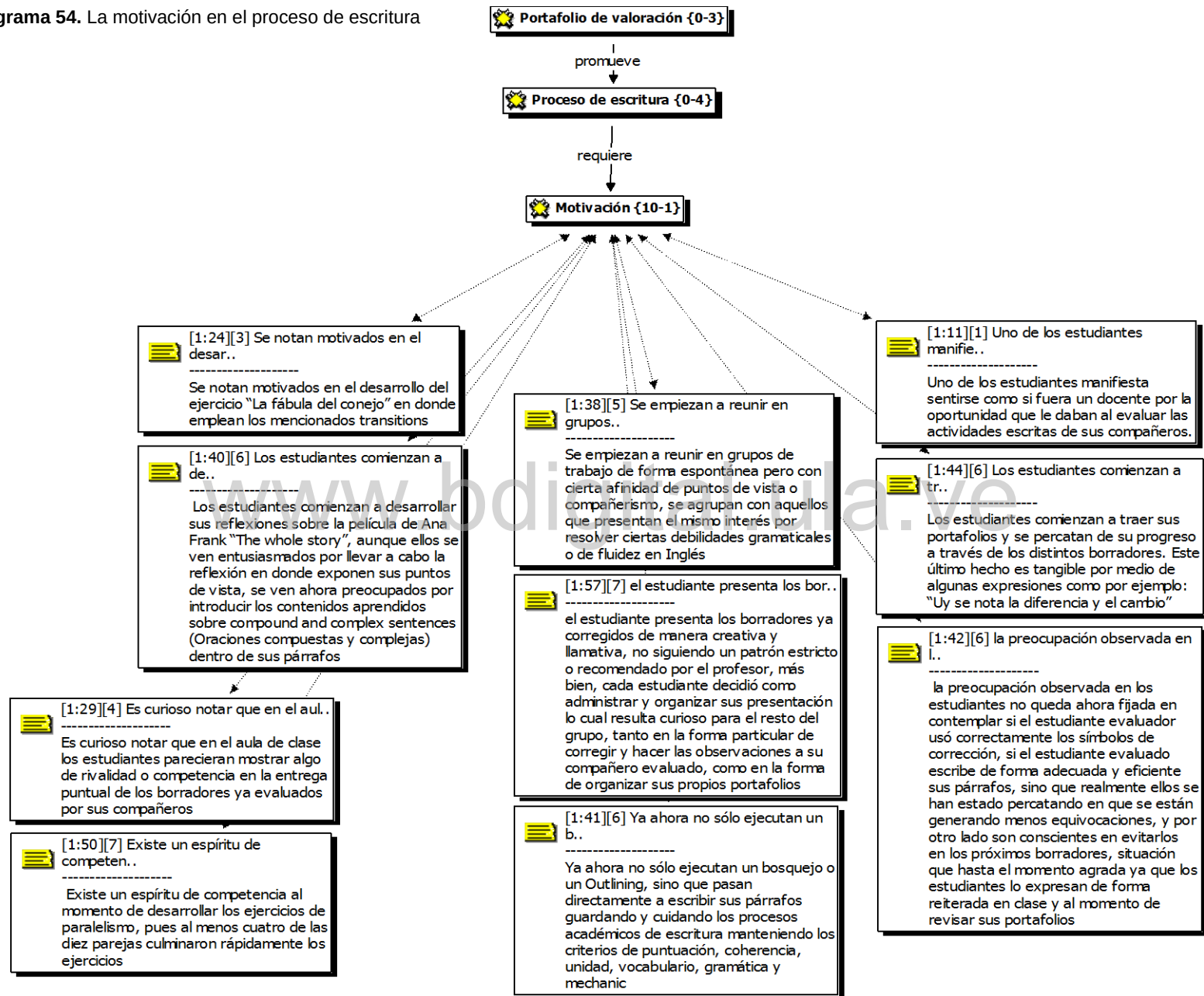
cambio!”, la cual revela el reconocimiento de su propio progreso. Asimismo, se percataron de que presentan menos errores y equivocaciones en sus escritos.

Otros signos se hicieron evidentes en los momentos en que ellos comenzaron a reunirse libremente entre grupos de estudiantes que mantienen el mismo interés por mejorar las debilidades gramaticales. Por otro lado, se esmeran por ser creativos y mantener organizado el contenido del portafolio de valoración. Asumen igualmente una forma particular para identificar las correcciones de sus compañeros, así como la manera de dárselas a entender.

Los estudiantes se sienten motivados al desarrollar las actividades, como el “Outlining” o bosquejo de los párrafos, incluso, omiten o se saltan este paso y desarrollan directamente los párrafos, pero manteniendo el cumplimiento de los criterios exigidos para la evaluación. Sienten expectativas y curiosidad por los cines foros planificados; y por las reflexiones y opiniones a escribir sobre las películas vistas. Por último, los aprendices demuestran rivalidad y competencias por la entrega puntual de los borradores a sus compañeros y en la finalización de actividades o ejercicios desarrollados en clase.

Las siguientes citas evidencian la motivación de los estudiantes y algunas actividades que sirvieron de estímulo para promover y facilitar el aprendizaje y la evaluación de la escritura junto al portafolio de valoración.

Diagrama 54. La motivación en el proceso de escritura



7.5.8. Conclusiones del análisis de las observaciones

Del conjunto de observaciones realizadas en el aula de clase a los diecisiete (17) estudiantes inscritos en la unidad curricular “Desarrollo de la Competencia Lingüística del Inglés II”, se concluye:

Sobresalen dos unidades de análisis durante la observación, estas son “**Evaluación**” y “**Portafolio de valoración**”. Dentro de la primera unidad de análisis se desatacaron un conjunto de categorías todas relacionadas con la dimensión denominada “Proceso de coevaluación”, y por parte de la segunda unidad, se evidenciaron categorías vinculadas al “Proceso de escritura” las cuales formaron parte de un conjunto de actividades del portafolio de valoración.

De la unidad de análisis “**Evaluación**” sobresalen dos categorías: “*Actitud de los estudiantes frente al proceso de coevaluación*” y “*Dificultades suscitadas durante la coevaluación*”. De la primera categoría se desprende que los estudiantes demostraron una actitud activa ante el desarrollo de las distintas actividades del proceso de coevaluación los cuales se mostraron autónomos, colaboradores, originales, explícitos y puntuales en las correcciones, ansiosos, interesados, reflexivos, maduros, organizados, motivados y decididos. Pero, en el otro extremo, aparecen registros de actitudes en los estudiantes que hacen evidente una actitud pasiva de algunos aprendices, los cuales asumieron condiciones como el no seguir instrucciones del docente, falta de organización en los borradores dentro del portafolio, irresponsabilidad en la entrega de las correcciones y olvido de las asignaciones o tareas.

De la segunda categoría *dificultades suscitadas durante la coevaluación*, la observación demostró dificultades en distintos roles

cumplidos por los estudiantes durante la corrección de los borradores. Hay dificultades como coevaluador, como coevaluado y comunes entre ambos roles.

Como *coevaluadores*, los estudiantes admitieron no tener las competencias suficientes para corregir los borradores de sus compañeros, asimismo, no tienen tiempo disponible para llevar a cabo dicho proceso de coevaluación, también presentan limitaciones en la parte de gramática y desconocen los símbolos de corrección de un texto escrito en Inglés.

Como *coevaluados* sus dificultades estuvieron en los atrasos al momento de la entrega de los borradores corregidos por sus compañeros y el no sentirse confiables de las correcciones hechas por estos a sus composiciones.

En cuanto a las dificultades comunes, los aprendices suelen olvidar fácilmente los símbolos de corrección, lamentan que el semestre sea corto para cumplir las actividades planificadas, y suelen desarrollar estados de estrés, aburrimiento y cansancio durante las correcciones - edición de los borradores.

Por el lado de la unidad de análisis “**Portafolio de valoración**”, se presentaron las siguientes categorías: Actitud del docente frente al proceso de escritura, debilidades del proceso de escritura, perfil del docente y motivación.

En relación a la *actitud del estudiante frente al proceso de escritura*, estos muestran preocupación por la calidad de sus composiciones escritas y los presentan de forma creativa. Es creativo y autónomo al decidir y organizar sus borradores y ediciones mejoradas en el portafolio conforme a

sus propios criterios. Igualmente, se da cuenta de su propio proceso y progreso en la escritura.

Para la categoría *Debilidades del proceso de escritura*, sobresalen el poco o mal uso de los símbolos utilizados para indicar las faltas en los borradores durante el proceso de coevaluación. Se observó que algunos estudiantes pasaron por alto la corrección de ciertos errores en la gramática presentes en los borradores. Fue común la observación de faltas en la ortografía (spelling), uso irregular de los adjetivos, también dificultades gramaticales en el uso de la voz pasiva, dificultades con el gerundio después de preposiciones, uso inapropiado del verbo en su conjugación con las terceras personas, singular, presente simple y escaso uso de pronombre personales en las oraciones.

Sobre el *perfil del docente*, esta categoría evidenció Interacción docente- estudiante con el fin de aclarar dudas sobre el proceso de escritura y corrección de los borradores. Se realizó supervisión y tutoría compartida con el preparador de la unidad curricular a fin de brindarles a los aprendices retroalimentación (feedback) tanto individual como en parejas. Fue conveniente utilizar sus propios borradores corregidos con la intención de explicar y ejemplificar cómo se debía corregir, utilizar los símbolos de corrección, así como identificar junto a ellos faltas que no habían sido señaladas por corregir. Por último, se monitoreo el desarrollo del proceso de escritura cuidando el cumplimiento de los criterios a evaluar.

Finalmente, la categoría de la *motivación*. La motivación por el proceso de escritura y de coevaluación junto al portafolio, no sólo partió del docente de la asignatura, sino que fue compartido por los estudiantes. Al percatarse los estudiantes de su propia mejoría y progreso, era evidente que la misma serviría de iniciativa y motivación para continuar interesados en

alcanzar las competencias deseadas. Por ejemplo, dejarlos que ellos mismo se coevaluaran y autoevaluaran, les permitió sentirse como un docente, pero por otro lado, les brindó la posibilidad ser autónomos de su propio aprendizaje y tener algo de libertad para organizar, administrar y ser creativos en sus portafolios de valoración. Los cines foros, los círculos de reflexión y las dramatizaciones sobre las mismas películas motivaron la escritura de sus opiniones y puntos de vista. En ocasiones, se incrementó la competencia y la rivalidad por presentar la mejor producción escrita y el mejor diseño del portafolio.

www.bdigital.ula.ve

7.6. Proceso de triangulación de los resultados

Los resultados fueron obtenidos a través de distintos instrumentos cualitativos de recolección de información, es decir, la observación por parte del docente investigador y la entrevista etnográfica semiestructurada aplicada a nueve (9) estudiantes y a cuatro (4) docentes del Área de Inglés.

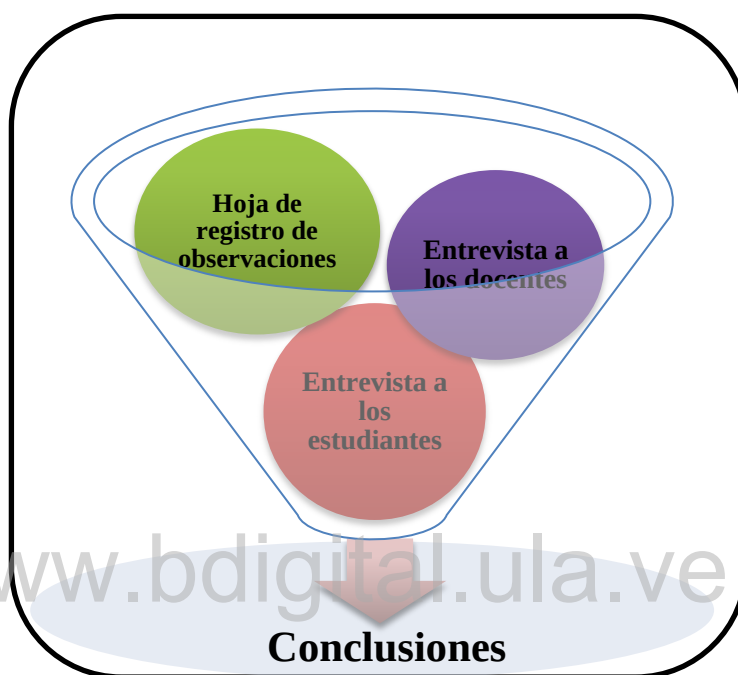
La información recabada entre los tres informantes fue contrastada bajo la coincidencia de categorías planteadas a priori y a posteriori durante el análisis de contenido aplicado a la información suministrada entre los tres actores durante la fase de intervención. Al efecto, Pérez (2000, p.83) recomienda “utilizar variedad de métodos, dado que permitirá contrastar puntos de vistas diferentes sobre una misma situación”.

En consecuencia se ha utilizado el tipo de triangulación metodológica la cual, según Okuda y otros (2005, p.121) “consiste en dilucidar las diferentes partes complementarias de la totalidad del fenómeno y analizar por qué los distintos métodos arrojan diferentes resultados.”. Igualmente, Pérez (2000, p. 83) hace mención a la triangulación metodológica afirmando que “entre métodos se contemplan diferentes estrategias para la recogida de datos de forma que se compensen mutuamente sus definiciones”.

Por ende es conveniente, llevar acabo tal triangulación, ya que por un lado, la perspectiva y la conocimiento del uso portafolio de valoración brindada por los informantes puede confirmar o no las teorías sobre las posibles fortalezas y debilidades de su aplicación, ahondando más en su valides y confiabilidad, y por otro lado, si los resultados ofrecidos entre los distintos métodos son parecidos, entonces se puede hablar de los términos indicados por Cohen (1980, p.13): “convergencia entre medidas independientes o de una perspectiva integradora”.

La presente figura ilustra con claridad el proceso de triangulación llevado a cabo:

Figura 9. Proceso de Triangulación metodológica



Para una mejor comprensión del proceso de triangulación se optó por contrastar las categorías resultantes del análisis de los resultados obtenidos por las observaciones del docente a través de la hoja de registro y las entrevistas semiestructuradas aplicadas a los cuatro (4) docentes y a los (9) estudiantes de la especialidad de Inglés.

De la contrastación de los datos obtenidos se desprendieron los siguientes resultados:

7.6.1. Experiencia y conocimiento del portafolio: En opinión de los estudiantes, el conocimiento que poseen del portafolio consistió en el de una carpeta, un instrumento, un medio, un archivador, una estrategia y un método. Por el lado de los docentes, su concepción del portafolio apunta al de ser un instrumento de evaluación, una técnica o instrumento de aprendizaje y finalmente una forma de organizar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Conforme a las observaciones del docente se evidenciaron rasgos de organización y administración.

Sin embargo, Chacón y Chacón (2011, p. 34) dejan claro que el portafolio es considerado como un repertorio de muestras de experiencias de aprendizaje que evidencian las habilidades, los conocimientos y las capacidades que el estudiante ha desarrollado en su proceso formativo. En el mismo orden de ideas, Delmastro (2005a) admite la función del portafolio como una herramienta de evaluación que permite desarrollar una valoración holística e integradora, orientada al desarrollo de la autorreflexión y la generación de estrategias metacognitivas propiciadoras de aprendizajes significativos y de un mayor nivel académico.

Por otro lado, (Lunar, 2007) propone el uso del portafolio como una estrategia de evaluación de la producción escrita de estudiantes universitarios. En la misma línea de Villalobos (2002), Bailey (1998) ha considerado el portafolio como un medio eficaz de reflexión que se enfoca en el desarrollo de estrategias de aprendizaje, promueve la autonomía, centra la evaluación en las necesidades del aprendiz y responde a estas. No obstante, la misma Chacón y Chacón (2011) admiten el principio como una serie de documentos y por otro lado Klenowski (2005) como compilación de trabajos.

Figura 10. Conocimiento Portafolio de valoración



7.6.2. Beneficios del portafolio de valoración: Para los estudiantes, los beneficios del portafolio se centraron en el mejoramiento de la coevaluación, promoción de la reflexión, progreso en el proceso de escritura, fomento de la autorregulación, la organización, la colaboración y la responsabilidad, igualmente, el gusto por trabajar con el portafolio de valoración se debió a las siguientes razones: por ser fácil y práctico en su manejo, estimuló el aprendizaje cooperativo en el aula, permitió contemplar el propio proceso de aprendizaje, mejora la escritura y la relación docente-discente, facilitó el desarrollo de actividades motivadoras del aprendizaje y brindó la oportunidad de organizar el proceso de aprendizaje.

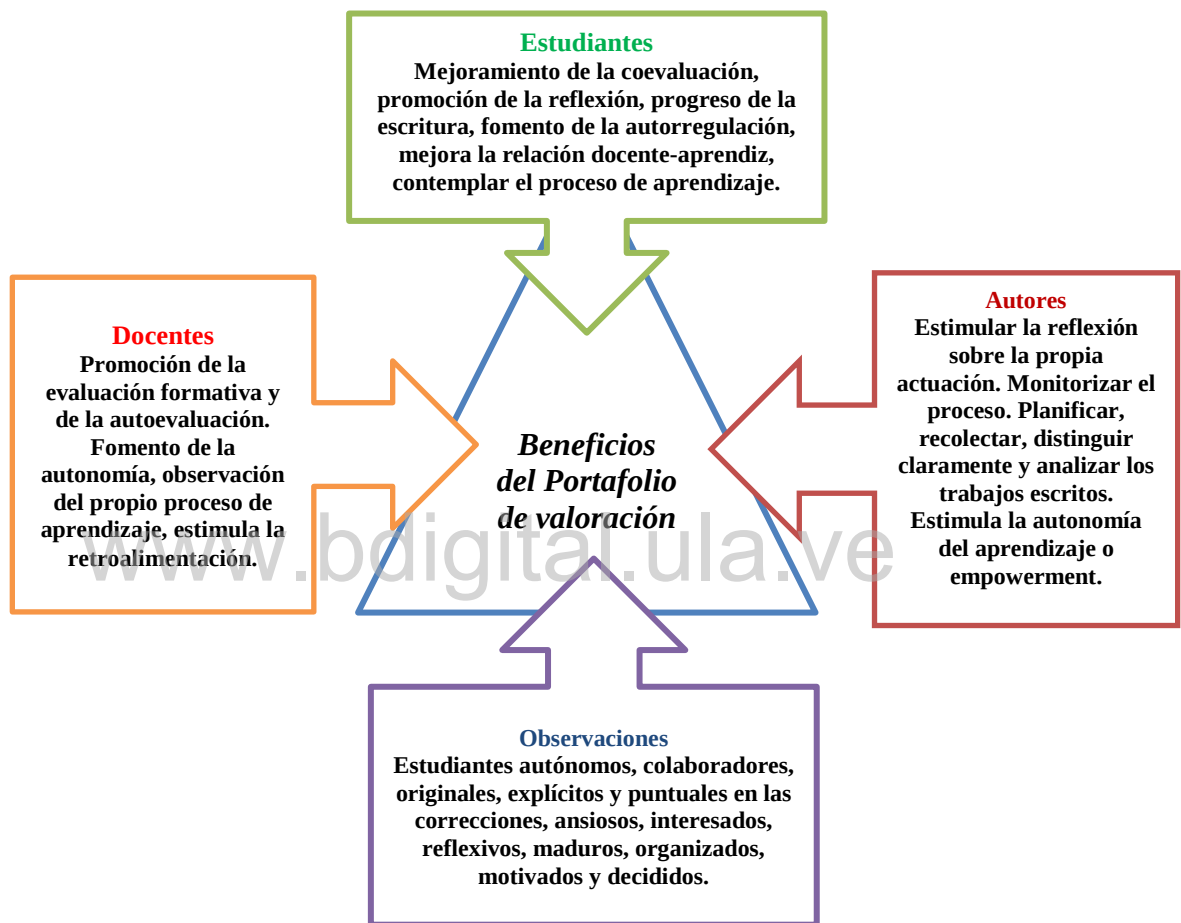
Con los docentes, sus opiniones son similares, por ejemplo, el portafolio promocionó la evaluación formativa y la autoevaluación, incentivó la autonomía, la independencia o la autorregulación de los aprendizajes, permitió a los estudiantes contemplar su propio proceso, estimulando las actividades de retroalimentación junto a la crítica constructiva o auto crítica del desempeño del estudiante, promoviendo la creatividad en el desarrollo de sus portafolios de valoración y la valoración autentica de su propio desempeño.

En relación a las observaciones, se contempló el desarrollo de ciertas actitudes: Los estudiantes se mostraron autónomos, colaboradores, originales, explícitos y puntuales en las correcciones, ansiosos, interesados, reflexivos, maduros, organizados, motivados y decididos.

Conforme a Pujolá (2005) 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). Para O'Malley (1994) el portafolio de valoración permite 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. De igual manera, para la mayoría de antecedentes estudiados como Sharifi (2011), Qinghua (2010), Ruiz (2007), Heah (2006), Delmastro (2005^a), Lunar (2007), Villalobos (2006) y Akirov (1997), el portafolio permite contemplar y evidenciar todo el proceso de aprendizaje y de evaluación que esta recurso ofrece tanto al docente

como al estudiante, a su vez estimula la autonomía del aprendizaje o empowerment.

Figura 11. Beneficios del Portafolio de valoración



7.6.3. Limitaciones del portafolio de valoración: se evidenció, conforme a las opiniones de los estudiantes, falta de pertinencia, falta de tiempo para llevar a cabo las actividades planificadas junto al portafolio de valoración y ambigüedad en las correcciones efectuadas a sus borradores por parte de los compañeros coevaluadores. Asimismo, se presentó cierta inconformidad por la forma de evaluación del docente y confusión en algunas actividades, es decir, instrucciones poco claras.

Los docentes igualmente manifestaron inquietudes como el consumo de tiempo y dedicación que acarrea el trabajar con el portafolio de valoración, dificultad de trabajo en grupos grandes o numerosos de estudiantes y por ende limitaciones para llevar a cabo la retroalimentación (feedback).

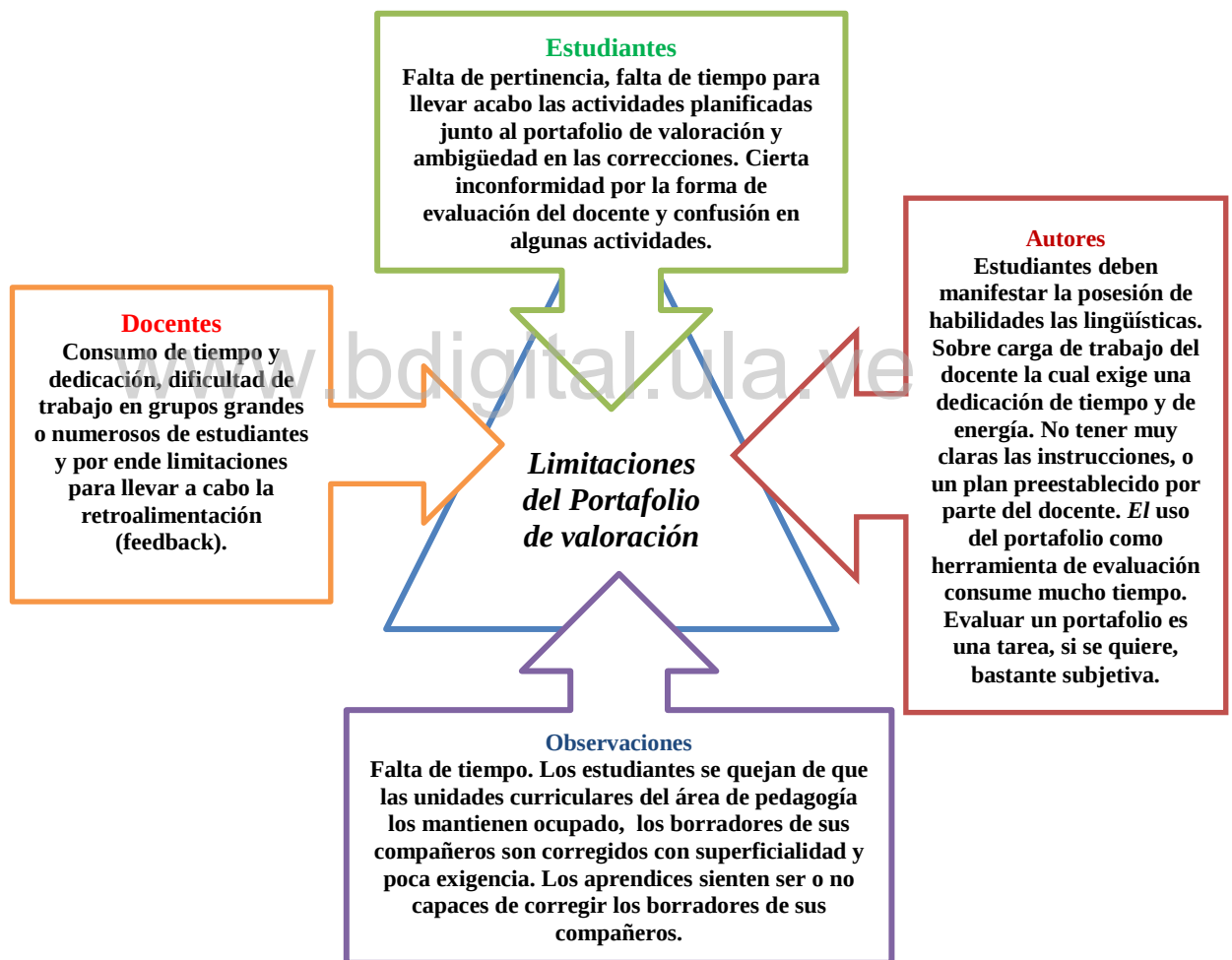
En las observaciones, se evidenció falta de tiempo, en esto los estudiantes se quejan de que las unidades curriculares del área de pedagogía los mantienen ocupado, por lo que corrigen los borradores de sus compañeros con superficialidad y poca exigencia. De igual forma, los aprendices demostraron dudas de ser o no capaces de corregir los borradores de sus compañeros.

Por otro lado, los autores Delmastro (2005a, 2005b), Suarez y Camacho (2002) argumentan que la operatividad del portafolio requiere ciertamente que los estudiantes logren manifestar la posesión de habilidades, especialmente las lingüísticas, para su manejo constructivo, situación que generalmente está ausente en los primeros momentos del desarrollo de una unidad curricular debido a que los alumnos carecen de conocimientos previos con respecto a la elaboración, uso y alcances del portafolio como estrategia de evaluación.

Asimismo, el factor tiempo se convierte en un aspecto en contra del proceso de valoración. Para Qinghua (2010) el portafolio de valoración conlleva ciertas limitaciones relacionadas principalmente a la sobre carga de trabajo del docente la cual exige un dedicación devota y paciente de tiempo y de energía. Otra limitante, dada Qinghua es el no tener muy claras las instrucciones, o un plan preestablecido por parte del docente, que pueda confundir, hacerle perder tiempo y desviar los objetivos o propósitos del portafolio de valoración. Incluso Villalobos (En entrevista personal llevadas a cabo en septiembre de 2012) opina que:

“El uso del portafolio como herramienta de evaluación consume mucho tiempo, ya que hay que detenerse cuidadosamente en los diferentes artefactos que los estudiantes colocan y las razones por las cuales los colocan. Además, evaluar un portafolio es una tarea, si se quiere, bastante subjetiva y, por tanto, el docente debe tener preparada una plantilla de evaluación lo suficientemente detallada con la intención de aminorar esa subjetividad que, lamentablemente, existe en todo proceso de evaluación.”

Figura 12. Limitaciones del Portafolio de valoración



7.6.4. Bondades del proceso de coevaluación y autoevaluación: Para los estudiantes se fortaleció el compañerismo y el reconocimiento de las virtudes y las habilidades lingüísticas del otro, permitió llevar a la práctica lo

aprendido y ser objetivo e imparcial durante la coevaluación y la autoevaluación. De igual manera, incentivó la tolerancia y el respeto entre sus pares, promocionando a su vez la familiaridad entre el coevaluado y el coevaluador, también posibilitó el corregir sus errores para ir mejorando aspectos formales de la escritura.

Paralelamente, los docentes valoraron el proceso de retroalimentación (feedback), así como el ejercicio de la reflexión, coevaluación y autoevaluación guiada por el mismo docente, y el haber cedido cierta responsabilidad a los estudiantes para llevar de forma autónoma y creativa la administración de las actividades incluidas en sus portafolios de valoración.

En relación a las observaciones se presentaron similares características a las apreciadas en las entrevistas a los docentes y estudiantes. Se apreció la actitud activa de los estudiantes durante el proceso de coevaluación. Los aprendices se mostraron: autónomos, colaboradores, originales, explícitos y puntuales en las correcciones, ansiosos en conocer los resultados de su coevaluación, interesados, reflexivos, maduros, organizados, motivados y decididos.

De igual manera, algunos estudiantes se muestran decididos a intercambiar sus dudas con los compañeros evaluadores, ellos quieren que les ayuden a identificar sus propios errores e intentar corregir y editar sus borradores para luego mostrarlos al docente. El estudiante evaluado suele presentar una actitud ansiosa por las correcciones y observaciones hechas por sus compañeros y docentes, quiere saber de antemano donde se equivocó y averiguar cómo corregirlo.

Para autores como Sharifi, 2011; Qinghua, 2010; Ruiz, 2007; Heah, 2006; Delmastro, 2005a; Lunar, 2007 y Akirov, 1997, el portafolio permite

contemplar y evidenciar todo el proceso de aprendizaje y de evaluación tanto para el docente como para el estudiante y potencia el desarrollo de la autoevaluación y la Coevaluación en los aprendices. Por otro lado, O'Malley y Valdez (1996), concuerdan en que el portafolio de valoración se enfoca principalmente en la reflexión sobre el aprendizaje, contiene una muestra sistemática del trabajo del estudiante, de sus autoevaluaciones y también de las evaluaciones del profesor, que corresponden a criterios consensuados entre ambos. Los instrumentos de evaluación consisten en rúbricas, listas de cotejo y escalas de estimación. Villalobos (2002) por su parte especifica:

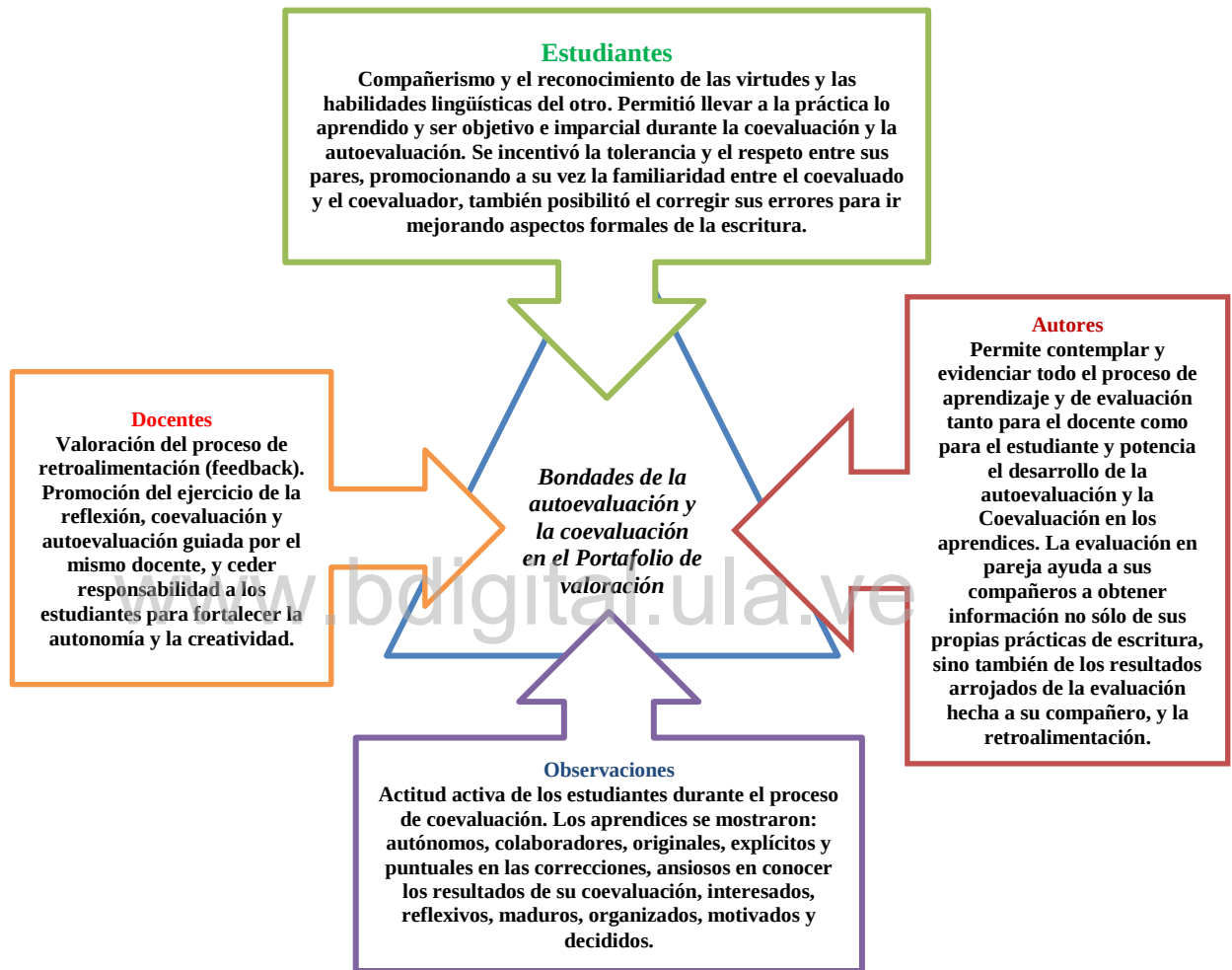
Las evaluaciones conjuntas —en grupo o en parejas y a través de diálogos, listas de control y/o informes— desarrollan las capacidades cognitivas de todos los estudiantes, a la vez que fortalecen las competencias comunicativas. Los procedimientos utilizados en la revisión entre los compañeros también permiten evaluar varios estudiantes a la vez. 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)

Asimismo, Heah y Kathpalia (2006) asoman otros beneficios, especialmente de la evaluación en pareja, pues ayuda a sus compañeros a obtener información no sólo de sus propias prácticas de escritura, sino también de los resultados arrojados de la evaluación hecha a su compañero, y la retroalimentación como una doble forma de valoración donde se evalúa la retroalimentación escrita así como la retroalimentación verbal llevadas a cabo en sesiones o encuentros que están especialmente reservados para las consultas de estudiantes y docentes.

Finalmente, Klenowsky (2005) 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)

Figura 13. Bondades de la coevaluación y la autoevaluación



7.6.5. Limitaciones del proceso de coevaluación y autoevaluación:

conforme a las opiniones de los estudiantes, se presentaron limitaciones del lado del coevaluador y del coevaluado. No obstante, las limitaciones se concretaron en aspectos tales como: debilidades en las competencias lingüísticas del coevaluado y del coevaluador, lo cual provocaba desconfianza en las correcciones realizadas a sus borradores. Asimismo, se manifestó superficialidad en las correcciones hechas. Hubo cierta

intolerancia o imprudencia verbal al corregir las composiciones escritas. Por otro lado, los estudiantes se quejaron de la irresponsabilidad de sus compañeros en la entrega de sus correcciones a tiempo. En la autoevaluación, los aprendices admitieron falta de rigurosidad y objetividad en sus propias correcciones, escaso dominio de las competencias lingüísticas, asimismo, fue necesario la presentación de ejemplos sobre cómo llevar a cabo las correcciones, cierta queja y confusión porque las instrucciones del docente no eran muy claras.

Los docentes, conforme a su experiencia, advirtieron ciertas limitaciones relacionadas con la subjetividad de los estudiantes, la cual podría desfavorecer el proceso de coevaluación de los borradores de sus compañeros, de igual forma, fue notable que algunos aprendices se mostraran algo confundidos para llevar a cabo la autoevaluación. En cuanto a la autoevaluación, los docentes opinaron que los estudiantes suelen quejarse por la falta de tiempo destinado a la reflexión y la poca orientación brindada por el profesor para llevar a cabo dicho proceso. Asimismo, se llegaron a producir sentimientos de aburrimiento y cansancio por parte de los estudiantes cuando corrigen y se editan los borradores.

En las observaciones, fue evidente que los aprendices solían olvidar ciertos símbolos de corrección para evaluar los borradores de sus compañeros lo cual generaba desconfianza e inseguridad en quienes les compartía la coevaluación. Al igual que en la información recabada en las entrevistas a los docentes y a los estudiantes, estos últimos presentaron dudas de ser o no capaces de corregir los borradores, además, admitieron no poseer las competencias necesarias para llevar a cabo dicha responsabilidad, y por otro lado, evidenciaron no tener tiempo disponible, pues se quejaban de que las unidades curriculares del área de pedagogía los

mantenían ocupados, por lo que corregían los borradores en clase con cierta prisa y superficialidad.

En relación a la autoevaluación y la coevaluación según Cummins (1995), muchos docentes consideran que requiere de suficiente tiempo, además de ser complicada y demasiado subjetiva. Igualmente, Suarez y Camacho (2002, p. 236) y Delmastro (2005^a), por su parte, argumentan que la operatividad del portafolio requiere “que los estudiantes manifiesten la posesión de habilidades para su manejo constructivo”, situación que generalmente está ausente en los primeros momentos del desarrollo de una unidad curricular debido a que los alumnos carecen de conocimientos previos con respecto a la elaboración, uso y alcances del portafolio como estrategia de evaluación.

Asimismo, Sanmartí (2007) argumenta que el profesorado, en su calidad de experto en la materia, construye una secuencia de actividades y contenidos que pretenden guiar al alumnado en la consecución de los objetivos de aprendizaje, pero este es un camino diferente para cada uno de los individuos, además, el alumnado debe reconocer e identificar los criterios de evaluación como parte importante de la construcción de su propio aprendizaje y revelarlos previamente reduce la autonomía del aprendiente y no facilita el aprendizaje, también, advierten Carrizosa Prieto y Gallardo Ballesteros (2011) que el uso de rúbricas incorpora el peligro de limitar la creatividad a la hora de realizar las tareas.

El presente gráfico muestra de forma práctica la información recabada desde de cada uno de los instrumentos aplicados en el estudio. En ellos se contemplan las comunes opiniones referentes a las limitaciones comunes que se hacen presente durante los proceso de coevaluación autoevaluación junto al portafolio de valoración.

Figura 14. Limitaciones de la autoevaluación y la coevaluación



7.6.6. Portafolio de valoración y mejoramiento del proceso de escritura:

Por parte de los estudiantes, sus opiniones se centraron en aspectos significativos como la elaboración de párrafos de lo más simple a lo más complejo, de igual forma, el portafolio les permitió llevar a cabo un seguimiento tangible del proceso de escritura, reconociendo sus fortalezas y debilidades, aunado a ello, los aprendices fueron mejorando y superando las distintas fases del proceso de pre-escritura y escritura evidenciando su progreso al ir solucionando los distintos errores o equivocaciones que anteriormente fueron apareciendo durante los proceso de coevaluación y autoevaluación. Asimismo, promovió el encuentro constante entre el docente

y los estudiantes a fin de monitorear y supervisar las actividades de escritura en el portafolio.

En el caso de los docentes, estimaron que el portafolio es conveniente y tópico para el mejoramiento de la escritura. Por otro lado, fue necesaria su articulación con los planes establecidos en el programa de la unidad curricular, e igualmente promovió los encuentros constantes entre los aprendices y el docente a fin de brindarle la retroalimentación necesaria para mejorar las limitaciones o debilidades en sus composiciones escritas.

Con las observaciones, fue evidente que los estudiantes se percataron de la disminución de sus equivocaciones haciéndose conscientes de evitarlos en lo sucesivo, al respecto, los aprendices se preocuparon por la calidad de sus escritos, y para ello agilizaron la elaboración de sus borradores a fin de que estos fuesen coevaluados por aquellos compañeros con buena competencia en la gramática.

Sin embargo, sus escritos fueron presentados de forma creativa y en ocasiones no siguieron de forma estricta el modelo o formato recomendado por el profesor, asimismo, procuraron cierta cautela al escribir sus párrafos, cuidando y manteniendo los criterios de puntuación, coherencia, unidad, vocabulario, gramática y estructura de los párrafos. Por otro lado, la organización y la reflexión llevada a cabo junto al portafolio les permitió reconocer su propio mejoramiento y progreso en la escritura.

No obstante, se hicieron presentes algunas limitaciones como: dificultad para usar los símbolos para corregir los borradores e incluso interpretarlos. Persisten ciertas clases de errores gramaticales como por ejemplo: conjugación de los verbos con las terceras personas singulares del presente simple, se repiten las mismas conjunciones, debilidades en la

ortografía, poco uso de los pronombres personales, mal empleo de adjetivos, incoherencia en sus párrafos y debilidades en cuanto a paralelismo.

Para autores como O'Malley (1994) es conveniente hacer referencia a la importancia que tiene el uso particular de este portafolio, que desde luego permite 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. De igual manera, es de relevancia dejar establecidos los criterios de valoración del portafolio, y especialmente del propio proceso de escritura (Heah, Kathpalia y Villalobos, 2006), ambos están intrínsecos, evaluando lo que subyace a lo interno como a lo externo, dándolos a conocer a cada estudiante de forma teórica - práctica y con total claridad, a fin de evitar desaciertos y dudas en la labor.

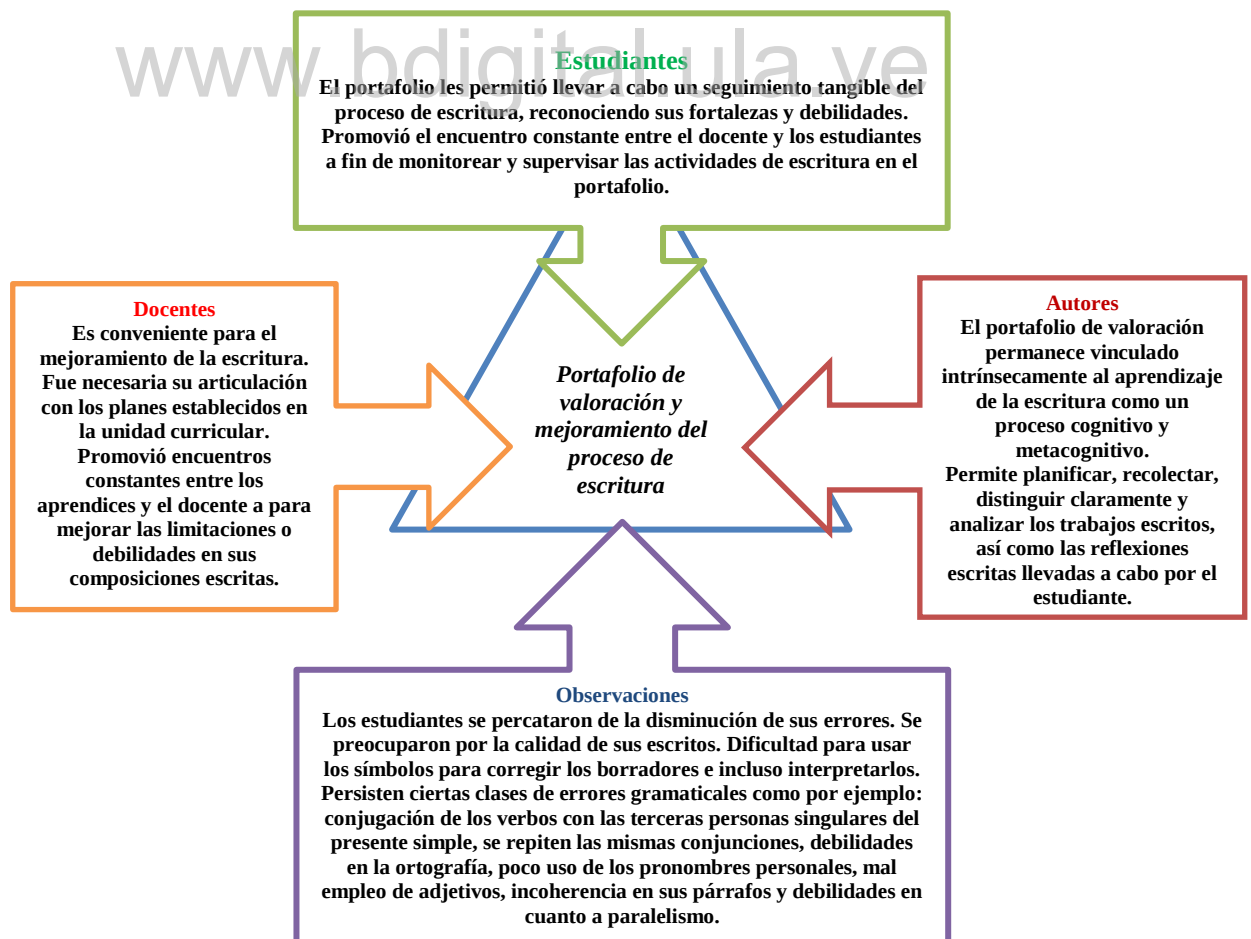
Por otro lado, el portafolio de valoración permanece vinculado intrínsecamente al aprendizaje de la escritura como un proceso cognitivo y metacognitivo, el cual es constituido por diversos subprocesos (planificación, organización, textualización, revisión) (Lunar, 2007; Oshima y Huges, 1999; Ur, 1998; 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.

Sin embargo, Klenowski (2005) hace hincapié en ciertos principios para aplicar el portafolio de valoración destinado al desarrollo de la escritura en inglés: Primero, considerar el trabajo del estudiante en su totalidad y globalidad, y en la mayoría de los casos, también valorar todo el subgrupo de trabajos escritos que se realiza en una clase, un programa o una escuela. Segundo, es la selección, la forma en que las anotaciones son seleccionadas varía según la situación retórica que contextualiza el portafolio.

Es evidente en que cada estudiante pose un estilo único de manifestar por escrito sus ideas, lógicamente, el estilo aprendido es el “Académico” (Oshima y Hogue, 1999) e intenta desarrollar un estilo académico más formal agregándole su género personal el cual será compartido y leído por sus compañeros y el docente de la clase. Y el tercer principio, la reflexión, proceso mediante el cual un estudiante explica su aprendizaje; el estudiante se percatará de sus errores y aprendiera de los suyo y de los demás, asimismo, identificar las estrategias que les permitiera corregirlas e ir mejorando su proceso de forma autónoma.

La siguiente figura, presenta las cuatro opiniones ofrecidas por los informantes claves:

Figura 15. Portafolio de valoración y mejoramiento del proceso de escritura



7.6.7. El portafolio de valoración y la autonomía: Para los estudiantes la autonomía se evidenció en la promoción de la reflexión individual y personal sobre cómo resolver e ir mejorando sus debilidades o limitaciones surgidas en el proceso de escritura. Asimismo, en la libertad y confianza ofrecida, por parte del docente, con el propósito de hacerse dueños y apoderarse de la misma administración y organización del proceso de mejoramiento de la escritura de Inglés junto a su portafolio de valoración, y poder decidir quién corrigiera sus borradores durante el proceso de coevaluación. Igualmente, permitiéndoles responsablemente corregir y valorar las composiciones de sus compañeros brindándoles orientaciones posibles para sus mejoras. Los aprendices agradecieron en parte la supervisión constante del docente y el haber sido modelo para promover dicha autonomía.

Para los docentes la autonomía o la autorregulación, es una característica intrínseca al portafolio de valoración, le permite al estudiante tomar el control de su aprendizaje y decidir cómo organizar y presentar su portafolio, asimismo, cederle a los aprendices parte de la responsabilidad en la valoración de su propio aprendizaje.

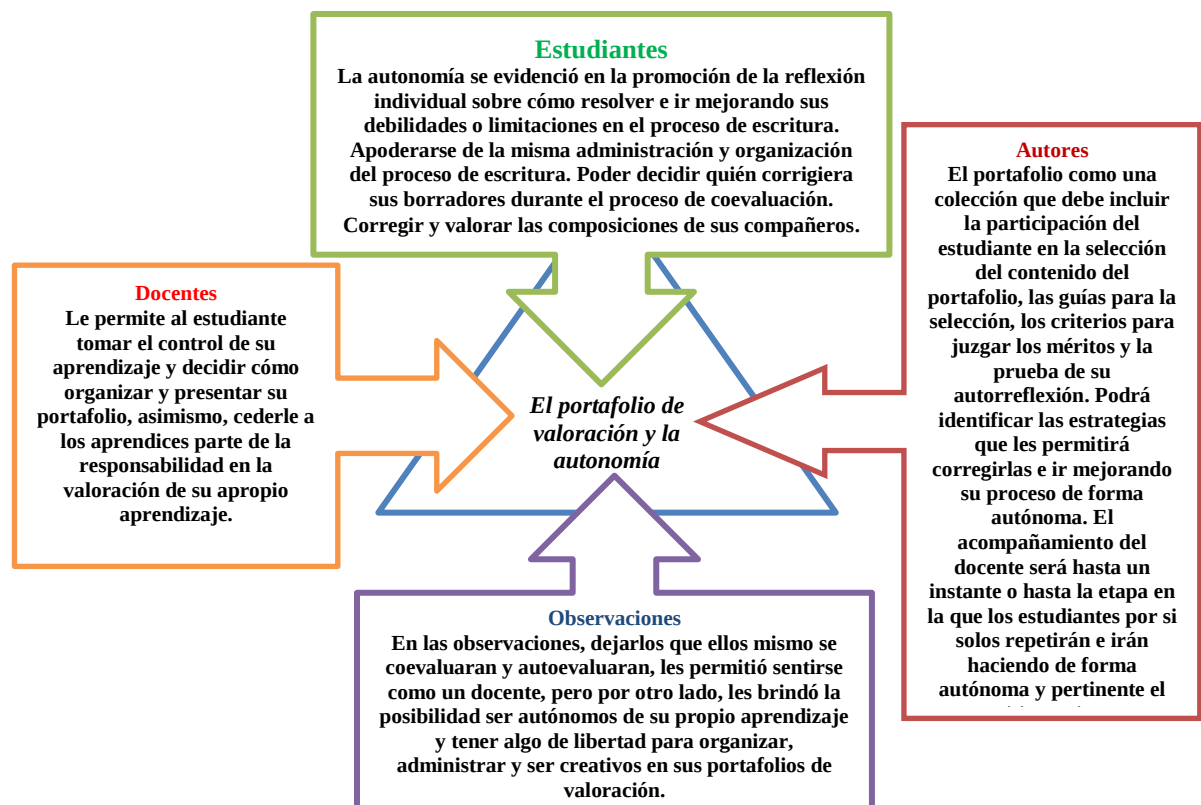
En las observaciones, dejarlos que ellos mismo se coevaluaran y autoevaluaran, les permitió sentirse como un docente, pero por otro lado, les brindó la posibilidad ser autónomos de su propio aprendizaje y tener algo de libertad para organizar, administrar y ser creativos en sus portafolios de valoración.

Para 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. También, Villalobos (2002) y Bailey (1998) han considerado el portafolio como un medio eficaz de reflexión que se enfoca en

el desarrollo de estrategias de aprendizaje, y principalmente a promover la autonomía.

Por otro lado, Arter y Spanderl (citados por Klenowski, 2005, p. 13) hace referencia al portafolio como una colección que debe incluir la participación del estudiante en la selección del contenido del portafolio, las guías para la selección, los criterios para juzgar los méritos y la prueba de su autorreflexión. Asimismo, Klenowski refiriéndose a la reflexión señala que el estudiante a través de la misma se percatará de sus errores y aprenderá de los suyos y de los demás, podrá identificar las estrategias que les permitirá corregirlas e ir mejorando su proceso de forma autónoma. No obstante, el acompañamiento del docente será hasta un instante o hasta la etapa en la que los estudiantes por sí solos repetirán e irán haciendo de forma autónoma y pertinente el itinerario.

Figura 16. El portafolio de valoración y la autonomía



7.6.8. La Motivación a través del portafolio de valoración: Para los estudiantes, el portafolio de valoración motivó el desarrollo de la producción escrita de Inglés. Igualmente promovió en los aprendices el propósito de tener al día el conjunto de actividades relacionadas a los proceso de pre-escritura y escritura académica. Por otro lado, fomentó la organización de sus portafolios a través de las continuas revisiones del docente y de los encuentros con sus compañeros para llevar a cabo la coevaluación de sus borradores.

Con los docentes, la motivación se hizo evidente cuando se les dio a los aprendices la oportunidad de tomar el control de su propio aprendizaje, de igual forma, ellos deciden como organizar y administrar su propio portafolio de valoración, así como ceder parte de la responsabilidad al estudiante en la valoración de su aprendizaje.

En las observaciones, los estudiantes afirmaron sentirse como profesores debido a la oportunidad que se les ha brindado para corregir los borradores de sus compañeros. Asimismo, se percataron de que presentan menos errores y equivocaciones en sus escritos y estos los motiva a evitarlos en los siguientes ejercicios. Los aprendices comenzaron a reunirse libremente entre grupos de estudiantes que mantienen el mismo interés por aprender y mejorar las debilidades gramaticales. Asumen igualmente una forma particular para identificar las correcciones de sus compañeros, así como la manera de dárselas a entender. Sienten expectativas y curiosidad por los cines foros planificados; y por las reflexiones y opiniones a escribir sobre las películas vistas. Por último, los aprendices demuestran rivalidad y competencias por la entrega puntual de los borradores a sus compañeros y en la finalización de actividades o ejercicios desarrollados en clase.

La motivación junto al portafolio de valoración es promovida, según Heah y Kathpalia y (2006) estableciendo un plan disciplinado y regulado de fases en donde el estudiante junto a al docente tutor corrige y supervisa. Según estos autores:

El portafolio ayuda a cambiar la dinámica de la relación alumno-profesor. La relación entre los alumnos y los profesores se vuelve más colegiada y no jerárquica. Cuando los alumnos ven que su retroalimentación es tomada en serio por los profesores, ellos son más propensos a colaborar con los maestros para aprender a ser mejores escritores científicos. Esta relación colegial es más parecida al de la relación maestro-aprendiz que es más útil en el desarrollo de un oficio, en este caso, el arte de la escritura académica. (p. 69)

Igualmente, se motiva al estudiante al brindarle oportunidad de valorar, previas indicaciones del docente, los trabajos o borradores de sus compañeros, cediéndoles parte de esa responsabilidad, al respecto Kathpalia (2006, Pág. 66) afirma: “Se aconseja a los estudiantes proporcionar una retroalimentación honesta y constructiva elogiando áreas particulares en el borrador que fueron bien trabajadas, e identificando las partes que parecen ser débiles”.

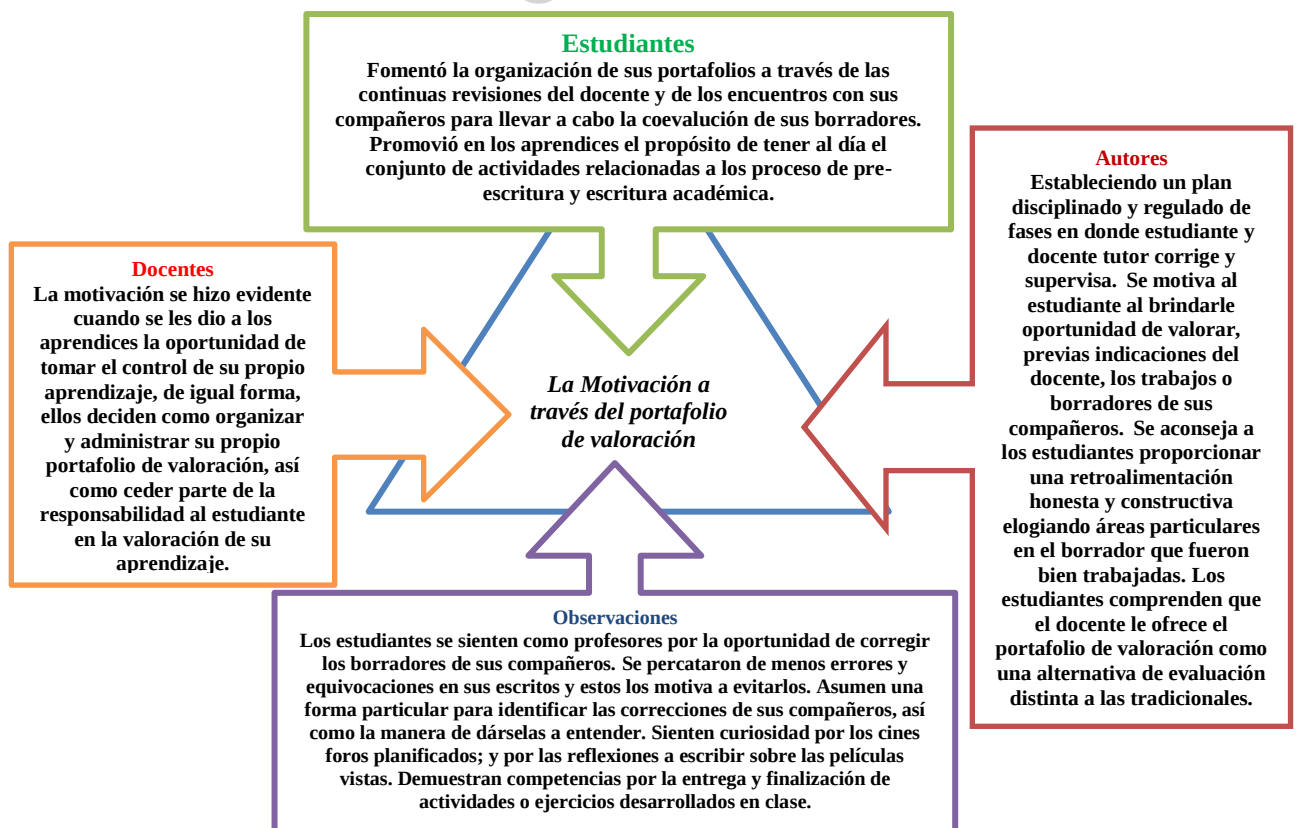
A su vez, a través del portafolio de valoración, es casi seguro que los aprendices deberán elaborar sus propias producciones escritas las cuales llevaran impreso su propia originalidad y creatividad a través de las reflexiones (Villalobos, 2002), puntos de vistas y opiniones personales ameritando y obligando al docente a una revisión exhaustiva de las mismas.

Por último, los estudiantes comprenden que el docente le ofrece el portafolio de valoración como una alternativa de evaluación distinta a las técnica estandarizadas y tradicionales de evaluación, las cuales suelen fijarse en el producto y no en el proceso de aprendizaje y adquisición de los

contenidos planificados. Es por esto que Lunar (2007), Fernández y Martínez, (2001) hacen referencia a la pertinencia del portafolio para motivar y brindarle al aprendiz la oportunidad de visualizar su propio progreso y darle a conocer a su docente y demás compañeros su esfuerzo por mejorar su escritura, exigiéndose a sí mismo, y rompiendo la manera tradicional que atiende a evaluar el producto ignorando el proceso.

Pujolá (2005) refuerza lo anteriormente señalado al afirmar 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)

Figura 17. La Motivación a través del portafolio de valoración



7.6.9. Recomendaciones: Los estudiantes recomendaron más rigurosidad y objetividad en la coevaluación de los borradores, asimismo dominio de las competencias lingüísticas para llevar a cabo y con éxito dicho proceso. Por otro lado, la necesidad de programar de forma reiterada los encuentros del docente con el estudiante para llevar a cabo la retroalimentación así como el desarrollo de evaluaciones constantes por parte del docente y de los coevaluadores. Igualmente, mostrar ejemplos de correcciones como guía para la coevaluación. Necesidad de establecer criterios de evaluación más claros, de igual manera, promover la responsabilidad entre los estudiantes, tanto para devolver los borradores coevaluados como para organizar y presentar los portafolios, y brindar más autonomía en la elección del coevaluador.

Los docentes por su parte, manifestaron la necesidad de establecer vínculos de apoyo entre los mismos docentes para coordinar el uso del portafolio en otras unidades curriculares a fin de poder compartir experiencias y resolver dificultades, esto como consecuencia del desconocimiento del proceso por los docentes y los estudiantes. En relación con la autoevaluación los docentes recomiendan la necesidad de que la autoevaluación sea orientada a través de instrumentos, preferiblemente escalas. Es necesaria la articulación del portafolio de valoración con los objetivos establecidos en el plan de estudio de la unidad curricular. Asimismo, se deben estipular ciertas etapas para el aprendizaje del proceso de escritura y momentos que permitan la contemplación y reflexión del estudiante sobre las fortalezas y debilidades de su propio itinerario, sin dejar de lado los encuentros frecuentes de retroalimentación con el mismo docente. Es importante considerar la dedicación y consumo de tiempo que requiere trabajar con el portafolio de valoración, así como planear estrategias que faciliten el trabajo con grupos numerosos de estudiantes.

De acuerdo a las observaciones, se recomienda al docente y al estudiante el ejercicio de la disciplina y la organización. Es conveniente indicar a los estudiantes la realización de composiciones cuyos párrafos sean breves y concisos, a fin de poderlos corregir de forma eficiente y detallada en un periodo de tiempo justo. De igual manera aconseja a los aprendices a ser responsables y no retrasarse en la entrega de los borradores corregidos a sus respectivos compañeros. Es preciso profundizar los contenidos contextualizados planificados en la unidad curricular. Finalmente, promover el acompañamiento de aquellos estudiantes que presenten algunas dificultades en el aprendizaje del inglés por parte de aquellos aprendices que presenten un mejor dominio de las competencias lingüísticas.

En cuanto a los autores, Lunar (2007) junto a Chacón y Chacón (2011) insisten en que la estrategia de evaluación con el portafolio debe promover una participación más activa y consiente del estudiante y que les permita reconocer y valorar sus fortalezas y debilidades, para estimular e impulsar el aprendizaje autónomo, especialmente en la adquisición de una lengua extranjera. Igualmente, Heah, Kathpalia y otros (2006) establecen que el portafolio debe promover un plan disciplinado y regulado de fases en donde el estudiante junto a al docente tutor corrige y supervisa, es decir, *“aconsejando a los estudiantes y proporcionar una retroalimentación honesta y constructiva elogiando áreas particulares en el borrador que fueron bien trabajadas, e identificando las partes que parecen ser débiles”* (p.66)

Por otro lado, López e Hinojosa (2000) recomiendan que los estudiantes jueguen un papel activo en la selección de los contenidos y en la elaboración de los criterios para juzgar sus méritos. Así mismo, Arter y Spanderl (citados por Klenowski, 2005, p. 13) orientan a que la colección de trabajos a incluir en el portafolio por parte de los estudiantes debe incluir la

participación de los mismos en la selección del contenido del portafolio, las guías para la selección, los criterios para juzgar los méritos y la prueba de su autorreflexión.

Klenowski (2005) y Villalobos (2002) aconsejan al docente que el uso del portafolio de valoración deberá seguir algunos principios como: *una recopilación* de trabajos donde expone y se evidencia el progreso y las mejoras a las distintas valoraciones a las cuales fueron sometidas, considerar *la situación retórica* que contextualiza el portafolio, *la reflexión* para que el estudiante logre percatarse de sus errores y aprenda tanto de los suyos como de los demás, asimismo, identificar las estrategias que les permita corregirlas e ir mejorando su proceso de forma autónoma. *La comunicación* en donde el portafolio se comporta como una especie de radiografía que a cada paso, actividad o composición escrita final, demuestra al docente y al estudiante la tenacidad, la improvisación, la originalidad, la organización, y dominio de cada uno de los criterios establecidos para valorar el portafolio, y por último *la evaluación*, en el sentido de que demuestra el desarrollo de los procesos de valoración que se efectúan cuando los estudiantes hacen sus selecciones y las organizan.

También, Suarez y Camacho (2002, p. 236), por su parte, argumentan que la operatividad del portafolio requiere “que los estudiantes manifiesten la posesión de habilidades para su manejo constructivo”. Otro aspecto a considerar lo exponen Chacón y Chacón (2011) cuando manifiestan que es indispensable que el docente oriente desde un principio al estudiante a fin de motivarlo a reflexionar críticamente sobre sus progresos y limitaciones, además de aprender a autogestionar sus cambios y mejoras sin la ayuda del docente.

Igualmente, Chacón y Chacón (2011) aconsejan que el proceso junto al portafolio de valoración necesita la realización habitual de entrevistas a lo largo del periodo académico con el propósito de poder discutir y valorar cualquier avance que pueda fortalecer la autonomía en el estudiante. Y paralelo a este procedimiento, sugieren el desarrollo de un instrumento de evaluación consensuado en donde se logre registrar los progresos del estudiante, especialmente aquellos en los que se consolide las competencias reflexivas y críticas.

No obstante, Villalobos (2002, p. 393) sugiere que:

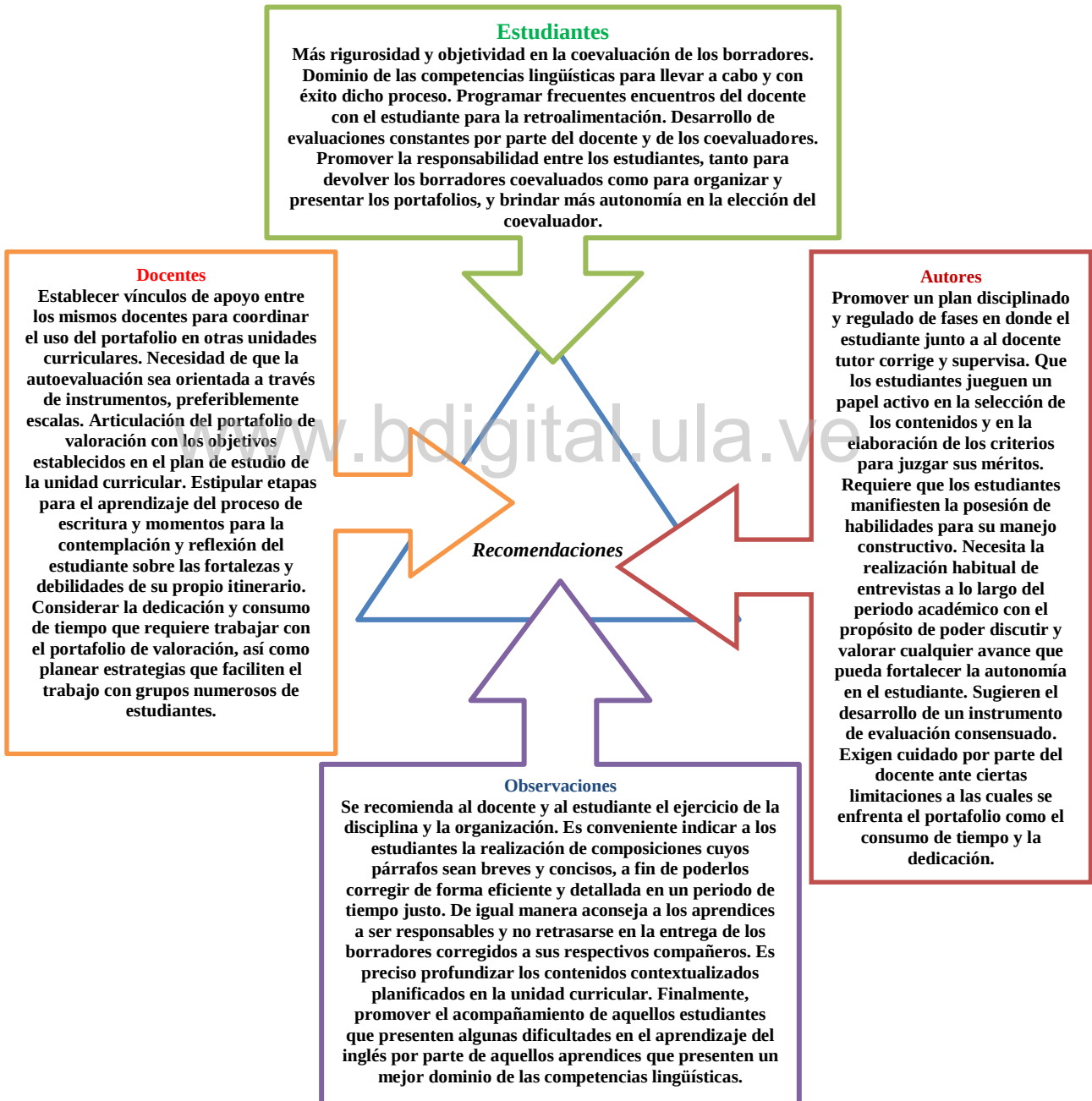
Como mínimo, deberían realizarse todos los semestres cuatro reuniones personales entre el docente y el estudiante con el fin de discutir y analizar el desarrollo del portafolio. Explica además que estas sesiones no deben ser breves ni superficiales, ya que de no cumplirse con este requisito, se pierde la evaluación en potencia del proceso implícito en la elaboración del portafolio. (p. 393)

Asimismo, Villalobos conmina a que los portafolios de escritura deberían pasar de un curso a otro a fin de poder llevar un control continuo del progreso y realizar una constante evaluación. Sin embargo, es conveniente que el docente instruya a sus estudiantes y se tome el tiempo necesario para explicar y contestar desde un comienzo cualquier pregunta planteada por los estudiantes sobre el uso y evaluación del portafolio. Finalmente, es recomendable, según Villalobos, hablar con los estudiantes; solicitarles sus opiniones, negociando con ellos lo que desean incluir dentro de sus portafolios y hacerles demostraciones con ejemplos reales.

Finalmente, Qinghua (2010) y O'Malley (1994) exigen cuidado por parte del docente ante ciertas limitaciones a la cuales se enfrenta el portafolio como el consumo de tiempo y la dedicación, lo cual implica el

desarrollo de una planificación previa y bien pensada de las distintas actividades a incorporar las cuales deberán estar coordinadas con el periodo de tiempo establecido para el semestre.

Figura 18. Recomendaciones



TERCERA PARTE: CONCLUSIONES

CAPÍTULO VIII: CONCLUSIONES DEL ESTUDIO

CAPÍTULO VIII: CONCLUSIONES DEL ESTUDIO

La aplicación y experiencia del portafolio de valoración como estrategia de evaluación en la producción escrita de Inglés ha permitido el establecimiento de las siguientes conclusiones:

8.1. En cuanto a la experiencia de los estudiantes

8.1.1. Fortaleza

Para la mayoría de los estudiantes, su conocimiento previo sobre el portafolio de valoración se limitó a los siguientes términos: una herramienta, una carpeta, un instrumento, un archivador o recolector, un medio, una estrategia, y por último un método, pero estableciendo en común la finalidad del mismo en recaudar, guardar y almacenar información. Sin embargo, habiendo experimentado dicho proceso junto al portafolio pudieron reconocer y modificar la idea tradicional que mantenían. En consecuencia, para la mayoría de los entrevistados, 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]

Conforme a las anteriores opiniones, el haber aplicado y desarrollado el portafolio de valoración, logró que los estudiantes reformaran la idea tradicional del mismo portafolio y posiblemente el contacto directo con la mencionada estrategia alternativa de valoración (O'Malley, 1994) facilitó el giro significativo de concebir el portafolio tal y como lo describe Delmastro (2005a), es decir, una herramienta de evaluación que permite desarrollar una valoración holística e integradora, orientada al desarrollo de la autorreflexión y la generación de estrategias metacognitivas propiciadoras de aprendizajes significativos y de un mayor nivel académico.

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:

EE18: *“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. Esto permitió a los estudiantes contemplar todo su progreso y evolución en el aprendizaje y valoración de la escritura de Inglés, fortaleciendo de igual manera la relación docente-aprendiz durante la retroalimentación e incentivando el gusto por organizar creativamente y de manera autónoma los distintos borradores dentro del portafolio. Al respecto, Pujolá (2005) afirma que el portafolio en la formación de los futuros 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), 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]

Igualmente, el portafolio de valoración como herramienta para la mejora de la escritura de Inglés promovió retos al estudiante al incentivarlo a buscar soluciones a sus propios errores, equivocaciones y dudas halladas a

partir de las coevaluación a sus borradores. Fue significativa la opinión del siguiente informante:

EEI7: *“Pienso que el portafolio de evaluación si permite la mejora en la escritura del Inglés por parte del alumno, a través de todas las actividades realizadas en clases, permite al alumno generar errores que le serán corregidos, estimulando al alumno a indagar y hallar las solución a los errores que se la han expuesto producto de su actuación.” [19:5] [7]*

De esto se desprende que el portafolio de valoración permanece vinculado íntimamente al aprendizaje de la escritura como un proceso cognitivo y metacognitivo, el cual es constituido por distintos subprocesos (planificación, organización, textualización, revisión) (Lunar, 2007; Oshima y Huges, 1999; Ur, 1998; O'Malley, 1994) que se interrelacionan continuamente, y que amerita de la reflexión constante sobre todo el proceso desarrollado para imprimirle a la escritura un carácter recursivo y que logre visualizarse exitosamente en el producto que se va logrando. Es por ello que Chacón y Chacón (2011) y Villalobos (2002) lo recomiendan como medio eficaz para el mejoramiento de esta habilidad siempre centrada en las necesidades del aprendiz de una lengua extranjera como el Inglés.

8.1.2. Debilidades

Las limitaciones se congregaron en la falta de tiempo para poder culminar las actividades planificadas o cuando se desarrollaba la coevaluación y la autoevaluación, asimismo, algunos estudiantes dejaron para tarde la realización de las asignaciones del portafolio careciendo de sentido de pertenencia. Para Qinghua (2010) el portafolio de valoración conlleva ciertas limitaciones relacionadas principalmente a la sobre carga de trabajo del docente la cual exige un dedicación devota y paciente de tiempo y de energía. Igualmente, para la autoevaluación y la coevaluación, según

Cummins (1995), muchos docentes consideran que requiere de suficiente tiempo para su buen desarrollo. Es así como uno de los informantes manifestó su queja:

EEI4: *“Lo que no me gustó es el corto tiempo que se usó para llevarlo a cabo, ya que en un semestre no alcanza para poder usar con calma y paso a paso el portafolio. Siempre fue las revisiones a la carrera y entrega de material uno tras otro por el corto tiempo del semestre.” [9:11] [4]*

Una limitante presente en la coevaluación fue la presencia de ciertas debilidades en las competencias lingüísticas presentes tanto en los coevaluados como en quien desempeñaba el rol de coevaluador, y por otro lado la poca claridad o confusión en algunas instrucciones o actividades desarrolladas por el docente. Es por eso que los autores Delmastro (2005a, 2005b), Suarez y Camacho (2002) argumentan que la operatividad adecuada del portafolio requiere que los aprendices manifiesten la posesión de habilidades lingüísticas para su manejo, situación que suele ser ausente en los primeros momentos del desarrollo de la unidad curricular debido a que los estudiantes carecen de conocimientos previos con respecto a la aplicación y alcances del portafolio como estrategia de evaluación. Por ejemplo uno de los estudiantes expresó esa limitación de la siguiente manera:

EEI2: *“Lo que no me gustó es que algunos compañeros que no tienen un buen dominio del inglés, tenían que corregir a otros compañeros en aspectos que ni sabían si estaban bien o mal.” [9:10] [2]*

Sin embargo, la experiencia de los estudiantes junto al portafolio de valoración les ha permitido reconocer las bondades del mismo para mejorar la escritura de inglés de forma significativa y autónoma, ejerciendo responsablemente el oficio de mejorar y corregir sus limitaciones en la

escritura y tomar bajo sus propias riendas cada una de las etapas del proceso. Atienza (2009), Arumi (2009) y Klenowski (2005) refiriéndose a la reflexión señalan que el estudiante a través de la misma se percatará de sus errores y aprenderá de los suyos y de los demás, podrá identificar las estrategias que les permitirá corregirlas e ir mejorando su proceso de forma autónoma.

8.2. En cuanto a la experiencia de los docentes

Los profesores se vieron motivados a usar el portafolio por permitir la retroalimentación, la autoevaluación y la coevaluación, promocionando con ello la evaluación formativa, así como el aprendizaje por procesos y la autorregulación de los estudiantes, facilitándoles la reflexión sobre las fortalezas y debilidades de su propio aprendizaje.

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 cuya 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 tiene 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)

No obstante, fue necesaria su articulación con los objetivos establecidos en el plan de estudio de la unidad curricular. Asimismo, se deben estipular ciertas etapas para el aprendizaje del proceso de escritura y momentos que permitan la contemplación y reflexión del estudiante sobre la fortalezas y debilidades de su propio itinerario, sin dejar de lado los encuentros de retroalimentación con el docente.

Para los docentes informantes, los estudiantes habían mantenido la noción típica del portafolio, es decir, el de una carpeta para almacenar documentos. Sin embargo, se percataron paulatinamente que el portafolio de valoración se fue convirtiendo en un proceso de organización, administración, valoración, evaluación y reflexión sobre su propio aprendizaje dispuestas en distintas fases o etapas. Por ello, Sanmartí (2007) argumenta que el profesorado, en su calidad de experto en la materia, construye una secuencia de actividades y contenidos que pretenden guiar al alumnado en la consecución de los objetivos de aprendizaje, pero este es un camino diferente para cada uno de los individuos, además, el alumnado debe reconocer e identificar los criterios de evaluación como parte importante de la construcción de su propio aprendizaje

Por otro lado, el portafolio de valoración le ha permitido a los docentes 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. En pocas palabras motiva al docente para hacerse consciente y reflexivo de su desempeño y acompañamiento junto al estudiante. Heah, Kathpalia y otros (2006) lo confirman en la siguiente cita:

El portafolio ayuda a cambiar la dinámica de la relación alumno-profesor. La relación entre los alumnos y los profesores se vuelve más colegiada y no jerárquica. Cuando los alumnos ven que su retroalimentación es tomada en serio por los profesores, ellos son más propensos a colaborar con los maestros para aprender a ser mejores escritores científicos. Esta relación colegial es más parecida al de la relación maestro-aprendiz que es más útil en el desarrollo de un oficio, en este caso, el arte de la escritura académica. (p. 69)

Significativamente, tanto autores expertos como docentes experimentados en el uso del portafolio de valoración han recogido ciertas y comunes limitaciones, las cuales se pueden resumir en: consumo de tiempo y dedicación que acarrea el trabajar con el portafolio de valoración, dificultad de trabajo en grupos grandes o numerosos de estudiantes y por ende limitaciones para llevar a cabo la retroalimentación. Para Qinghua (2010) el portafolio de valoración acarrea algunas limitaciones vinculadas primordialmente a la sobre carga de trabajo del docente la cual exige un dedicación devota y paciente de tiempo y de energía. Otro punto en contra, dada por el mismo Qinghua es el no tener muy claras las instrucciones, o un plan preestablecido por parte del docente, que pueda confundir, hacerle perder tiempo y desviar los objetivos o propósitos del portafolio de valoración.

El portafolio de valoración puede mejorar las debilidades y potenciar las fortalezas lingüísticas de los estudiantes esto gracias a ciertas condiciones que el mismo facilita y promueve durante su desarrollo. Por ejemplo, el contacto entre los estudiantes durante el proceso de la coevaluación hace que los aprendices interactúen, indaguen, discutan, reflexionen y valoren, sea con interés o simple curiosidad, el trabajo escrito de sus compañeros, a su vez, les permite identificar y comprender sus equivocaciones en aspectos importantes como la gramática, la puntuación, ortografía, aspectos formales

de la escritura y la coherencia, asimismo, la planificación del portafolio involucra una variedad de actividades planeadas que enseñan y refuerzan las otras habilidades como la expresión oral, dramatizaciones, entrevistas, entre otras, pero de manera prudente se requiere de la supervisión y consejo del docente, quien previa explicación y aplicación de criterios, podrá seguir de cerca el progreso de los estudiantes.

Luego de la coevaluación se activa el momento de reflexión e introspección en el que los estudiantes contemplan en donde ha fallado y en donde ha acertado, procurando con ello resolver sus dudas y mejorando por cuenta propia o por guía de sus compañeros y docente sus borradores.

No es de extrañar que el docente trate de imponer su autoridad, establecer los criterios para llevar a cabo la coevaluación de los borradores y de la organización del portafolio. No obstante, para amainar o disminuir la tentación es conveniente vincular al estudiante y hacerlo participe del establecimiento de criterios para valorar las composiciones escritas. Suárez y Camacho (2002, p. 236), por su parte, argumentan que la operatividad del portafolio requiere “que los estudiantes manifiesten la posesión de habilidades para su manejo constructivo”. Otro aspecto a considerar lo exponen Chacón y Chacón (2011) cuando manifiestan que es indispensable que el docente oriente desde un principio al estudiante a fin de motivarlo a reflexionar críticamente sobre sus progresos y limitaciones, además de aprender a autogestionar sus cambios y mejoras sin la ayuda del docente.

El portafolio de valoración admite la oportunidad de entregarles a los estudiantes parte de la responsabilidad del proceso de aprendizaje y de evaluación, con ello se ven motivados para asumir de forma autónoma la ejecución de cada una de las actividades planificadas. Es por ello que la promoción de la autonomía en estos, hace que el proceso de formación y

aprendizaje individual de las habilidades del estudiante no se quede fijo en el aula, sino por el contrario, continúe en las afueras del recinto, como un hábito a lo largo del semestre gracias al ejercicio disciplinado el portafolio.

Por último, la aplicación del portafolio motiva al docente a considerar su adaptación a los objetivos planificados en el currículo y en consecuencia al programa de la unidad curricular, tomando en cuenta aquellos contenidos con los cuales se fortalezca y refuercen las habilidades lingüísticas. Es por ello que, tanto el portafolio de valoración como los contenidos del programa, se entrelazan y se acomodan en función de un aprendizaje centrado en el estudiante.

Las condiciones en las que el portafolio de valoración como estrategia de evaluación formativa y de autoevaluación puede promocionar la producción escrita de una lengua extranjera como el Inglés depende de las adaptaciones que el docente necesite y articule con los planes establecidos en el programa de la unidad curricular, tal y como se menciona en el párrafo anterior, e igualmente promover los encuentros constantes entre los aprendices y el docente a fin de brindarle la retroalimentación necesaria. Estos encuentros de retroalimentación lograron que sus escritos fueran presentados de forma creativa y en ocasiones sin llegar a seguir de forma estricta el modelo recomendado por el profesor, igualmente, procuraron ser cautelosos al componer sus párrafos, cuidando los criterios de puntuación, coherencia, unidad, vocabulario, gramática y estructura de los párrafos. Para Kathpalia (2006) cuando los estudiantes se percatan que su retroalimentación ha sido tomada en seriedad por el docente, ellos son más proclives a cooperar con el profesor a fin de aprender a ser mejores escritores científicos. Esta relación colegial es más útil en el desarrollo de un oficio, en este caso, el arte de la escritura académica.

Finalmente, del proceso de triangulación se concluye:

- En cuanto al conocimiento y concepción que poseen los informantes sobre el portafolio de valoración es que el mismo es considerado como una técnica o instrumento de evaluación de los aprendizajes.
- En relación a los beneficios del portafolio de valoración, 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.
- Sobre las limitaciones del portafolio, sobresalen la falta de tiempo y la dedicación necesaria para llevar a cabo las distintas actividades planificadas. De igual manera apareció cierta ambigüedad y subjetividad en las correcciones de la coevaluación.
- Como bondades de la autoevaluación y la coevaluación junto al portafolio de valoración se incentivó la tolerancia y el respeto entre los estudiantes, por otro lado, se valoró la retroalimentación realizada por el compañero con el fin de poder aprender de los errores y equivocaciones tanto propias como del otro. Se promovió la autonomía al ceder a los estudiantes parte de la responsabilidad para valorar las composiciones escritas (borradores) de sus compañeros.
- Por el lado de las limitaciones del proceso de coevaluación y autoevaluación, se hizo referencia a la necesidad de tiempo para llevar a cabo la reflexión y la valoración de los borradores. Se apreció subjetividad y superficialidad en las correcciones. Poco conocimiento del estudiante sobre el alcance del portafolio como estrategia de evaluación.
- En relación al mejoramiento del proceso de escritura junto al portafolio de valoración, la mencionada estrategia permitió el seguimiento de las fortalezas y debilidades de la escritura. Promovió el encuentro docente-

estudiante y disminución paulatina de los errores y equivocaciones en sus composiciones.

- La promoción de la autonomía junto al portafolio de valoración se hizo evidente al cederle a los estudiantes parte de responsabilidad para valorar su aprendizaje y organizar los borradores y demás actividades escritas dentro de sus portafolios. Asimismo, decidir quien pudiera coevaluar sus composiciones, aunque con cierta supervisión y acompañamiento del docente, pero hasta un instante específico o conveniente para la formación de los estudiantes.
- La motivación a través del portafolio de valoración fue palpable por la oportunidad que les brindo el docente a sus estudiantes en el momento de corregir los borradores de sus compañeros. Los aprendices también se percataron de la disminución de errores o equivocaciones en sus composiciones escritas y procuran evitarlos, y a su vez demuestran cierta competencia para tener al día sus borradores ya corregidos y organizados junto a la composición final.
- Las recomendaciones comunes hacen referencia a la presencia de más rigurosidad y objetividad en la coevaluación de los borradores por parte de los estudiantes. Dominio de las competencias lingüísticas de los aprendices para llevar con éxito los proceso de coevaluación y autoevaluación. Es necesario programar frecuentes encuentros del docente con el estudiante para la retroalimentación. El desarrollo de las evaluaciones por parte del docente deben ser constantes y la de los coevaluadores deben ser controladas y supervisadas. Promover la responsabilidad entre los estudiantes, tanto para devolver los borradores coevaluados como para organizar y presentar los portafolios, y brindar más autonomía en la elección de ciertos criterios de evaluación con los estudiantes.

También se requiere que los estudiantes manifiesten la posesión de habilidades para su manejo constructivo. Por último, se exige cuidado por parte del docente ante ciertas limitaciones a las cuales se enfrenta el portafolio como el consumo de tiempo y la dedicación.

www.bdigital.ula.ve

**CUARTA PARTE: RECOMENDACIONES A LOS PROFESORES DEL
ÁREA DE INGLÉS SOBRE EL USO DEL PORTAFOLIO COMO
ESTRATEGIA DE VALORACIÓN**

RECOMENDACIONES A LOS PROFESORES DEL ÁREA DE INGLÉS SOBRE EL USO DEL PORTAFOLIO COMO ESTRATEGIA DE VALORACIÓN

Las siguientes recomendaciones buscan en cierto modo aclarar y facilitar a los docentes la aplicación y desarrollo del portafolio de valoración con fines de evaluar el aprendizaje de la escritura de Inglés. La presentación de las mismas sugerencias es el resultado de una minuciosa indagación sobre la reacción de los estudiantes, de la experiencia de los docentes de área de Inglés y del docente investigador ante el uso de esta estrategia alternativa de evaluación.

Para formular este conjunto de recomendaciones fue necesario considerar no sólo la opinión de los estudiantes o de los mismos docentes del área de Inglés, sino explicitar las vivencias del profesor del aula como investigador, sus dificultades, tropiezos, limitantes y las indicaciones adecuadas y adoptadas a juicio del docente investigador. Sin embargo, es recomendable colmarse de mucha paciencia desde el primer momento en que el profesor se interesa y siente curiosidad por trabajar con este tipo de portafolio, por otro lado, hay que tener claro que la experiencia con la mencionada estrategia será única para cada docente que se disponga a usarla, pues todo dependerá del contextos, de los actores, del conocimiento, capacidades, actitudes, entre otras incógnitas que se presenten inesperadamente.

La primera recomendación nace de los mismos estudiantes, los cuales aconsejan más rigurosidad y objetividad en la coevaluación de los borradores, asimismo, es necesario que estos posean un cierto dominio de las competencias lingüísticas, acorde con el nivel o semestre a estudiar, esto con el propósito de llevar con éxito dicho proceso.

Es aconsejable, la aplicación de una evaluación diagnóstica al comienzo del curso, cuya finalidad sería la de identificar las fortalezas y debilidades de los estudiantes, y en bases a sus necesidades, planificar aquellas actividades o estrategias que puedan solventarlas, a su vez convertirlas en metas u objetivos del mismo aprendiz, dándoselas a conocer y estimulándolo a trabajar en ellas.

Es perentorio concientizar a los estudiantes sobre aspectos teóricos y prácticos del portafolio (Baxter, 1997) y el tipo de portafolio con el cual se va a trabajar. En este caso se podrían planificar una serie de actividades informativas y de integración con los estudiantes, en donde se les presenten muestras y tipos de portafolio, específicamente el portafolio de valoración (Lunar, 2007; Delmastro, 2005^a), esto con la finalidad de que los aprendices conozcan el propósito de usar esta clase de portafolio, y si es posible elaborar una cartelera, brindarles trípticos o alguna guía de información a los mismos.

Otro aspecto a considerar es enseñarles cual es el objetivo a alcanzar a través del portafolio de valoración. Lógicamente, el docente busca desarrollar un portafolio que instruya, forme y perfecciones las cuatro habilidades lingüísticas, aunque en este estudio, se ha hecho énfasis en el mejoramiento de la escritura de Inglés; sin embargo, el deber ser del uso del portafolio de valoración, es integrar las necesidades y opiniones de los estudiantes al proceso y hacerlo participe de la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje y de evaluación. Es posible entonces, que los aprendices escriban sus objetivos a alcanzar al final del curso e incorporar dicha información al comienzo del portafolio, es por ello que Sanmartí (2007) sostiene que el profesorado, debe construir una serie de actividades y contenidos que permitan orientar a los estudiantes en la consecución de los

objetivos de aprendizaje, y más adelante, convocar entrevistas individuales, por si el número de los estos es reducido, o círculos de discusión y reflexión con los estudiantes y poder reconocer sus logros y dificultades.

Para O'Malley (1994) es conveniente partir de un plan, es decir, no se debería improvisar en la aplicación del portafolio. Este plan deberá tener una interrelación con el currículo, con el programa y con las necesidades actuales de los estudiantes. El docente debe correr el riesgo de seleccionar aquellas actividades que puedan motivar y despertar el interés en los mismos y unirlos al portafolio. Un ejemplo usado por el docente investigador fue la presentación de cine-foros, luego la realización de trivias relacionadas a las películas. Más adelante, se mostraron fotografías con escenas de las mismas películas con la finalidad de que los estudiantes las organizaran cronológicamente y luego cada estudiante narraba los acontecimientos que las envolvían, lógicamente utilizando la lengua extranjera, para luego finalizar con dramatizaciones improvisadas o simultaneas en grupo sobre las escenas seleccionadas. Claro está, los alumnos debían cerrar el proceso escribiendo sus reflexiones sobre la película vista y someterla a las debidas correcciones hasta obtener el mejor borrador.

Igualmente, y de acuerdo a las observaciones, se recomienda al docente y al estudiante el ejercicio de la disciplina y la organización. Es conveniente, desde un primer momento, dejar claro las instrucciones, los criterios y los indicadores a manejar para la evaluación, tanto del portafolio de valoración como del conjunto de actividades a incorporar; no obstante, se requiere instruir a los aprendices y darles ejemplos claros y precisos sobre lo que es un criterio y un indicador de evaluación, aunque en el caso del portafolio de valoración, los estudiantes se deberían enfocar en la valoración de las composiciones escritas de sus compañeros, esto es, una

retroalimentación basada en corregir y resaltar los errores o equivocaciones bajo la guía de estos criterios como: puntuación, uso de las mayúsculas, gramática, conectores, unidad, coherencia, paralelismo, aspectos formales de la escritura, etc., sin llegar a otorgarles una calificación o ponderación, simplemente hacer anotaciones u observaciones sobre las debilidades presentes en sus borradores.

Es conveniente, disponer de tiempo para enseñarles a los estudiantes el uso de los distintos símbolos de correcciones empleados por Oshima y Hogue (1999) u otros autores del cual tenga conocimiento el docente. Se puede presentar la oportunidad de que los aprendices realicen investigación previa de los símbolos en pareja y lleven a cabo talleres con ejercicios, más la explicación y la orientación del docente.

En cuanto al desarrollo del proceso académico de escritura, se debe indicar a los estudiantes la realización de composiciones cuyos párrafos sean breves y concisos, a fin de poderlos corregir de forma eficiente y detallada en un periodo de tiempo justo. Asimismo, hacerles ver que se trata de un proceso en el que podrán contemplar su propio progreso identificando sus fortalezas y debilidades.

Para la coevaluación se aconseja a los aprendices ser responsables y no retrasarse en la entrega de los borradores corregidos a sus respectivos compañeros. De igual forma, procurar el acompañamiento de aquellos estudiantes que presenten algunas dificultades en el aprendizaje del Inglés por parte de aquellos aprendices que posean un mejor dominio de las competencias lingüísticas.

En relación con la autoevaluación, los docentes entrevistados recomendaron la necesidad de que el mencionado proceso sea orientado a

través de instrumentos, preferiblemente escalas y listas de cotejo, que logren controlar la frecuencia de los encuentros entre los estudiantes, los tipos de errores o las equivocaciones cometidas. No obstante, los docentes deberán mostrar ejemplos de correcciones como guía para la coevaluación. A su vez, promover la responsabilidad entre los estudiantes, tanto para devolver los borradores coevaluados como para organizar y presentar los portafolios, y brindar autonomía en la elección del coevaluador.

Otra sugerencia es programar de forma reiterada y continua los encuentros del docente con el estudiante para llevar a cabo la retroalimentación así como el desarrollo de evaluaciones constantes por parte del docente y de los coevaluadores. Heah y Kathpalia (2006) establecen que el portafolio debe promover un plan disciplinado y regulado de fases en donde el estudiante junto a al docente tutor corrige y supervisa, es decir, *“aconsejando a los estudiantes y proporcionar una retroalimentación honesta y constructiva elogiando áreas particulares en el borrador que fueron bien trabajadas, e identificando las partes que parecen ser débiles”* (p.66). Nuevamente, se insiste en considerar la dedicación y el consumo de tiempo que requiere trabajar con el portafolio de valoración, así como planear estrategias que faciliten el trabajo con grupos numerosos de estudiantes, pues éste es el dolor de cabeza de muchos docentes que trabajan con la mencionada estrategia, por lo que deberá ser estricto en el control o manejo del tiempo para dedicarlo a los estudiantes adecuadamente.

Qinghua (2010) y O'Malley (1994) exigen cuidado por parte del docente ante el consumo de tiempo y la dedicación, lo cual implica el desarrollo de una planificación previa y bien pensada de las distintas actividades a incorporar, las cuales deberán estar coordinadas con el periodo de tiempo establecido para el semestre.

En cuanto a los autores, Lunar (2007) junto a Chacón y Chacón (2011) insisten en que la estrategia de evaluación con el portafolio debe promover una participación más activa y consiente del estudiante y que les permita reconocer y valorar sus fortalezas y debilidades, para estimular e impulsar el aprendizaje autónomo, especialmente en la adquisición de una lengua extranjera. Lo ideal es acompañarlo hasta cierto instante o momento del proceso, luego se deben dejar a que ellos solos lo continúen, es como una terapia, la cual deberá ser supervisada y guiada pacientemente.

También, Suarez y Camacho (2002, p. 236), por su parte, argumentan que la operatividad del portafolio requiere “que los estudiantes manifiesten la posesión de habilidades para su manejo constructivo”, por lo cual, el docente deberá saber cuándo sería ese momento para dejarlo hacer el proceso por sí mismo. Otro aspecto a considerar lo exponen Chacón y Chacón (2011) cuando manifiestan que es indispensable que el docente oriente desde un principio al estudiante a fin de motivarlo a reflexionar críticamente sobre sus progresos y limitaciones, además de aprender a autogestionar sus cambios y mejoras sin la ayuda del profesor.

Klenowski (2005) y Villalobos (2002) aconsejan al docente que el uso del portafolio de valoración debería seguir algunos principios como una recopilación de trabajos donde expone y se evidencia el progreso y las mejoras a las distintas valoraciones a las cuales fueron sometidas, considerar la situación retórica que contextualiza el portafolio, la reflexión para que el estudiante logre percatarse de sus errores y aprenda tanto de los suyos como de los demás, asimismo, identificar las estrategias que les permita corregirlas e ir mejorando su proceso de forma autónoma. La comunicación en donde el portafolio se comporta como una especie de radiografía que a cada paso, actividad o composición escrita final, demuestra

al docente y al estudiante la tenacidad, la improvisación, la originalidad, la organización, y dominio de cada uno de los criterios establecidos para valorar el portafolio, y por último la evaluación, en el sentido de que demuestra el desarrollo de los procesos de valoración que se efectúan cuando los estudiantes hacen sus selecciones y las organizan.

Por otro lado, López e Hinojosa (2000) recomiendan que los estudiantes jueguen un papel activo en la selección de los contenidos y en la elaboración de los criterios para juzgar sus méritos. Así mismo, Arter y Spanderl (citados por Klenowski, 2005, p. 13) orientan a que la colección de trabajos a incluir en el portafolio por parte de los estudiantes debe incluir la participación de los mismos en la selección del contenido del portafolio, las guías para la selección, los criterios para juzgar los méritos y la prueba de su autorreflexión.

www.bdigital.ula.ve

Sobre la reflexión, se recomienda al docente preparar una guía con una serie de preguntas abiertas que puedan facilitar el ejercicio de retrospectiva del estudiante, permitiendo el examen de conciencia y el dialogo interior que permite revisar si ha alcanzado o no los objetivos planteados al comienzo del curso. Villalobos (2002) comenta:

Cuando reflexionamos, apelamos a lo cognitivo, al afecto, haciendo que ambos interactúen, todo ello con el fin de poder entender qué apariencia tendrá al final lo que estamos haciendo, en qué se diferencia el trabajo final de lo que era al principio y si se corresponde con los criterios implícitos o explícitos. (p. 393)

Igualmente, junto a la reflexión del aprendizaje se aconsejan que el proceso junto al portafolio de valoración necesite la realización habitual de entrevistas a lo largo del periodo académico con el propósito de poder discutir y valorar cualquier avance que pueda fortalecer la autonomía en el estudiante (Chacón y Chacón, 2011). Al respecto Villalobos aconseja:

Como mínimo, deberían realizarse todos los semestres cuatro reuniones personales entre el docente y el estudiante con el fin de discutir y analizar el desarrollo del portafolio. Explica además que estas sesiones no deben ser breves ni superficiales, ya que de no cumplirse con este requisito, se pierde la evaluación en potencia del proceso implícito en la elaboración del portafolio. (p. 393)

Finalmente, es prioritario establecer vínculos de apoyo entre los mismos docentes para coordinar el uso del portafolio de valoración en otras unidades curriculares, esto a fin de poder compartir experiencias y resolver dificultades, lo cual es consecuencia del desconocimiento del proceso por los docentes y los estudiantes. Sería beneficioso que los portafolios de escritura pasaran de un curso a otro con el propósito de llevar un control continuo del progreso y realizar una constante evaluación. Por otro lado, no estaría mal, que los docentes del área de Inglés mantuviera el uso del portafolio como línea de investigación para la mejora y evaluación de la escritura, logrando encuentros como: talleres, foros o debates en el que se discutan, se intercambie y se prolongue el fortalecimiento de las virtudes de esta estrategia alternativa de evaluación como la ha denominado Lunar (2007).

BIBLIOGRAFÍA

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.

ARGÜELLES, D. y Nagles, N. (2007). Estrategias para promover porcesos de aprendizaje autónomo. 2da. Edición. Bogotá: Alfaomega.

ARUMI, M. (2009). Estudio de las percepciones de los estudiantes de lenguas extranjeras sobre el uso de instrumentos de autorregulación. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 22, 35-58.

BAILEY, K. (1998). Learning about language assessment. Dilemmas, decisiones, and directions. New York: Heinle & Heinle publishers.

BARRIOS, O. (2000). Estrategia del portafolio del alumnado. En De la Torre y O. Barrios. Estrategias didácticas innovadoras. Barcelona: Octaedro, 294-301.

BARRIOS, FERRERES, JIMÉNEZ Y VIVES (1996): Una experiencia de colaboración interinstitucional: La innovación didáctica de las ciencias sociales en secundaria, desarrollo profesional y cultura colaborativa, en *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*. Zaragoza. Nº 23.

BAXTER, A. (1997). Testing English as a second language. McGraw Hill Inc, London.

BIGGS, J. B. (1996). The teaching context: The assessment portfolio as a tool for learning. In Biggs, J.B. (Ed.), *Testing: To educate or to select? Education in Hong Kong at the Crossroads*, (pp. 227-271), Hong Kong Educational Publishing Co.

BECKELEY, W.L. (1997). Creating a classroom portfolio system. A guide to assist classroom teachers in kindergarten through eighth grade. Iowa, Kendall/Hunt Publishing Company.

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

BOJÓRQUEZ M., José A. y otros (2013) Utilización del alfa de Cronbach para validar la confiabilidad de un instrumento de medición de satisfacción del estudiante en el uso del software Minitab. Eleventh LACCEI Latin American and Caribbean Conference for Engineering and Technology (LACCEI'2013) "Innovation in Engineering, Technology and Education for Competitiveness and Prosperity" August 14 - 16, 2013 Cancun, Mexico.

BORGES MÉNDEZ, Ramón (1995). El estudio de casos como instrumento pedagógico de investigación en políticas públicas. Magister en Gestión y Políticas Públicas. Estudio de Caso No. 4. Universidad de Chile. Santiago de Chile.

CALFEE, R. y Perfumo, P. (1996). Writing portfolios in the classroom. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

CAMPOS, Mercedes M. y Mújica, Lexy A. (2008). EL ANÁLISIS DE CONTENIDO: Una forma de abordaje metodológico. Laurus, Vol. 14, Núm. 27, mayo-agosto, 2008, pp. 129-144. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela.

CANALE, M., y Swain, M. (1980): "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching". Citado por COHEN, A. (1994). Assessing language ability in the classroom. Associates. Inc., New Jersey.

CARRERAS, C. (2003): Aprender a aprender. Educación y procesos formativos. Piados: Madrid.

CARRIZOSA PRIETO, Esther y Gallardo Ballester, José Ignacio (2011). "Rúbricas para la orientación y evaluación de los aprendizajes en entornos virtuales", en CERRILLO i MARTÍNEZ, A. y DELGADO GARCÍA, M. D. (Coords.). Las TIC al servicio de la docencia del Derecho en el marco del EEES. Barcelona, Huygens, págs. 273-274.

CASSANY, D. (1999). Construir la escritura. 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, nº 20, Enero – Diciembre, 2011. Pp. 32 – 41.

COHEN, A. (1994): Assessing language ability in the classroom. Associates. Inc, New Jersey.

COHEN, A. (1998). Strategies in learning and using a second language. General Editor, Candlin.

COHEN, L. y otros (1980). "La Triangulación", in Research methods in Education. London: Croom Helm.

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.

CUMMINS, J. (1995): "Foreword", en: O'Malley, M. y Valdez, L. (1996): Authentic assessment for English language learning. Addison-Wesley, USA.

DELMASTRO, Ana Lucía (2005a), "El uso del portafolio en la enseñanza de lenguas extranjeras: perspectiva del docente", Investigación y Posgrado, Vol. 20, nº 2, pp. 187-211.

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).

DÁVILA, A., (1995) "Las perspectivas metodológicas cualitativas y cuantitativas en las ciencias sociales: debate teórico e implicaciones praexológicas", en M. Delgado y J. Gutiérrez (coords). Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales. Madrid: Síntesis.

DENZIN, N. (1979). The Research Act in Sociology. Chicago: Aldine.

EISNER, E. (1998). The methodology of qualitative evaluation. Stanford University. London.

ELLIOT, J. (2000). La Investigación-acción en Educación. Cuarta edición. Ediciones Morata, S.L. Madrid.

FERNÁNDEZ, A. y Martínez, A. (2001). Portafolios convencional y portafolios electrónico: Una experiencia de aula. Akademus, 3(1), 59-70.

FERRIS, D., y Hedgcock J. S. (1998). Teaching ESL composition. Purpose, process, and practice. Mahwah, N.J.: Lawrence ERLBAUM.

FOX, D. (1968): El proceso de investigación en educación. Pamplona: EUNSA.

GIMENO SACRISTÁN, J. FERNÁNDEZ (1981): Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum. Madrid: Anaya.

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.

GUTIERREZ, L. (1996). Paradigmas cuantitativo y cualitativo en la investigación socio-educativa: proyecciones y reflexiones. Revista Paradigma. Volumen XIV al XVII.

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.

HIDALGO, L. y Silva, M. (2003). Hacia una evaluación participativa y constructiva. Caracas: Editorial Panapo.

HURTADO DE BARRERA, J. (2005). Metodología de la Investigación holística. Editorial Sypal. Caracas, Venezuela. Sypal.

HURTADO DE BARRERA, J. (2007). El proyecto de investigación. Editorial Sypal. Caracas, Venezuela: Sypal.

IBARRA SÁIZ, M. D. y RODRÍGUEZ GÓMEZ, g. (2007). "El trabajo colaborativo en las aulas universitarias. Reflexiones desde la autoevaluación". Revista de Educación, núm. 344, págs. 355-375.

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

LATOUR J, Abaira V, Cabello JB, López J. Las mediciones clínicas en cardiología: validez y errores de medición. Rev. Esp. Cardiol. 1997; 50:117-28.

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

MARTÍNEZ, M. (1991). La investigación cualitativa etnográfica en educación: Manual teórico – práctico. Venezuela. Texto.

MARTÍNES M., Miguel (2007): La Nueva Ciencia, Su desafío, lógica y método. México: Editorial Trillas

MAXWELL, M (1996). Lingüística Computacional – Análisis Morfológico. Acta de Conferencia. CARLA. Nov. 14-15 1996

MICKELSON, N. (1992): "Questions and answers about whole language", en NTCE. *Under the whole language umbrella*. Richard C. Owen Publishers, New York.

MILES, M. Y Huberman, A. M. (1984) Qualitative data analysis. A source book of new methods. Beverly Hill: Sage.

MORGAN GA, Gliner JA, Harmon RJ. Measurement Validity. J Am Acad Child Adolesc Psychiatry. 2001; 40:729-31.

MORÓN, M. (1992). La evaluación de los aprendizajes en el nivel de Educación Básica. Bases legales, teóricas y pedagógicas. Caracas, Venezuela: Ediciones Universitarias Frailejón.

NEWMAN, J. (1992): "Questions and Answers about Whole Language", en NTC. *Under the whole language umbrella*. Richard C. Owen Publishers, New York.

NUNES, A. 2004. Portfolios in the EFL classroom: disclosing an informed practice. *ELT Journal*, 58(4): 327-335.

O'MALLEY, J. Michael y Moya, Sharon S. (1994). The Journal of Educational Issues of Language Minority Students, v13 p. 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.

OVIEDO, Heidi Celina and CAMPO-ARIAS, Adalberto. Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *rev.colomb.psiquiatr.* [online]. 2005, vol.34, n.4, pp. 572-580. ISSN 0034-7450.

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.

PADILLA, A. M., Aninao, J. C., y Sung, H. (1996) Development and implementation of student portfolios in foreign language programs. *Foreign Language Annals*, 29 (3), 429-438.

PARIS S. G. & Ayres, L. R. 1994. *Becoming Reflective Students and Teachers with Portfolios and Authentic Assessment*. Washington, D C.: American Psychological Association.

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.

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

RICHARD, Jack; Renandya, Willy y Anthony Seow. (2002). *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*. Cambridge University Press. United States of America.

RODRÍGUEZ, M (1995). Metodología cuantitativa vs cualitativa: una polémica en extinción, Colección Quetzacóatl No 1.

RODRÍGUEZ, G., Gil, J., García, E. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. Málaga: Ediciones ALJIBE.

ROJAS V., Andrea. (2008) *La prueba escrita*. Ministerio de Educación Pública, Dirección de Desarrollo Curricular, Departamento de Evaluación de los Aprendizajes. San José: MEP.

ROWNTREE, D. (1977): *Assessing students how shall we know them?* Harper and Row, London.

RUIZ, B., Carlos (1998). Instrumento de Investigación Educativa. Procedimientos para su Diseño y Validación. Barquisimeto.

SABINO, C. (2002). El proceso de investigación. Nueva edición actualizada. Caracas,Venezuela: Panapo.

SANMARTÍ, Neus (2007). 10 ideas clave. Evaluar para aprender. Barcelona, Graó.

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

SANTOS GUERRA, M. (1999): 20 Paradojas de la evaluación del alumnado en la Universidad Española. Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, 2(1).

SLUIJSMANS, D., DOCHY, F. y MOERKERKE, G. (1999). "Creating a Learning Environment by Using Self-, Peer- and Co-Assessment". Learning Environment Research, 1, págs. 293-319.

SPANDEL, V., & STIGGINS, R. J. (1990). Creating writers: Linking assessment and writing instruction. New York: Longman.

SPRADLEY, J.P. (1980) Participant Observation. Holt, Rinehart and Winston. New York.

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.

TAYLOR, S.J. y Bogdan, R. (1986) Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación. Paidós. Buenos Aires.

TEJADA, J. (2002): "Evaluación de programas", en Formación de formadores. Curso de postgrado, Grupo CIFO. Universidad Autónoma de Barcelona.

TEJADA, J. (1997): "La evaluación", en Gairín, J. y Fernández, A. Planificación y Gestión de Instituciones de Formación. Barcelona: Praxis.

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, Nº 15 / Enero - Diciembre, 2006 - pp. 14-25

VILLALOBOS, José (2002): "Portafolios Y Reflexión: Instrumentos de evaluación en una clase de escritura" EDUCERE, ARTÍCULOS, AÑO 5, Nº 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. Págs 10-16.

VYGOTSKY, L. (1978). Mind in society. Cambridge, MA: Harvard University Press.

REFERENCIAS DE FUENTES ELECTRÓNICAS

ATIENZA, E. (2009). El portafolio del profesor como instrumento de autoformación, Marcoele Revista de Didáctica Español como Lengua Extranjera, 9 [Documento en línea]. Disponible: <http://marcoele.com/el-portafolio-del-profesor-como-instrumento-de-autoformación> [Consulta: 2011, octubre 20].

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: 2011, abril 02].

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: 2011, marzo 31]

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]

EUROPEAN LANGUAGE PORTFOLIO. (2003). [Documento en Línea]. Disponible: <http://www.fuberlin.de/elc/portfolio/index.html> [Consulta: 2011, marzo 22]

FANDOS G., Manuel (2003). Formación basada en las Tecnologías de la Información y Comunicación: Análisis didáctico del proceso de enseñanza-aprendizaje. (Tesis Doctoral, Universitat Rovira I Virgili, Tarragona) Disponible: <http://www.tdx.cat/handle/10803/8909> [Consulta: 2011, abril 19]

FENWICK, Sara y PARSONS, Jim (1999). "Incorporating Peer Assessment in Adult Education". [Documento disponible en Internet en <http://www.ualberta.ca/~tfenwick/ext/pubs/peereval.htm>]. [Consulta: 2013, abril 10]

HERRERA; Marta (2001). "La evaluación en las prácticas pedagógicas de los alumnos del Profesorado en Enseñanza Primaria". OEI-Revista Iberoamericana de Educación. [Disponible en Internet en <http://www.rieoei.org/evaluacion7.htm>]. [Consulta: 2013, abril 10]

HYSLOP, N. (1990). Evaluating student writing: Methods and measurement [Revista en línea], Eric Digest. Disponible: <http://www.ericdigests.org/pre9214/writing.htm> [Consulta: 2011, marzo 31]

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: 2011, marzo 30]

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].

OKUDA B., Mayumi; Gómez-Restrepo, Carlos. Métodos en investigación cualitativa: triangulación. Revista Colombiana de Psiquiatría, vol. XXXIV, núm. 1, 2005, pp. 118-124. Asociación Colombiana de Psiquiatría. Bogotá, D.C., Colombia. [Documento disponible en Internet en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80628403009>]. [Consulta: 2014, noviembre 28].

RUIZ, Corzo y Betancourt C., María (2007). El uso del portafolio en la promoción del estudio independiente. MEMORIAS DEL III FORO NACIONAL DE ESTUDIOS EN LENGUAS (FONAEL 2007) ISBN 978-968-9308-13-3. Universidad Veracruzana. [Documento en línea]. Disponible: http://fel.uqroo.mx/adminfile/files/memorias/Articulos_Mem_FONAEL_III/Ruiz_Corzo_Veronica_-_Betancourt_Cruz_Marina.pdf [Consulta: 2011, marzo 22].

SERRANO-GALLARDO, P., M. Martínez-Marcos, M.P. Arroyo-Gordo, y D. Lanza-Escobedo (2010). "Análisis del portafolio como herramienta evaluativa de las prácticas clínicas de enfermería comunitaria en estudiantes de pregrado", Viguera Editores SL 2010. EDUC MED 2010; 13 (3): 177-185 [Documento en línea]. Disponible: http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1575-18132010000300009&script=sci_arttext [Consulta: 2011, abril 02].

TEJADA F., José (2004). Evaluación de programas.CIFO. Disponible: http://www.dipujaen.es/export/sites/default/galerias/galeriaDescargas/diputacion/dipujaen/formacion/centrodokumental/Evaluacixn_programas_de_formacixn.pdf [Consulta: 2011, abril 18].

UNESCO (1998). [Página Web en línea]. Disponible: <http://www.ibe.unesco.org/International/ICE/bridge/English/Languages/Practices/Slovenia4a.htm> [Consulta: 2010, mayo 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].

www.bdigital.ula.ve

ANEXOS I

- Anexo 1.** Examen diagnóstico a estudiantes.
- Anexo 2.** Cuestionario diagnóstico a estudiantes.
- Anexo 3.** Entrevista etnográfica semiestructurada a docentes.
- Anexo 4.** Entrevista etnográfica semiestructurada a estudiantes.
- Anexo 5.** Hoja de registro de observaciones.
- Anexo 6.** Carta de permiso o autorización a los estudiantes informantes.
- Anexo 7.** Carta de permiso o autorización a los docentes informantes.
- Anexo 8.** Formatos de observaciones llevadas a cabo para la validación de los instrumentos a través del juicio de expertos.
- Anexo 9.** Hoja guía para promover la autoevaluación cuyas preguntas fueron respondidas por uno de los estudiantes.
- Anexo 10.** Primera reflexión escrita por un estudiante del curso a partir del blog del docente investigador con las correcciones efectuadas por un compañero del aula.
- Anexo 11:** la misma reflexión del estudiante, habiendo sido ya corregida por el coevaluador, es sometida a una segunda evaluación por el docente.
- Anexo 12:** La reflexión escrita es corregida y finalmente presentada para ser incluida en el portafolio.
- Anexo 13.** Hoja de esquema guía para desarrollar un párrafo completado por un estudiante del curso.
- Anexo 14.** Primera muestra de párrafos escritos y sometidos a la coevaluación de los compañeros.
- Anexo 15.** Segunda evaluación llevada a cabo por el docente.
- Anexo 16.** Presentación final y corregida, producto de la coevaluación de los compañeros y el docente.
- Anexo 17.** Programa de la Unidad Curricular.



UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
NÚCLEO "Dr. Pedro Rincón Gutiérrez"
Departamento de Idiomas Modernos
Cátedra: Desarrollo de la competencia Lingüística del Inglés II
Semestre: _____
Age: 26 Gender: M X F _____

TEST DIAGNÓSTICO

1. Instruction: Circle the correct form of the auxiliary or verb in the simple present tense. (2 Pts.)

- (Do / Does) his mother study at ULA?
- Does your sister (work / works) every day?
- Your mother (wash / washes) the dishes.
- (Do / Does) we buy new books for Laura?
- Camila and Teresa (teach / teaches) English at school.
- The mice (want / wants) to eat the cheese cake.
- Emilio's nieces (love / loves) to go to the beach. X
- Laura's watches (don't / doesn't) work. X

2. Instruction: Rewrite the following sentences and questions using the appropriate form of the simple present tense. (3 Pts.)

- Tom and John / need / use / computer / this / to Tom and John need to use this computer.
- be / you / Caracas / from / ? Are you from Caracas?
- brush / Peter / his / teeth / every day Peter brushes his teeth every day.
- father / your / be / and / doctors / mother / ? Are your father and mother doctors?
- now / Jane / be / home / at / studying / ? Is Jane studying at home now?
- to / fix / John / want / car / really / the John really wants to fix the car.

3. Instruction: Organize the following sentences in column B to write a paragraph. (3 Pts.)

- Column "A"
- 5-Finally, kids also enjoy sharing with their friends.
 - 1-School is a special place for learning.
 - 7-They also learn how to write and use computers.
 - 3-But teachers teach them how to add and subtract, and students do the exercises.
 - 4 -And teachers are specialists using the software, too.
 - 2 -Teachers and students work together.

Column "B"

School is a special place for learning.
Teachers and students work together.
But teachers teach them how to add and...
They also learn how to write and use...
and teachers are specialists using...
Finally, kids also enjoy sharing with...

4. Instruction: Complete the following sentences using: so, but, or, and. (2 Pts.)

1. Jackson was cold, so he put on a coat.
2. Maria tried to read a novel in French, but it was too difficult.
3. To get from Vancouver to Victoria, you can fly, or you can ride the ferry.
4. I bought a bottle of wine, and we drank it together.

LISTENING

5. Instruction: Listen to the words that the teacher is going to spell and write them down in the space provided. (1 Pt.)

- a) attempts
- b) coherence
- c) creativity
- d) creativity
- e) profession
- f) detoxmare
- g) together
- h) exactly

Anexo 1. Examen diagnóstico aplicado a los estudiantes (Página 1)

READING COMPREHENSION

6. Instruction: Read Rosa's letter to Gary. Then circle T (True) or F (False) according to the reading. (1 Pt.)

Dear Gary.

Berkeley is an interesting city. I really like it here! There's always a lot to do. Every day after school, I usually go to Telegraph Avenue. I always like to go to my favorite coffee shop and meet my friends there for coffee. In the evening there is always something interesting to do in the town or on the university campus, such as see a movie or hear some live music. On Saturday, my friend and I usually take the bus to San Francisco for the day. San Francisco is a beautiful place. I love the shops and restaurants, and it's a great city for just walking around or Rollerblading in Golden Gate Park. We always go to Chinatown to have lunch, and then we go shopping in the afternoon. On Sunday, I like to play tennis with friends, or we watch a sports event, like a football game or a baseball game, on TV at home. I think American football is very exciting!

Well, that's all for now. Take care. Hope to hear from you soon.

Love, Rosa

1. Rosa doesn't like Berkeley.
2. Rosa always studies after school.
3. Rosa spends the weekend in San Francisco.
4. Rosa really likes to watch football.

T F
T F
T F
T F

1

WRITING

7. Instruction: Write a composition about what your mother does in her free time. (4 Pts.)

My mother stays at home everyday, so she watches the TV in afternoon. Also she goes to visit her friends, or she goes to the shopping.

8. Instruction: Write a 50 word composition about what you did on your last vacation. (4 Pts.)

My last vacation: I went to Maracibo to visit my best friend. The city is so beautiful. I spend all the time visiting the shopping; also I visited the lake Maracibo. My friend take me to eat Patacóns, it's delicious. Sometimes my friend and I usually go to play football tonight.



UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
NÚCLEO "DR. PEDRO RINCÓN GUTIÉRREZ"
DEPARTAMENTO DE IDIOMAS MODERNOS

Student 16

Fecha: 12/04/12
Edad: 19 Género: F
Semestre: IV

Cuestionario diagnóstico
dirigido a los estudiantes del 4to semestre
de la cátedra: Desarrollo de la Competencia Lingüística del Inglés II

El siguiente cuestionario está dirigido a los estudiantes de la cátedra de Desarrollo de la Competencia Lingüística del Inglés II del 4to semestre de la carrera de Educación mención Idiomas Extranjeros: Inglés y Francés. La finalidad del mismo consiste en conocer la opinión del estudiante sobre los procesos de evaluación llevados a cabo en los semestres anteriores y en especial el uso del portafolio. Por favor responda cada uno de los ítems de forma clara y honesta, si presenta alguna duda al respecto hágala saber al profesor. Su anonimato está garantizado.

1. Por favor, exprese su grado de satisfacción sobre el proceso de evaluación llevado a cabo durante los semestres pasados en la especialidad de Inglés y explique ¿cuál fue el procedimiento usualmente empleado por los docentes de Inglés para evaluar su aprendizaje?

Considero que no hemos consolidado las bases nuevas ya que solo vimos inglés en el semestre anterior y las verdades es que la parte de lingüística el contenido fue muy superficial y en este semestre nos dieron avances que no tenemos ya que el nivel no cubre las expectativas aprendidas, en la parte oral considero que somos una excelente profesora pero por otro lado no muy poco tiempo un semestre para alcanzar todas las expectativas que se tiene de nosotros en este semestre nos dieron un nivel que debido al corto tiempo no alcanzamos a desarrollar. Los profesores piensan que cada persona que estudia esta carrera sabemos gramática, vocabulario y hablar el idioma correctamente, pero no es así, si estamos aquí es para aprender y en este proceso es lo que más deseamos para poder aprender este idioma.

2. ¿Cuáles diría usted son las fortalezas del proceso de evaluación llevado a cabo por los docentes en las asignaturas de la especialidad de Inglés en los semestres anteriores?

Se ven varias fortalezas como el uso de estrategias que nos permite consolidar el aprendizaje, aunque deberían todos los profesores mejorar esta parte pedagógica. Los profe Gabino y el profe Johnny son muy buenos en el uso de estrategias la diferencia de otro prof. que olvidan la parte pedagógica.

Anexo 2. Pregunta 1 y 2 del cuestionario diagnóstico aplicado a los estudiantes.

3. ¿Cuáles son las debilidades presentes en el proceso de evaluación llevado a cabo por los docentes de la especialidad de Inglés en los semestres anteriores? Y ¿qué recomendaciones les haces a los profesores del Área de Inglés?

La principal que conlleva la obtención de debilidades es una apertura de nuevo pensamiento por tener una planificación y planificación ni siquiera por los prof. ya que nos falta profesores. Considero esto hace que un pensamiento que experimentamos, no sea asumido por una buena evaluación. Como recomendación a los profesores es que hagan un esfuerzo por enfocarse en nuestro aprendizaje en un proceso que sea en el nivel que estadísticamente alcancemos a desarrollar. Muchos profesores suelen ser guiados por estudiantes (que muy bien por ellos) tienen mayores habilidades y esto no debería ser así, debe haber un nivel equilibrado ya que no todos poseemos igual nivel en dominio del idioma, estamos para aprender y desde la motivación (esto porque muchos prof. dicen que por qué estamos estudiando esto) es la enseñanza basada por fundamentales para seguir adelante y se es mi deseo, para ser una profesional.

www.bdigital.ula.ve

4. ¿Ha usado alguna vez el portafolio? Describa cómo se desarrolló en las clases de Inglés.

No, nunca he utilizado la práctica del portafolio pero experimenté dicha experiencia es una de las diversas formas en que logramos avanzar en la consolidación de nuestro aprendizaje, la experiencia es lo que desarrolla las competencias para mejorar y avanzar y ha sido el primer paso.

Anexo 2.1. Pregunta 3 y 4 del cuestionario diagnóstico aplicado a los estudiantes.



UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
NÚCLEO UNIVERSITARIO DEL TÁCHIRA
“Dr. Pedro Rincón Gutiérrez”
Departamento de Idiomas Modernos

**Entrevista etnográfica semi-estructurada a docentes del Área de Inglés
sobre el uso del portafolio de valoración**

La siguiente entrevista está dirigida a los distintos docentes del Área de Inglés que conocen y promueven el uso del portafolio de valoración en los procesos de escritura de Inglés como Lengua Extranjera. Su aplicación tiene como propósito indagar las opiniones, consideraciones, bondades y limitaciones de los expertos sobre el uso del portafolio. Asimismo, permite satisfacer los objetivos planteados en la investigación: “Uso del Portafolio de valoración como estrategia de evaluación en la producción escrita del Inglés como Lengua Extranjera”.

A continuación se formulan al docente las siguientes interrogantes:

1. ¿Utiliza o ha utilizado usted el portafolio en sus asignaturas? ¿Por qué? ¿Cómo lo ha aplicado?
2. ¿Qué es para usted un portafolio?
3. ¿Cuáles son los tipos de portafolio que usted ha utilizado en la valoración de Inglés? ¿Por qué? ¿Cómo fue el proceso de su aplicación?
4. ¿Cuáles son las bondades y limitaciones del portafolio utilizado por usted en sus cursos de Inglés?
5. ¿Utiliza o ha utilizado usted el portafolio de valoración (Assessment Portfolio) en sus asignaturas? ¿Por qué? ¿Cómo lo ha utilizado? ¿Qué es para usted o cuál es su concepción sobre el portafolio de valoración?
6. ¿Qué beneficios ha encontrado usted en el uso del portafolio de valoración?
7. ¿Qué limitaciones ha encontrado usted en el uso del portafolio de valoración?
8. ¿Qué es la autorregulación y cómo la concibe usted a través del portafolio?
9. ¿En qué forma promueve usted la autoevaluación y la coevaluación de los estudiantes en sus cursos de Inglés?
10. ¿Considera usted que el portafolio de valoración es una herramienta que propicia la mejora en los procesos de escritura de Inglés? ¿En qué forma?
11. ¿Cuál es el significado previo que manejan los estudiantes antes de conocer el portafolio y cuál es el significado final construido junto a usted luego de la aplicación del portafolio?
12. ¿Qué opinión manifiestan los estudiantes a usted sobre la utilización del portafolio en sus clases?

Datos:	Día:	Hora de inicio: Hora de cierre:
Lugar:		Género: M ☐ F ☐
Pseudónimo (Si lo desea escoger usted):		Edad:
Cargo que desempeña:		

Anexo 3. Entrevista etnográfica semiestructurada a docentes.



UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
NÚCLEO UNIVERSITARIO DEL TÁCHIRA
“Dr. Pedro Rincón Gutiérrez”
Departamento de Idiomas Modernos

Entrevista etnográfica semi-estructurada

La siguiente entrevista está dirigida a los estudiantes del curso de: Desarrollo de la Competencia Lingüística del Inglés II, impartida en el cuarto semestre de la carrera de Licenciados en Educación mención Idiomas Modernos: Inglés y Francés. Esto con el propósito de Indagar y describir la opinión que tienen los estudiantes sobre el proceso de escritura, la co-evaluación y autoevaluación llevados a cabo junto al uso del portafolio de valoración. Asimismo, permitirá satisfacer los objetivos planteados en la investigación: “Promoción del Portafolio de valoración como estrategia de evaluación para la producción escrita del Inglés como lengua extranjera”.

Tópicos a indagar:

1. ¿Actualmente en la universidad, o en anteriores oportunidades, usted ha utilizado junto a sus profesores del área de Inglés el portafolio? ¿En qué forma lo usaron?
2. ¿Qué es para usted un portafolio?
3. ¿En qué consistió la actividad del portafolio en la asignatura *Desarrollo de la Competencia Lingüística del Inglés II*?
4. ¿Las actividades realizadas a través del portafolio de valoración promovieron su desarrollo y motivación? ¿En qué forma?
5. ¿Qué beneficios ha encontrado usted con el uso del portafolio de valoración?
6. ¿Qué limitaciones ha encontrado usted con el uso del portafolio de valoración?
7. ¿Qué fue lo que más le gustó y lo que menos le agradó de la realización del portafolio de valoración? ¿Por qué?
8. ¿Qué bondades y limitaciones encontró usted cuando corrigió los trabajos de sus compañeros?
9. ¿Qué bondades y limitaciones encontró usted cuando sus compañeros corrigieron sus trabajos?
10. ¿En qué forma la autoevaluación de sus trabajos ayudó a la mejora de su escritura en Inglés?
11. ¿Promovió el profesor la autoevaluación y la coevaluación de los estudiantes en su curso de Inglés a través del portafolio? ¿Cómo?
12. ¿Qué recomendaciones haría usted a los procesos de autoevaluación y coevaluación?
13. ¿Cómo promovió el profesor la autorregulación y cómo se llevó a cabo este proceso a través del portafolio?
14. ¿Qué opina usted sobre el proceso de evaluación llevado a cabo por el docente de la cátedra a través del portafolio de valoración? ¿Qué recomendaciones harías?
15. ¿Considera usted que el portafolio de valoración es una herramienta que propicia la mejora en los procesos de escritura de Inglés? ¿En qué forma?
16. ¿Cuál es el significado previo que manejo usted antes de conocer el portafolio y cuál es el significado final construido por usted luego de la aplicación del portafolio?

Anexo 4. Entrevista etnográfica semiestructurada a estudiantes.



Universidad de los Andes Táchira
Núcleo "Dr. Pedro Rincón Gutiérrez"
Departamento de Idiomas Modernos
Cátedra: Desarrollo de la Competencia Lingüística del Inglés II

Hoja de registro de las observaciones

Día: 18/04/2012	Hora: 7 am	Lugar: Aula B.09	No. de estudiantes: 17
Contenido impartido: Writing Stage I and II			

Registro de anécdotas:

Algunos estudiantes comentan que ciertos compañeros no les devolvieron el primer borrador para corregirlo, es decir, cuando se presentó la co-evaluación para examinar y corregir errores y equivocaciones, los compañeros de estos no se los devolvieron al día siguiente a fin de poder corregirlos y poder elaborar el segundo draft. Esta molestia ha sido constante entre los estudiantes y puede crear desorden o desconfianza al presentar los borradores a los compañeros.

Cuando el profesor decide revisar los borradores (drafts) algunos estudiantes muestran originalidad, buenas especificaciones detallando las correcciones a sus compañeros y suelen ser muy explícitos, puntuales y orientan fácilmente a sus compañeros. No obstante, se presentan algunos trabajos (drafts) desordenados, poco corregidos. Por tal razón se hizo necesario girar instrucciones a fin de que pudieran corregir adecuadamente cada borrador y dar a sus compañeros un feedback adecuado, claro y provechoso sobre la gramática, la puntuación, la coherencia y mecánica.

Anexo 5. Hoja de registro de observaciones.



Universidad de los Andes
Núcleo "Dr. Pedro Rincón Gutiérrez"
Departamento de Idiomas Modernos
Cátedra: Desarrollo de la Competencia Lingüística del Inglés II

Lugar:	Hula 1309	Fecha:	18/04/2012
Profesor:	Monny Angulo	No. De alumnos asistentes:	17
No. de estudiantes:	17	Hora de Observación:	
Semestre:	IV	Sección:	I

Hoja de observaciones

Unidad:	Contenido temático:	Nombre del observador:
I	writing stage II and III	

Actividad realizada por el docente	Actitud manifestada por el estudiante	Otras observaciones
Presentación oral de los siguientes contenidos: - planning - outlining - writing and revising drafts - Rough draft - Revising and editing for content, organization, and mechanics - final draft Desarrollo y revisión (entrega) del draft de la historia de la semana para la evaluación.	Al menos una estudiante se acerca al docente y manifestó que algunos compañeros no le devolvieron el primer borrador para corregirlo. Esto generó malestar ya que lo cuenta para tener a tiempo cada corrección del borrador o draft y así poder empezar a corregirlo y estar al día con la actividad y el proceso.	La estudiante reportó el malestar que otros estudiantes mantenían al momento de compartir y devolver los drafts ya corregidos. Algunos estudiantes son más explícitos en sus correcciones, efectúan buen y apropiadas conexiones, mientras que otros son algo pocos o superficiales.

Anexo 5.1. Hoja auxiliar de registro de observaciones.



UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
NÚCLEO "Dr. Pedro Rincón Gutiérrez"
Departamento de Idiomas Modernos

AUTORIZACIÓN

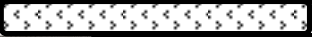
Yo, , ciudadano
venezolano, con C.I. , estudiante del curso Desarrollo de
la Competencia Lingüística del Inglés II, impartido en el cuarto semestre de la
Licenciatura en Educación mención Idiomas Modernos: Inglés y Francés,
autorizo al profesor Jhonny Orlando Angola Zambrano, quien imparte la
asignatura arriba mencionada, para que aplique durante el semestre en
curso (Periodo A-2012) los instrumentos diagnósticos y entrevistas a fin de
indagar sobre la investigación: "Promoción del Portafolio de valoración como
estrategia de evaluación para la producción escrita del Inglés como Lengua
Extranjera".


Firma Bachiller

Anexo 6. Carta de permiso o autorización a los estudiantes informantes.

San Cristóbal 15 de septiembre de 2012

AUTORIZACIÓN DEL DOCENTE INFORMANTE

Yo,  ciudadano (a) venezolano (a) con C.I. No.: , quien se desempeña como docente, en la modalidad de , en la condición de , y siendo miembro del Departamento de Idiomas Moderno: Inglés y Francés de la Universidad de Los Andes Táchira "Dr. Pedro Rincón Gutiérrez". Habiendo sido invitado, participado y cooperado voluntariamente en la entrevista llevada a cabo junto al profesor Jhonny Angola moderador de la misma y docente de institución ULA Táchira, considero que he dado respuesta a cada una de las interrogantes que sirvieron de guía al conversatorio y a su vez ofrecer mi aporte a su trabajo de investigación titulado: "Uso del Portafolio de valoración como estrategia de evaluación en la producción escrita del Inglés como Lengua Extranjera". Todo ello con el propósito de emitir opiniones, consideraciones sobre las bondades y las limitaciones sobre el uso del portafolio. Asimismo, garantizar la validez, pertinencia y confiabilidad de cada uno de los ítems y de los juicios emitidos a través de la entrevista a fin de ser utilizados en la investigación.

Sin más que añadir a la presente, y agradecido por la participación en el proyecto,



Profesor

Anexo 7. Carta de permiso o autorización a los docentes informantes.



Instrumento de validación de los expertos: Prueba diagnóstica sobre las competencias lingüística de Inglés, dirigida a los estudiantes del 4to semestre de la cátedra: Desarrollo de la Competencia Lingüística del Inglés II.

Nombre: _____

Item	Instruction	Muy bueno	Bueno	Escala Necesita mejorar	Deficiente	Observaciones
1	Instruction: Circle the correct form of the verb in simple present tense. (2 Pts.)			X		
2	Instruction: Rewrite the following sentences and questions using the appropriate simple present tense form. (3 Pts.)			X		
3	Instruction: Organize the following sentences in the column B for making a paragraph. (1,5 Pts.)		X			
4	Instruction: Complete the following sentences using: so, but, or, and. (2,5 Pts.)		X			
5	Instruction: Write a short paragraph writing 50 words at least about what you do in your free time. (4 Pts.)			X		
6	Instruction: Write a short composition about what you did on your last vacation? (5 Pts.)			X		
7	Instruction: Listen to the words that the teacher is going to spell and write them down in the space provided. (1 pts)			X		
8	Instruction: Read Rosa's letter to Gary. Circle T (True) or F (False). (1 Pts.)		X			

Observaciones: _____

Firma _____

Instrumento de validación de los expertos: Entrevista etnográfica semi-estructurada dirigida a los estudiantes

Nombre: _____

Parte	Tópicos a indagar	Muy bueno	Bueno	Escala Necesita mejorar	Deficiente	Observaciones
PARTE II	1. ¿En qué consistió la actividad del portafolio en la asignatura Competencia Lingüística del Inglés II?	✓				
	2. ¿Habías usado el portafolio de valoración anteriormente?	✓				
	3. ¿Las actividades realizadas durante a través del portafolio de valoración promovieron tu desarrollo y motivación? ¿En qué forma?	✓				
	4. ¿Qué fue lo que más te gustó y lo que menos te agradó de la realización del portafolio?	✓				
	5. ¿En qué forma la autoevaluación de tus trabajos ayudó a la mejora de tu escritura en Inglés?	✓				
	6. ¿Qué bondades y limitaciones encontraste cuando corregiste los trabajos de tus compañeros?	✓				
	7. ¿Qué bondades y limitaciones encontraste cuando tus compañeros corrigieron tus trabajos?	✓				
	8. ¿Qué recomendaciones harías a los procesos de autoevaluación y coevaluación?	✓				
	9. ¿Qué opinas sobre el proceso de evaluación llevado a cabo por el docente de la cátedra a través del portafolio de valoración? ¿Qué recomendaciones harías?	✓				

Observaciones: _____

Firma _____



Instrumento de validación de los expertos: Entrevista etnográfica semi-estructurada a docentes que empleen el portafolio de valoración

Nombre: _____

Item	Tópico	Muy bueno	Bueno	Escala Necesita mejorar	Deficiente	Observaciones
1	¿Qué es el portafolio para usted?	✓				
2	¿Cuáles son los tipos de portafolio usados en la valoración del Inglés?	✓				
3	¿Ha utilizado usted el portafolio alguna vez en sus cursos?	✓				
4	¿Qué beneficio ha encontrado en el uso del portafolio de valoración?	✓				
5	¿Qué limitación ha encontrado en el uso del portafolio de valoración?	✓				
6	¿Qué opinión tiene usted sobre el uso del portafolio de valoración por parte de los profesores del Área de Inglés?	✓				
7	¿Los estudiantes se autoevalúan y coevalúan en sus cursos de Inglés?	✓				
8	¿Considera usted que el portafolio de valoración es una herramienta que propicia la mejora en los procesos de escritura de Inglés?	✓				

Observaciones: _____

Firma _____

Anexo 8. Formatos de observaciones llevadas a cabo para la validación de los instrumentos a través del juicio de expertos.

Self evaluation sheet	
Answer the following questions according to your point of view.	
1. What have you learned from your mistakes on the drafts?	I have learned the right use of punctuation. I also learned that we must not use contractions in academic writing.
2. What have you learned from your classmate's feedback? Do you agree or disagree with this process? Why?	With this process, I have learned that we all have mistakes and that we are not perfect writers. I agree with this process, because with it, we can improve our way to correct other people.
3. Did you like or dislike to assess the classmate's drafts? Why?	I liked to assess those drafts, because I felt like a real teacher giving some advices to those people.
4. Which are your drafts' strengths?	I think that my strengths are coherence and spelling.
5. What aspects about spelling, mechanic, capitalization, grammar, creativity and coherence do you need to improve?	I think that I need to improve some aspects in mechanic, punctuation and capitalization.
6. What are you going to do in order to improve your weaknesses?	I am going to read a lot of academic writings, so I can realize what kind of stuff can I use to improve my weaknesses.

Anexo 9. Hoja guía para promover la autoevaluación cuyas preguntas fueron respondidas por uno de los estudiantes.

13.  **Renzo Barrios** Mar 26, 2012 06:55 PM

Hi, this is a interesting topic, I thnik, that every single person need to have a good hobby, and need to do an activity, that keep them distracted from the all activities work-life, but, this also helps to appreciate and enjoy the environment you share with more confidence, a hobby/its the way you can get feel more live, open to the worl, not to be all day in a computer or cellphones like the most or young people this days...

thats that's coherence what world to not be these think... plural

Renzo Barrios...

Responder

Grammar: Don't forget to use "an" when the next word begin the vowel.

- An Interesting
- Think not (thnik)
- You use the Verb. Need, but you must use it in 3rd person. (Needs)
- worl not, world
- this not, these because it's plural
- live not, Alive

Punctuation:

the comma shouldn't in "think" must be after to "that"

the next comma is wrong too; because the idea don't end yet.

Connector: this (este, ese) these (estos, esos)

the all not, all the activities

Coherence: the paragraph is very coherent.

1

Anexo 10. Primera reflexión escrita por un estudiante del curso a partir del blog del docente investigador con las correcciones efectuadas por un compañero del aula.

Hi! this is an interesting topic, I think, that every single person^s needs to have a good hobby, and needs to do an activity^x that keep them distracted from all the work activities, but^x this also can help to appreciate and enjoy the environment you share with more confidence. A hobby is the way you can feel more alive, open^{cap} to the world, not to be all day in a computer or cellphones, like most young people this days...

that's what I think. ✓

Get more original ideas,

Improve your punctuation.

and Capital letter.

and the appropriate connectors.

Renzo Barrios

Anexo 11: la misma reflexión del estudiante, habiendo sido ya corregida por el coevaluador, es sometida a una segunda evaluación por el docente.

Hi! this is an interesting topic, I think that every single person needs to have a good hobby, an needs to do an activity that keep them distracted from all the work activities, but this also can help to appreciate and enjoy the enviroment you share with more confidence.

A hobby is the way you can feel more alive, open to the world, not to be all day on a computer or cellphones, like most young people this days...

that's what I think. ✓

www.bdigital.ula.ve

Renzo Barrio

Anexo 12: La reflexión escrita por uno de los estudiantes de la unidad curricular es corregida y finalmente presentada para ser incluida en el portafolio.

Outline Form for Essays

1

Thesis Statement. (Topic sentences)

The salary's teachers is poor for three important reasons.

Major Detail (supporting argument) for paragraph #1 (Supporting point)

The government doesn't improve the salary's teachers.

Specific support #1 to improve the salary's (supporting detail)

teachers is an action that the government doesn't want to make.

Specific support #2 to improve other areas of the country

is the goals main of the government.

Specific support #3 to pay is an action that sometimes the

government makes, but very late or, never.

Concluding remark

in fact, the government ought to be responsible, and to assure the

salary's teachers.

Major Detail (tie in from previous paragraph) for paragraph #2

The University should manage of organized manner the resources.

Specific support #1 to organize the distribution of resources

between the different department.

Specific support #2 to avoid the corruption at the moment

of distribution the resources.

Specific support #3 to promote the saving to assure the

solution of future problems.

Concluding remark

in conclusion, the university ought to be responsible, and

to distribute the right manner the resources, and to avoid the corruption.

Major Detail (tie in from previous p.) for paragraph #3

The teacher are sometimes pressured to avoid that

they demand their rights.

Specific support #1 to pressure the teachers is an action

sometimes used to avoid the start of protests.

Specific support #2 to threaten with the rock is a repression

manner used by the authority.

Specific support #3 to know the rights and priorities, is an

important fact, that, the teachers should understand

Concluding remark

in conclusion, the teachers should struggle on and on for

their rights, because they realize an important function in the society.

Conclusion

Nowadays, the teachers are in a situation bad, but is

a problem that should be solved through the execution

of actions correct, and deleting the corruption.

Good job!

Anexo 13. Hoja de esquema guía para desarrollar un párrafo completado por un estudiante del curso.

Essay on Anne Frank

This film shows us the history ^{of} a little girl who likes ^{to} write. Her father gave her a diary in her birthday, so she begun to write several stories and tales in her diary. She had a good imagination for ^{→ to create} creating stories and tales. In this diary she wrote her experiences in an attic hideaway ^{or} built in an office building, ^{she was} while hiding with her family from the Nazis in Amsterdam during World War II. * 2

The war started, and with it her life has began to turn very hard. Her family was captured and taken to various German concentration camps, where died all, except her father, Otto. The film is very sad, because the people that see this film, ^{all they died} they believe that Anne Frank will survive and ^{it does not} this don't happen. All her families ^{family} including Anne have died in the concentration camps. This war was the worst in the world. Millions of people Jewish died in this war, and other ^{lost} lose their family and their homes.

The message that gives this film is "the hope is the last thing that you lose", because she never lost her faith and she lived with hope that someday she will come back to see ^{the} to her friends and keep going with normality her life. ^{also} Not only did that, also she always gave hope to ^{too} the other people whose lived with her. Moreover, this war teaches us to don't repeat these things in the future; the pain and the misery that we let its war was devastating for all humanity in the world. Almost, it was the end the world for some people, like the Jewish people believed. ^{of}

* Coherence * punctuation
* Grammar

By: Renzo and Ezer
This correction was by: Cindy Silva

Anexo 14. Primera muestra de párrafos escritos y sometidos a la coevaluación de los compañeros.

"Essay on Anne Frank."

This film shows us the history of a little girl who likes to write. Her father gave her a diary in her birthday, so she began to write several stories and tales in her diary. She had a good imagination to create stories and tales. In this diary she wrote her experiences in an attic hideaway or in an office building while she was hiding with her family from the Nazis in Amsterdam during World War II. The war started, and with it her life has begun to turn very hard. Her family was captured and taken to various German concentration camps, all they died except her father Otto. The film is very sad, because the people that see this film, believe that Anne Frank will survive and it does not happen. All her family including Anne died in the concentration camps. This war was the worst in the world. Millions of people (Jewish) died in this war, and others lost their family and their homes. The message that gives this film is: "the hope is the last thing that you lose," because she never lost her faith and she lived with hope that someday she will come back to see her friends, and keep going with normality her life.

She always gave hope to other people who lived with fear. Moreover, this war teaches us to don't repeat these things in the future; the pain and the misery that this war left was devastating for all humanity in the world. Almost, it was the end of the world for some people, like the Jewish believed.

By: Renzo Barrios
Ever Ojeda.

Anexo 15. Segunda evaluación llevada a cabo por el docente.

Essay on Anne Frank

This film shows us the history of a little girl who likes to write. Her father gave her a diary in her birthday, so she began to write several stories and tales in her diary. She had a good imagination to create stories and tales. In this diary, she wrote her experiences in an attic hideaway or in an office building while she was hiding with her family from the Nazis in Amsterdam during World War II. The war started and with it her life has begun to turn very hard. Her family was captured and taken to various German concentration camps, all they died except her father Otto. The film is very sad, because the people that see this film, believe that Anne Frank will survive and this didn't happen. All her family including Anne died in the concentration camps. This war was the worst in the world. Millions of Jewish people died in that war and other lost their family and their homes.

3. The message that gives this film is: "the hope is the last thing that you lose", because she never lost her faith and she lived with the hope that someday she will come back to see her friends and keep going with normality her life. She always gave hope to the other people whose lived with her too. Moreover, this war teaches us to don't repeat these things in the future; the pain and the misery that this war left was devastating for all humanity in the world. Almost, it was the end of the world for some people, like the Jewish people believed.

Anexo 16. Presentación final y corregida, producto de la coevaluación de los compañeros y el docente.

Anexo 17. Programa de la Unidad Curricular.



Universidad de Los Andes
"Dr. Pedro Rincón Gutiérrez"
Departamento de Idiomas
Área de Inglés

CARRERA DE EDUCACIÓN MENCIÓN: INGLÉS -FRANCÉS

PROGRAMA

Unidad curricular:

Desarrollo de la Competencia Comunicativa Oral del Inglés I

SAN CRISTÓBAL, MARZO DE 2012

1. IDENTIFICACIÓN

Departamento: Idiomas				Unidad Curricular: Evaluación de la enseñanza y el aprendizaje de Inglés		
Area Científica: Idiomas extranjeros				Código: PEIF24		
Período Académico:				Profesor: Gabina Zambrano		
Semestre: 3ro.				Correo: gabinazambrano2002@yahoo.com		
Prelaciones:		HT: 4	HP: 2	Total Horas: 6	Créditos: 4	Modalidad: Presencial/virtual
Unidades Curriculares que le Preceden:		Unidades Curriculares que le acompañan:		Unidades Curriculares que le prosiguen:		
- Estrategias para la comprensión lectora en una lengua extranjera (Inglés o Francés) - Informática - Filosofía y Ética de la Educación - Psicología Socioeducativa - Formación para la Ciudadanía		- Teorías de la Educación - Evaluación Educativa - Desarrollo de la competencia comunicativa oral del Francés I - Desarrollo de la competencia lingüística del Inglés I		- Investigación y Estadística I - Didáctica y Recursos para la Enseñanza - Desarrollo de la Competencia Comunicativa del Francés II - Desarrollo de la Competencia Comunicativa Oral del Inglés II - Desarrollo de la Competencia Lingüística del Inglés II		

2. PRESENTACION

Experiencias para el desarrollo de la Expresión Oral en Inglés I se define como una unidad teórico-práctica que permite al estudiante desarrollar competencias lingüísticas: gramaticales, lectoras y escritas y orales y auditivas; además, de competencias personales, sociales y humanísticas. Todo ello bajo el enfoque comunicativo del Inglés y la Filosofía del Lenguaje Integral a nivel de principiante.

La asignatura forma parte del plan de estudios del tercer semestre de la Carrera de Educación, Mención Inglés-Francés y tiene como finalidad el desarrollo de las competencias específicas partiendo de la comunicación oral y escrita en Inglés, la adquisición del Alfabeto Fonético Internacional del Inglés, la apropiación de las nuevas tecnologías, la autorregulación, el aprendizaje continuo y la mejora y el desarrollo integral de los participantes en el contexto de su realidad social. Todo ello con el fin de contribuir a la formación del perfil profesional del docente de Inglés; fortalecer la personalidad del estudiante, su estilo de aprendizaje, su autoestima y la manera de relacionarse con los demás; desarrollar estrategias que hagan posible la continua y responsable adquisición autónoma del idioma. Todo ello establecido en el Proyecto Institucional de la Universidad de Los Andes, la Reforma Curricular (2004) y las nuevas propuestas de la enseñanza-aprendizaje de Inglés.

La cátedra se orienta principalmente al desarrollo de la fluidez y el conocimiento y uso (transcripción de Inglés al Alfabeto Fonético Internacional y viceversa). Ambas competencias específicas se trabajan de forma complementaria a lo largo del año escolar desde un diseño de programa *multisyllabus* (Harmer, 2001) que combina gramática, léxico, funciones, tópicos y las cuatro destrezas: expresión y comprensión oral y escrita. Las estrategias de enseñanza se fundamentan en el enfoque comunicativo (Nunan, 1999; Harmer, 2001) el cual promueve la adquisición del idioma de forma natural y espontánea. Bajo este precepto, proponemos la comunicación sobre cuestiones cotidianas de la vida real del estudiante, así como su desarrollo personal y el conocimiento del contexto social; los cuales se desarrollan en competencias integrales (conocimientos, tareas, atributos, valores, actitudes y aptitudes) desde las propuestas del Lenguaje Integral (Goodman, 1984) para así promover el óptimo desempeño del alumno de la Carrera.

El ambiente del aula a que hacemos referencia representa un escenario que brinda a los alumnos experiencias significativas de aprendizaje de a través del intercambio de opiniones e información, el trabajo en pareja y en grupo, *los role-plays*, los diálogos y debates, así como juegos, entrevistas, etc. Además, el Laboratorio de Idiomas constituye un recurso fundamental que permite al estudiante tener acceso a hablantes nativos, a software especializado y a la Internet.

Asimismo, cabe resaltar que el desarrollo del programa se fortalece mediante la valoración diagnóstica, formativa y sumativa del alumno, la retroalimentación y la autorregulación y la valoración continua del desempeño del profesor, etc.

Por último, se espera que a través del presente programa el alumno desarrolle las unidades de competencias específicas gramaticales, lectoras y escritas y orales y auditivas correspondientes a un alumno a nivel de principiante. Además, podrá desempeñarse a nivel de principiante en el uso oral y escrito del Alfabeto Fonético Internacional (IPA).

3. COMPETENCIA ESPECÍFICA

COMUNICA INFORMACIÓN EN INGLÉS EN FORMA ORAL Y ESCRITA DEMOSTRANDO CONOCIMIENTO Y SUFICIENCIA DE LA LENGUA META A NIVEL DE ESTUDIANTE PRE-INTERMEDIO, ASÍ COMO PRINCIPIOS ÉTICOS Y MORALES PERTINENTES AL CONTEXTO DEL AULA Y A LA REALIDAD SOCIAL

Tiempo estimado: 164 semanas

3.1. UNIDADES DE COMPETENCIAS ESPECÍFICAS: GRAMATICALES	UNIDADES DE APRENDIZAJE	ESTRATEGIAS FORMATIVAS	CRITERIOS DE VALORACIÓN, NIVEL DE LOGRO Y EVIDENCIAS DE LA COMPETENCIA
- Comprende las funciones de las diferentes clases de palabras y las usa en contexto. - Comprende y usa en contexto los pronombres personales, adjetivos y pronombres posesivos - Comprende las diferencias entre el artículo indefinido y el artículo definido y los usa en contexto. - Usa en contexto el verbo BE en oraciones afirmativas, negativas e interrogativas en las formas simples tanto del presente como del pasado. - Usa en contexto los auxiliares DO, DOES y DID en oraciones negativas e interrogativas. - Distingue y usa en contexto la tercera persona singular del presente simple en oraciones afirmativas con diferentes verbos. - Usa en contexto la forma comparativa y superlativa de los adjetivos y adverbios. - Usa en contexto los verbos regulares e irregulares en pasado simple.	Presentación del estudiante y sus compañeros Hobbies, deportes, juegos, etc. Gustos y preferencias Países y nacionalidades Profesiones u ocupaciones Miembros de la familia Problemas y temas de actualidad y de la localidad La oración en Inglés en presente y pasado Los tiempos verbales en presente, y pasado	- Retroalimentación y autorregulación - Autovaloración - Autonomía en el aprendizaje - Trabajo grupal e individual - Discusiones en grupo y pareja - Planificación de los temas en discusión. - Exploración de conocimientos previos. - Desarrollo de estrategias que faciliten la expresión oral con naturalidad y seguridad - Tutorías individuales y grupales por parte del profesor y alumnos tutores	Escribe una composición con ideas claras y coherentes, usando correctamente las preposiciones de tiempo y lugar, el auxiliar BE y los tiempos presente y pasado. Hace y responde preguntas en tiempos presentes, pasados y perfectos. <i>Instrumento: Escala numérica</i> <i>Observación sistemática</i> Se expresa oralmente pronunciando correctamente los verbos en presente (S y ES) y los verbos regulares (D, T y ID) e irregulares en pasado. Instrumento: escala numérica y observación sistemática del profesor. Mejora sus textos e incorpora sugerencias. Evidencia desarrollo progresivo como escritor.

3.2. UNIDADES DE COMPETENCIAS ESPECÍFICAS: LECTORAS Y ESCRITAS	CONTENIDOS ORIENTADORES	ESTRATEGIAS FORMATIVAS	Instrumento: <i>Observación sistemática</i>
- Infiere información partiendo de títulos, imágenes, oraciones principales de cada párrafo, entre otros. - Aplica las estrategias lectoras de <i>scanning</i> y <i>skimming</i>. - Toma en cuenta el contexto para inferir el significado de palabras y frases. - Reconoce y produce ideas principales y secundarias en párrafos cortos. - Escribe uno o dos párrafos de manera contextualizada sobre temas de interés personal. - Utiliza los signos de puntuación del inglés correctamente. - Toma dictados de párrafos y textos cortos con buena ortografía.	Presentación del estudiante y sus compañeros Hobbies, deportes, juegos, etc. Gustos y preferencias Países y nacionalidades Profesiones u ocupaciones Miembros de la familia Problemas y temas de actualidad y de la localidad La oración en Inglés en presente y pasado Los tiempos verbales en presente, y pasado	- Retroalimentación y autorregulación - Autovaloración - Autonomía en el aprendizaje - Trabajo grupal e individual - Discusiones en grupo y pareja - Planificación de los temas en discusión. - Exploración de conocimientos previos. - Desarrollo de estrategias que faciliten la expresión oral con naturalidad y seguridad - Tutorías individuales y grupales por parte del profesor y alumnos tutores	- Comunica sus ideas con fluidez y claridad. - Domina el contenido que transmite. - Pronuncia con claridad. - Participa y propicia la participación de los demás integrantes de la clase. - Adecúa su vocabulario al contexto. - Comprende textos escritos de cierta complejidad. - Discute en pareja expresando conocimiento y seguridad. Instrumento: Registro anecdótico Indicadores: <i>Gramática del Inglés</i> <i>Comprensión del tema</i> <i>Creatividad</i> <i>Relevancia</i> <i>Uso de conectores</i> Expone oralmente durante 3 minutos demostrando seguridad, claridad, fluidez y conocimiento del tema acorde a un estudiante de Inglés de nivel pre-intermedio. Instrumento: <i>Escala numérica</i>

3.3. UNIDADES DE COMPETENCIAS ESPECÍFICAS: ORALES Y AUDITIVAS Participa en actividades comunicativas expresando con seguridad información personal a un nivel pre-intermedio. Participa en actividades comunicativas expresando con seguridad información personal a un nivel de principiante. Puede participar en actividades conversacionales en los tiempos presente y pasado. Puede realizar presentaciones orales de 2 o 3 minutos sobre un tema sugerido, de manera fluida a nivel de principiante. Crea y relata historias a partir de material de apoyo. Demuestra dominio del vocabulario y de las estructuras gramaticales aprendidas al expresarse en la lengua inglesa. Comprende la idea principal de un texto oral y la comparte usando la información en un nivel de principiante.	- Hobbies, deportes, juegos, - Gustos y preferencias - Países y nacionalidades - Profesiones u ocupaciones - Miembros de la familia - Artículos sobre problemas y temas de actualidad de la localidad - La vida personal y familiar del estudiante - Películas	- Retroalimentación y autorregulación - Autorregulación - Autonomía en el aprendizaje - Trabajo grupal e individual - Discusiones en grupo y pareja - Planificación de los temas en discusión. - Exploración de conocimientos previos. - desarrollo de estrategias que faciliten la expresión oral con naturalidad y seguridad. - Tutorías individuales y grupales por parte del profesor y alumnos tutores	Demuestra dominio oral y escrito de la película vista en clase <i>Instrumento:</i> <i>Observación sistemática de las discusiones de grupo y análisis de la composición sobre la reacción de la película.</i> Entrevista final con el profesor (ponderación 25 % de la nota)

3.4. UNIDADES DE COMPETENCIAS ESPECÍFICAS: DEL ALFABETO FONÉTICO INTERNACIONAL - Identifica y usa en forma oral los fonemas del inglés en un nivel introductorio. - Conoce la clasificación de las vocales en Inglés - Conoce la clasificación de las consonantes en Inglés - Transcribe palabras del inglés al alfabeto fonético internacional y viceversa en un nivel introductorio.	El aparato fonador El Alfabeto Fonético Internacional Clasificación de las vocales en Inglés: frontales, centrales y posteriores Clasificación de las consonantes en Inglés: <i>stop, fricatives, affricates lateral, nasal, glide</i> Los diptongos	Retroalimentación y autorregulación Autorregulación Autonomía en el aprendizaje Trabajo grupal e individual Discusiones en grupo y pareja Desarrollo de estrategias que faciliten la expresión oral con naturalidad y seguridad. Tutorías individuales y grupales por parte del profesor y alumnos tutores Análisis de los problemas de pronunciación más frecuentes del hablante hispano. Tareas de transcripción diarias como refuerzo del aprendizaje La música como elemento motivador a la mejora continua.	- Reconoce y pronuncia correctamente las vocales frontales, centrales y posteriores en Inglés - Reconoce y pronuncia correctamente los diptongos en Inglés - Reconoce y pronuncia correctamente las consonantes: <i>stop, fricatives, affricates, lateral, nasal y glide</i> en Inglés - Demuestra dominio para transcribir del Inglés a I.P.A y viceversa palabras sencillas. - Disfruta transcribir canciones cortas, poesía y otros. - Asiste a tutorías y se esmera por enseñar a otros. <i>Instrumentos:</i> - <i>Pruebas escritas y orales</i> - <i>Asignación de transcripción de tareas fuera del aula</i> - <i>Observación sistemática</i> <i>Evaluador: el profesor y el compañero de clase</i>
3.5. UNIDADES DE COMPETENCIAS ESPECÍFICAS: VALORES Y ACTITUDES - Asume el aprendizaje como un proceso continuo y busca estrategias	- Los valores positivos - La motivación	La formación de valores y actitudes que lleven a cambios positivos en la	Tiene disposición a escuchar a los demás atentamente y con respeto. Defiende sus ideas y respeta las de

que le permiten hacer más efectivo el uso del Inglés en forma oral y escrita. - Demuestra responsabilidad diariamente. - Tiene buena disposición a aprender de sus errores. - Demuestra motivación en el aprendizaje de la lengua. - Maneja recursos tecnológicos como complemento del aprendizaje. - Escucha con respeto a sus compañeros. - Conformar equipos de trabajo para facilitar el aprendizaje de sus compañeros (tutorías, retroalimentación, actividades extracurriculares, entre otros).	- La responsabilidad - La autoestima - La tolerancia - El respeto - La autonomía en el aprendizaje	autoestima de los alumnos El respeto a sus compañeros. La motivación y el deseo de pertenencia al grupo. La disposición hacia el trabajo colaborativo. El pensamiento reflexivo, flexible, crítico y divergente. La participación en el intercambio de ideas. El trabajo en equipo	los demás. <i>Asume una actitud positiva hacia el aprendizaje autónomo y responsable</i> <i>Mejora de forma continua actitudes hacia él mismo y sus compañeros</i> <i>Trabaja diariamente con entusiasmo y dedicación.</i> Valora la importancia de la asignatura en el desarrollo de su perfil personal y profesional. Acepta los errores como oportunidades de aprendizaje y busca superarlos. Instrumento: Observación sistemática y Reflexiones

4. RECURSOS

Bibliográficos, Laboratorio, Revistas, TV new, ...

5. VALORACIÓN

En general, la valoración de la asignatura será *diagnóstica* (en la detección de los intereses y necesidades de los alumnos), *formativa* (en la retroalimentación constante de los procesos en el aula, el diálogo reflexivo y la constante búsqueda de la mejora del programa y de las deficiencias de los alumnos) y *sumativa* (en cuanto permite realizar un registro continuo, basado en la triangulación de fuentes, momentos e instrumentos).

6. BIBLIOGRAFIA

- BAKER, A., GOLDSTEIN S. (1990) Pronunciation pairs. Cambridge, Cambridge University Press.
BROWN, D. (2000): Voyages 3. Longman: New York.
GRIFFEE, D., HOUGH, D., (1986): Hearsay. Addison-Wesley Japan: Japan.
HARMER, JEREMY. (2007): How to teach English. England. Pearson Longman.
KEENAN, M., Y PAVLIK, C., (1990): Interactions I: Listening. McGraw-Hill International Editions: California.
MOSCOWITZ, G., (1978): Caring and Sharing. Newbury Publishers, Inc.: Rowley, Massachusetts.
RICHARD-AMATO P. (1996) Making it happen. New York, NY. Addison Wesley.
SION C., (1985): Recipes for tired teachers. Addison-Wesley Publishing Company, Inc.: United States of America
TIFFANY, W. and CARREL, J. (1987): Phonetics: Theory and application. New York. McGraw Hill.
YORKEY, R. (1985): Talk-A-tivities. Addison-Wesley Publishing Company, Inc., United States of America.
WARDHAUGH, R. (1977) Introduction to Linguistics. New York, McGraw Hill.
WOODWARD, S., (1997): Fun with grammar. Prentice Hall Regents: United States of America.
WRIGHT, A., (1984): 1000 Pictures for teachers to copy. Longman. China.
EVANS, VIRGINIA and DOOLEY, JENNY (2007): Click on America. Student book and workbook. Newbury. Express Publishing.

7. SITIOS DE CONSULTA EN LA WEB

- <http://www.english-online.org.uk/7GAMES/7gamezone2.htm>
- www.learnenglish.org.uk

JOURNALS: TESOL, FORUM ENGLISH TEACHING, ELT

- Cambridge University ELT website
- Dave's ESL café
- El Gazette
- ELT Forum
- English Teaching Professional
- esl-lounge.com
- Humanising Language Teaching
- Its-online
- Longman.com
- McMillan English Campus
- Netlanguages
- One stop English
- Oxford Teacher's club
- Teaching English
- The teacher trainer
- Thomson ELT Advantage

11. RECOMENDACIONES FINALES

La normativa de la universidad establece que la asistencia de los alumnos a clase es OBLIGATORIA y que el alumno que no alcance el 70 % de su totalidad pierde su derecho a aprobar la asignatura por inasistencias.

Las valoraciones serán realizadas el día acordado en clase. No serán prorrogadas a petición de los alumnos y no tendrán recuperativo.

Al finalizar el año aquellos alumnos que hayan presentado al profesor su debida constancia médica podrán recuperar UNA sola evaluación tal y como lo establece el reglamento de la Universidad.

Las tareas serán recibidas el día acordado en clase y no habrá prorroga para la misma. Por lo tanto se aconseja apegarse a esta normativa.

Las clases comienzan 10 minutos después del tiempo señalado en el horario de clase.

Se agradece a los alumnos apagar sus celulares antes de entrar a clase.

www.bdigital.ula.ve

ANEXO II

Transcripción de la información ofrecida por los informantes claves

Anexo 10. Respuesta de los estudiantes al cuestionario diagnóstico.

Anexo 11. Observaciones registradas.

Anexo 12. Entrevistas transcritas de los estudiantes informantes.

Anexo 13. Entrevistas transcritas de los docente informantes.

Anexo 10. Respuesta de los estudiantes al cuestionario diagnóstico.

1. Por favor, exprese su grado de satisfacción sobre el proceso de evaluación llevado a cabo durante los semestres pasados en la especialidad de Inglés y explique ¿cuál fue el procedimiento usualmente empleado por los docentes de Inglés para evaluar su aprendizaje? (P1DE1: Pregunta 1 Diagnóstico Estudiante 1)

P1DE1: _ “Personalmente, me he sentido satisfecha con el primer nivel de competencia lingüística ya que en él reforcé algunos aspectos que no tenía claros en la gramática. Al principio, la profesora A aplicaba sus clases sin explicar los temas, pero me di cuenta de que era cuestión de realizar los ejercicios con nuestros conocimientos previos y preguntarles las dudas. El instrumento que tomó para evaluarnos fueron exámenes y quizzes. Por otra parte, la profesora B explicaba su método de forma tediosa ya que se concentró primero en preguntas básicas con el “Do” y “Does” en lugar de comenzar con la materia como tal. Los instrumentos que ella utilizó fueron más que todo pruebas escritas.”

P1DE2: _ “Estoy conforme con el proceso de evaluación pasado, pero no del todo satisfecha. El semestre fue corto y creo que algunos contenidos debieron haber sido explicados con mayor detenimiento. El proceso de evaluación empleado fue continuo, y la mayoría de las veces se evaluó aplicando exámenes escritos.”

P1DE3: _ “En cuanto a la parte oral, si la evaluase del uno al diez yo le daría un nueve punto cinco y en la gramática le daría un siete. Por ejemplo, en la parte oral presencié una buena metodología, el material dado es de gran ayuda, tiene pocos errores, la explicación dada sobre el material fue correcta y permitió su comprensión. Es excelente el desempeño del profesor. En la gramática, la metodología empleada es pobre, sólo lectura del material dado, hay poca aclaración de dudas, el material dado es de gran ayuda, pero faltó metodología al momento de explicar.”

P1DE4: _ “El grado de satisfacción sobre el proceso evaluativo, en escala del uno al diez; siendo uno malo y diez bueno, diría que siete. En los procedimientos aplicados, me llamaron la atención las lecturas, la participación oral, la presentación de guías, algunos exámenes y dinámicas con los compañeros. Asimismo, hay variedad de procedimientos evaluativos.”

P1DE5: _ “La satisfacción sobre los procesos de evaluación en los semestres pasados ha sido buena, del uno al diez le daría un ocho. Los profesores que hasta ahora nos han tocado son muy buenos, han tenido buena pedagogía y conocimiento para impartir. Los procedimientos usados por los docentes son diferentes dependiendo del profesor que de la clase. Por ejemplo, el procedimiento de la profesora B siempre era de interacción y muy variante cada día. Y sus evaluaciones eran sencillas y directas. En

cambio, la profesora A siempre usaba un procedimiento muy monótono, siempre era por medio de guías y todas sus clases eran iguales.”

P1DE6: _ “Estoy muy satisfecha con la evaluación hecha por los profesores de Inglés. Los procesos de evaluación han sido orales, con exposiciones, participaciones, trabajos escritos, exámenes y work books.”

P1DE7: _ “Desafortunadamente no pude ver Inglés el semestre pasado debido a equivalencias de mi carrera anterior (Inglés), por lo tanto, hablaré de mi experiencia en segundo año. Inglés I fue una materia muy satisfactoria, dinámica y se mejoraron de manera amena las competencias comunicativas del idioma; en rasgos generales, fue exigente pero fácil. Por ejemplo, Gramática I fue una materia que cumplía el mínimo de expectativas para quienes aspiramos aprender en un estilo norteamericano, la influencia del profesor nos ayudó a comprender mejor la estructura gramatical de las oraciones y con su forma fluida de hablar nos ayudó a mejorar la habilidad de escuchar y entender lo que decía en Inglés; fue muy exigente y fácil. La asignatura Expresión oral I fue, a mi consideración, la más difícil de las tres asignaturas, increíblemente exigente enfocado en la fonética, habla y escucha del Inglés, también fue una asignatura amena, didáctica y, al igual que con los anteriores, inspiraba mucho a aprender más.”

P1DE8: _ “La verdad no me ha gustado. Me ha parecido malísima la manera de evaluar y aparte de eso la forma de enseñar, yo debería estar en quinto semestre, pero se me quedó la materia con la profesora A y todo porque la forma de evaluar de ella era terrible y lamentablemente yo no soy tan profesional en el inglés, pero comprendo lo que ignoro y lo que sé, me da mucho miedo hablar y equivocarme porque hay compañeros que a lo mejor no entienden que algunos no somos tan expertos como otros.”

P1DE9: _ “Hasta ahora puedo decir que me siento satisfecha con el proceso de evaluación en la materia de Inglés. El proceso usado hasta ahora es el tradicional: exámenes escritos, diálogos, speech, etc. Y me ha parecido muy bueno, que en las dos materias vistas hasta ahora, los docentes se preocupen tanto en la parte gramatical como en la pronunciación del idioma, aunque en el semestre anterior la profesora A no explicaba algunos temas y esto se le dificultaba un poco a los estudiantes que no tienen muchos conocimientos gramaticales del idioma.”

P1DE10: _ “El tercer semestre es el único en el que hemos visto clases de Inglés las cuales fueron impartidas por dos profesoras distintas. Una de ellas evaluaba semanalmente las tareas, nos explicaba cada objetivo de la materia y luego nos hacía un examen parcial. Esta manera de evaluar me gustaba más con respecto a la manera de evaluar de la otra profesora la cual sólo pedía que practicáramos con una guía y luego llegaba a las clases a preguntar por los ejercicios y sólo los hacíamos en clase y si teníamos dudas no lográbamos entender del todo ya que ella no explicaba sino que sólo

mandaba ejercicios y luego hacia evaluaciones. En ese aspecto evaluativo tengo que decir que no estoy satisfecho ya que no aclaraba dudas.”

P1DE11: _ “Mi grado de satisfacción acerca del proceso de evaluación durante el semestre pasado ha sido buena de forma general. Por supuesto, que aún quedan cosas por mejorar, como hacer posible las clases más dinámicas con el objetivo de lograr perder el miedo para hablar el idioma. El procedimiento utilizado fue: En gramática se realizaron lecturas, guías y pruebas escritas. En lo Oral: se hicieron dinámicas de grupo con el objetivo de mejorar la fluidez del idioma, se hicieron exposiciones y pruebas tanto orales como escritas acerca del IPA.”

P1DE12: _ “Mi grado de satisfacción es hasta ahora bueno, tal vez porque muchas de las cosas que estudiamos ya las sabía. Me gustó que en ambas materias se hablara tanto como se escribía. Generalmente, eran evaluaciones escritas aunque deberían enfatizar un poco más en lo oral ya que algunos compañeros se cohíben al no pronunciar bien.”

P1DE13: _ “Si bien el proceso de evaluación no me dejó con alto grado de satisfacción, si quedé conforme. Aunque también cabe resaltar que sólo hemos visto dos materias de Inglés y con diferentes profesores. Una de las profesoras, la profesora B, tenía una clase dinámica y entretenida nos evaluó con exposiciones, juegos, adivinanzas y también con los parciales normales. La profesora A daba más clases monótonas siempre apoyada por la guía, su función era aclarar las dudas que nos quedaban de las actividades de la guía y nos evaluaba sólo con parciales.”

P1DE14: _ “El proceso evaluativo fue como de costumbre; se daban las clases y se aplicaban exámenes, aunque también hubo evaluación constante a lo largo del semestre, es decir, evaluación acumulativa.”

P1DE15: _ “Muy satisfactorio, creo que no es un secreto para nadie que la profesora B es una excelente educadora, es pedagógica y el Inglés con ella es muy entendible mayormente la práctica y las dinámicas hicieron tener confianza en mí mismo, cosa que no es fácil, pero la profesora A tiene una excelente fonética y pronunciación pero eso no sólo es necesario para ser un buen profesor, también profesor le diría, que ella debe dejar a un lado lo conversacional y agarrar de vez en cuando los marcadores, si no tenemos fortalezas y el conocimiento como vamos a enseñar, y los que son más quedados en Inglés terminan por confundirse más.”

P1DE16: _ “Considero que no hemos consolidado las bases necesarias ya que sólo vimos Inglés en el semestre anterior y la verdad es que la parte de lingüística, el contenido, fue muy superficial y en este semestre nos piden un avance que no tenemos, ya que el nivel no conlleva a las expectativas esperadas. En la parte oral considero que tuvimos una excelente profesora, pero sin embargo, es muy poco tiempo un semestre para alcanzar todas las expectativas que supone debemos tener en este semestre en el cual nos piden un nivel que debido al corto tiempo no alcanzamos a desarrollar. Los

profesores piensan que cada persona que estudia sabe gramática correctamente y habla el idioma correctamente, pero eso no es así, si estamos aquí es para aprender y en este proceso es lo que más deseamos para poder aprender este idioma.”

P1DE17: _ “En realidad, no he visto ninguna materia de Inglés en el régimen semestral, pero sí es igual a las de Francés estaría seriamente decepcionada. Yo hice cambio de opción por lo que me hicieron equivalencias en las materias de Inglés I y cuando cursé Inglés en el régimen de anualidad, tuve la oportunidad de ver materias con el profesor C, con la profesora B y la profesora A. De los dos primeros debo decir que estoy muy agradecida, pero de la profesora A que fue quien me dio Gramática del Inglés tengo que decir que fue una decepción porque durante todo el año nunca tuvimos una clase de verdad sólo nos dio unas guías las pocas veces que asistió y eso fue lo que evaluó.”

2. *¿Cuáles diría usted son las fortalezas del proceso de evaluación llevado a cabo por los docentes en las asignaturas de la especialidad de Inglés en los semestres anteriores?*

P2DE1: _ “Creo que todos los docentes tienen alguna fortaleza al enseñar su materia. La profesora A por ejemplo, habla perfectamente el idioma y eso es lo que motiva a los estudiantes a interesarse, aparte de que el método que aplica está completo en todo lo que a gramática se refiere. Por otra parte, la profesora B lleva material de apoyo para sus estudiantes y creo que eso es algo excelente para motivarlos a realizar las actividades.”

P2DE2: _ “Considero que una de las fortalezas fue que se tomó en cuenta las habilidades de speaking, listening, y writing al momento de evaluar y se hicieron actividades dinámicas y diferentes a las acostumbradas. También se dio libertad para escoger temas que nos interesaban y poder desarrollarlos.”

P2DE3: _ “En el Inglés oral se empleó buena metodología, se utilizó material de gran ayuda, puntual asistencia, tolerancia, insistencia en la explicación de los fonemas o la pronunciación cuando no se comprendían. En el Inglés gramatical hubo buen material otorgado.”

P2DE4: _ “La realización de Dinámicas, presentación de hojas y guías para la práctica, completación de las mismas para el aprendizaje. Presentación de un libro de trabajo con un contenido sumamente indicado y bueno para la aplicación en el Inglés y para su buen uso gramatical. Dinámicas de equipo, conversacionales, pequeñas exposiciones, charlas, etc.”

P2DE5: _ “Las fortalezas son sus buenas metodologías para dar las clases, los materiales de apoyo que dan, la interacción docente - alumno o alumnos - docente siempre ha sido buena. La profesora A eran más las veces que

faltaba que las que daba clases, su vocación de verdadero docente que se preocupa por enseñar bien deja mucho que desear.”

P2DE6: _ “No son demasiadas pruebas, sólo las necesarias.”

P2DE7: _ “En las tres asignaturas: Inglés, Gramática y Expresión Oral I, las fortalezas fueron marcadas en la dinámica, la presión hacia nosotros para abrirnos y hablar en Inglés haciéndonos olvidar la vergüenza, los prejuicios y la burla entre compañeros. Fueron asignaturas que inspiraron (y siguen inspirando gracias a los profesores) a aprender aún si en el proceso se cometen horrores imperdonables. Las entrevistas con el profesor, las exposiciones en el aula y la constante escritura en “Journals” fueron muy útiles para el aprendizaje, además del nivel de exigencia de los profesores.”

P2DE8: _ “Sinceramente, he tenido malas experiencias con la materia de Inglés; eso creo. Que lo único bueno fue que al final del semestre podíamos entregar un work book y valía 20% y bueno la felicidad de que un libro valiera tanto porcentaje era buena, la información también, pero no era bien explicada.”

P2DE9: _ “Para mí las fortalezas de la evaluación usadas hasta ahora son principalmente la corrección en la pronunciación de algunos estudiantes que realmente pronuncian muy mal el idioma y eso es importante ya que un docente de Inglés debe tener una correcta pronunciación del idioma así como también debe tener una correcta gramática. Hasta ahora eso ha sido lo más importante y poder corregir a aquellas personas que tienen dificultades en ambos aspectos.”

P2DE10: _ “En el semestre anterior la mejor manera de evaluarnos a mi parecer era de manera oral y esto lo lográbamos mediante exposiciones o speeches y mediante este proceso se podía corregir de una mejor manera la pronunciación y errores que se cometían al momento de hablar Inglés.”

P2DE11: _ “Área de lingüística: las fortalezas es que se trabajó con un material donde tenía ejemplos y notas gramaticales específicas y que explican de forma clara el contenido. En el área oral: las fortalezas radican en que la profesora de esta asignatura logró captar mi atención a lo largo del proceso de aprendizaje, además que fue muy paciente y entregada a su trabajo, eso ayudó a que los instrumentos empleados fueran de fácil entendimiento.”

P2DE12: _ “En Lingüística la fortaleza estuvo en que la profesora habla muy bien el idioma y lo sabe explicar con eficacia. También, ella destacó que nos diera libertad al momento de estudiar sin estar encima de nosotros ya que esto es la universidad, no un liceo. En Oral, la fortaleza estuvo en el gran manejo del IPA de la profesora, lo cual nos llevó a despejar dudas sobre la pronunciación de ciertas palabras.”

P2DE13: _ “La fortaleza de ambas era sus extensos conocimientos sobre los temas tratados y el idioma Inglés en general.

P2DE14: Fortalezas de repente muy pocas, porque deberían insistir más en el contenido, no dar las cosas o los objetivos tan a la ligera; esto es para la clase de Gramática de Inglés.”

P2DE15: _ “En Inglés oral, estuvo presente la práctica de las cuatro habilidades: listening, speaking, reading and writing, lo cual se convierte en la fortaleza más grande que tiene el estudiante, pues todos queremos salir de aquí tanto hablando como enseñando en Inglés, por ejemplo: el Speech (Exposiciones o presentaciones orales en Inglés) que es una actividad muy buena aunque daba miedo pararse a exponer, el propósito era exponer un futuro próximo explicando cualquier tema ante un público.”

P2DE16: _ “Son varias fortalezas como el uso de estrategias que nos permiten consolidar el aprendizaje, aunque deberían todos los profesores enfocar esta parte pedagógica. La profesora B y el profesor C son muy buenos en el uso de estrategias a diferencia de otros profesores que olvidan la parte pedagógica.”

P2DE17: _ “En anualidad: el profesor C me gusta que use los medios audiovisuales porque no hace la clase tediosa y eso te anima a prestar atención y aprender. De la profesora B me gustaba mucho las canciones porque amo la música y además de eso me encantaban los role plays (dramatizaciones) y los speeches (presentaciones orales) porque considero que además de ser una actividad relajante te ayuda muchísimo con el speaking.”

3. *¿Cuáles son las debilidades presentes en el proceso de evaluación llevado a cabo por los docentes de la especialidad de Inglés en los semestres anteriores? Y ¿qué recomendaciones les haces a los profesores del Área de Inglés?*

P3DE1: _ “Particularmente, la profesora A sólo explica el contenido a los estudiantes que se interesan en la materia. Algunos de los que estudian Idiomas extranjeros no saben absolutamente nada de Inglés y es recomendable que ella, pues explique un poco antes de comenzar con los ejercicios. Básicamente, es la mejor profesora que nos ha dado clase hasta ahora. La profesora B se enfoca más que todo en enseñar los contenidos más complejos al final y los fáciles al principio haciendo que los alumnos pierdan su interés en la materia y no logren comprender. Una recomendación podría ser que no se enfoque en cosas básicas que la mayoría de los alumnos saben sino que comience a impartir su materia como tal.”

P3DE2: _ “Creo que el proceso de evaluación debería ser más riguroso en cuanto a la pronunciación, pues considero que algunas personas en el segundo nivel aún tienen problemas del primer nivel de inglés. También se deberían explicar más detalladamente algunos de los temas y no sólo

preguntar si existen dudas al respecto. Hacer uso de material multimedia, el internet y tomar en cuenta nuestros intereses para desarrollar los temas y consultarnos y hacernos parte del proceso de evaluación. Entregar las notas a tiempo y orientaciones en lo que hicimos mal y cómo mejorarlo.”

P3DE3: _ “En el inglés oral muy rígida al momento de diferir una prueba. En el inglés gramatical la metodología empleada es pobre, algunas veces hubo ausencias del profesor. Fue muy monótono. No informa a tiempo sobre las notas.”

P3DE4: _ “No aplica las nuevas estrategias de evaluación. Realiza pruebas escritas, monótonas o aburridas o sumamente difíciles. Aplica las evaluaciones con el contenido no correcto o algo diferente al contenido dado.”

P3DE5: _ “Una de las debilidades que siempre he criticado es su ausencia y el de no avisar cuando van a faltar. El de dar los objetivos rápidos por clases pérdidas. El que algunos contenidos se tengan que reducir, ya que un semestre no alcanza para verlo completo. El de no ser comprensibles a la hora que un alumno llegue tarde por tráfico o problemas personales. El que duren mucho tiempo para revisar y entregar los exámenes. El de no informar con tiempo las notas que uno acumula semanas antes de terminar el semestre.”

P3DE6: _ “Hay estudiantes con muy bajo nivel de conocimiento del Inglés y siguen pasándolos al siguiente nivel, mientras que hay otros con mayor nivel y se quedan. No me parece justo, o todos blancos o todos negros. Estudiantes sin preparación alguna en el idioma Inglés. Ni gramatical, ni oralmente preparados que siguen aprobando una materia porque se copian de los demás en un workbook, porque están encima de los profesores todo el tiempo para que los pasen. No es justo. Seremos profesores en el futuro. Que puede enseñar una persona que no sabe.”

P3DE7: _ “Después de ese año noté que la exigencia bajó. Anteriormente se exigía un promedio mínimo de 15 para aprobar. Luego bajó puesto que vi personas que, aunque pagaron buenos cursos siguen teniendo problemas en gramática y construcción gramatical. Las entrevistas son poco constantes y tal vez se es muy permisivo con las respuestas cortas (Error de gran peso pues somos estudiantes que aspiramos a ser profesores de Idiomas) No hubo casi exámenes. Se recomienda: Aumentar la exigencia en el promedio mínimo aprobatorio a 15. Emplear exámenes sorpresa. Pasar a la pizarra a todos los alumnos, especialmente los que tienen más problemas con la gramática. Realizar pruebas semanales de entrevistas orales. Emplear “Journals” y más uso de blogs. Hacer un mayor énfasis en la teoría y práctica de fonemas y fonología, pruebas de transcripción de IPA-Inglés y viceversa. Más exposiciones y charlas en clases a todo el salón.”

P3DE8: _ “La forma de explicar, las inasistencias a clases por parte de los docentes, el no saber explicar, el tener que buscar y prácticamente

explicarse uno mismo, la clase, los planes de evaluación malísimos. Definitivamente me ha ido muy mal en Inglés. Lo que recomiendo es organización.”

P3DE9: _ “Una debilidad que observé el semestre pasado fue la de la profesora. A no explicaba bien algunos objetivos cuando presentábamos dudas, incluso algunas veces como que explicaba algo fácil y nos confundía un poco. Algo que no me parece bien, y no sé si vaya en esta respuesta, pero en el semestre pasado yo fui testigo de que una estudiante cometía fraude en las evaluaciones, usando la guía como material de apoyo y aunque dos compañeros le notificaron a la profesora dicha acción, la estudiante fue evaluada sin ningún problema y más porque dicha estudiante no tiene la misma competencia que otros que si entendemos más la materia.”

P3DE10: _ “Una de las mayores debilidades en el proceso evaluativo del semestre anterior era el de la materia “Desarrollo de la Competencia Lingüística del Inglés I” ya que en esta materia la profesora no aclaraba dudas y pretendía que todos los estudiantes aprendieran por si mismos sin explicarles o aclarar sus dudas. Yo recomendaría que aquella profesora ayudara mejor a aquellas personas (estudiantes) y cuando haya dudas en clases explicar y aclarar para que los estudiantes entiendan y tengan más claro lo que las guías quieren o tratan de explicar.”

P3DE11: _ “En el área de lingüística, en ocasiones era tedioso trabajar con guías por el motivo de que era sólo ese instrumento de enseñanza, entonces aburría. En el área oral, se encontraban varios errores en la guía lo que hacía que se dudara de su veracidad. Recomendación, tener el material al día.”

P3DE12: _ “De lingüística no encontré debilidades, tal vez porque se me facilitó demasiado con el buen material y la forma de dar clases de la profesora. De Expresión Oral, si debo decir que no me gustó que la profesora estuviese sobre nosotros como niños y sobre la tarea. Si no lo entregan, la tarea, es problema de ellos, no es necesario que recuerde a cada rato que hay que hacerlas. También, la lentitud de avance en el IPA. La profesora se enfocó demasiado en las vocales, lo que nos cortó tiempo con las consonantes, las cuales aún nos causa confusión. Mi recomendación sería que elimine las preguntas con Do y Does que hace al principio del semestre, que se enfoque menos en las vocales frontales y le dé más peso a las consonantes.”

P3DE13: _ “La falta de tiempo.”

P3DE14: _ “Recomendaciones: llegar a la hora; no tiene sentido ver sólo veinte (20) minutos de clase. Debilidades muchas en cuanto a Inglés gramatical; quedaron muchos vacíos, no se entiende todo del modo correcto sí sólo se mandan a hacer tareas, sin previamente haber explicado los contenidos.”

P3DE15: _ “Deben entender todos los docentes, aunque hay unos que son más conscientes que otros, y por eso los felicito, en saber que somos estudiantes impregnándonos de nuevos idiomas, y no estamos acostumbrados a tener al inglés o al francés como segunda lengua. Entonces, cuando se vaya a explicar un tema nuevo por favor háganlo tanto en Inglés como en Castellano. Por más inglés que sepan los estudiantes, aquí si el conocimiento aprendido no es del todo entendible y menos el contenido, a su vez no lo será a largo plazo y desde luego los perjudicados seremos nosotros. En consecuencia, seamos más conscientes, y si van a explicar inglés con acento británico, deben primero asesorarse en que los estudiantes lo entiendan porque realmente yo si estoy perdida allí.”

P3DE16: _ “Lo que conlleva principalmente a la obtención de debilidades es la apertura del nuevo pensum sin tener una planificación y sin contar ni siquiera con los profesores ya que nos faltan algunos profesores. Considero que un pensum en experimentación no sea asumido sin una buena evaluación. Como recomendación a los profesores es que hagan un esfuerzo por enfocar nuestro aprendizaje en un proceso que sea en el nivel que estadísticamente alcanzamos a desarrollar. Muchos profesores suelen ser guiados por estudiantes (Que bien por ellos) tienen mayores habilidades y esto no debería ser así, debe haber un nivel equilibrado ya que no todos poseemos igual nivel en dominio del idioma, estamos para aprender y desde la motivación (esto porque muchos profesores dicen que por qué estamos estudiando esto) y la enseñanza brindada son fundamentales para seguir adelante y ese es mi deseo, para ser una profesional.”

P3DE17: _ “Creo que la mayor debilidad es la falta de evaluación en el área conversacional porque considero que al igual que la gramática es importante si vamos a hacer docentes en idiomas. Además pienso que las evaluaciones deberían ser más continuas y avanzar de unidades más rápido, pues está claro que esta es una carrera autodidacta y si los estudiantes no son presionados para que estudien en sus casas, el proceso de aprendizaje será mucho más lento y el régimen semestral no goza del tiempo suficiente para eso.”

4. ¿Has usado alguna vez el portafolio? Describa cómo se desarrolló en las clases de Inglés.

P4DE1: _ “No, jamás he usado un portafolio, ni siquiera en el colegio.”

P4DE2: _ “No. No he usado el portafolio anteriormente.”

P4DE3: _ “No. Nunca han empleado esa forma de evaluar y mantener las actividades realizadas, pero sería interesante.”

P4DE4: _ “No. No he usado el portafolio como medida o técnica de aprendizaje, o proceso de evaluación.”

P4DE5: _ “No. En mi tiempo que llevo como estudiante ningún profesor nos ha puesto hacer un portafolio. Pero revisando los portafolios que el profesor C nos mostró, me parecería interesante que algunos docentes los aplicaran.”

P4DE6: _ “No. No he usado jamás portafolio.”

P4DE7: _ “Sí, una vez en Inglés I y sólo recuerdo usar los diarios, compilaciones de actividades escritas, tareas y trabajos menores en clase. Me pareció bueno porque ayuda a archivar el proceso y el avance en el idioma.”

P4DE8: _ “No, nunca he usado o realizado uno, pero más o menos tengo una idea. Para mí es como recopilar información y archivarla, pero la verdad no sé si sea correcto.”

P4DE9: _ “No, nunca he usado el portafolio en ningún grado de educación.”

P4DE10: _ “Nunca he usado el portafolio en ninguna clase.”

P4DE11: _ “No lo he utilizado ni en semestres pasados, ni el bachillerato. Pero al leer acerca de los portafolios me parece interesante porque pienso que lo sería ya que así podría llevar de forma ordenada todos los avances sobre mi aprendizaje. Realmente, me gusta la idea de trabajar con el portafolio.”

P4DE12: _ “Ni en bachillerato, ni en los semestres pasados usé el portafolio sólo en este semestre es que leo sobre él y su uso.”

P4DE13: _ “Nunca.”

P4DE14: _ “No lo hemos utilizado.”

P4DE15: _ “No, ni en la escuela. Esperamos el portafolio. Se ve que será activo, muy interesante y didáctico.”

P4DE16: _ “No, nunca he utilizado la estrategia del portafolio, pero experimentar dicha experiencia es una de las diversas formas en que lograremos avanzar en la consolidación de nuestro aprendizaje, la experiencia es lo que desarrolla las competencias para mejorar, avanzar y a ello estamos dispuestos.”

P4DE17: _ “Si lo use en anualidad con el profesor C y me pareció que se desarrolló de manera excelente pues aunque no quisiéramos teníamos que redactar semanalmente en Inglés y eso te ayuda bastante en el aprendizaje del idioma.”

Anexo 11. Observaciones registradas.

OBSERVACIÓN 1. Día: 12/04/2012.

Hora inicio: 8:30 AM

Hora de finalización: 10:00 AM

Lugar: Aula B-09

Las actividades de Coevaluación aplicadas durante esta semana consistieron en enseñar a los estudiantes sobre cómo corregir y evaluar a partir de sus

conocimientos previos en la materia, es decir, corregir una breve reflexión de sus compañeros. Los comentarios estaban referidos al artículo que apareció en el blog del docente investigador titulado “Why you should find a hobby if you don’t have one? By (por) Emmie Anderson (¿Por qué deberías encontrar un pasatiempo si no tienes uno? Aquí cada estudiante debía ingresar y escribir una reflexión o punto de vista sobre el artículo, utilizando al menos unas cincuenta palabras, considerando los tiempos verbales, presente y pasado simple, más uso de ciertos conectores. El docente explicó en el aula a través de un ejemplo real del comentario de uno de los estudiantes y lo evaluó frente a ellos, tomando punto de partida ciertos criterios de evaluación como: Gramática, uso de conectores, coherencia y la puntuación. Se les explicó en qué consistía cada criterio para identificarlos al momento de evaluar. De la gramática evaluar el uso correcto de las formas verbales, tercera persona, singular presente simple, spelling, uso de conectores apropiados como las conjunciones subordinadas y coordinadas. De la coherencia la conexión adecuada de las ideas, y oraciones vinculadas al tema principal, paralelismo y uso apropiado de los tiempos verbales. Finalmente, la puntuación con el uso correcto las comas, punto y coma entre cláusulas y oraciones. Luego de la explicación se observó una cierta preocupación por identificar los errores y equivocaciones en los borradores de sus compañeros y cierta desconfianza por quien corrigiera el borrador (Draft). Tienen dudas de quien les va a corregir sus borradores, si lo hará bien o mal. Algunos estudiantes pasaban por alto la corrección de aspectos gramaticales como las terceras personas singular presente simple, asimismo, el uso del gerundio luego de una preposición es inapropiado, escaso uso de los pronombres personales al inicio de una oración demostrando posible control y dominio de la base gramatical de la lengua materna y escribiendo sobre esta última expresiones en Inglés. Repiten más de dos o tres veces un conector, por ejemplo: “and (y)” y “also (también)”. Algunos estudiantes se muestran más decididos a intercambiar dudas con sus compañeros evaluadores a fin de que les ayudaran a corregir su primer borrador y luego ser presentado al docente; pasó que llevaron a cabo una vez culminado la revisión y corrección del primer borrador. Reiteradamente se les preguntó si comprendían las instrucciones y ellos afirmaron que si mantenían un seguimiento constante de las instrucciones dadas, sin embargo, se observó que por miedo o respeto al docente, prefieren preguntarle a otro compañero con más confianza. El docente realizó recorridos entre los estudiantes y se evidenció la participación y la aceptación de la actividad ya que los estudiantes intentaban reconocer los errores presentes en los borradores. Uno de los estudiantes manifiesta sentirse como si fuera un docente por la oportunidad que le daban al evaluar las actividades escritas de sus compañeros. Usualmente se observa el escaso uso de símbolos característicos para identificar los errores o equivocaciones. En

consecuencia, demostraron un cierto interés por llevar a cabo la actividad. Al día siguiente, mostraron a sus compañeros sus observaciones escritas en una hoja anexada al borrador a fin de traerlo la próxima clase corregido.

OBSERVACIÓN 2. Día: 18/04/2012.

Hora inicio: 8:30 AM

Hora de finalización: 10:00 AM

Lugar: Aula B-09

Algunos estudiantes corroboran que ciertos compañeros no les devolvieron el primer borrador para corregirlo, es decir, cuando se presentó la coevaluación para examinar y corregir errores y equivocaciones concernientes a los criterios de evaluación ya establecidos, los compañeros no se los devolvieron oportunamente al siguiente día, luego de la primera entrega y poder así escribir el segundo draft. Esta molestia ha sido constante, creando cierto desorden y descuido al presentar los borradores. Sin embargo, Cuando el profesor decide revisar los borradores algunos estudiantes muestran originalidad al momento de detallar las correcciones a sus compañeros y suelen ser muy explícitos, puntuales y orientan fácilmente con sus observaciones escritas sobre la corrección en el papel del borrador, pero no falta algunos borradores desordenados, pocos corregidos. Por tal razón se hizo necesario girar instrucciones a fin de que pudieran corregir adecuadamente y con sentido de pertenencia cada borrador y dar a sus compañeros una retroalimentación (feedback) apropiada, motivante y clara sobre la gramática, la puntuación, la coherencia y mechanic. Al menos una estudiante se acercó al docente y manifestó que algunos compañeros no le devolvieron el primer borrador para corregirlo. Esto generó malestar para tener a tiempo cada corrección del borrador y así poder empezar a corregirlo y estar al día con la actividad y el proceso de Coevaluación. Ante esta situación no sólo se afectaría al estudiante sino al mismo docente, quien ve como se pudiera ir atrasando la entrega del segundo borrador el cual es corregido por éste último. Se les exigió a los estudiantes fue una reflexión sobre su punto de vista y crítica a la película observada y no un resumen, pero hay quienes tendieron hacer un resumen, que pareciera bajado de internet, por consiguiente se exigió su elaboración y escritura en la misma aula de clase. Se observa que los nuevos escritores maduran con cada borrador el proceso de Coevaluación, especialmente en el manejo explícito de mostrar a sus compañeros donde se equivocaron y aprender desde su propia equivocación.

OBSERVACIÓN 3. Día: 26/04/2012.

Hora inicio: 8:30 AM

Hora de finalización: 10:00 AM

Lugar: Aula B-09

Los estudiantes utilizaron los portafolios trabajando en pareja a fin de corregir el segundo borradores sobre el cine foro relacionado a la película Freedom Writers y el último draft de la película vinculado al film Erin Brockovich. Los errores y equivocaciones aparentemente van desapareciendo; sin embargo, algunos estudiantes presentan ciertas debilidades en gramática específicamente entorno al uso de la tercera persona singular presente simple, asimismo, se presenta cierta dificultad con el uso de algunos verbos en gerundio luego de una preposición como el “for (porque)” y “about (sobre / acerca de)”. Hay deficiencias con darle a los párrafos coherencia y unicidad en las ideas planteadas, algunos muestran desorden en el uso de varios tiempos verbales en un mismo párrafo. Otra debilidad presente aparece en la redacción de oraciones en voz pasiva, mal estructuradas, es decir, mal empleo del verbo en participio pasado. Ciertos estudiantes suelen quejarse porque algunos compañeros no les traen los borradores ya corregidos, y antes las ocupaciones que se suelen presentar en las otras asignaturas durante el semestre se ven cortos de tiempo y en consecuencia suelen culminar las coevaluaciones y correcciones de los borradores en el aula. Suelen olvidar los símbolos de corrección para evaluar los borradores de sus compañeros por ende llevan consigo la ficha de símbolos de corrección. Por otro lado, los estudiantes demostraron interés por el uso de los transitions (conjunciones) aunque muestran ciertas dudas por el uso de cada uno. Se notan motivados en el desarrollo del ejercicio “La fábula del conejo” en donde emplean los mencionados transitions. Como docente me entusiasma el interés y la necesidad que sienten algunos estudiantes por aprender a evaluar los borradores de sus compañeros aunque es preocupante las dudas aun presentes por algunos discentes en evaluar adecuadamente las composiciones de sus compañeros, pero tal vez sea prematuro el desarrollo de la Coevaluación y esta depende en gran medida de lo avanzado que este cada estudiante en aspectos como la gramática y en los otros indicadores establecidos para evaluar sus producciones escritas, por ejemplo: coherencia, unicidad, puntuación, spelling y vocabulario. Sin embargo, han podido demostrar a partir de los primeros cinco ejercicios de corrección, desarrollados a través de las lecturas presentes en el blog, que han podido ir mejorando este proceso de Coevaluación. Lo preocupante para el docente es la presencia de sentimientos de aburrimiento, estrés y cansancio por parte de los estudiantes evaluadores así como cierta desconfianza confesada por algunos estudiantes al no estar conformes con las correcciones realizadas por sus compañeros. En consecuencia, se amerita profundizar más el conocimiento y la práctica así como un acompañamiento por parte de aquellos estudiantes con mejores competencias hacia los estudiantes que presentan dificultad en el proceso.

Observación 4. Día: 17/05/2012.

Hora inicio: 8:30 AM

Hora de finalización: 10:00 AM

Lugar: Aula B-09

Es curioso notar que en el aula de clase los estudiantes parecieran mostrar algo de rivalidad o competencia en la entrega puntual de los borradores ya evaluados por sus compañeros. No obstante, las presentaciones orales sobre el writing process (Proceso de escritura) pudieran reflejar las fortalezas y debilidades de los equipos al momento de exponer. Por ejemplo, algunos necesitan mejor fluidez, pero el dominio del tópico expuesto no fue el deseado. Otros presentaron debilidades en fluidez y gramática sin embargo el dominio del contenido presentado fue algo mejor. Una estudiante se sintió muy nerviosa lo cual dificultó su exposición. Por otro lado, casi todos los estudiantes manifestaron que era la primera vez que ellos hacían una presentación oral en Inglés. Al finalizar las exposiciones, los estudiantes se intercambiaron los borradores pero sin la necesidad de que el profesor se los mandara.

Observación 5. Día: 24/05/2012.

Hora inicio: 8:30 AM

Hora de finalización: 10:00 AM

Lugar: Aula B-09

Ante lo corto del semestre se hace necesario agilizar el proceso de corrección y reflexión de los borradores hasta poder presentar al menos el borrador final, pero las exigencias de las otras asignaturas que conforman el pensum del semestre en curso han hecho que los estudiantes se estresen y tengan que llevar a cabo las coevaluaciones y autoevaluaciones de forma apresurada y algo agitada. Se puede llegar a pensar que esto generará cierta superficialidad a la hora de llevar a cabo la Coevaluación de los borradores. Por consiguiente, el profesor les recomendó tomar el proceso con cierta calma pero sin retrasar la entrega de los mismos borradores a sus respectivos compañeros a fin de no dejarse acumular las correcciones, tratando en lo posible organizar el tiempo dedicado a las correcciones con el fin de lograr disciplina. Se presentó cierta confusión con el uso de los Modals y algo de timidez para participar en las actividades y dinámicas orales usando dicha estructura gramatical. Las correcciones en los borradores son más explícitas, puntuales y usan apropiadamente los símbolos de corrección, por otro lado, hay ansiedad por conocer las debilidades presentadas en las coevaluaciones. Muestran interés y comprensión a la explicación del docente. Se empiezan a reunir en grupos de trabajo de forma espontánea pero con cierta afinidad de puntos de vista o compañerismo, se agrupan con aquellos que presentan el mismo interés por resolver ciertas debilidades

gramaticales o de fluidez en Inglés. Se presenta cierta irresponsabilidad por la entrega de la Coevaluación de sus compañeros.

Observación 6. Día: 08/06/2012.

Hora inicio: 8:30 AM

Hora de finalización: 10:00 AM

Lugar: Aula B-09

Los estudiantes comienzan a desarrollar sus reflexiones sobre la película de Ana Frank "The whole story", aunque ellos se ven entusiasmados por llevar a cabo la reflexión en donde exponen sus puntos de vista, se ven ahora preocupados por introducir los contenidos aprendidos sobre compound and complex sentences (Oraciones compuestas y complejas) dentro de sus párrafos. Ya ahora no sólo ejecutan un bosquejo o un Outlining, sino que pasan directamente a escribir sus párrafos guardando y cuidando los procesos académicos de escritura manteniendo los criterios de puntuación, coherencia, unidad, vocabulario, gramática y mechanic. No obstante, la preocupación observada en los estudiantes no queda ahora fijada en contemplar si el estudiante evaluador usó correctamente los símbolos de corrección, si el estudiante evaluado escribe de forma adecuada y eficiente sus párrafos, sino que realmente ellos se han estado percatando en que se están generando menos equivocaciones, y por otro lado son conscientes en evitarlos en los próximos borradores, situación que hasta el momento agrada ya que los estudiantes lo expresan de forma reiterada en clase y al momento de revisar sus portafolios. Ahora preocupados por entregar sus borradores a tiempo, procuran dar a corregir sus borradores a compañeros de aula responsables y que tengan un buen rendimiento y nivel de gramática o al menos dominio de la mayoría de los criterios que se exigen. Los estudiantes comienzan a traer sus portafolios y se percatan de su progreso a través de los distintos borradores. Este último hecho es tangible por medio de algunas expresiones como por ejemplo: "Uy se nota la diferencia y el cambio". Muestran interés ante los contenidos de Fanboys para la formación de compound sentences y de los transitions para la formación de complex sentences. Usan adecuadamente los Fanboys (Conjunciones coordinadas) y transitions (conjunciones subordinadas) en sus reflexiones. No obstante, persiste algo de duda en cuanto al uso de algunos fanboys como: "nor (ni)" y "yet (todavía, aun)", "neither... or, either (ni...ni)". Por otro lado revelan ciertas dudas entre lo que es una oración dependiente e independiente.

Observación 7. Día: 08/06/2013.

Hora inicio: 8:30 AM

Hora de finalización: 10:00 AM

Lugar: Aula B-09

Los estudiantes, no en su mayoría, intentan asimilar y entender los primeros ejercicios de paralelismo. Entienden las instrucciones y las siguen. Asimismo, trabajan en pareja cómodamente y son ellos mismos quienes escogen a sus compañeros para que les puedan realizar la coevaluación. Por otro lado, los estudiantes comprenden los contenidos y actividades desarrolladas por la preparadora. Se presenta el uso frecuente o la tentación de traducir en la lengua materna. Existe un espíritu de competencia al momento de desarrollar los ejercicios de paralelismo, pues al menos cuatro de las diez parejas culminaron rápidamente los ejercicios. La preparadora y el docente se reúnen con las parejas de estudiantes a fin de darles feedback (retroalimentación), el cual consistió en aclarar dudas, hacerles preguntas a los estudiantes, aclararles el porqué del paralelismo, la coherencia, la puntuación referida a errores típicos como: “coma splice” y “run-on sentences”. Luego los estudiantes se intercambiaron los borradores. Aun presentan ciertas dudas para corregir y olvidar los símbolos utilizados evaluar la puntuación. Se siente más cómodo trabajando en parejas y especialmente escogida por ellos mismos, asimismo, reflexionan sobre los errores y las correcciones de sus borradores y de las coevaluaciones a los borradores de sus compañeros. En ciertas ocasiones, se percibe que los estudiantes se les olvida que deben presentar dos borradores con sus respectivas coevaluaciones, la primera llevada a cabo por sus compañeros la segunda realizada por su profesor. Suele ser un trabajo pesado que requiere de mucha disciplina y organización, por ellos se le invita a realizar párrafos no tan largos y que sean concisos. Prácticamente, el estudiante presenta los borradores ya corregidos de manera creativa y llamativa, no siguiendo un patrón estricto o recomendado por el profesor, más bien, cada estudiante decidió como administrar y organizar sus presentación lo cual resulta curioso para el resto del grupo, tanto en la forma particular de corregir y hacer las observaciones a su compañero evaluado, como en la forma de organizar sus propios portafolios.

Observación 8. Día: 14/06/2013.

Hora inicio: 8:30 AM

Hora de finalización: 10:00 AM

Lugar: Aula B-09

Se dio inicio al cine foro con la segunda parte de la película de Ana Frank, no obstante, se les pidió que hicieran entrega de los portafolios para su revisión. Se observó que los estudiantes a su vez se intercambiaron sus portafolios con el fin de llevar a cabo la Coevaluación, ellos hicieron anotaciones

basándose en algunos criterios como gramática, puntuación, mechanic, unidad y coherencia. Se observó una constante e interesada atención por corregir primero los errores o equivocaciones relacionadas con la puntuación, especialmente “run on sentences” y “comma splice”. En cuanto a la gramática se presentó el poco uso de los sujetos o pronombres personales al comienzo de una oración (Se debería probablemente al uso de la estructura gramatical materna) Hay alguna dificultad con el spelling del vocabulario, se observó uso inadecuado de los adjetivos, descontrol de los tiempos verbales dentro de un mismo párrafo, es decir mezclan los tiempos verbales sin poder mantener una coherencia del discurso. Se presentaron fallas en el paralelismo, principalmente confusiones por mantener los gerundios o el infinitivo de igual manera en una serie de oraciones sin importar guardar un orden en las estructuras del texto al momento de escribir los párrafos. Los estudiantes manifestaron interés en la película y demostraron altas expectativas en cuanto al desarrollo y drama de la película “Anne Frank”. Cuando el profesor mandó a intercambiar los portafolios, los estudiantes estuvieron de acuerdo y dispuestos a participar en la actividad aunque con cierta pena ya que algunos compañeros presentaban portafolios completos y organizados con suficientes coevaluaciones reflejadas en los borradores, es decir, tres por película. A los estudiantes se les entregó una hoja de Coevaluación y de autoevaluación. Esta se les explicó, se aclararon las dudas y se les orientó lo mejor posible en su desarrollo. Al menos tres estudiantes no lograron cumplir la asignación por no traer el portafolio de forma organizada, no obstante, la Coevaluación se llevó a cabo en parejas, aparentemente algunos borradores no parecieran estar bien organizados. Hay un estudiante que incluyó en sus portafolio las clases y se puede corroborar que las estudiantes son las que mejor han organizados los portafolios cumpliendo con sus respectivas coevaluaciones.

Anexo 13. Entrevistas transcritas de los estudiantes informantes.

1. ¿Actualmente en la universidad, o en anteriores oportunidades, usted ha utilizado junto a sus profesores del área de Inglés el portafolio? ¿En qué forma lo usaron? (EEI1: Entrevista Estudiante Inglés informante 1)

EEI1: _“Si, trabajé previamente con el portafolio con el profesor Jhonny Angola ya que yo estudié en la modalidad de anualidad y él también lo aplicaba en ese entonces. El mismo fue utilizado para reforzar la coevaluación y la autoevaluación y de esta forma garantizar que se estuvieran corrigiendo los errores y disipando las dudas existentes; puesto que se incluían en el portafolio tanto los trabajos finales como todos los drafts o borradores con

sus respectivas correcciones. Al final del semestre, el portafolio debía incluir todos los trabajos realizados en casa, el aula, material de apoyo, evaluaciones, actividades realizadas en clase y demás; de manera que el docente y el estudiante puedan evaluar el progreso que se tuvo desde el inicio del semestre hasta su culminación.”

EEI2: _ “He utilizado el portafolio una sola vez en el área de Inglés, y lo usamos para determinar cuanta información habíamos recaudado durante el semestre.”

EEI3: _ “No lo he utilizado. Para mí éste sería la primera vez.”

EEI4: _ “No, nunca he usado el portafolio. Primera vez que lo uso en lo que va de semestres.”

EEI5: _ “Ninguno hasta donde sé, falta de dedicación y amor por la educación, deseo de innovar con métodos rudimentarios pero eficaces.”

EEI6: _ “No, en las etapas de educación aprobadas y en las diferentes instituciones hasta el momento no había hecho uso del portafolio, considero que como es una estrategia nueva que se está implementando ante las nuevas exigencias del sistema educativo, debe extenderse a todos los ámbitos del proceso que involucra la educación, ya que promueve la evaluación en el avance y progreso de los estudiantes.”

EEI7: _ “En mi caso No, esta es la primera vez que se emplea el portafolio en el área de Inglés.”

EEI8: _ “No, nunca antes lo había utilizado.”

EEI9: _ “Nunca antes había utilizado el portafolio en clases de Inglés o de alguna otra asignatura.”

2. ¿Qué es para usted un portafolio?

EEI1: _ “El portafolio es una herramienta de apoyo para el aprendizaje del idioma, ya que mediante él se puede mantener una evaluación constante, ya que el estudiante se ve obligado a revisar todas aquellas actividades asignadas por el docente y corregirlas hasta quedar sin error alguno. Así mismo, aumenta la capacidad de evaluación de cada estudiante de educación mención idiomas, puesto que la mayoría de los drafts deben ser corregidos por uno o dos compañeros y luego por el docente. El portafolio le permite al docente corroborar si el estudiante siguió el procedimiento indicado para cada actividad, exige la participación de los estudiantes y a su vez promueve la responsabilidad y lo enseña a ser organizado.”

EEI2: _ “En mi opinión, un portafolio es una carpeta que se utiliza para recaudar información conforme avanza el periodo de enseñanza de una asignatura y que sirve para medir al final del periodo que tipo de aprendizaje obtuvo el alumno.”

EEI3: _“A mí me parece sólo un instrumento para guardar las actividades, asignaciones y tenerlas ordenadas, tenerlas en orden cronológico o divididos por tipos de actividades, calificaciones, etc.”

EEI4: _“Es un archivador o recolector de todas las actividades que uno realiza a lo largo de un semestre o carrera y almacena de forma ordenada todas las prácticas y actividades que haces.”

EEI5: _“Para mí, es un medio de almacenamiento utilizado en el área escolar o laboral con el fin de evaluar o llevar el desarrollo de los diferentes temas a investigar por un determinado lapso.”

EEI6: _“Un portafolio es una estrategia para la evaluación reflexiva del docente y estudiante, sobre cómo un estudiante por medio de evidencias, logra mejorar deficiencias en su trabajo, para asimilar el aprendizaje. Considero que todos estudiantes alcanzan un avance y si bien no es el esperado todos logran mejorar. El portafolio permite en esta media, reflexionar sobre el nivel que los estudiantes han logrado alcanzar.”

EEI7: _“Un portafolio, es una herramienta donde se almacena documentos escritos o imágenes (dibujos, fotografías, etc.) que pueden ir estructurados y organizados por su contenido, fecha de realización, nivel de importancia de cada documento, etc. con fines educativos, de almacenamiento y exposición, entre otros.”

EEI8: _“Un método de evaluación en el que se el alumno almacena todos los trabajos y exámenes utilizados en clase para así, tanto el cómo el profesor pueden llevar un seguimiento de su evolución en la asignatura.”

EEI9: _“Creo que mi concepto de Portafolio es muy semejante a lo que realmente es; considero que es algún tipo de carpeta o archivo destinado a guardar cualquier tipo de documentos de manera más ordenada y de fácil acceso.”

3. ¿En qué consistió la actividad del portafolio en la asignatura Desarrollo de la Competencia Lingüística del Inglés II?

EEI1: _“Se realizaron una serie de actividades escritas semanalmente y las mismas debían ser corregidas por nuestros compañeros, por lo menos dos veces, basándose en unas pautas para evaluar y ser entregadas al docente para su corrección y evaluación. Esto con el fin de erradicar errores comunes en estudiantes de Inglés que están empezando a escribir y desarrollar esta habilidad correctamente. Al finalizar el semestre debíamos entregar el portafolio con todas las actividades realizadas y corregidas por nuestros compañeros y por el profesor, por lo que se esperaba que los trabajos finales no tuvieran ningún tipo de error.”

EEI2: _“Esta actividad consistió en el uso y la escritura de los draft, en los que el alumno hacía su primer draft y luego su compañero lo corregía para luego hacer un segundo draft con las correcciones que su compañero le había hecho, luego este segundo draft lo corregía finalmente el profesor

para hacer el final draft en donde el alumno hacia su informe final con las correcciones hechas por el profesor y en donde el mismo alumno ya no tendría los errores que había cometido en el primer y segundo draft.”

EEI3: _“Consistió en guardar cada actividad de escritura en Inglés, exámenes actividades de listening, actividades en clase, evaluaciones del role play, entre otros.”

EEI4: _“En mejorar nuestra escritura, redacción y construcción de párrafos en el Inglés.”

EEI5: _“Para mí, desarrollamos el portafolio de valoración. Cuando las instrucciones se dieron desde el primer día, se nos dio la instrucción de todos los temas a desarrollar, luego progresivamente fuimos desarrollando los temas y haciendo ejercicios, al final del semestre guardamos y foliamos nuestro portafolio y así quedó nuestro resumen, se aplicó para evaluarnos por nosotros mismo (autoevaluación) y el desempeño de nuestros demás compañeros (Coevaluación)”

EEI6: _“El uso del portafolio en la asignatura consistió en que cada estudiantes, fue orientado a través de sí mismo, de sus compañeros y del profesor por medio de revisiones continuas para mejorar errores en escritura para finalmente obtener un producto final en donde se vea plasmado el progreso del estudiante, esto agrupa evidencias para conectarse con el trabajo y desempeño a la hora de evaluar individualmente a cada estudiante en donde la evaluación valorativa recae en el progreso que se logra en el transcurso del semestre. La aplicación del mismo evidencia el trabajo que se desarrolló en cada clase durante el semestre, junto la participación de los compañeros pues algunos trabajos fueron desarrollados en casa y posteriormente se realizaron correcciones por parte de los compañeros y del profesor para obtener el producto final.”

EEI7: _“Consistió en la documentación de todas las actividades realizadas en clase y trabajos, acordes al nivel de la asignatura impartida, discusión y aclaración de dudas acerca de las actividades desarrolladas, su organización y entrega. En mi caso esta es la primera vez que utilizo el portafolio de valoración (Assessment Portfolio). La utilización del portafolio de valoración permite al estudiante y al profesor mantener un registro de las actividades realizadas en la materia y así comprobar las fortalezas y debilidades que posee el alumno. La aplicación de este portafolio consistió en la documentación de las actividades realizadas en clases, junto a las correcciones ya aplicadas en donde el alumno podía notar las áreas que domina del idioma y las áreas que no domina o en donde posee poco dominio. Pienso que el tipo de portafolio usado es “Flexible” porque se nos permitió crear el aspecto físico del portafolio y organizar los documentos según nuestra preferencia. Creo que el uso de este portafolio permite al estudiante realizar la labor con libertad, simplemente siguiendo unas sencillas reglas. Para realizar este portafolio, simplemente se cumplieron

unos requisitos expuestos por el profesor como mantener los documentos que se daban en cada actividad realizada en clases y los de otras actividades (exámenes, trabajos) para incluirlos en el portafolio, el profesor asesoraba a los estudiantes que tenían dudas acerca del portafolio, y el profesor estableció varias fechas para la entrega del portafolio, donde el alumno escogía la que más se ajustara a su disponibilidad.”

EEI8: _ “Con esta actividad, debíamos llevar una carpeta o portafolio donde almacenar nuestros trabajos y actividades realizadas en el semestre para así poder llevar un control de ellos. Escribimos ensayos sobre películas, comentarios sobre artículos en internet, role plays y diversas actividades en clase, y todas ellas las almacenamos en el portafolio, así como las guías utilizadas en clase y reflexiones sobre las actividades y tareas.”

EEI9: _ “Según lo que recuerdo el uso del portafolio consistió en un archivo donde debíamos guardar todas las evaluaciones y actividades escritas que íbamos desarrollando durante el semestre, también debíamos ser creativos a la hora de hacerlo y creo q fue de gran ayuda al final del semestre para que el docente tuviera una idea de las actividades que fueron realizadas y aprobadas.”

4. ¿Las actividades realizadas a través del portafolio de valoración promovieron su desarrollo y motivación? ¿En qué forma?

EEI1: _ “Si porque debía preocuparme más por hacer las actividades asignadas por el profesor ya que se trabajaba con ellas en todas las clases y la evaluación final, que era la entrega del portafolio, dependía de tener todas estas actividades al día.”

EEI2: _ “Si, con el uso de éste tipo de portafolio pude darme cuenta de que aún tengo errores al momento de escribir y me ha motivado a seguir mejorando para poder hacerlo lo mejor posible.”

EEI3: _ “Si, con el uso de éste tipo de portafolio pude darme cuenta de que aún tengo errores al momento de escribir y me ha motivado a seguir mejorando para poder hacerlo lo mejor posible.”

EEI4: _ “Si, ya que uno va observando los errores que comete y así va mejorándolos poco a poco, su motivación es que alcancemos la perfección.”

EEI5: _ “En cierta forma sí, creo que mostrarme a mí mismo que podía ser organizado y a la vez aprender me hace creer que puedo ser un buen profesional.”

EEI6: _ “Personalmente, si considero que las diferentes actividades me ayudaron muchísimo, me ayudó a desarrollar para mejorar mi escritura y digo mejorar, porque nadie es malo sólo que unas personas han tenido más oportunidades que otras en hacer cursos anteriores, pero considero que personalmente adquiriré amplios conocimientos por medio de las continuas revisiones para obtener productos finales conociendo mis errores,

permitiéndome así misma corregirlos. Esto me motiva a seguir adelante porque sé que poco a poco puedo lograr lo que me proponga y esto dependerá únicamente del esfuerzo que coloque para lograr mis metas.”

EEI7: _“Si, esta actividades promovieron el aprender nuevas formas de estructurar textos, uso de palabras que permiten la coherencia de los mismos, conocimiento de nuevo vocabulario, conocimiento de técnicas para el desarrollo de ensayos, conocimiento de reglas gramaticales y su modo de empleo, nos motivó a indagar más en el tema con el fin de corregir los errores que se presentaban como resultado de nuestro trabajos realizados.”

EEI8: _“Si considero que mejora los procesos de escritura, pues se lleva un seguimiento real del proceso de escritura y como mediante los trabajos hechos y las clases se ha mejorado o no ésta competencia, nosotros los alumnos vemos nuestra evolución a través del semestre de manera concreta, pues tenemos todos los trabajos organizados y podemos ver los resultados de forma palpable.”

EEI9: _“En mi caso personal no creo que el portafolio haya intervenido en mi desarrollo y motivación, realmente a veces me estresaba un poco, pero si me preocupaba por tener todas las actividades realizadas y en orden.”

5. ¿Qué beneficios ha encontrado usted con el uso del portafolio de valoración?

EEI1: _“Es una buena herramienta, porque además de ayudarnos a adquirir las habilidades de escritura en Inglés, también ponía a prueba nuestra creatividad al momento de realizar el portafolio. Así mismo, nos ayuda a desarrollar habilidades de evaluación pues debemos corregir constantemente a nuestros compañeros y a nosotros mismos; de igual forma, promueve una relación de colaboración y responsabilidad entre los estudiantes que deben entregar a tiempo las correcciones hechas a sus compañeros.”

EEI2: _“Con el uso del portafolio he podido mejorar mi método de escritura y también he podido aprender a evaluar a mis compañeros y a mí mismo.”

EEI3: _“Ninguna.”

EEI4: _“Ver nuestro desarrollo y progreso a lo largo de la materia.”

EEI5: _“Mejorar, en todo caso teníamos conocimientos vacíos que ahora enriquecen mi escritura y composición, mejorar los errores que tenía.”

EEI6: _“El lograr una evaluación final con prácticas anteriores lo que permite una preparación anterior para un examen o evaluación final dando la oportunidad a los estudiantes de poder trabajar por su propia satisfacción personal, esto permite un control progresivo en como los estudiantes logran fortalecer sus debilidades y avanzar significativamente.”

EEI7: _“Los beneficios son simplemente: mantener un orden de nuestras actividades realizadas, lo cual permite llevar un registro de las mismas donde el alumno puede revisar y encontrar sus fortalezas y debilidades que

posteriormente debe corregir y desarrollar, además permite observar el proceso evolutivo en el cual se encuentra el alumno durante el aprendizaje del Inglés, lo cual es necesario para que éste note las partes en las cuales debe hacer énfasis para mejorar el Inglés y aumentar su nivel de conocimiento.”

EEI8: _“Creo que beneficia el desarrollo de la escritura, ya que al llevar un registro de nuestros trabajos, podemos ver concretamente nuestro desarrollo al contrastarlos y así nos damos cuenta que hemos estado haciendo bien y en qué debemos seguir trabajando.”

EEI9: _“Ya que tengo poca experiencia usando el portafolio, hasta el momento no he encontrado muchos beneficios en el uso del mismo, sólo que es una buena herramienta para comprobar físicamente el progreso o lo que tengo en el desarrollo de mis habilidades en el idioma.”

6. ¿Qué limitaciones ha encontrado usted con el uso del portafolio de valoración?

EEI1: _“Ninguna, me parece una buena herramienta.”

EEI2: _“Con el uso de este tipo de portafolios no he encontrado ninguna limitación ya que es muy completo al momento de usarlo como herramienta para la enseñanza.”

EEI3: _“Ninguna.”

EEI4: _“La verdad ninguno.”

EEI5: _“Tiempo. Sin embargo, se trabajó fuerte para alcanzar el cometido logrado, pero entre más tiempo y preparación se lleva se obtendrán excelentes frutos con esta metodología.”

EEI6: _“Entre las limitaciones considero que el uso del portafolio de valoración no controla el trabajo puntual de los estudiantes, porque muchos se dan la tarea de hacer todo al final, es decir, fotocopiar el material asignado, prestarse el material que se ha asignado, y hacen esto como un trabajo para entregar y ya, y en lo peor de los casos lo mandan a hacer, y el profesor no controla esto, ya que no sabe si en verdad los estudiantes llevan progresivamente un trabajo personal que fortalezca sus debilidades.”

EEI7: _“En nuestro caso son pocas porque durante el desarrollo de las actividades siempre se concedió ciertas libertades, pero una limitación es que durante el desarrollo de actividades el tiempo jugó en contra pero esto es simplemente un factor externo lo cual afectaba la realización del portafolio. Otra limitación es que en el proceso de corrección de las actividades se proponían símbolos que pertenecían a un tipo de error, pero algunas veces existían errores que no tenían símbolos que los identificaran, y el uso de un simple símbolo algunas veces deja al alumno con dudas, es necesario generar una buena justificación que permita aclarar dudas al alumno.”

EEI8: _“Considero que es un proceso largo que necesita de tiempo y una supervisión continua para que tenga mayor éxito, y en nuestra universidad lo que más falta es tiempo, aun así me pareció satisfactorio el resultado, porque aprendí mucho y pude darme cuenta de mis errores a tiempo de corregirlos y mejorar en la siguiente actividad.”

EEI9: _“No he encontrado ninguna limitación.”

7. *¿Qué fue lo que más le gustó y lo que menos le agradó de la realización del portafolio de valoración? ¿Por qué?*

EEI1: _“Me gustó trabajar con el portafolio y no tengo ninguna objeción, ya que trabajo en un área administrativa y estoy acostumbrada a mantener mi material de trabajo para evitar pérdida de tiempo, por lo que me pareció muy fácil y practico trabajar con el portafolio.”

EEI2: _“Lo que más me gustó fue el hecho de que pude ayudar a mis compañeros a mejorar en sus escrituras, corrigiéndoles sus errores y que ellos también me ayudaron a mejorar con mis errores. Lo que no me gustó es que algunos compañeros que no tienen un buen dominio del inglés, tenían que corregir a otros compañeros en aspectos que ni sabían si estaban bien o mal.”

EEI3: _“Todas las actividades me gustaron, porque son actividades que de verdad promueven el desarrollo e incrementan el conocimiento de Inglés.”

EEI4: _“Me gustó esa relación y el puente que se crea entre alumno y docente a la hora de corregir algunos errores. El docente puede ver los errores de cada alumno por separado y con calma. Lo que no me gustó es el corto tiempo que se usó para llevarlo a cabo, ya que en un semestre no alcanza para poder usar con calma y paso a paso el portafolio. Siempre fue las revisiones a la carrera y entrega de material uno tras otro por el corto tiempo del semestre.”

EEI5: _“Que fueron muchas metodologías en una como: canciones, evaluaciones, exposiciones, composiciones, actuaciones. No me agradó fue el tiempo para armarlo, quería más tiempo para entregar un trabajo más impecable.”

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. Lo que menos me agradó fue no saber cómo el profesor evaluó este trabajo que fue el producto final, saber que evaluó el profesor, sé que llevaba una ponderación al trabajo que realizábamos en clase y veía nuestro progreso personal, pero me hubiese gustado conocer las observaciones que hizo sobre la realización del

portafolio para que cada uno podamos conocer y reflexionar sobre los aspectos a mejorar; sé que me falta por mejorar y cada día que Dios me permita lo voy hacer, pero me hubiese gustado que el profesor hubiese entregado como una nota final con observaciones y críticas constructivas para obtener una satisfacción personal que promueva nuestra motivación. Y no me gustó que no me entregaran el portafolio porque hay que esperar un semestre para tenerlo de nuevo con nosotros jejejeje.”

EEI7: _“Lo que más me gustó es la documentación que se le realizan a las actividades porque esto permite llevar un orden en donde el alumno puede identificar sus errores y mejoras, a través de un proceso evolutivo presente en este portafolio. Lo que menos me agradó es que algunas veces ciertas actividades generaban confusión al momento de realizarlas, es decir, a veces tanta información dada en tan poco tiempo genera confusión y hace que el alumno realice algunas actividades de manera incorrecta o incompleta.”

EEI8: _“Me gustó que al final del semestre pude ver de forma palpable mi desarrollo en mi escritura y cómo a través del semestre corregí mis errores, también que ahora tengo de forma organizada mis trabajos, guías y actividades hechas en clase, de manera que si más adelante las necesito podré conseguirlas más rápido. No me gustó disponer de tan poco tiempo para desarrollar el portafolio, pues creo que se necesita de más tiempo para poder tener un resultado más exitoso.”

EEI9: _“Lo que más me gusta era precisamente que gracias al portafolio puedo comprobar de forma física el progreso que tengo realizando ciertos ejercicios de escritura.”

8. ¿Qué bondades y limitaciones encontró usted cuando corrigió los trabajos de sus compañeros?

EEI1: _“Creo que me ayudó a adquirir habilidades de evaluación mientras ayudaba a mis compañeros, así como a darme cuenta de ciertos errores de redacción que yo también cometía y que podían tergiversar el mensaje.”

EEI2: _“Al instante de corregir a mis compañeros pude darme cuenta que al saber de sus errores simplemente lo aceptaban y hasta sonreían al ver q había sido algo tonto. También pude darme cuenta de que algunos de ellos seguían cometiendo el mismo tipo de errores una y otra vez a pesar de ser corregidos múltiples veces.”

EEI3: _“Creo que todo fue bondades. Pude ver mis errores en los otros, pude ver diferentes estilos de escritura, diferentes formas de pensar y sobre todo pude ayudar a mis compañeros y alcanzar todos, un mismo nivel.”

EEI4: _“Aprendí a ser objetivo e imparcial con todos.”

EEI5: _“Bueno, bondades porque creo que al corregir algo se debe tener un grado de madurez, a veces el idioma es fuerte y su estructura es abstracta o diferente a la de nuestro idioma, siempre debemos ser humildes y justos,

intentaba guiarles con mi conocimiento previo e incentivarles para que mejorarán... limitaciones algunas, a veces quería más tiempo, pero por motivos personales no me podía llevar el trabajo de 2 ó 3 trabajos de mis compañeros con miedo a no tener el suficiente tiempo para hacerles una buena corrección.”

EEI6: _“Primero que nada, cuando estás corrigiendo los trabajos de los compañeros uno se está preparando ante el futuro por venir como profesor, el saber que estas evaluando un trabajo y que debes evaluar, que debes tener presente la objetividad y subjetividad que en muchos casos esto es confuso. Entre las bondades encontré que puedo ayudar a que otras personas puedan mejorar de lo poco que sé, y esto me motiva a seguir aprendiendo ya que es una satisfacción personal sentirte útil al aportar a otras personas que necesitan de tus conocimientos. Entre las limitaciones que encontré es que debo aprender más para tener mayores herramientas que me permitan ayudar a los demás.”

EEI7: _“Bondades es que poseen un buen vocabulario, y en general tienen un buen conocimiento en el uso del Inglés, pero hay limitación en el uso de la gramática del Inglés porque presentan fallas, prácticamente algunas veces escriben como si fuera un traducción literal del Español al Inglés y fallas en el usos de los signos de puntuación, pero simplemente esto es consecuencia del poco nivel de Inglés gramatical enseñado en el semestre anterior por parte del docente encargado de impartir dicha materia. Lo cual generó ese vacío y desequilibrio durante las etapas de desarrollo de la cátedra.”

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.”

EEI9: _“Al corregir los trabajos de mis compañeros no creo haber encontrado ninguna limitación, por el contrario me parece interesante esta idea ya que así mismo podemos aprender a evaluar como docentes y ayudarnos entre nosotros mismo a perfeccionar el uso del idioma.”

9. ¿Qué bondades y limitaciones encontró usted cuando sus compañeros corrigieron sus trabajos?

EEI1: _“De los contra, encuentro que a veces algunos compañeros hacían correcciones sin estar seguros de que estaban en lo cierto y sólo lograban confundir más al autor del trabajo. Por otra parte, tenía compañeros que

tenían muy buen nivel de escritura y me ayudaron a corregir muchos errores.”

EEI2: _“Pude darme cuenta de que mis compañeros al momento de corregir mis trabajos y al momento de encontrar errores, se acercaban directamente a mi persona y me decían que era lo que tenía mal y me explicaban porque estaba mal. También me encontré con el caso de compañeros que veían un error y no lo corregían porque no leían bien los trabajos.”

EEI3: _“De nuevo sólo fue bondades, fue muy interesante y entretenido compartir los conocimientos que cada uno tenía.”

EEI4: _“En algunos cierta ayuda para yo mejorar.”

EEI5: _“Me gustaría indicar que muchos de mis compañeros fueron buenos corrigiendo y aunque fueron un poco estrictos, no notaba tanto sarcasmo o burla en ellos, pero en las limitaciones creo que pondría a las otras personas, que quizás sólo decían, ¡debes mejorar esto! Ya este error no lo puedes tener, ¿Qué estas intentan decir aquí? que rápidamente puede destruir el autoestima del corrigiendo, quizás en mis trabajos no fue tan notable, pero si escuché muchas burlas de otros compañeros como críticas destructivas...”

EEI6: _“Entre las bondades puede aprender de ellos y formaron parte de mi preparación para producir un producto final satisfactorio. Entre las limitaciones es que algunos te pierden tus trabajos, no son responsables para entregarlo con tiempo sabiendo que debes corregir los errores que ellos te evaluaron, que a veces no sabías ni quien tenía tu trabajo y resultaba que nadie te entregaba correcciones.”

EEI7: _“Mis compañeros encontraron como bondades que poseo un buen nivel de vocabulario, pocos errores en: ortografía, en el uso de los tiempos, y signos de puntuación. Limitaciones es que algunas veces escribo como si fuera una traducción literal del Español al Inglés y trabajo con un Inglés informal (uso contracciones, palabras de uso informal, etc.)”

EEI8: _“Fue muy bueno, porque fue un intercambio fácil y sencillo, con el cual no teníamos la misma ansiedad o angustia de que sería el profesor quien nos corregiría, sino un compañero con el cual es más fácil la interacción. Las limitaciones es que no todos los compañeros tienen el mismo grado de competencia, así que no era del todo seguro que las correcciones eran las adecuadas.”

EEI9: _“Al momento que mis compañeros corregían mis trabajos tampoco considero que se presentaran limitaciones, como ya lo dije era de gran ayuda para corregir errores y dudas que podría tener en ese momento.”

10. ¿En qué forma la autoevaluación de sus trabajos ayudó a la mejora de su escritura en Inglés?

EEI1: _“Mucho. Me ayudó a darme cuenta de muchos errores que tenía y que no había notado o que simplemente me parecían sin importancia.”

EEI2: _“Me ayudó a corregir errores que tenía al momento de escribir y a dar mayor coherencia a las escrituras que realizo.”

EEI3: _“En gran forma, me ayudó a darme cuenta de mis errores recurrentes e ir avanzando.”

EEI4: _“En la construcción de párrafos y mejor redacción.

EEI5: Pues tenía duda, no quería caer en un error constante, a veces por inercia colocaba las cosas que pensaba, pero siempre pedía una segunda opinión para que me guiaran, hasta que dejé de hacerlo porque creía un poco más en mí.”

EEI6: _“Bueno, debo reconocer que en oportunidades era muy tedioso hacer correcciones una y otra vez, pero la autoevaluación la asumo de manera positiva porque repito que la práctica continua es lo que ayuda a la preparación para un examen o para obtener un producto final satisfactorio. Esto me ayudó muchísimo ya que cada persona conoce sus errores y se da la oportunidad para corregirse a sí misma para mejorar. Es curioso darse cuenta en que fallaste y preguntar al profesor o a tus compañeros por qué está mal y que debo hacer para corregirlo, cuando te dicen por qué esto lo debes colocar al final o esta palabra no es la adecuada o este punto no debe ir en ese lugar, eso te da una luz o te genera un eco que no olvidas y cuando estas escribiendo recuerdas cuando estabas corrigiendo ese error y hasta tratas de darle sentido con lo nuevo que estas escribiendo y ya lo haces segura de que está bien lo que estás haciendo.”

EEI7: _“La autoevaluación permitió que hallara errores que normalmente cometía y que no era consiente de ellos, pero esto fue posible a través de las actividades realizadas en clases que permitieron adquirir mayor conocimiento y habilidades evaluativas, pienso que la autoevaluación es importante y ayuda al alumno, pero primero es importante que el alumno sea educado en nuevos conocimientos de la catedra para que así al autoevaluación sea exitosa.”

EEI8: _“Me ayudó a detectar y corregir de manera temprana mis errores y afianzar mis fortalezas en la escritura. Fue además una experiencia nueva y con la cual aprendes muchos sobre ti mismo y como te desempeñas en la asignatura, lo que debes mejorar y reforzar.”

EEI9: _“La autoevaluación si fue de mucha ayuda para la escritura del idioma, en mi caso personalmente me ayudó a corregir algunas errores y aclarar algunas dudas que tenía acerca del idioma.”

11. ¿Promovió el profesor la autoevaluación y la coevaluación de los estudiantes en su curso de Inglés a través del portafolio? ¿Cómo?

EEI1: _“Exigiendo que las actividades escritas que se realicen sean corregidas mínimo dos veces por los compañeros y por lo menos una vez por

el profesor quien da unas pautas para evaluar antes de realizar la primera actividad.”

EEI2: _“Yo creo que si la promovió mediante el uso del portafolio, y me parece que lo hace con el simple hecho de que los estudiantes, al utilizar el portafolio, aprenden a evaluarse a sí mismos y a sus compañeros, ya que van ayudándose mutuamente a reconocer el tipo de información que tiene cada uno.”

EEI3: _“Si lo promovió. Y lo hizo mediante el intercambio entre los estudiantes de las asignaciones de escritura y su corrección.”

EEI4: _“Si los promueve, ya que el portafolio puede mostrarles a los alumnos los errores que comete y mejorarlos, puede llegar a darse una autoevaluación sobre su trabajo elaborado y así mejorar sus errores y reconocerlos.”

EEI5: _“Pues realmente sí. Mayormente el alumno es exponente en cada clase para demostrar lo que sabe acerca del área de Inglés, pronunciación, conocimientos, escritura, cultura de ese idioma etc. Entonces el profesor además de ser juez de su área, permite que el alumno indique numérica o alfanuméricamente su grado de conocimiento que alcanzó y los compañeros que están o no están de acuerdos actuarían como testigos del proceso.”

EEI6: _“Considero que a través del portafolio el profesor si promueve la autoevaluación, ya que a través de las revisiones los estudiantes toman la responsabilidad de reflexionar acerca de lo que ellos están aprendiendo, así mismo, los estudiantes pueden reconocer sus fortalezas y debilidades para ser capaces de hacer planes para mejorar a futuro. La coevaluación también se hace presente ya que el profesor logró por medio del portafolio la evaluación del desempeño de un estudiante a través de sus propios compañeros realizando juicios críticos del trabajo desarrollado.”

EEI7: _“Si se promueve estas formas de evaluación, a través de preguntas, en donde el alumno manifiesta las debilidades o fortalezas que él ha observado de su actuación durante el desarrollo de la cátedra y su evolución en la adquisición de conocimientos, además la evaluación que se realiza entre alumnos con el fin de estimular las habilidades evaluativas y criticas de cada alumno hacia su compañero permite preparar al alumno en el terreno de la evaluación y corrección.”

EEI8: _“En las anteriores asignaturas de Inglés nunca me había autoevaluado o coevaluado a mis compañeros. La única vez que utilicé el portafolio, se promovió la autoevaluación y coevaluación mediante preguntas en las cuales debíamos escribir o describir el proceso y si este nos había ayudado a desarrollar nuestras competencias. También a valorar el desempeño tanto personal como el de nuestros compañeros; cosa que no había hecho anteriormente en ninguna asignatura de Inglés.”

EEI9: _“Como he dicho antes, es muy poca la experiencia que tengo con el uso del portafolio.”

12. ¿Qué recomendaciones haría usted a los procesos de autoevaluación y coevaluación?

EEI1: _“Creo que como lo hicimos estuvo bien puesto que se realizaron gran cantidad de actividades y aunque las mismas eran constantes no tenían un nivel de dificultad exigente lo cual permitió que personas como yo que realizamos otras actividades además de las de la universidad pudiésemos cumplir al día y estar al pendiente de las correcciones de las mismas.”

EEI2: _“Recomendaría a esas personas prestar más atención al momento de corregir el trabajo de un compañero para que éste pueda mejorar en muchos aspectos, y también al momento de evaluarse a sí mismo ya que algunas veces por ser su propio trabajo las personas tienden a ser un poco egocéntricas y piensan que no tienen ningún tipo de errores.”

EEI3: _“Se vio en nuestra sección que era mejor que nosotros eligiéramos quien nos corrigiera; y no que el profesor eligiera aleatoriamente.”

EEI4: _“Me pareció que ambos procesos fueron buenos.”

EEI5: Muy bueno, muy eficaz, el docente supo llevar un equilibrio total... necesitamos diariamente docentes como él, con esa dedicación, soy muy crítico pero no tengo ninguna recomendaciones para él, solo que siga enseñando como lo hace.

EEI6: _“Entre las recomendaciones, es que se deben establecer normas para la responsabilidad tanto al momento de tu entregar las correcciones de los trabajos de tus compañeros y para que tus compañeros entreguen las de cada uno. Considero que deberían establecerse los puntos a evaluar de tal manera que todos tengan claro que es lo que se va a evaluar ya que uno le evaluaba a los compañeros algunas cosas, y cuando le entregaban a uno las correcciones no entendías que te habían evaluado. Debe haber como un modelo que los estudiantes fotocopien y cuando hagas y obtengas las correcciones, todo sea en orden y puedas entender.”

EEI7: _“Recomendaciones, sería simplemente realizar estos procesos de evaluación de forma continua, es decir, por cada actividad realizada, para que el alumno mantenga un historial de estos procesos evaluativos y note la evolución en su aprendizaje. Además, permitir a los alumnos diseñar los modelos de estos procesos evaluativos y luego que sean revisados por el profesor o profesores para su corrección y posterior aprobación.”

EEI8: _“Creo que se deben hacer estas evaluaciones desde el comienzo del semestre y no sólo al final, pero sobre todo, se deben dictar parámetros para ellas, pues muchos compañeros al autoevaluarse no eran sinceros y para obtener mejores notas respondían lo que el profesor quería, y se asignaban notas que no eran las adecuadas de acuerdo a su desempeño.”

EEI9: _“En los procesos de autoevaluación y coevaluación, sería recomendable que cada alumno tenga los conocimientos necesarios para poder hacer las correcciones de manera adecuada.”

13. ¿Cómo promovió el profesor la autorregulación y cómo se llevó a cabo este proceso a través del portafolio?

EEI1: _“Permitiendo que nosotros mismos nos autoevaluáramos mediante el intercambio de los drafts durante todo el semestre y promoviendo la participación en clase para poder corroborar el avance de cada quien. Al finalizar el semestre cada quien pudo ver sus habilidades o debilidades en cuanto al idioma mediante la culminación del portafolio, ya que el mismo debía poseer todos los drafts y todas aquellas evaluaciones corregidas por nuestros compañeros y el profesor a lo largo del semestre.”

EEI2: _“Los profesores promueven la autorregulación mediante el uso de diferentes técnicas y con el portafolio esto se dio gracias a que cada alumno era responsable de la información que tenía que incorporar a su portafolio.”

EEI3: _“No me he dado cuenta si promueven la autorregulación, pero bueno, el portafolio es un instrumento para ser responsable y a estar más involucrado con el proceso de evaluación.”

EEI4: _“Con motivación y constancia el profesor promueve la autorregulación, el proceso fue sencillo y muy práctico para cada alumno.”

EEI5: _“Pues entiendo como autorregulación a la construcción del conocimiento que el alumno, por su cuenta, puede llegar a obtener, esto debido a una serie de tutorías que el docente llevaría para evaluar el proceso, pero la actuación principal se debería al estudiante pues él se auto-dirigiría, auto-monitorearía y se auto-evaluaría. Esto con el fin de cubrir la necesidad de construir conocimientos individuales, por sus propios medios y llevar un patrón de guiatura.”

EEI6: _“El profesor promovió la autorregulación realizando revisiones de cada trabajo que los estudiantes desarrollan reflexionando sobre las deficiencias de los estudiantes presentan y las estrategias a utilizar para brindar herramientas que les permita mejorar. Este proceso se llevó a cabo de la manera expuesta anteriormente, aunque por falta de tiempo (paro de profesores y estudiantes, paro de transporte, días feriados) considero que las herramientas brindadas pudieron desarrollarse con mayor énfasis para acentuar el aprendizaje de acuerdo con la planificación del profesor.”

EEI7: _“Este proceso se realizó discutiendo con los alumnos las etapas en que se realizaba cada actividad, los temas a tratar, y en general cómo sería el proceso de elaboración del portafolio que en este caso estaba ligado al desarrollo de la cátedra.”

EEI8: _“En el caso de la asignatura del Desarrollo de las Competencias Lingüísticas del Inglés II, creo que se promovió la autorregulación a través de actividades individuales escritas o drafts, donde debíamos poner en práctica todo lo explicado en clase, luego éstos drafts eran corregidos por nuestros compañeros y así poco a poco llegar a un escrito final que junto con los

drafts fueron almacenados en el portafolio para su posterior revisión final y autoevaluación.”

EEI9: _ “No tengo las bases suficientes para decir cómo se lleva a cabo el proceso.”

**14. ¿Qué opina usted sobre el proceso de evaluación llevado a cabo por el docente de la cátedra a través del portafolio de valoración?
¿Qué recomendaciones harías?**

EEI1: _ “Como dije anteriormente me parece que trabajamos correctamente con el portafolio durante el semestre, a mi parecer que logró una mejora significativa en mi grupo durante el semestre, por lo cual no tengo ninguna recomendación para el docente.”

EEI2: _ “Opino que dicho proceso debería llevarse a cabo más a menudo en una clase como lo es Inglés, ya que éste proceso puede ayudar a mejorar en muchos aspectos la dinámica del grupo y el desarrollo personal de un alumno. No haría ningún tipo de recomendación ya que el proceso como tal me pareció bastante bien.”

EEI3: _ “Me parece que las evaluaciones a las diferentes actividades fueron excelentes.”

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

EEI5: _ “Muy bueno, muy eficaz, el docente supo llevar un equilibrio total... necesitamos diariamente docentes como él, con esa dedicación, soy muy crítico pero no tengo ninguna recomendaciones para él, sólo que siga enseñando como lo hace.”

EEI6: _ “El proceso que llevó a cabo el profesor lo asumo de manera positiva ya que en la medida que estuvo a su alcance, pese a las limitaciones de tiempo, logró cumplir con su planificación y fortalecer un aprendizaje significado a lo largo del semestre. Lo felicito porque es una persona entregada a su trabajo y es muy comprensible porque tiene presente que esta carrera no es fácil y son muchos los esfuerzos de superación para salir adelante, sus clases son muy dinámicas y orientadas a la participación en donde nuestros errores son fuente críticas constructivas para mejorar y promueve la motivación para seguir adelante. Entre las recomendaciones es que no deben existir preferencias ante las personas que tiene mayor habilidad, debe existir un equilibrio ya que todos estamos dispuestos a aprender por medio de sus herramientas y los que saben no deben influir en su autonomía ya que la evaluación debe depender únicamente de la observación ante cada uno de sus estudiantes en la manera en cómo han progresado.”

EEI7: _ “El proceso llevado por el docente es bueno, se rige por las pautas que él, desde un principio, establece y permite excepciones cuando la

situación lo amerita. Recomendaría permitir a los alumnos que escojan los modelos de evaluación a realizar durante el desarrollo de la cátedra, es decir, permitirles que aporten modelos evaluativos que se ajusten a sus necesidades y los cuales cumplan ciertos requisitos en donde el profesor y los alumnos estén de acuerdo.”

EEI8: _“Me pareció un proceso sencillo y divertido, distinto a lo que había hecho anteriormente, y con el cual me siento conforme. Sin embargo, considero que se debe organizar mejor y disponer de mayor tiempo para que se lleve a cabo de manera más exitosa. También, llevar un monitoreo más cercano y continuo con cada alumno, prestando atención detallada a su desempeño y errores, pues no todos tienen los mismos conceptos de autoevaluación y autorreflexión.”

EEI9: _“Me parece que el proceso de evaluación a través del portafolio, es interesante y dinámico, ya que es bueno trabajar con la autoevaluación y coevaluación porque de esta forma vamos corrigiendo nuestros errores con la ayuda del docente pero de forma más individual.”

15. ¿Considera usted que el portafolio de valoración es una herramienta que propicia la mejora en los procesos de escritura de Inglés? ¿En qué forma?

EEI1: _“Mucho, porque como dije anteriormente el estudiante debe poner en práctica sus habilidades en la escritura del idioma para obtener la menos cantidad de correcciones posibles y al mismo tiempo le permite corregir sus errores mediante la corrección de los drafts.”

EE2: _“Si me parece que propicia la mejora en el aspecto de la escritura, ya que mediante éste se pueden ir haciendo varios tipos de ensayos en los que los alumnos y el mismo profesor ayudan a la corrección de los diferentes ensayos realizados hasta obtener un ensayo final con casi ningún error y con la mejora del alumno mediante el uso de éstos.”

EEI3: _“No, como he dicho el portafolio sólo me parece un instrumento para almacenar.”

EEI4: _“Sí, es una herramienta muy práctica y eficaz para mejorar la escritura y la redacción en el Inglés, ya que el alumno elabora sus actividades, el profesor se las corrige, el alumno observa sus fallas, las corrige y el profesor vuelve a corregirlas hasta quedar perfectas y así se almacena en el portafolio con sus correcciones.”

EEI5: _“Sí, todo el proceso es aprender, retener, hacer y practicar. Creo que al llevar un registro obligatorio de los ejercicios practicados en clases el alumno asimila y mejora sus errores, procesos mecánicos como la caligrafía y la práctica son buenas, porque el alumno repite y retiene. En nuestro caso fue ejercicios de construcción de párrafos, desde el más simple al más

complejo, y tantas cosas más que hoy en día si queremos retroalimentarnos basta con ojear el portafolio de valoración que hicimos.”

EEI6: _“Considero que el uso del portafolio si mejora el proceso de escritura porque en la medida que se desarrolla el trabajo realizado de acuerdo a la planificación, por medio de las revisiones para obtener el producto final, el estudiante reflexiona de sí mismo sobre sus errores, permitiéndose la oportunidad de corregirlos y mejorar para no cometer ese mismo error en otra oportunidad. Considero que precisamente cuando el estudiante es evaluado y se corrige el error sin darse la oportunidad de que se pueda corregir así mismo anteriormente es lo que no permite un aprendizaje significativo, por esto es que los estudiantes se decepcionan de sí mismo y de la carrera porque no se da la oportunidad de procesar un aprendizaje donde se coloque en práctica un trabajo que lleve a la reflexión para posteriormente ser evaluado, esto es lo que se debe trabajar para adquirir habilidades ante un nuevo idioma por aprender, considero que cada trabajo debe ser valorado en la medida que cada estudiante se proponga a si mismo mejorar. Esto requiere practicas anteriores a la evaluación del producto final, por ejemplo, ante un examen las practicas que se realizan antes del mismo es muy bueno porque los estudiantes pueden corregir sus errores y aprender para sentirse preparado para un examen sin el temor a que sus errores se vean acumulados en el producto final.”

EEI7: _“Pienso que el portafolio de evaluación si permite la mejora en la escritura del Inglés por parte del alumno, a través de todas las actividades realizadas en clases, permite al alumno generar errores que le serán corregidos, estimulando al alumno a indagar y hallar las solución a los errores que se la han expuesto producto de su actuación. Es importante notar que sería ideal que estas correcciones posean una buena justificación por parte del profesor logrando así apoyar al alumno en su búsqueda para realizar la corrección, porque algunas veces simplemente señalar con símbolos un error no le dice al alumno en que está fallando o cual es el origen de su error, es decir, es necesario generar una justificación sustanciosa que acompañe al error, esto ayudará a que el alumno se guie de una forma más fácil y efectiva.”

EEI8: _“Si considero que mejora los procesos de escritura, pues se lleva un seguimiento real del proceso de escritura y mediante los trabajos hechos y las clases se ha mejorado o no ésta competencia, nosotros los alumnos vemos nuestra evolución a través del semestre de manera concreta, pues tenemos todos los trabajos organizados y podemos ver los resultados de forma palpable.”

EEI9: _“Según lo que recuerdo el uso del portafolio consistió en un archivo donde debíamos guardar todas las evaluaciones y actividades escritas que íbamos desarrollando durante el semestre, también debíamos ser creativos a la hora de hacerlo y creo q fue de gran ayuda al final del semestre para que

el docente tuviera una idea de las actividades que fueron realizadas y aprobadas por cada alumno.”

16. ¿Cuál es el significado previo que manejo usted antes de conocer el portafolio y cuál es el significado final construido por usted luego de la aplicación del portafolio?

EEI1: “La primera vez que el profesor presentó la idea del portafolio pensé que sería un trabajo tedioso y que me quitaría mucho tiempo, el cual lamentablemente no poseo , pero luego de haber trabajado dos veces con esta herramienta me siento a gusto; me gusta revisarlo varias veces luego de terminarlo y ver mis mejoras. En realidad me gustaría volver a trabajar con el portafolio quizá en una cátedra de lengua francesa porque me parece que es de gran ayuda en el aprendizaje de los idiomas.”

EEI2: “Antes de conocer el portafolio pensaba que se trataba de una carpeta donde se archivaban cosas que se utilizan en clases a diario sin un fin concreto, luego de la aplicación del portafolio puedo decir que es una carpeta donde se van archivando cosas que ayudarán al alumno con su propio desempeño y mejoramiento en una materia.”

EEI3: “Mi conocimiento previo era de un instrumento para guardar información; y luego de esta experiencia pienso igual.”

EEI4: “El previo era de archivar nada más nuestros trabajos, y el final es el progreso que obtuvimos varios al poder recopilar todas las actividades y ver nuestros errores y mejorarlos para poder perfeccionarlos, y así archivar todos esos errores y mejoras que hemos realizado y el de saber por nosotros mismos cuanto hemos mejorado o en que hemos fallado.”

EEI5: “Conocimiento anterior de portafolio: cartón artesanal, hecho en clase para guardar dibujos y trabajos. Conocimiento posterior de portafolio: método didáctico y objetivo que basados a una previa guía sirve para almacenar y mostrar el rendimiento académico del educando, sirve para la construcción progresiva del conocimiento y además portable a su dueño para retroalimentarse.”

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.”

EEI7: “Pienso que el significado que manejaba anteriormente ha cambiado. Luego de la experiencia obtenida al realizar este portafolio, simplemente he obtenido conocimiento de cómo esta herramienta es importante durante el proceso de aprendizaje y enseñanza de una cátedra si se desea utilizarla.”

EEI8: “Realmente no tenía un significado previo específico de lo que era el portafolio, pues nunca lo había utilizado antes, pensé que era algo como un

método para almacenar los trabajos y tenerlos organizados; ahora al final del semestre y luego de usarlo, puedo decir que sí es un método para almacenar nuestros trabajos, pero también para ver y reflexionar sobre lo que se alcanzó a lo largo del semestre, cómo fue mi evolución desde el comienzo hasta el final, cuáles son mis debilidades y fortalezas, en qué me desempeño mejor y en cuales actividades debo enfocarme o fueron más útiles para mí. El portafolio es un método sencillo pero que necesita tiempo y dedicación.”

EEI9: _“Antes de conocer el portafolio lo veía como un simple archivo de papeles realmente, pero ahora lo veo como una herramienta que nos puede servir para medir el nivel de progreso que tengamos en cierta área, y puedes ser usado en cualquier situación.”

Anexo 13. Entrevistas transcritas de los docente informantes.

1. *¿Utiliza o ha utilizado usted el portafolio en sus asignaturas? ¿Por qué? ¿Cómo lo ha aplicado?*

DAI1: _“Si lo he utilizado, como decía anteriormente he utilizado el portafolio como una manera de evaluar el proceso de enseñanza aprendizaje en algunos de mis cursos de inglés II y acabo de recordar que también lo utilicé cuando di el curso de evaluación en la enseñanza del Inglés. ¿Por qué? Justamente como una forma diferente de evaluar y que el estudiante aprenda que lo puede utilizar en su futura práctica profesional, también como una forma de reflexión sobre el proceso. Lo utilicé para evaluar el progreso en el proceso de escritura a través de una revisión bimensual donde se notaba si el estudiante mejoraba o no su proceso de escritura. Algunos realmente tenían un gran progreso otros no era mucho, como todo... Aquel portafolio que nos permite valorar, comparar, reflexionar y dar feedback. Etc.”

DAI2: _“Sí. Por su ventaja en cuanto a la reflexión del estudiante y porque se presta para la auto y coevaluación de los estudiantes. Lo utilicé tanto en traducción (sin preparador) como en lectura y escritura (con el feedback del preparador y con mi feedback) El portafolio de valoración es una herramienta que hace más completa la evaluación y en la que se le da al estudiante herramientas para desarrollarse como aprendiz crítico y autónomo.”

DAI3: _“El portafolio de valoración, es el que uso porque provee más información sobre el proceso desarrollado por el estudiante y el producto obtenido (procesos). Asimismo, su aplicación se deriva de los objetivos y competencias propuestas en el programa de formación. Por tanto, es el que ayuda más a los alumnos a alcanzar el aprendizaje significativo.”

DAI4: _“No estoy muy familiarizada con el portafolio de valoración, pero si se refiere al que lleva registro de las actividades y del progreso de los estudiantes, es ese el que he utilizado. Me imagino que este tipo de

portafolio se refiere a emitir una evaluación/valoración del trabajo del estudiante y que complementa el proceso de evaluación del profesor.”

2. ¿Qué es para usted un portafolio?

DAE1: _“Es una forma de llevar organizada y sistemáticamente el proceso de enseñanza y aprendizaje dada en el desarrollo del curso. Sirve como una forma diferente de evaluar, motivar, y desarrollar el curso.”

DAE2: _“Un portafolio debe incorporar la noción de recopilación, categorización y análisis de información. La categorización puede ser cronológica o siguiendo otros criterios de acuerdo con el tipo de información o materiales que se manejan. La parte más crucial para mí, la que hace que una simple carpeta de recopilación se convierta en un portafolio, es el elemento de análisis, la reflexión. El portafolio permite la autoevaluación, el auto monitoreo, desde la parte de quién lo realiza, además de permitir al profesor evaluador tomar en cuenta el progreso en un continuo de tiempo y de proceso.”

DAE3: _“Considero que el portafolio, especialmente el de valoración, es una técnica y/o instrumento de aprendizaje que valoro mucho porque ayuda al estudiante a conocerse a sí mismo y a superar sus debilidades, a la vez que colabora con el aprendizaje de sus compañeros.”

DAE4: _“Es un instrumento de evaluación que nos sirve a los docentes y a los estudiantes para evaluar el progreso de los estudiantes en determinadas habilidades a lo largo del semestre o año escolar.”

3. ¿Cuáles son los tipos de portafolio que usted ha utilizado en la valoración de Inglés? ¿Por qué? ¿Cómo fue el proceso de su aplicación?

DAI1: _“Portafolio de colección creo, porque se consideran todos los trabajos que se han desarrollado a lo largo del curso. De evaluación.”

DAI2: _“El portafolio utilizado por mí ha sido el de valoración (assessment). Porque es el tipo de portafolio que permite tanto a los estudiantes como al profesor observar cada paso del proceso, analizar la escogencia de las muestras de trabajo, reflexionar sobre las dificultades que se presentan, las fortalezas que se van desarrollando y las otras actitudes que se refuerzan como el trabajo cooperativo, la coevaluación, el respeto y apreciación por el trabajo de otros. Además para el profesor es importante en su evaluación tomar en cuenta lo que los estudiantes tienen que decir de su propio aprendizaje. En el Seminario de Traducción los estudiantes sabían desde el principio que tenían que llevar un portafolio. En cada traducción era obligatorio para ellos reflexionar acerca del proceso y tomar en cuenta las dificultades y correcciones que se les hubiesen presentado en las

traducciones anteriores. Yo les daba feedback tanto de las traducciones como de su reflexión y les hacía a veces preguntas extras que los obligaran a ser más exhaustivos en su próximo análisis. La nota final tomaba en cuenta que el estudiante hubiese cumplido con las traducciones, con las reflexiones y con las revisiones de la profesora. En la clase de Inglés II los estudiantes presentaban el portafolio semanalmente al preparador en una entrevista individual; él les daba feedback acerca de las actividades y de la reflexión. Luego, una vez al mes yo me entrevistaba con cada uno y procedía a darles feedback. La nota final tomaba en cuenta que el estudiante hubiese cumplido con las actividades, con las reflexiones, con las entrevistas con el preparador y la profesora y con las correcciones necesarias.”

DAI3: _“Conozco tres tipos de portafolios (O’Malley y Valdez, 1996): el de exhibición, el cual contiene una muestra seleccionada de los trabajos realizados por el estudiante (producto) y no muestra el proceso que ha ocurrido para llegar a esos resultados. Por tanto, no evidencia el camino que ha seguido el estudiante para llegar a esos resultados, es decir, muestra sólo el producto y no el proceso de aprendizaje. El portafolio de colección contiene todas los trabajos realizados: borradores, diagramas, proyectos en su desarrollo y productos finales; demuestra tanto el proceso como el producto sin organización previa y/o competencias derivadas del programa de formación. El portafolio de valoración, es el que uso porque provee más información sobre el proceso desarrollado por el estudiante y el producto obtenido (procesos). Asimismo, su aplicación se deriva de los objetivos y competencias propuestas en el programa de formación. Por tanto, es el que ayuda más a los alumnos a alcanzar el aprendizaje significativo.”

DAI4: _“La verdad no conozco muchos tipos de portafolio, solo usé el portafolio de acumular las actividades y llevar un registro de la fecha en que fueron realizadas por los alumnos. Usamos ese porque en un año escolar el desarrollo de las habilidades de expresión oral ocurre muy rápidamente y, a veces, los mismos estudiantes no notan su progreso. Así, ellos podían volver atrás y mirar como las actividades que hacía algunos meses eran difíciles de realizar, ahora podían hacerlas con mayor fluidez, y también podían notar que más recientemente pueden hacer actividades más difíciles desde el punto de vista lingüístico.”

4. ¿Cuáles son las bondades y limitaciones del portafolio utilizado por usted en sus cursos de Inglés?

DAI1: _“Las bondades son la motivación, la posibilidad de ver el progreso en el proceso de aprendizaje, feedback etc. Limitaciones serían que consume bastante tiempo y es aburrido para los estudiantes.”

DAI2: _“Entre las bondades, se puede decir que el estudiante se forma como un autoevaluador de sus aprendizajes y se hace más crítico. Además, el

profesor puede tener un criterio más para realizar su evaluación, que es la autoevaluación que ya ha realizado el estudiante. Entre las limitaciones está el número de estudiante que tenemos en un aula. Con un número grande no se hace posible entrevistarse con cada uno para dar feedback. Además puede tornarse un trabajo muy pesado evaluar un número grande de portafolios.”

DAI3: _“Entre las ventajas del portafolio tenemos que reflejar los progresos y aprendizajes durante un período de tiempo, además permite la valoración auténtica del desempeño del estudiante. Entre las limitaciones encontramos que su uso es poco común y requiere trabajo extra por parte de los profesores y estudiante lo cual lo hace poco atractivo.”

DAI4: _“Las bondades, las ventajas que ya he relativamente mencionado. Que deja un registro de las actividades de los estudiantes en la materia, con las observaciones para mejorar, incluso la nota se puede registrar allí. Se observa el avance, el progreso, el desarrollo lingüístico del estudiante. De esa manera el estudiante puede ir creciendo académica y personalmente al ver su progreso. Las limitaciones, bueno, que a veces los estudiantes pierden clase y en consecuencia actividades, se desligan del grupo. Y que también la evaluación del portafolio le consume tiempo al docente. En general, creo que son más las bondades que las limitaciones en el uso del portafolio.”

5. *¿Utiliza o ha utilizado usted el portafolio de valoración (Assessment Portfolio) en sus asignaturas? ¿Por qué? ¿Cómo lo ha utilizado? ¿Qué es para usted o cuál es su concepción sobre el portafolio de valoración?*

DAI1: _“Si lo he utilizado, como decía anteriormente he utilizado el portafolio como una manera de evaluar el proceso de enseñanza aprendizaje en algunos de mis cursos de inglés II y acabo de recordar que también lo utilicé cuando di el curso de evaluación en la enseñanza del Inglés. ¿Por qué? Justamente como una forma diferente de evaluar y que el estudiante aprenda que lo puede utilizar en su futura práctica profesional, también como una forma de reflexión sobre el proceso. Lo utilicé para evaluar el progreso en el proceso de escritura a través de una revisión bimensual donde se notaba si el estudiante mejoraba o no su proceso de escritura. Algunos realmente tenían un gran progreso otros no era mucho, como todo... Aquel portafolio que nos permite valorar, comparar, reflexionar y dar feedback. Etc.”

DAI2: _“Sí. Por su ventaja en cuanto a la reflexión del estudiante y porque se presta para la auto y coevaluación de los estudiantes. Lo utilicé tanto en traducción (sin preparador) como en lectura y escritura (con el feedback del preparador y con mi feedback) El portafolio de valoración es una herramienta

que hace más completa la evaluación y en la que se le da al estudiante herramientas para desarrollarse como aprendiz crítico y autónomo.”

DAI3: _“El portafolio de valoración, es el que uso porque provee más información sobre el proceso desarrollado por el estudiante y el producto obtenido (procesos). Asimismo, su aplicación se deriva de los objetivos y competencias propuestas en el programa de formación. Por tanto, es el que ayuda más a los alumnos a alcanzar el aprendizaje significativo.”

DAI4: _“No estoy muy familiarizada con el portafolio de valoración, pero si se refiere al que lleva registro de las actividades y del progreso de los estudiantes, es ese el que he utilizado. Me imagino que este tipo de portafolio se refiere a emitir una evaluación/valoración del trabajo del estudiante y que complementa el proceso de evaluación del profesor.”

6. ¿Qué beneficios ha encontrado usted en el uso del portafolio de valoración?

DAI1: _“La motivación de la mayoría de los estudiantes, ver el progreso, comparar, reflexionar sobre la propia práctica. Etc.”

DAI2: _“El estudiante toma responsabilidad de su aprendizaje al formar parte activa del mismo, por lo que desarrolla autonomía. El estudiante reflexiona sobre su propio trabajo y progreso y esto hace que se vuelva autocrítico. Puede prestarse para que se dé la coevaluación, por lo que los estudiantes aprenden a apreciar, a respetar y a complementar con observaciones el trabajo propio y ajeno. El profesor toma en cuenta el desarrollo del estudiante como aprendiz. Da más oportunidades al estudiante que tiene un mal comienzo de que se pueda recuperar. Ofrece más criterios al profesor para evaluar al estudiante.”

DAI3: _“Entre las ventajas tenemos que permite la valoración auténtica del desempeño del estudiante; integra la enseñanza con el aprendizaje y la valoración, promueve la autonomía, la reflexión y la toma de decisiones por parte del estudiante. A la par, favorece la creatividad y la independencia.”

DAI4: _“En general, que permite ver más de cerca o de manera más detallada, e individualizada, el progreso de los estudiantes. No estamos hablando solamente de llevar un registro de actividades, sino del avance individual de los mismos que les sirve incluso de autoevaluación.”

7. ¿Qué limitaciones ha encontrado usted en el uso 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 su competencia comunicativa.”

DAI2: _ “Puede convertirse en una carga de trabajo tanto dar feedback periódico como valorar al final del lapso académico. Se debe tener el tiempo de reunirse con los estudiantes para el feedback y ellos deben tener la disposición de tiempo también.”

DAI3: _ “Las desventajas incluyen la resistencia por parte de los profesores, además, el portafolio implica planificación, disciplina, colaboración y rompimiento de viejos esquemas en los alumnos, lo cual requiere estar alerta a la hora de establecer objetivos, autovalorarse o dar retroalimentación sobre las deficiencias a los compañeros.”

DAI4: _ “En esta cultura las limitaciones es 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. También, que la nota termina siendo individualizada y bueno, se necesita posteriormente a la actividad una nota de grupo en general para ver cómo está el estudiante en relación con el grupo.”

8. ¿Qué es la autorregulación y cómo la concibe usted a través del portafolio?

DAI1: _ “El poder decidir sobre el proceso, por el proceso de reflexión que se da a través del portafolio, la autonomía que le da al estudiante de decidir cómo presentarlo y que presentar en el mismo claro está con los lineamientos antes establecidos por el docente o en conjunto con el estudiante.”

DAI2: _ “Pienso que la autorregulación implica que el estudiante tiene la oportunidad de realizar los trabajos, dentro de las indicaciones que da el profesor, pero a la vez tomando en cuenta su propio ritmo, sus necesidades, sus dificultades, su manera de autocorregirse. El portafolio da oportunidad para todo ello y además para corregir las fallas que puedan presentarse en el camino, es un proceso.”

DAI3: _ “La autorregulación es un proceso mediante el cual el estudiante toma el control de su aprendizaje y regula aspectos del mismo en pro de su mejora. En los procesos de *autorregulación*, el profesor parte de las experiencias previas de los estudiantes, cede parte de su poder al mismo en la valoración y le permite tomar decisiones en pro de su desarrollo autónomo, en un contexto que le motiva a aprender. De esta forma, los estudiantes construyen un sistema de aprendizaje personalizado sobre *qué mejorar y cómo hacerlo*. Los procesos de autorregulación son muy importantes porque permiten a los alumnos conocer lo que necesita ser aprendido y cómo pueden hacerlo; además, identifican los problemas que tienen en el aprendizaje y desarrollan la autonomía en el aprendizaje, entre otros. Por su esencia el portafolio es una de las formas en que se puede promover la autorregulación del estudiante cuando fija metas, cuando se autovalora y se

da cuenta de sus limitaciones trabaja para mejorarlas, cuando se da cuenta de que puede alcanzar el aprendizaje significativo si pone de su parte y se esfuerza para alcanzarlo, entre otros.”

DAI4: _“La autorregulación es la autoevaluación o el monitoreo que hacen los estudiantes de su trabajo en clase. Con el uso del portafolio creo que se hace más fácil la autorregulación puesto que el estudiante es testigo de su trabajo y puede evaluar su desarrollo durante el año escolar. Visiblemente, el estudiante puede observar donde están sus logros y fallas en los requerimientos de la asignatura.”

9. *¿En qué forma promueve usted la autoevaluación y la coevaluación de los estudiantes en sus cursos de Inglés?*

DAI1: _“La autoevaluación la promuevo de manera que ellos se visualicen como futuros docentes y sean objetivos lo más posible al momento de valorar o evaluar. La coevaluación si la he utilizado pero después de ver resultados dejé de hacerlo porque prevalecen los lazos de amistad o enemistad.”

DAI2: _“Cualquier actividad individual puede convertirse en una actividad de auto y coevaluación. La reflexión es importante para la autoevaluación y siempre la he usado y el intercambio de trabajos escritos o las opiniones del grupo en cuanto a las exposiciones orales son actividades de coevaluación que frecuentemente uso.”

DAI3: _“Me gusta mucho permitir que los estudiantes se desprendan de la adicción que tienen a que el profesor lo sea todo y lo haga todo; cuando ellos se dan cuenta del poder que tienen en la valoración para su superación es maravilloso porque les ayudas a aprender para la vida, no a aprender contenidos para el momento. De esta forma, acostumbro a los alumnos a dar retroalimentación positiva y constructiva en las exposiciones, doy tutorías personalizadas en las asignaciones, les oriento en la calidad esperada del producto, trabajamos diferentes borradores antes del borrador final, entre otros. Aunque no es cosa fácil porque hay muchas resistencias por parte de ellos, entre ellas tenemos el amiguismo que los inhibe de decirle la verdad a sus compañeros y el miedo que genera las posibles represarías que ellos pueden tomar al expresar las debilidades en los trabajos, el enfrentarse a sí mismos y darse cuenta de sus debilidades, el tradicionalismo y el culpar siempre al profesor es mucho más fácil que reconocer los propios errores, también es importante acotar que los resultados son impresionantes. Lástima que a veces uno siente que el esfuerzo a veces se queda solamente en la materia y no trasciende porque no hay mucho apoyo de los otros profesores en fortalecer la autorregulación de sus estudiantes.”

DAI4: _“La autoevaluación se hace a través de instrumentos de valoración con escala o con respuestas a preguntas. La coevaluación, igualmente, con

instrumentos con escalas de valoración. Nunca de manera oral, normalmente es escrita.”

10. ¿Considera usted que el portafolio de valoración es una herramienta que propicia la mejora en los procesos de escritura de Inglés? ¿En qué forma?

DAI1: _“Si considero que propicia la mejora ya que el estudiante tiene la forma de ver el acumulado de todos sus escritos, borradores y ver sus propios errores o aciertos.”

DAI2: _“Sí, siempre y cuando el profesor y el programa se guíen por un enfoque de procesos. El estudiante y el profesor toman en cuenta las diferentes etapas del aprendizaje y además las diferentes versiones o borradores de un escrito. Se fortalece lo positivo y hay tiempo para corregir y hacer cambios y en este mismo proceso se generan nuevas ideas que enriquecen los escritos o se descartan otras que los recargan.”

DAI3: _“Sí, definitivamente sí. Los alumnos no están acostumbrados a mejorar sus producciones y/o borradores, sino que escriben sin una organización previa (esquemas, brainstorming, listing, etc.) y a través del portafolio ellos aprenden a ser más organizados y a escribir mejor.”

DAI4: _“Sí, claramente, el desarrollo de la expresión escrita puede ser mejorado con el uso de un portafolio de valoración. El estudiante puede ir logrando los objetivos propuestos e ir observando cómo, paso por paso, su escritura va mejorando. Se supone que los objetivos de la clase van aumentando su nivel de dificultad y eso lo puede ir notando el estudiante, su mejora desde que empezó a escribir una *topic sentence*, hasta que ya puede escribir un ensayo completo.”

11. ¿Cuál es el significado previo que manejan los estudiantes antes de conocer el portafolio y cuál es el significado final construido junto a usted luego de la aplicación del portafolio?

DAI1: _“Inicialmente muy pocos saben del portafolio pero a través de la práctica aprenden y algunos dicen que lo piensan utilizar en sus clases.”

DAI2: _“Al principio el estudiante tiene la idea de que el portafolio debe ser una mera colección de trabajos que deben ser presentados en una carpeta decorada de manera creativa. Al final, terminan entendiendo que la creatividad se debe utilizar para categorizar u ordenar la información y para analizar la misma como proceso de aprendizaje.”

DAI3: _“Por lo general, al inicio ellos creen que el portafolio es una carpeta donde archivan sus pruebas, composiciones, tareas y eso es todo y luego ellos ven que puede ser mucho más. Lo que ya he expresado con anterioridad.”

DAI4: _“De lo que recuerdo, los estudiantes no estaban familiarizados con el portafolio en el ámbito educativo. A lo largo del año, se familiarizaron y disfrutaron del uso de esta herramienta valiosa de evaluación. Comprendieron y apreciaron su uso e incluso consideraron utilizarlo en el futuro con sus estudiantes.”

12. ¿Qué opinión manifiestan los estudiantes a usted sobre la utilización del portafolio en sus clases?

DAI1: _“La mayoría manifiesta sentirse bien trabajando con el portafolio, otros lo consideran fastidioso y aburrido. Los de menos competencia comunicativa consideran que los ayuda bastante.”

DAI2: _“En las dos ocasiones que lo he utilizado, la respuesta ha sido totalmente positiva al final. Tal vez al principio comienzan con dudas y/o temores pero en el camino se dan cuenta de las ventajas de recibir feedback tanto de los compañeros como de los preparadores y profesores y de que vale la pena recorrer el camino.”

DAI3: _“Les gusta crecer y aprender a través de él, pero reconocen que les cuesta mucho al principio ser objetivos y dicen que tienen que trabajar mucho. Alegan que hay muchas clases donde se esfuerzan menos. Pero la mayoría dice cosas muy positivas, un número pequeño de estudiantes no muestra mucho entusiasmo al respecto y, por ende, los resultados no son tan prometedores.”

DAI4: _“De nuevo, de lo que recuerdo, los estudiantes estuvieron agradados con el uso del portafolio. Si se hace organizadamente no hay por qué apurar el trabajo o dejarlo acumular. Ellos entendieron el propósito y agradecieron que hubiera una forma adicional de evaluación que les permitiera ser evaluados en su progreso individual pues la asignatura de Expresión Oral no se prestaba para exámenes estandarizados en general.”

ANEXOS III

Anexo 14. Gráficos.

Anexo 15. Fotos.

Anexo 16. Tablas.

Anexo de Gráficos

Gráfico 1: Edad de los estudiantes.

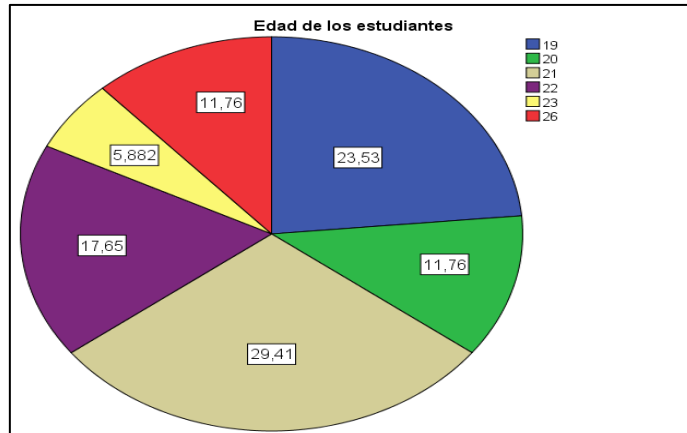


Gráfico 2: Género de los estudiantes.

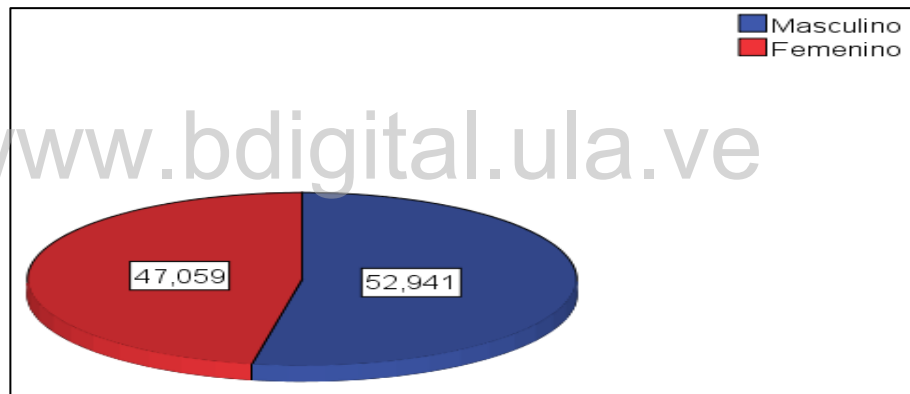
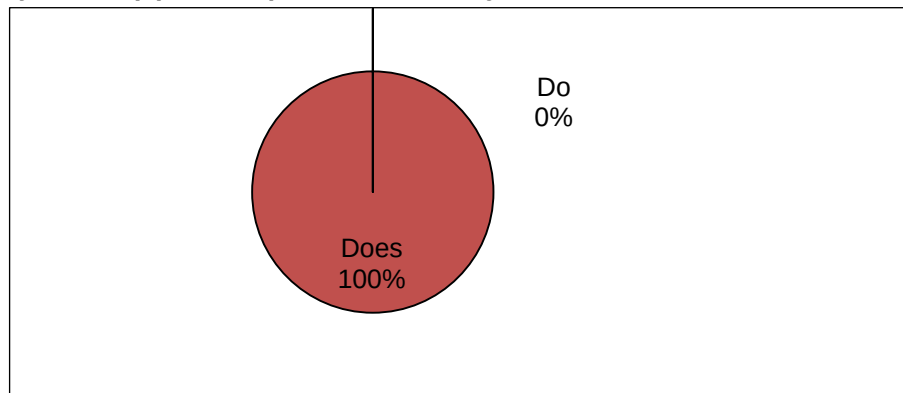


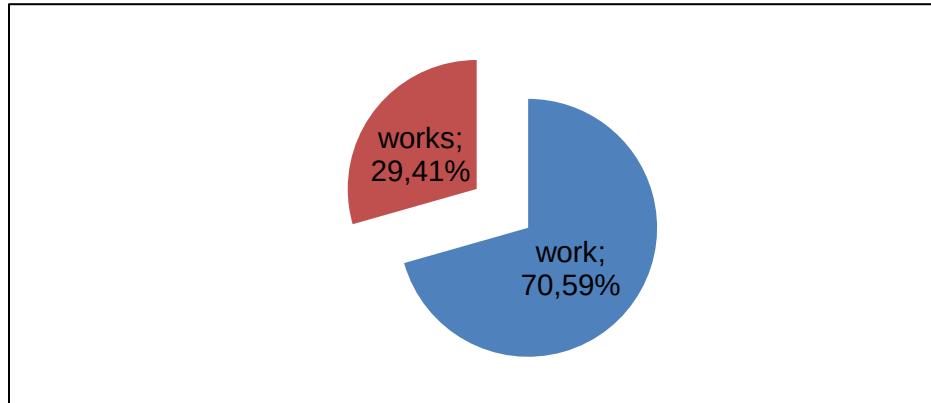
Gráfico 3: Ítem No. 1 del examen diagnóstico.

1. Instruction: circle the correct form of the auxiliary or verb in the simple present tense.

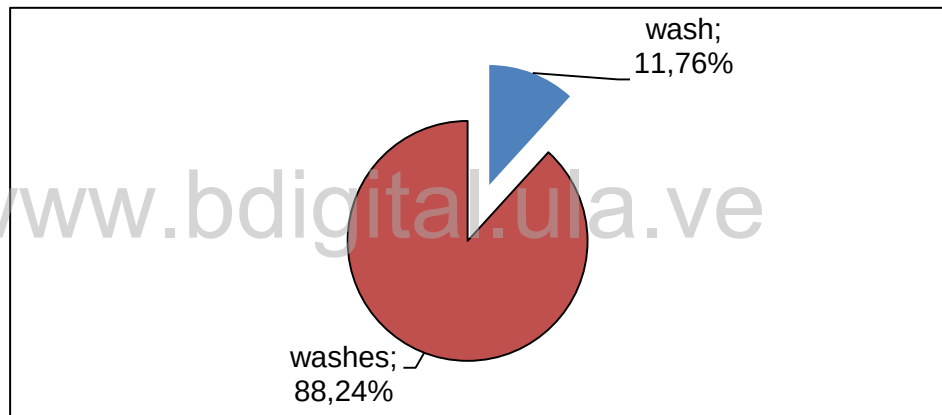
Ejercicio a) (Do/Does) his mother study al ULA?



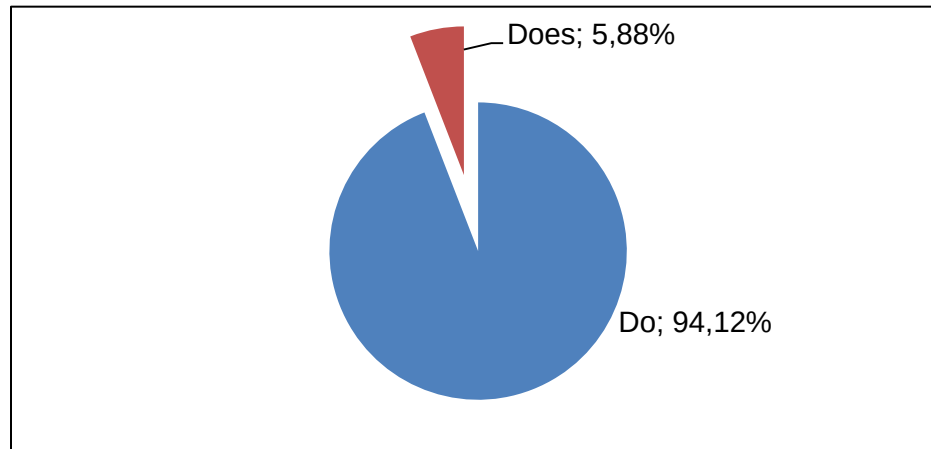
Ejercicio b) Does your sister (work/works) every day?



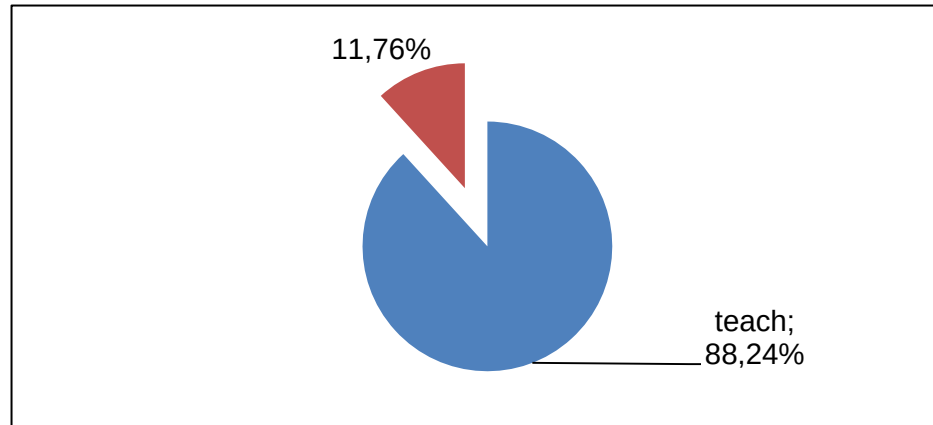
Ejercicio c) Your mother (wash / washes) the dishes.



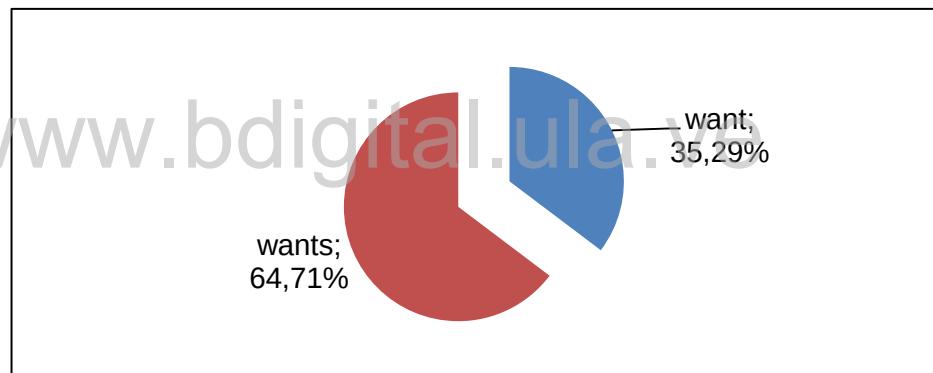
Ejercicio d) (Do / Does) we buy new books for Laura?



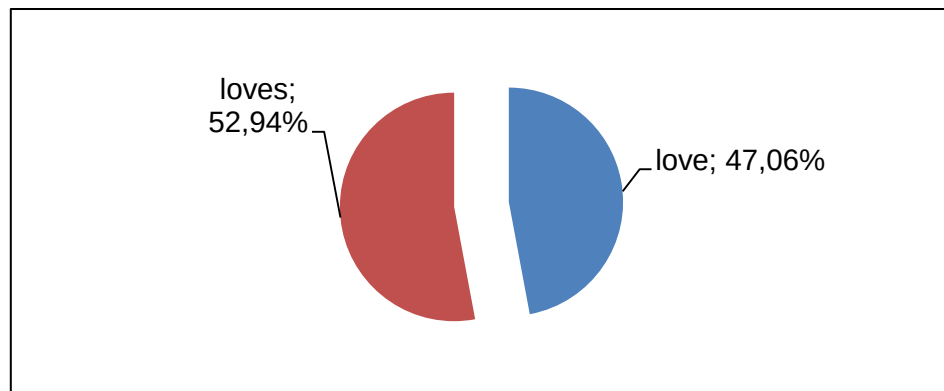
Ejercicio e) Camila and Teresa (teach / teaches) English at school.



Ejercicio f) The mice (want / wants) to eat the cheese cake.



Ejercicio g) Emilio's nieces (love / loves) to go to the beach.



Ejercicio h) Laura's watches (don't / doesn't) work.

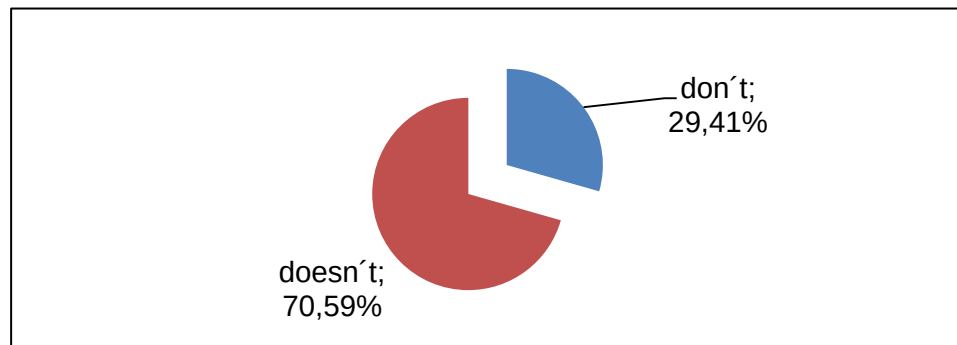


Gráfico 3.1.: Calificación obtenida por los estudiantes en el test diagnóstico

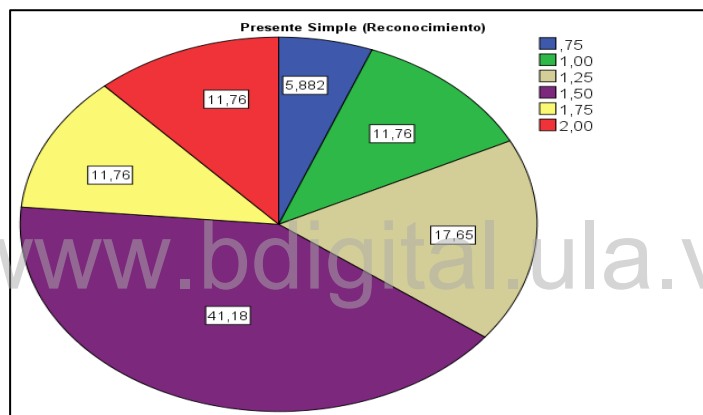
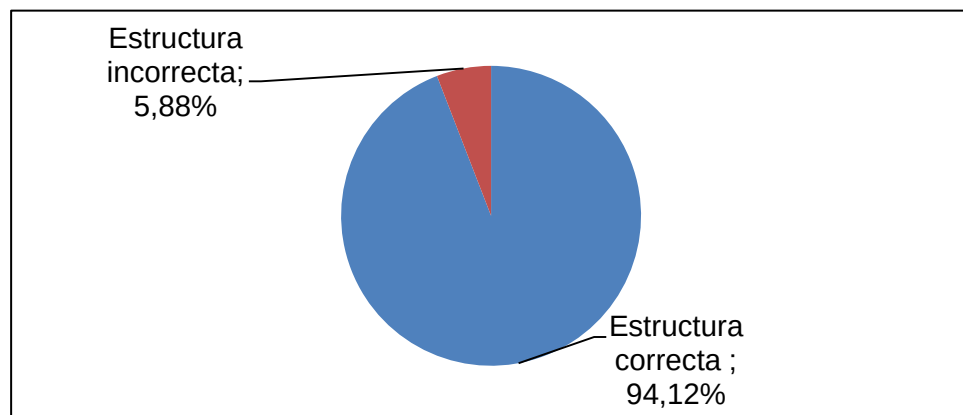


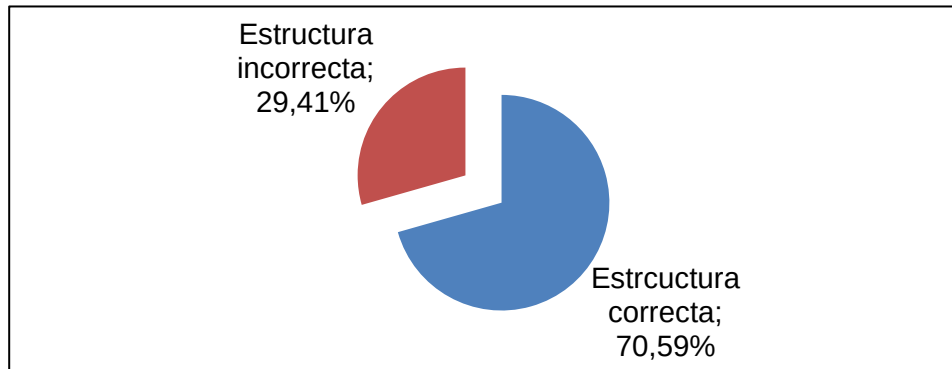
Gráfico 4: Ítem No. 2 del examen diagnóstico.

2. Instruction : Rewrite the following sentences and questions using the appropriate form of the simple present tense.

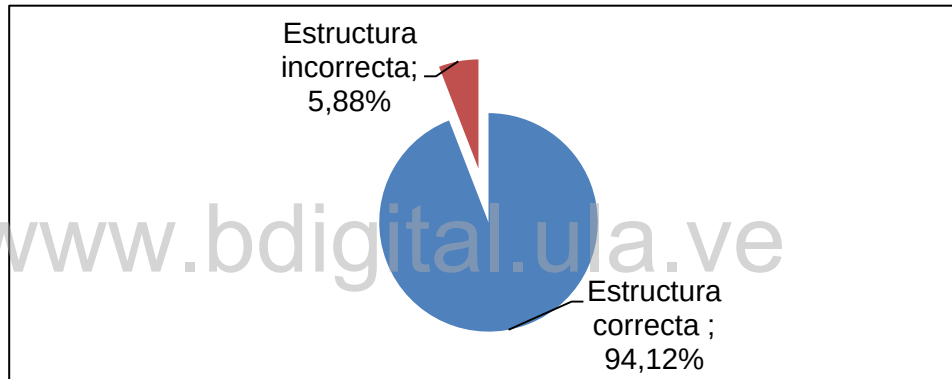
Ejercicio a) Tom and John / need / use / computer / this / to _____.



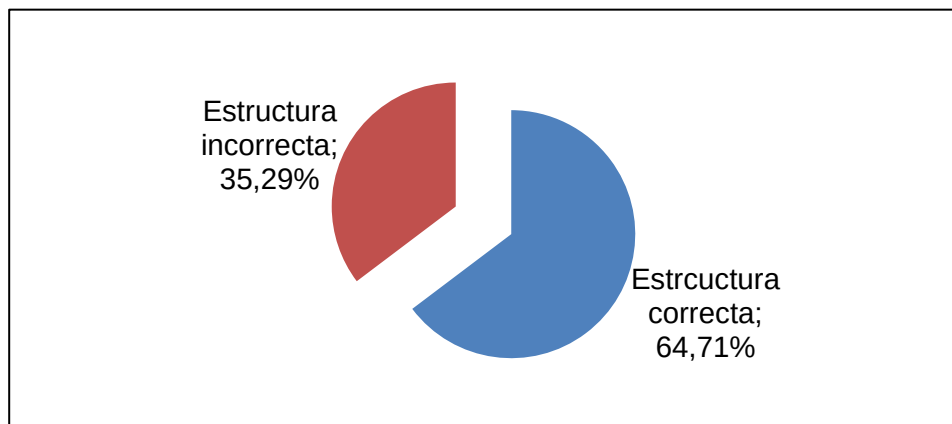
Ejercicio b) be / you / Caracas / from /? _____.



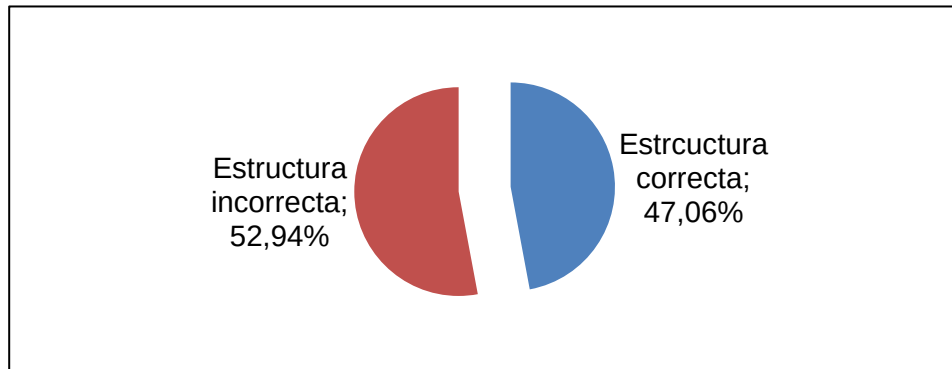
Ejercicio c) brush / Peter / his / teeth / every day _____.



Ejercicio d) father /your / be / and / doctors / mother /? _____.



Ejercicio e) now / Jane / be / home / at / studying /? _____.



Ejercicio f) to / fix / John / want / car / really / the _____.

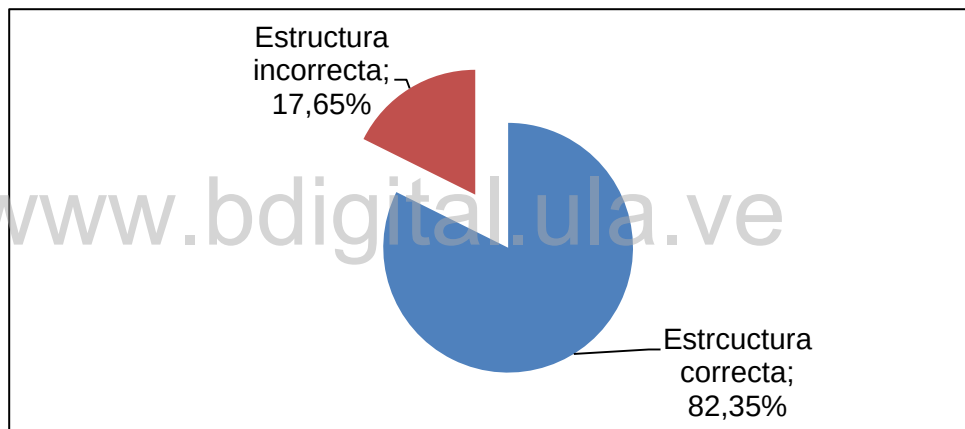


Gráfico 4.1.: Calificación obtenida por los estudiantes en el test diagnóstico para el ítem No. 2

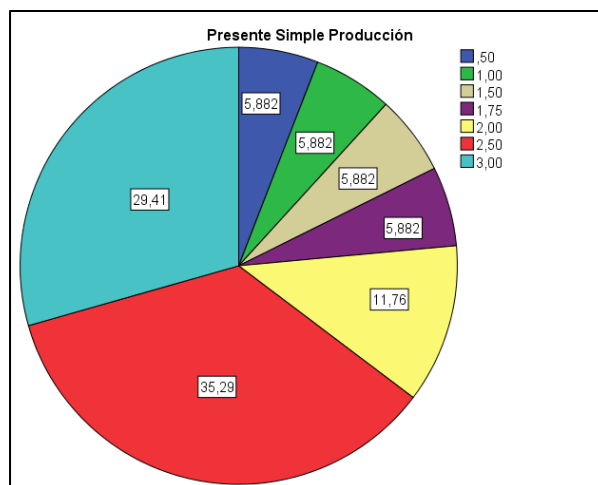
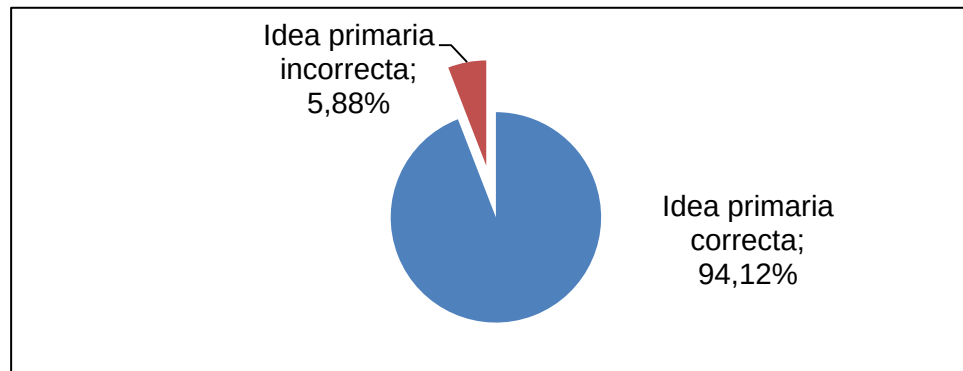


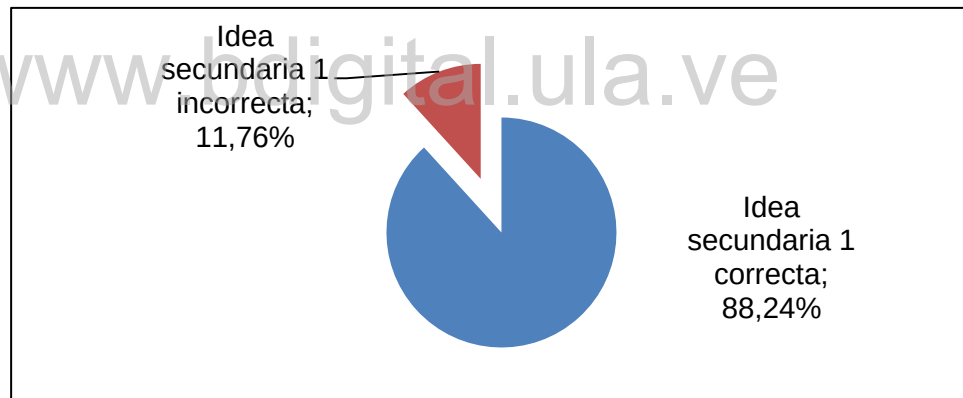
Gráfico 5: Ítem No. 3 del examen diagnóstico.

3. Instruction: Organize the following sentences in column B to write a paragraph. (3 Pts.)

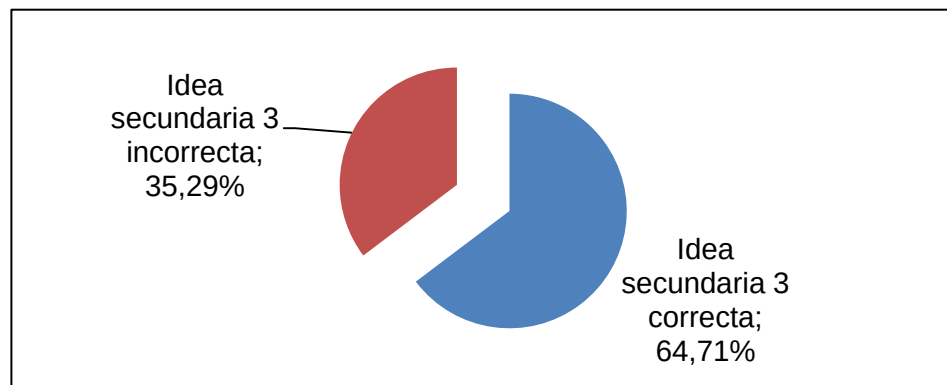
Idea principal: School is a special place for learning.



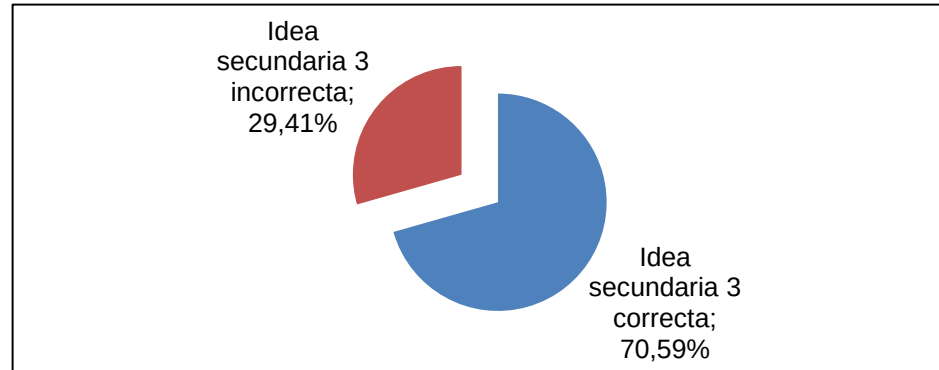
Idea secundaria 1: Teachers and students work together.



Idea secundaria 2: But teachers teach them how to add and subtract, and students do the exercises.



Idea secundaria 3: They also learn how to write and use computers.



Idea secundaria 4: And teachers are specialists using the software, too.

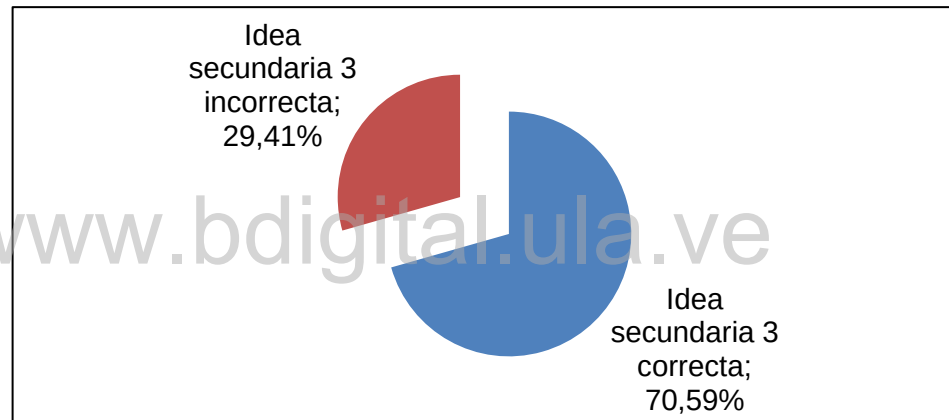


Gráfico 5.1.: Calificación obtenido por los estudiantes en el test diagnóstico para el ítem No. 3.

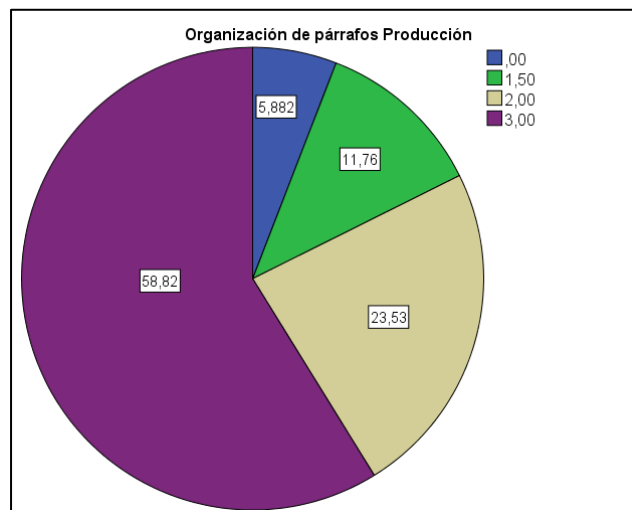
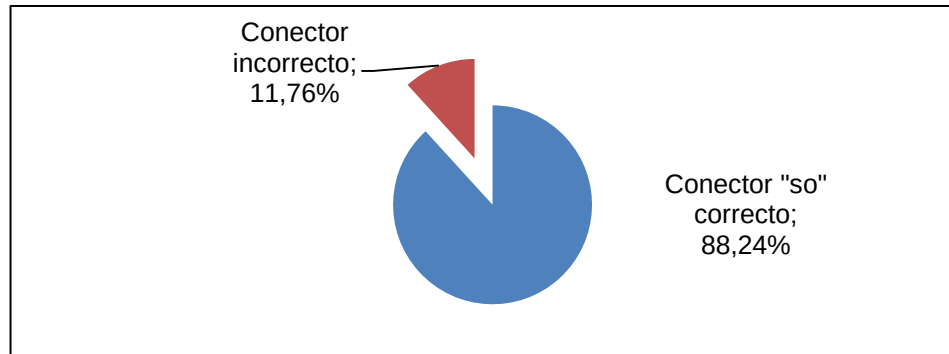


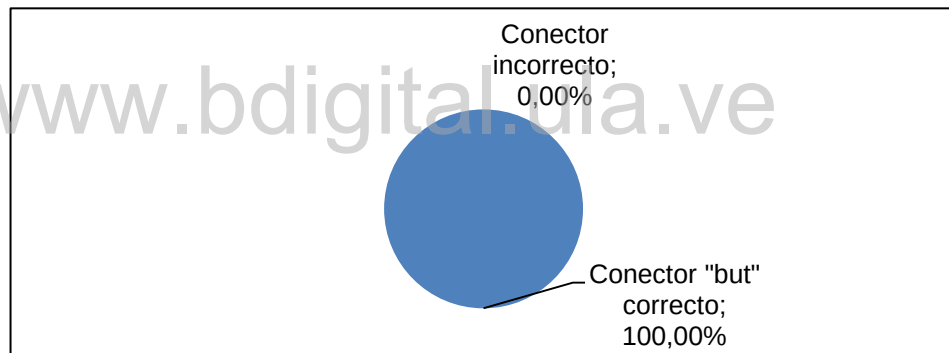
Gráfico 6: Ítem No. 4 del examen diagnóstico.

4. Instruction: Complete the following sentences using: so, but, or , and.
(2 Pts.)

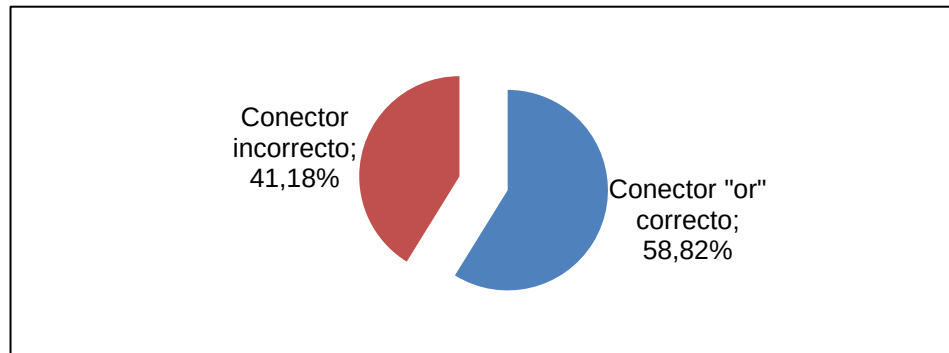
Ejercicio 1. Jackson was cold, _____ he put on a coat.



Ejercicio 2. Maria tried to read a novel in French, _____ it was too difficult.



Ejercicio 3. To get from Vancouver to Victoria, you can fly, _____ you can ride the ferry.



Ejercicio 4. I bought a bottle of wine, _____ we drank it together.

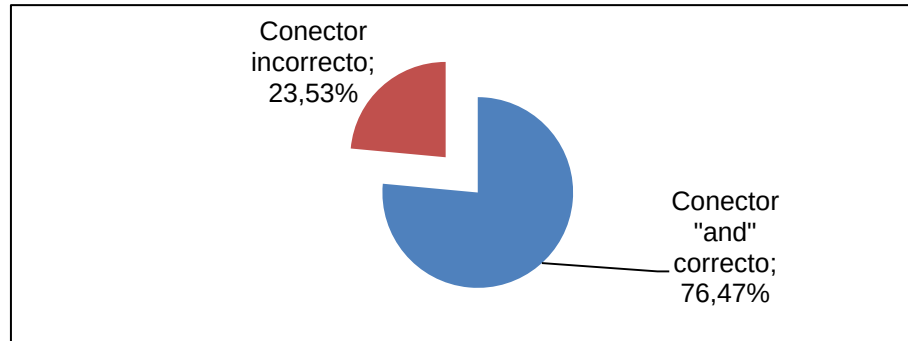


Gráfico 6.1.: Calificación obtenido por los estudiantes en el test diagnóstico para el ítem No. 4.

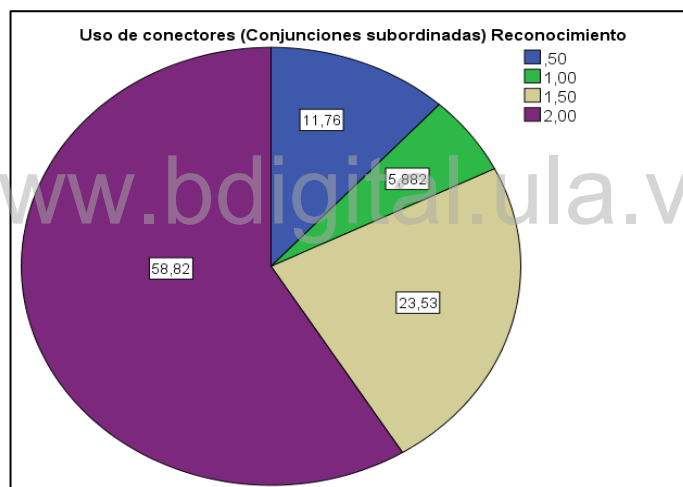
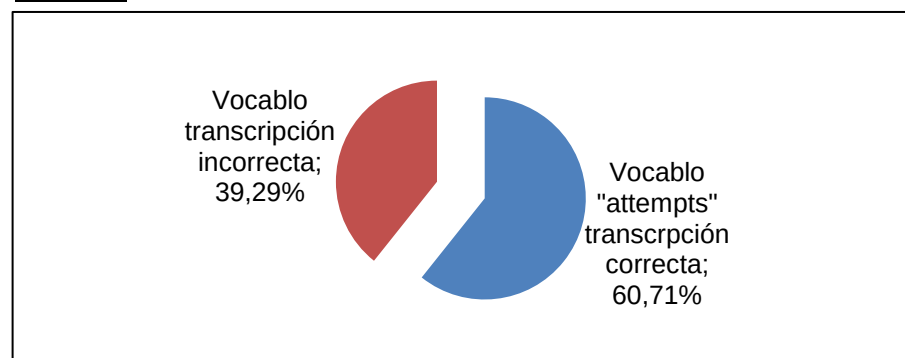


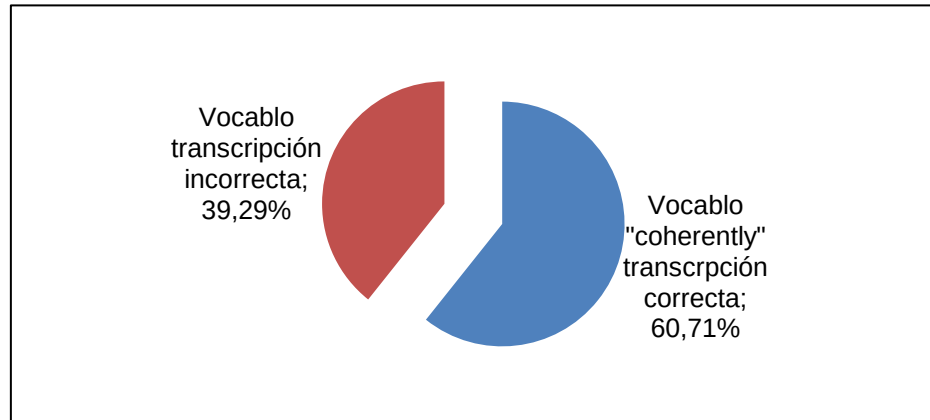
Gráfico 7: Ítem No. 5 del examen diagnóstico.

5. Instruction: Listen to the words that the teacher is going to spell and write them down in the space provided. (1 Pts.)

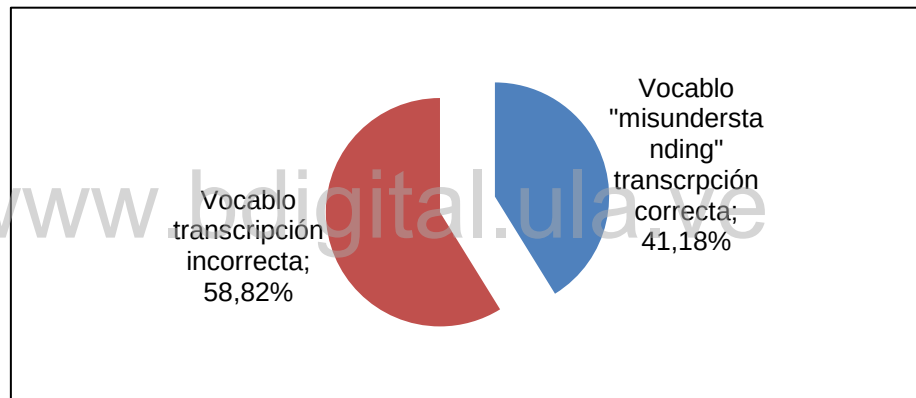
a) attempts



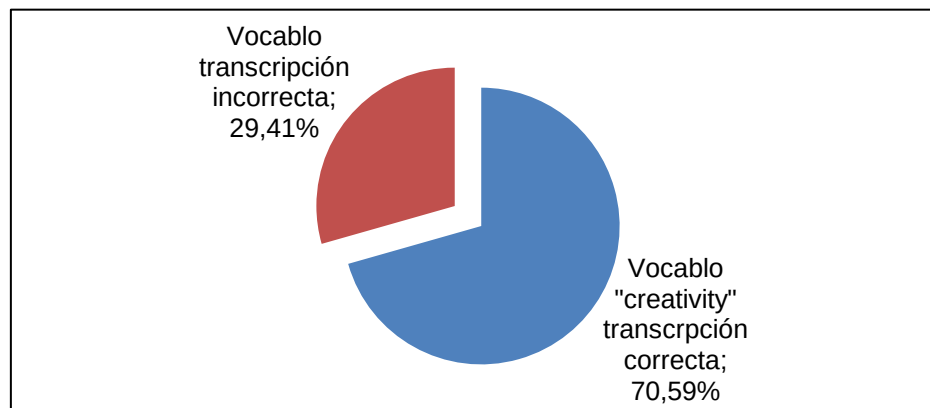
b) coherently



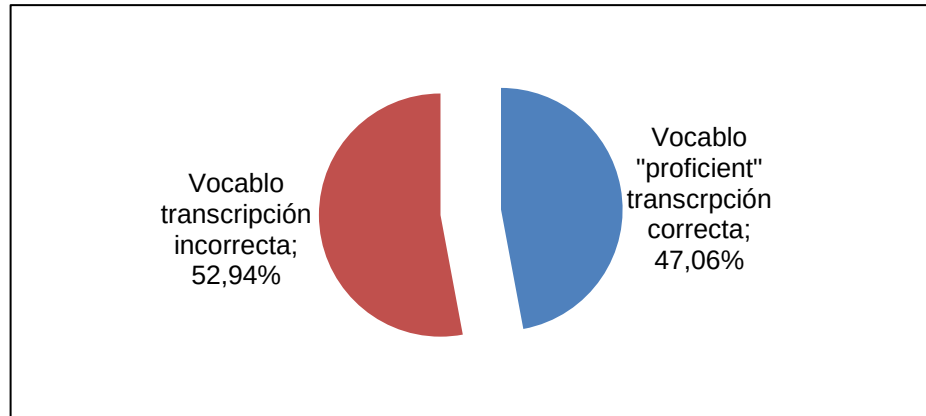
c) misunderstanding



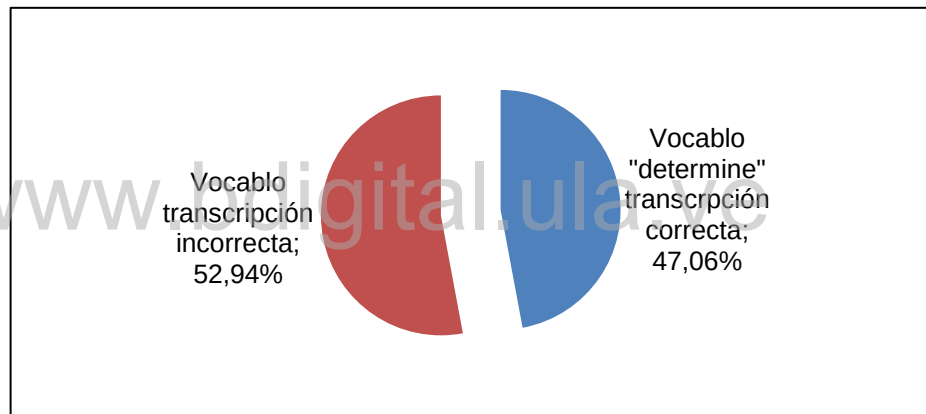
d) creativity



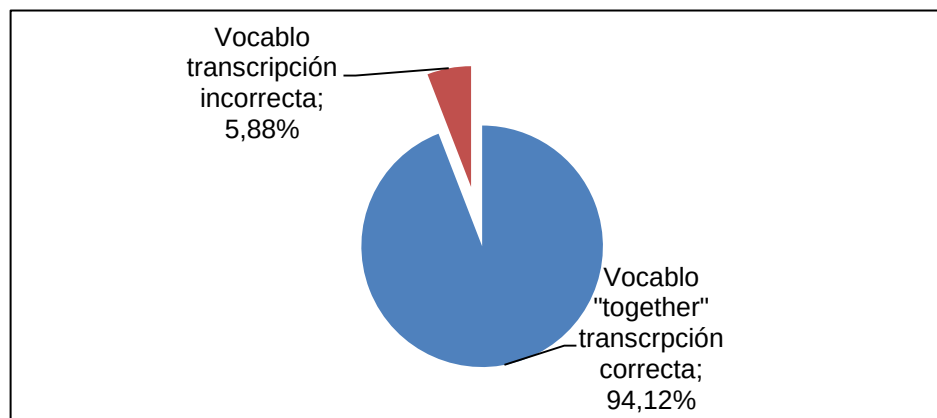
e) proficient



f) determine



g) together



h) exciting

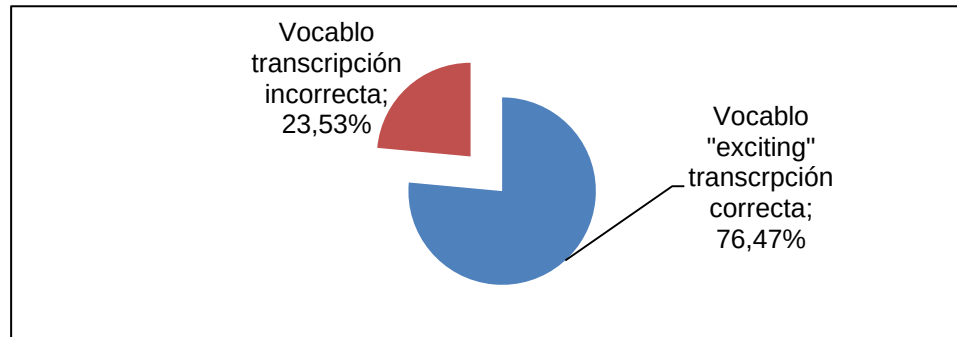


Gráfico 7.1.: Calificación obtenida por los estudiantes en el test diagnóstico para el ítem No. 5.

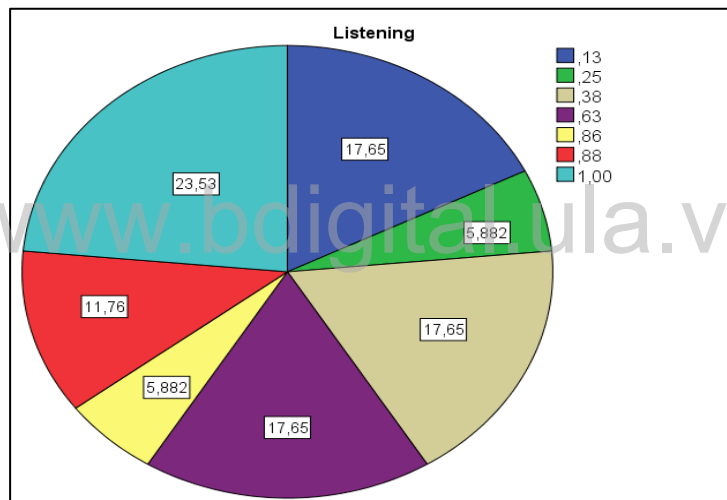
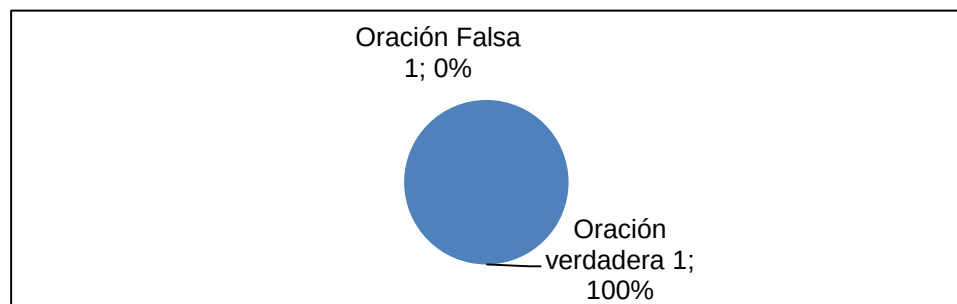


Gráfico 8: Ítem No. 6 del examen diagnóstico.

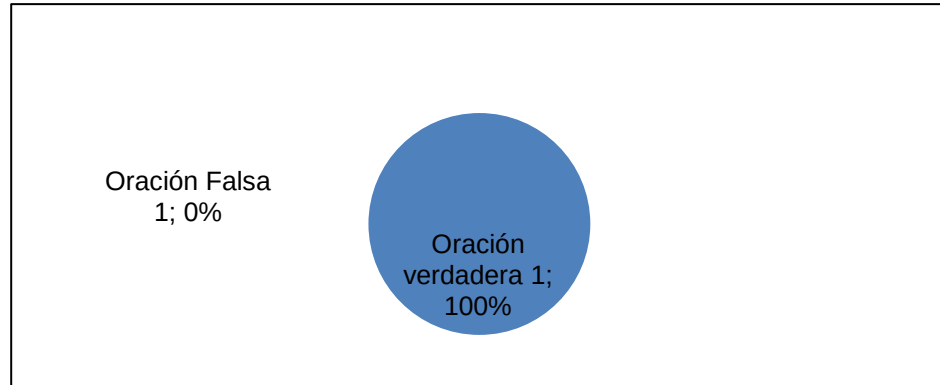
6. Instruction: Read Rosa's letter to Gary. Then circle T (True) or F (False) according to the reading. (1 Pts.)

Ejercicio 1. Rosa doesn't like Berkeley.

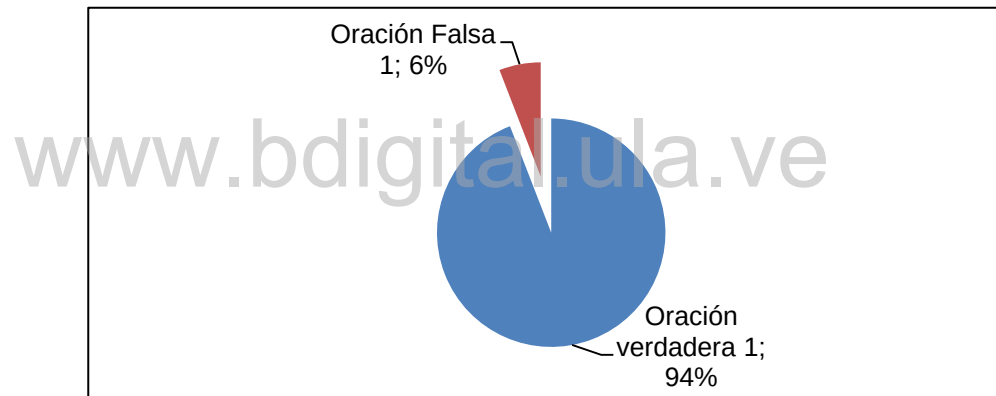
T F



Ejercicio 2. Rosa always studies after school. **T F**



Ejercicio 3. Rosa spends the weekend in San Francisco. **T F**



Ejercicio 4. Rosa really likes to watch football. **T F**

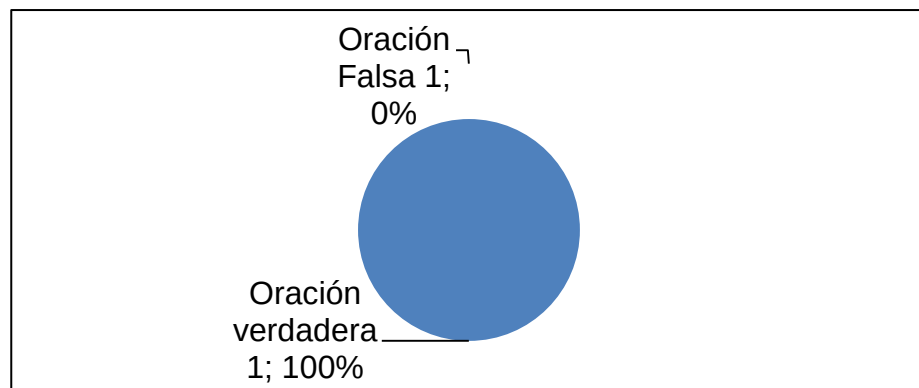


Gráfico 8.1.: Calificación obtenida por los estudiantes en el test diagnóstico para el ítem No. 6.

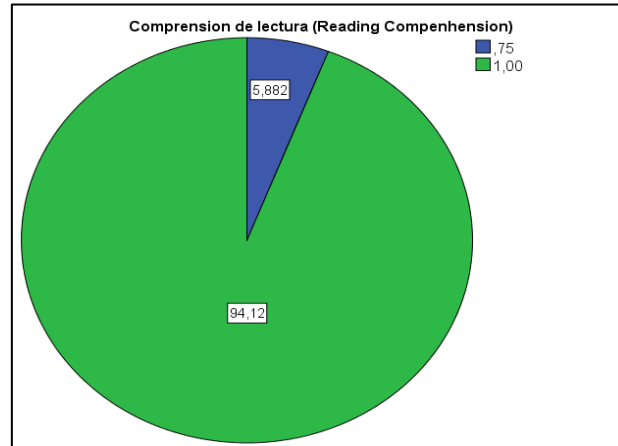


Gráfico 9: Ítem No. 7 Principales debilidades registradas en las composiciones escritas tiempo presente simple:

WRITING

7. Instruction: Write a composition about what your father or mother does in his or her free time. (4 Pts.)

Gráfico 9.1.: Error o equivocación de ortografía.

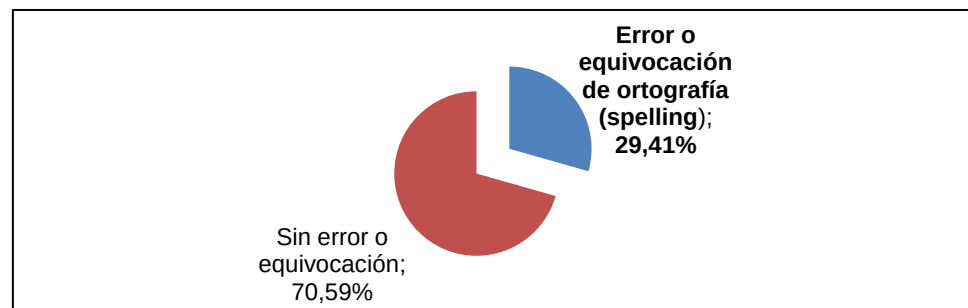


Gráfico 9.2.: Error o equivocación en puntuación.

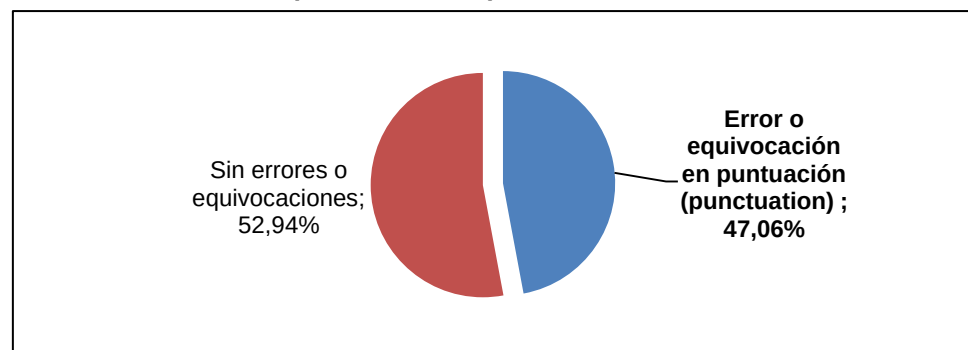


Gráfico 9.3.: Verbos con terceras personas singulares en tiempo presente simple.

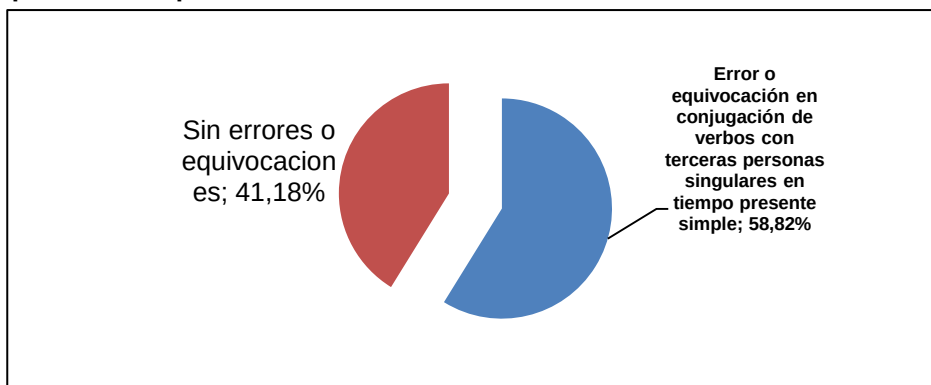


Gráfico 9.4.: Uso de preposiciones, omisión de pronombres personales, poca coherencia y paralelismo.

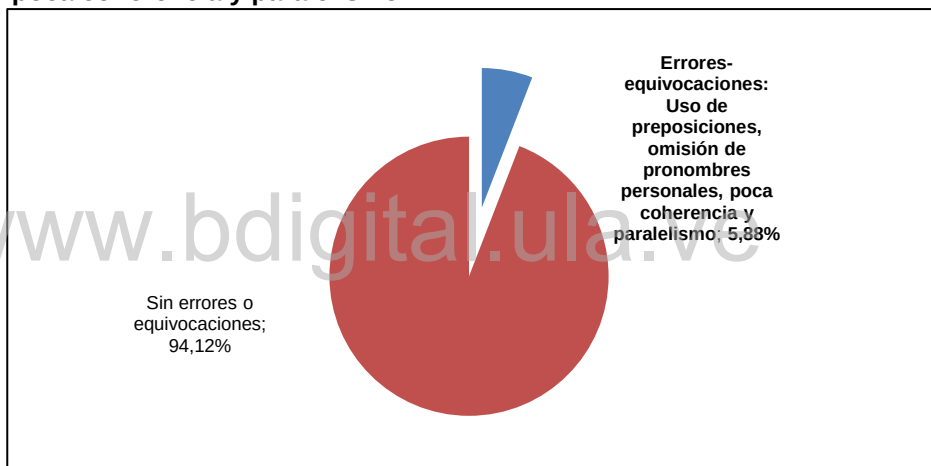


Gráfico 9.5.: Calificación obtenida por los estudiantes en el test diagnóstico para el ítem No. 7.

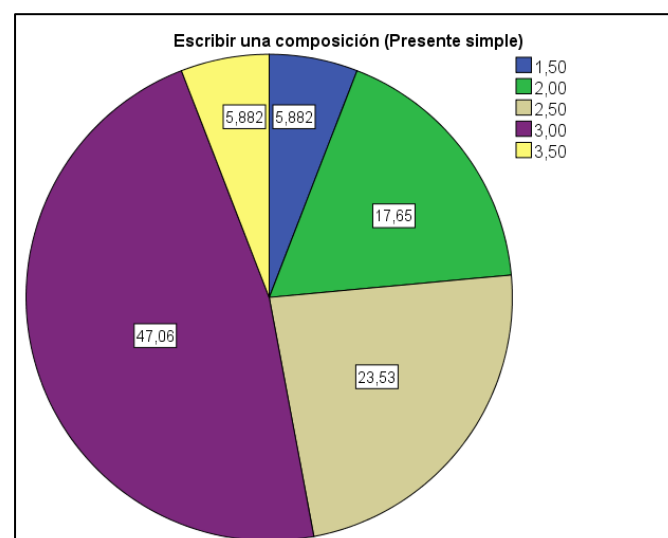


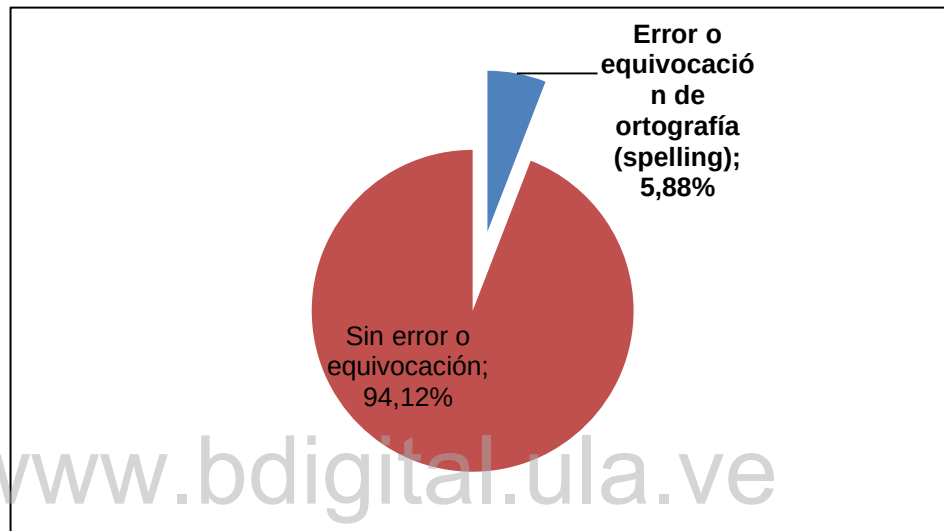
Gráfico 10: Ítem No. 8 del examen diagnóstico.

WRITING

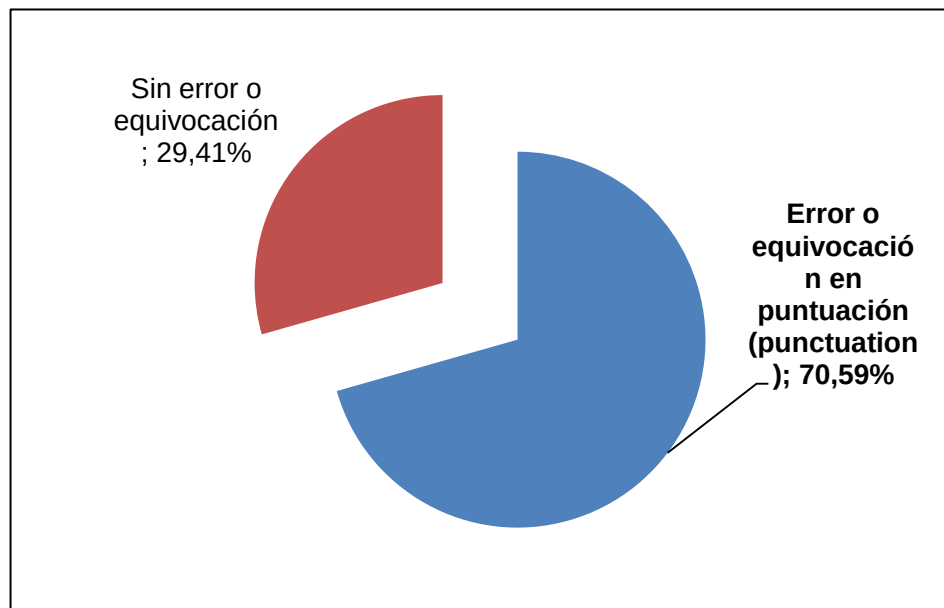
- 8. Instruction:** Write a 50 word composition about what you did on your last vacation? (4 Pts.)

Principales debilidades registradas en las composiciones escritas tiempo presente simple:

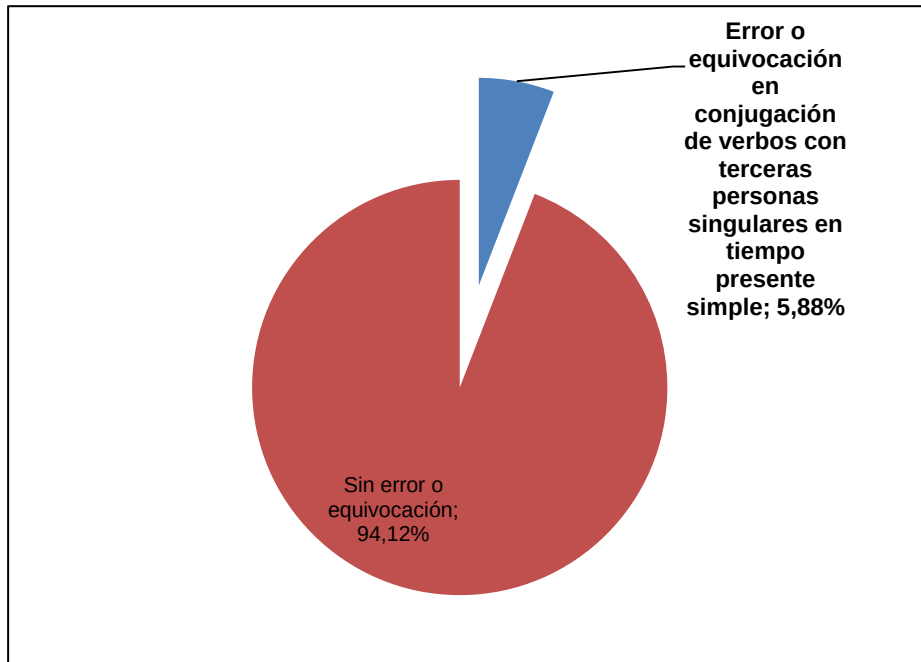
a) Gráfico 10.1. Ortografía.



b) Gráfico 10.2. Puntuación.

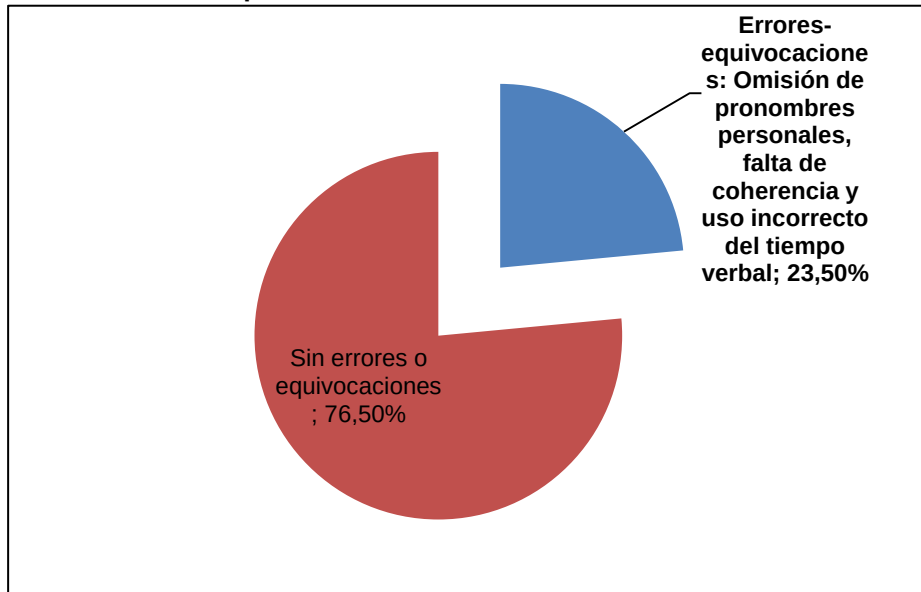


c) Gráfico 10.3. Conjugación de los verbos en presente simple.

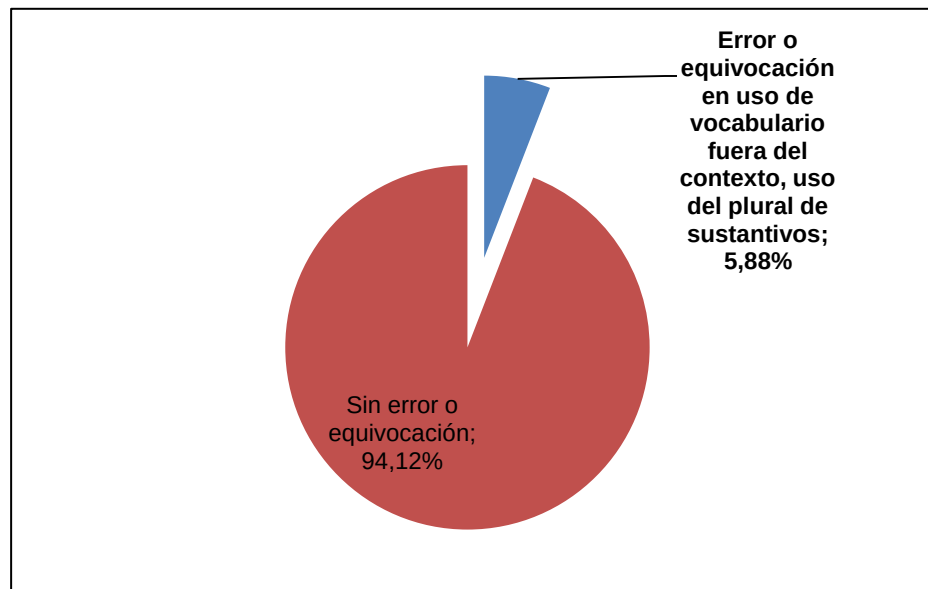


www.bdigital.ula.ve

d) Gráfico 10.4. Omisión de pronombres personales, falta de coherencia y uso incorrecto de tiempos verbales.



e) Gráfico 10.5. Uso de vocabulario fuera del contexto, uso del plural de sustantivos.



f) Gráfico 10.6. Uso de la mayúscula.

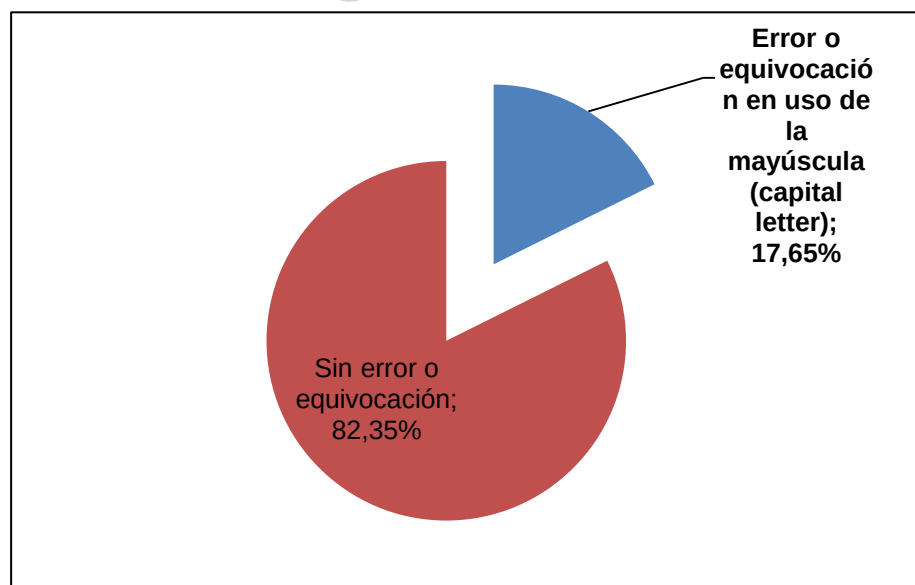


Gráfico 11: Calificación obtenida por los estudiantes en el test diagnóstico para el ítem No. 8.

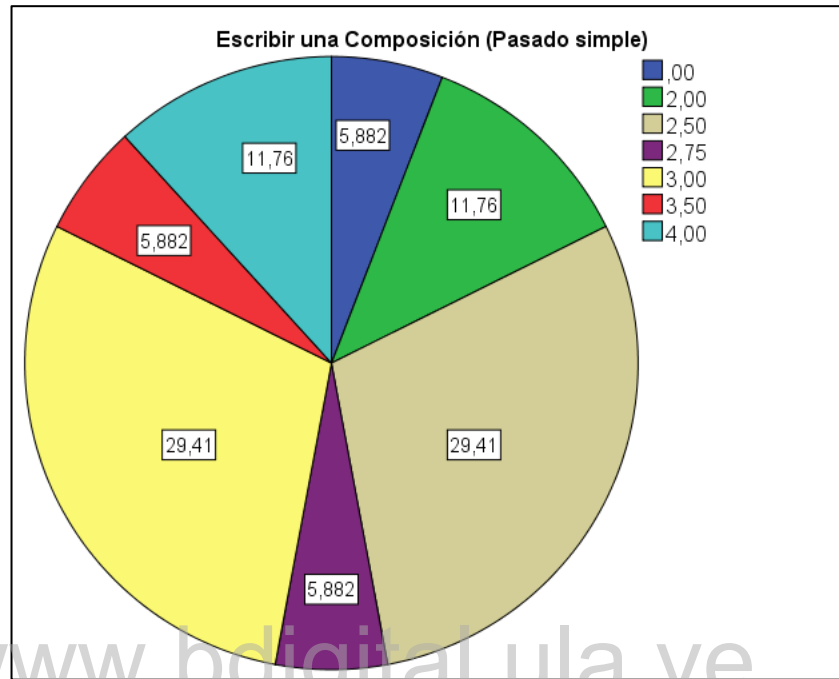
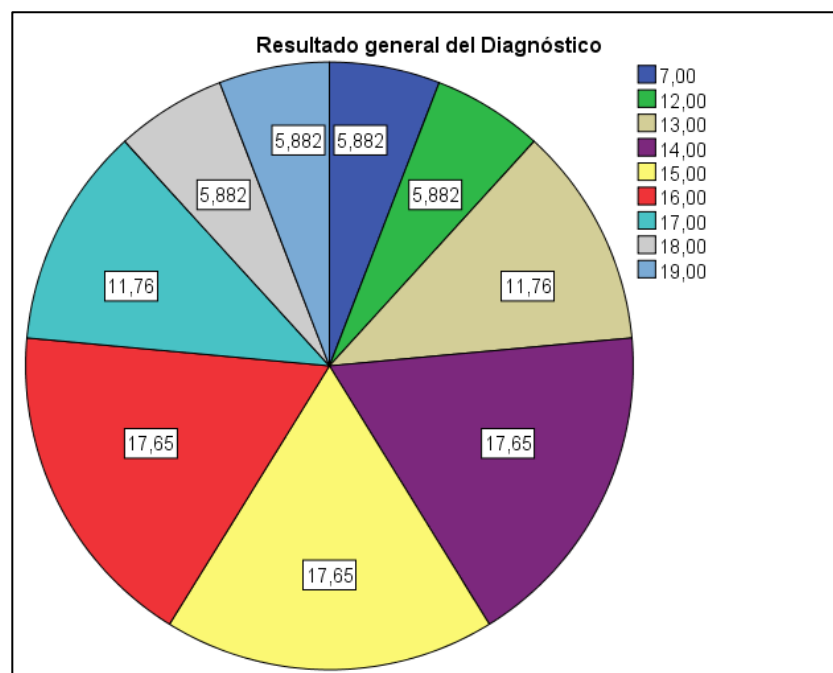


Gráfico 12: Resultado de calificaciones obtenidas en el diagnóstico.



Anexos de fotos



Foto 1. Blog diseñado por el docente y utilizado por los estudiantes durante el proceso de pre escritura



Foto 2. Estudiantes desarrollando un *clustering* durante el proceso de pre escritura.



Foto 3. Grupo de estudiantes desarrollando los ejercicios sobre las técnicas de breinstorming, listing y freewriting.



Foto 4. Aquí un estudiante en pleno ejercicio de corrección de los borradores de un compañero.



Foto 5. Momento en el que los estudiantes llevan a cabo la coevaluación.



Foto 6. Instante dedicado a la autoevaluación.

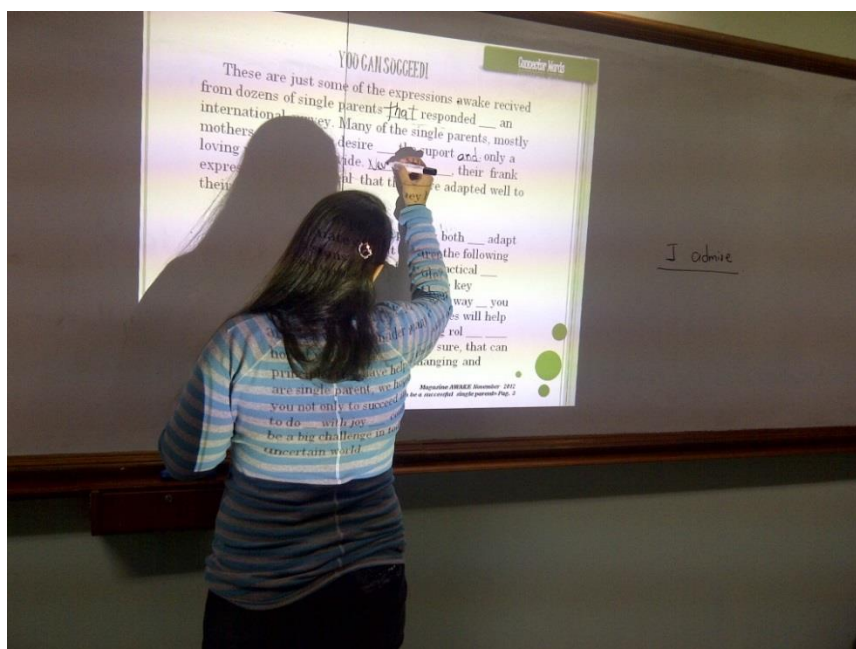


Foto 7. Participación de los estudiantes en ejercicios del proceso académico de escritura.



Foto 8. Actividades de dramatización de los estudiantes



Foto 9. Desarrollo de cine foros en el laboratorio de idiomas.



Foto 10. Ejecución de trivia y reflexión sobre la película.

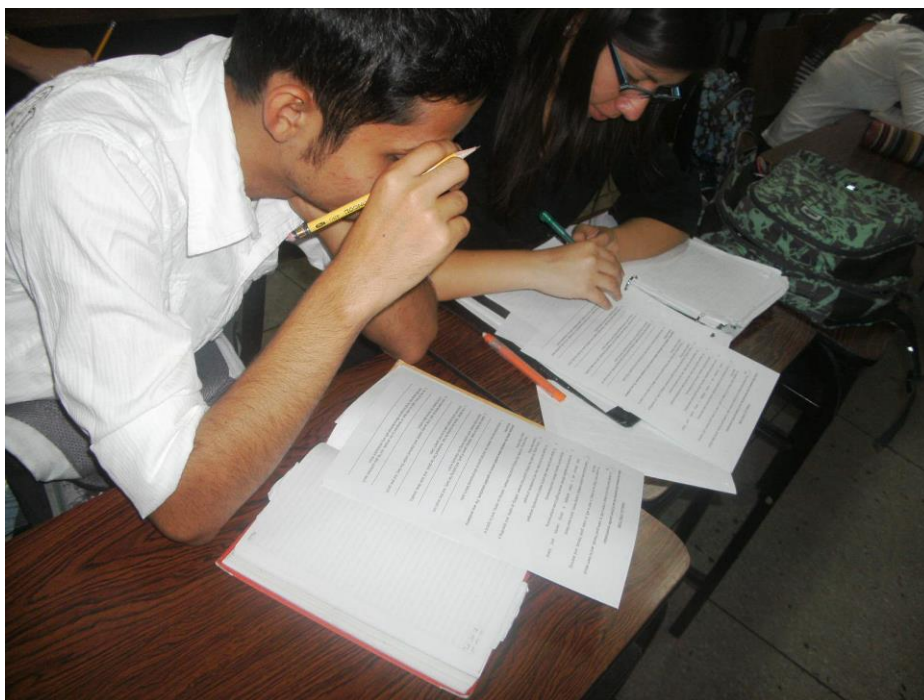


Foto 11. Momento de coevaluación de los borradores.

www.bdigital.ula.ve



Foto 12. Interacción estudiantes y docente organizando escenas de la película y discusión sobre la misma.



Foto 13. Otro segundo grupo de estudiantes organizando cronológicamente las escenas de la película.

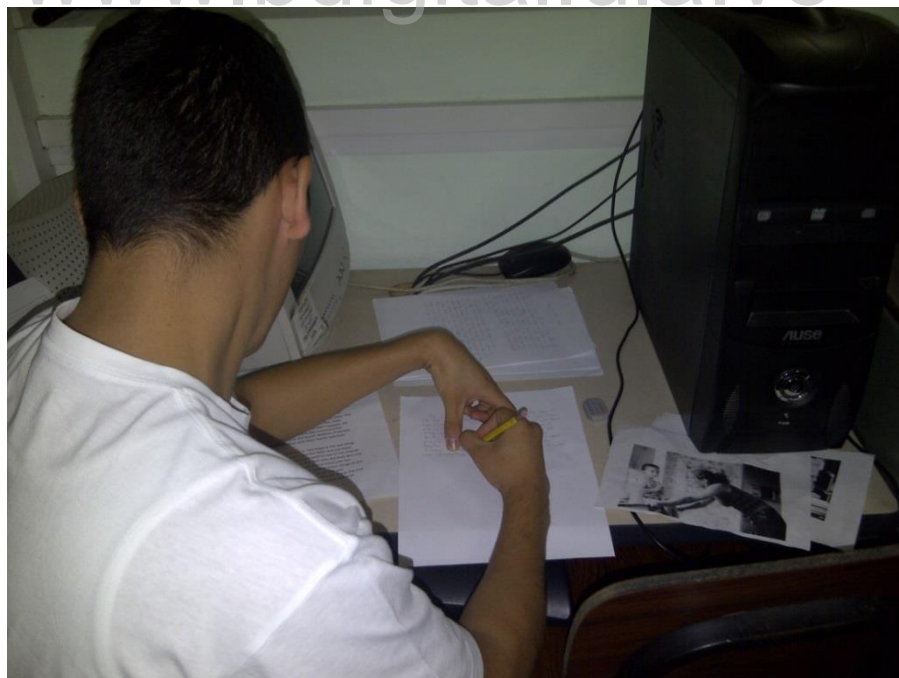


Foto 14. Estudiante llevando a cabo la corrección de sus borradores.



Foto 15. Los estudiantes tomando su turno para exponer escenas de la película vista.



Foto 16. Breve dramatización de escenas del cine foro.



Foto 17. Encuentro con el docente para la retroalimentación.



Foto 18. Grupo de estudiantes de la asignatura.

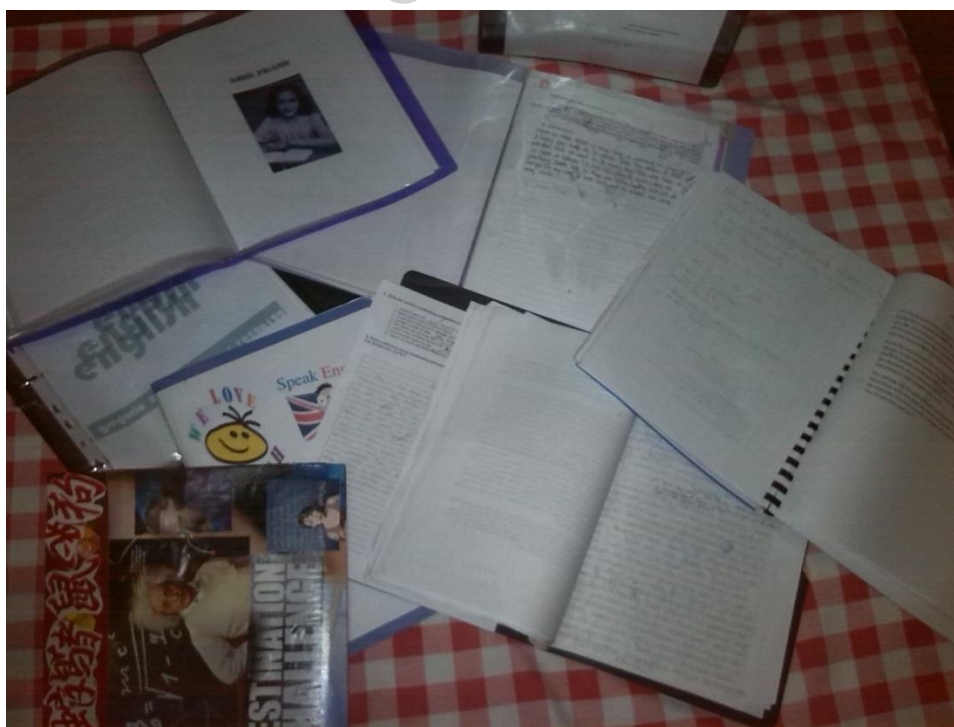


Foto 19. Algunos portafolios de valoración presentados por los estudiantes.

Anexo Tablas: Fase diagnóstica

Tabla 1. Edad de los estudiantes

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	19	4	23,5	23,5	23,5
	20	2	11,8	11,8	35,3
	21	5	29,4	29,4	64,7
	22	3	17,6	17,6	82,4
	23	1	5,9	5,9	88,2
	26	2	11,8	11,8	100,0
	Total	17	100,0	100,0	

Tabla 2. Género de los estudiantes

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Masculino	9	52,9	52,9	52,9
	Femenino	8	47,1	47,1	100,0
	Total	17	100,0	100,0	

Tabla 3. Presente Simple Reconocimiento

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	,75	1	5,9	5,9	5,9
	1,00	2	11,8	11,8	17,6
	1,25	3	17,6	17,6	35,3
	1,50	7	41,2	41,2	76,5
	1,75	2	11,8	11,8	88,2
	2,00	2	11,8	11,8	100,0
	Total	17	100,0	100,0	

Tabla 4. Presente Simple Producción

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	,50	1	5,9	5,9	5,9
	1,00	1	5,9	5,9	11,8
	1,50	1	5,9	5,9	17,6
	1,75	1	5,9	5,9	23,5
	2,00	2	11,8	11,8	35,3
	2,50	6	35,3	35,3	70,6
	3,00	5	29,4	29,4	100,0
	Total	17	100,0	100,0	

Tabla 5. Organización de párrafos Producción

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	,00	1	5,9	5,9	5,9
	1,50	2	11,8	11,8	17,6
	2,00	4	23,5	23,5	41,2
	3,00	10	58,8	58,8	100,0
	Total	17	100,0	100,0	

Tabla 6. Uso de conectores (Conjunciones subordinadas) Reconocimiento

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	,50	2	11,8	11,8	11,8
	1,00	1	5,9	5,9	17,6
	1,50	4	23,5	23,5	41,2
	2,00	10	58,8	58,8	100,0
	Total	17	100,0	100,0	

Tabla 7. Listening

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	,13	3	17,6	17,6	17,6
	,25	1	5,9	5,9	23,5
	,38	3	17,6	17,6	41,2
	,63	3	17,6	17,6	58,8
	,86	1	5,9	5,9	64,7
	,88	2	11,8	11,8	76,5
	1,00	4	23,5	23,5	100,0
	Total	17	100,0	100,0	

Tabla 8. Comprensión de lectura (Reading Comprehension)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	,75	1	5,9	5,9	5,9
	1,00	16	94,1	94,1	100,0
	Total	17	100,0	100,0	

Tabla 9. Escribir una composición (Presente simple)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1,50	1	5,9	5,9	5,9
	2,00	3	17,6	17,6	23,5
	2,50	4	23,5	23,5	47,1
	3,00	8	47,1	47,1	94,1
	3,50	1	5,9	5,9	100,0
	Total	17	100,0	100,0	

Tabla 10. Escribir una Composición (Pasado simple)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	,00	1	5,9	5,9	5,9
	2,00	2	11,8	11,8	17,6
	2,50	5	29,4	29,4	47,1
	2,75	1	5,9	5,9	52,9
	3,00	5	29,4	29,4	82,4
	3,50	1	5,9	5,9	88,2
	4,00	2	11,8	11,8	100,0
	Total	17	100,0	100,0	

Tabla 11 Resultado de las calificaciones obtenidas en el examen diagnóstico

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	7,00	1	5,9	5,9	5,9
	12,00	1	5,9	5,9	11,8
	13,00	2	11,8	11,8	23,5
	14,00	3	17,6	17,6	41,2
	15,00	3	17,6	17,6	58,8
	16,00	3	17,6	17,6	76,5
	17,00	2	11,8	11,8	88,2
	18,00	1	5,9	5,9	94,1
	19,00	1	5,9	5,9	100,0
	Total	17	100,0	100,0	

Tabla 11.1. Resultado de calificaciones del examen Diagnóstico

Estadísticos		
N	Válidos	17
	Perdidos	0
Media		14,7647
Error típ. de la media		,66160
Mediana		15,0000
Moda		14,00 ^a
Desv. típ.		2,72785
Varianza		7,441
Asimetría		-1,269
Error típ. de asimetría		,550
Curtosis		3,254
Error típ. de curtosis		1,063
Rango		12,00
Mínimo		7,00
Máximo		19,00
Suma		251,00
Percentiles	10	11,0000
	20	13,0000
	25	13,5000
	30	14,0000
	40	14,2000
	50	15,0000
	60	15,8000
	70	16,0000
	75	16,5000
	80	17,0000
	90	18,2000

a. Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.

Tabla 12. Resultados de la “Media” en cada uno de los ítems evaluados en el examen diagnóstico

Estadísticos de los elementos			
	Media	Desviación típica	N
Presente Simple Reconocimiento	1,4412	,33691	17
Presente Simple Producción Organización de párrafos	2,2794	,73889	17
Producción	2,4118	,85212	17
Uso de conectores (Conjunciones subordinadas) Reconocimiento	1,6471	,52335	17
Listening	,6053	,33513	17
Comprensión de lectura (Reading Compenhension)	,9853	,06063	17
Escribir una composición (Presente simple)	2,6471	,52335	17
Escribir una Composición (Pasado simple)	2,6912	,89935	17
Resultado general del Diagnóstico	14,7647	2,72785	17

Diagrama 55. DIAGRAMA DE GANTT

Plan de trabajo	2012									2013		
	MAR	ABR	MAY	JUN	JUL	SEP	OCT	NOV	DIC	ENE	FEB	MAR
Revisión de literatura y antecedentes vinculados a la utilización del portafolio assessment.	x	x										
Presentación del proyecto de investigación			x									
Diseño de la investigación y fundamentación teórica			x	x								
Creación de los instrumentos a aplicar y fase de sensibilización (formalismo con las personas informantes objeto de estudio)					x	x						
Validación de los instrumentos						x	x					
Aplicación de los instrumentos							x	x	x			
Análisis de los instrumentos									x	x		
Elaboración del informe final										x	x	x