

¿Cómo integrar la evaluación en el proceso de aprendizaje? Una propuesta de portafolio para los cursos de ELE

JAVIER PARDO GENDRE

Instituto for the International Education of Students, Barcelona

RESUMEN: Este artículo está basado en una propuesta de portafolio inspirada en el Portfolio Europeo de las Lenguas y utilizada en cursos de español destinados a estudiantes de universidades norteamericanas en un contexto de enseñanza reglada. Hasta ahora, se han utilizado métodos tradicionales de evaluación, es decir, herramientas que rompen la dinámica de la clase –y por consiguiente el proceso de enseñanza y aprendizaje– y herramientas que no guardan consonancia con la metodología de la clase. Este portafolio se presenta como un ejemplo de evaluación auténtica y de forma continua, en el que el estudiante, además de ser evaluado a lo largo del curso, aprende una lengua y reflexiona sobre su aprendizaje. Se sugerirán actividades con el fin de incluirlas en el portafolio y hacer más responsables y conscientes a los estudiantes de su propio aprendizaje y de su evaluación, de manera que la enseñanza, aprendizaje y evaluación estén estrechamente relacionados e integrados en el aula.

PALABRAS CLAVE: proceso de aprendizaje, evaluación, portafolio, reflexión, autonomía.

1. INTRODUCCIÓN

La presente propuesta nace de una de las preocupaciones que tienen, con frecuencia, algunos profesores de español como lengua extranjera que deben evaluar a estudiantes que llegan de una tradición de enseñanza en la que el profesor debe probar el resultado que han obtenido los estudiantes durante el curso olvidando el propio proceso de aprendizaje y reflexión que comporta tal proceso. Parece que, en muchos casos, se opta por la realización de uno o varios exámenes a lo largo del curso con la única finalidad de evaluar de forma cuantitativa lo que el estudiante ha conseguido en detrimento de una evaluación cualitativa que permita evaluar también cómo lo ha conseguido.

Con este tipo de evaluación, el estudiante, al recibir sus trabajos evaluados, centra toda su atención en una calificación y deja de lado el feedback que el profesor le hace o no reflexiona sobre cómo ha realizado su trabajo y de qué manera podría mejorar su actuación. Por ello, es necesario buscar procedimientos de evaluación que permitan, no sólo calificar al estudiante, sino también que permitan valorar el progreso del estudiante en el aprendizaje, el aprovechamiento que hace de la retroalimentación del profesor y, sobre todo, ser más consciente del proceso reflexivo que debe seguir a lo largo del curso para mejorar su aprendizaje.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Evaluación

La primera pregunta que debemos hacer es ¿qué es “evaluar”? La palabra “assessment”, que significa “evaluación” en inglés procede del latín “assidere”, que, a su vez, significa “sentarse junto a” (recogido en Esteve y Arumí, 2004). Asimismo, la evaluación está estrechamente relacionada con la concepción que se tenga del aprendizaje y de la metodología que hay que aplicar, por lo que, si queremos evaluar a nuestros estudiantes conforme esta definición, deberemos diseñar un método de evaluación que “permita sentarse y trabajar junto al alumno en una búsqueda mutua de nuevos conocimientos” (Kiryal, 2000:140).

Esta descripción tiene mucho que ver con la “evaluación auténtica”¹, en la que, a través del proceso reflexivo que hace el estudiante de su propio proceso de aprendizaje, y con la ayuda del feedback del profesor, el estudiante puede identificar cuáles son sus puntos fuertes y sus puntos débiles y descubrir la mejor manera de mejorar y lograr con éxito sus objetivos. Por el contrario, la evaluación auténtica pretende incorporar tres aspectos fundamentales en el papel de la evaluación (recogidos en Esteve y Arumí, 2004): el carácter dinámico del proceso de aprendizaje lo que el estudiante es capaz de hacer con otros compañeros y la estrecha relación con los procesos autorreguladores. Por el contrario, este tipo de evaluación poco tiene que ver con la “evaluación normalizada”, la cual hace hincapié en la clara distinción entre enseñar y evaluar; en el uso de métodos de evaluación tradicionales; en lo que el estudiante es capaz de hacer solo; y en el producto en detrimento del proceso.

Si comparamos nuestra forma de enseñar en clase y la manera en la que evaluamos a nuestros estudiantes, observaremos, con frecuencia, ciertos desajustes entre la metodología y el sistema de evaluación. Estos desajustes, a veces, se deben a imposiciones del contexto educativo en el que trabajamos. A pesar de ello, es necesario adaptar, en la medida de lo posible, los procedimientos evaluativos a la concepción que tengamos de la enseñanza. En este trabajo, como se verá, defendemos una evaluación que combina tanto una evaluación formativa como una evaluación sumativa.

2.2. Proceso de reflexión

En relación con la correspondencia que debe existir entre la metodología utilizada en la clase para la enseñanza de la lengua y el sistema diseñado para evaluar a los estudiantes, cabe citar tres principios fundamentales sobre la enseñanza de una lengua y que pueden resultar sumamente útiles a los profesores a la hora de diseñar su sistema de evaluación (citados en Monereo, 1995:80):

1. Enseñar a los estudiantes a que identifiquen cuáles son sus dificultades, habilidades y preferencias en el momento de aprender, por una parte, para conseguir un mejor ajuste entre sus expectativas de éxito y los resultados obtenidos, y por otra parte, para facilitar la posibilidad de que adapten las tareas escolares a sus propias características.
2. Enseñar a los alumnos a reflexionar sobre su propia manera de aprender, ayudándoles a analizar las decisiones regulativas que toman durante la planificación, la monitorización y la valoración de sus actuaciones.
3. Enseñar a los estudiantes a establecer con ellos mismos o con sus compañeros un diálogo consciente cuando aprenden, ayudándoles a entrar en las intenciones de los demás

1 La “evaluación auténtica” se refiere a los procedimientos para evaluar el progreso del alumno utilizando actividades y tareas que integran los objetivos del aula, los currículos y la actuación de la instrucción y de la vida real (Kohonen, 2000:299)

para ajustarse mejor a sus expectativas y demanda y a activar sus conocimientos previos sobre los contenidos tratados, de forma que consigan elaborar relaciones sustanciales con la nueva información.

Estos tres principios de enseñanza explican que el alumno debe ser consciente de lo que piensa y de cómo piensa (Monereo, 1995) con el fin de ser más consciente de lo que está haciendo, de cómo lo está haciendo y sobre todo de por qué o para qué lo está haciendo. Sólo mediante un proceso de reflexión continua y conjunta, el alumno podrá llegar a ser crítico, evaluar el proceso, detectar cuáles son los aspectos en los que tiene mayor dificultad y finalmente encontrar soluciones. Todo ello hace del estudiante un aprendiz autónomo, independiente y responsable de su propio aprendizaje. Ser “autónomo” debe ser un ejercicio activo, por parte del estudiante, de las responsabilidades que toma a la hora de establecer objetivos, así como decidir los recursos que se va a necesitar y las estrategias que deberá aplicar para alcanzar los logros. El desarrollo de la autonomía en el aula y fuera de ella requiere una conciencia sobre el proceso de aprendizaje, es decir, una reflexión consciente que debe ser la base para tomar decisiones respecto al mejor camino que hay que seguir.

Esta concepción de la enseñanza y aprendizaje entronca directamente con la “metacognición”², la cual engloba dos perspectivas: una evolutiva, en la que metacognición se asimila al conocimiento general que posee el alumno acerca de su cognición, *conocimiento metacognitivo*; y otra educativa, relacionada con la autorregulación que puede ejercer el alumno sobre sus operaciones mentales para planificar, controlar y evaluar sus procesos cuando realiza una tarea, *estrategias metacognitivas* (Monereo, 1995). En el presente artículo, trataremos concretamente estas últimas.

2.2.1. Dimensión social

Para potenciar las estrategias metacognitivas en el aula es importante no sólo la ayuda del profesor sino también la ayuda de los compañeros. Enlazando con el tercer principio de enseñanza de Monereo, hay que apuntar la dimensión social del aprendizaje –también propuesta por Vygotsky (1986) y Little (2000) –, en la que el aprendizaje individual depende de la proceso de interacción social: el hecho de que los estudiantes trabajen con otros estudiantes permite que conjuntamente construyan significados y conocimientos gracias a la verbalización de sus conocimientos, interpretaciones, hipótesis, etc.

Asimismo, es importante proporcionar al estudiante con los instrumentos necesarios para que llegue a trabajar con responsabilidad y poder tomar decisiones sobre lo que quiere aprender y cuándo hacerlo, sabiendo en todo momento cuál es su objetivo de aprendizaje, planificando su trabajo –planificación–, aplicando estrategias de aprendizaje –monitorización– y evaluando de forma continua tanto el proceso como el resultado de sus prácticas de aprendizaje –evaluación. En definitiva, se trata de asumir un enfoque diferente y renovador en las concepciones del proceso de enseñanza y aprendizaje con dos objetivos esenciales: por un lado, potenciar la autonomía de los estudiantes y, por otro, fomentar un enseñanza personalizada que permita el empleo consciente de estrategias que contribuyan al éxito de nuestros estudiantes.

2.3. Portafolios

Uno de los instrumentos de evaluación auténtica en el que los estudiantes tienen la posibilidad de reflexionar de forma activa³ y continua sobre la planificación, monitorización y evaluación de su proceso

2 Término aparecido por primera vez en 1970 (J. H. Flavell).

3 Me refiero a la reflexión que hace el estudiante para aprender mejor, para ser más autónomo, y no a la

de aprendizaje es un portafolio. Cabe matizar que el uso de un portafolio es sólo una herramienta de mediación que ayuda al desarrollo de la autonomía y a la autorregulación del proceso de aprendizaje, pero no con su uso en el aula estamos fomentando la autonomía. Ésta no depende del portafolio sino del papel del profesor, es decir, de cómo introduce y promueve este concepto en el aula.

Asimismo, con un portafolio se puede combinar una evaluación centrada en el proceso de cómo se están desarrollando las competencias y estrategias con una evaluación centrada en el resultado o logros conseguidos. Evaluar ambos aspectos no es tarea fácil, especialmente evaluar el proceso. Si bien la evaluación del producto se lleva a cabo con la observación de los resultados de las tareas que los estudiantes realizan a lo largo del curso, no es así con la evaluación el proceso, para lo cual hay que meterse en el trabajo de los estudiantes de forma regular. Un espacio al que tanto el estudiante como el profesor pueden acceder fácilmente para la observación no solamente del producto sino también de la forma en la que se está llevando a cabo es, sin lugar a dudas, el portafolio.

Los portafolios llevan utilizándose durante mucho tiempo tanto por artistas en sus carpetas de muestra como por los estudiantes en la enseñanza de idiomas. Es en EE UU donde los portafolios han tenido mayor éxito con el eslogan: “colecciona, selecciona y reflexiona” (Cassany 2007:7) y pueden variar según el contexto educativo en el que se encuentra (tipo de estudiantes, cursos, centro, etc.) y según los objetivos y la naturaleza del portafolio. Como consecuencia de ello, podemos encontrar una gran diversidad de tipos de portafolio: portafolios electrónicos, portafolios de expresión escrita, portafolios de reflexión, etc.

Cualquier portafolio debe incluir una reflexión que permita al estudiante analizar su trabajo y guiar al profesor para que lo entienda y lo evalúe con fundamento (Yancey, 1996). A este respecto, cabe decir que la selección de los trabajos ya implica por sí misma una reflexión por parte del estudiante. Con ello, se pretende llegar a una didáctica de inspiración metacognitiva, es decir, reflexionar sobre el conocimiento que tienen los estudiantes de lo que saben pero también reflexionar sobre el conocimiento que tienen de los procesos implicados en el aprendizaje: planificación, monitorización y evaluación del resultado.

El portafolio se define como una colección intencionada y selectiva de trabajos pertinentes y de la autoevaluación reflexiva del alumno que se utiliza para documentar el progreso y el logro a lo largo del tiempo según unos criterios determinados (Kohonen, 2000:302). Por su parte, Danielson y Abrutyn (1997) y Barrett (2001) describen el portafolio de lengua como un instrumento de evaluación del proceso en diferentes etapas:

1. Colección de trabajos y materiales.
2. Selección de materiales (la propia selección es una reflexión).
3. Reflexión de los trabajos (por qué se han incluido estos trabajos).
4. Conexión del portafolio con las necesidades de los estudiantes en el mundo real (motivación).

En la enseñanza los portafolios se usan para recoger, seleccionar, documentar y evaluar muestras de lengua (o evidencias de aprendizaje): tanto profesores como estudiantes revisan y reflexionan sobre el trabajo realizado y aplican criterios explícitos para evaluarlo. De esta definición se desprenden tres procesos que pueden identificarse en un portafolio: las muestras de lengua o las **competencias alcanzadas** (presentación oral, trabajos escritos, actividades de clase, etc.), los **conocimientos** aprendidos reflexión por reflexionar.

(selección de trabajos, reflexión individual o con compañeros) y las **actitudes** (puntos débiles y fuertes en el aprendizaje) de los estudiantes. El conocimiento metacognitivo abarcaría los conocimientos y las actitudes.

2. PROPUESTA DE PORTAFOLIO

El portafolio que proponemos en este artículo está inspirado en el PEL pero adaptado al contexto educativo en el que nos encontramos y debe ser siempre una herramienta didáctica flexible que se adapte a las necesidades particulares de cada estudiante, que promueva siempre su autonomía y que le permita delimitar sus propios objetivos de aprendizaje, además de (auto)evaluarlos después de un tiempo razonable de trabajo. Una de las diferencias con respecto al PEL es que el foco de nuestro portafolio es el *dossier*, la parte del portafolio que tiene el mayor peso en la evaluación.

Los objetivos básicos del portafolio se resumen en: identificar las necesidades comunicativas de los estudiantes; recoger, analizar y evaluarlos desde diferentes perspectivas a partir de múltiples fuentes de datos; conceder mayor importancia al “proceso” frente al “resultado”; fomentar los procesos reflexivos que hacen los estudiantes sobre el aprendizaje; medir capacidad de uso de la lengua, tanto para comunicar como para reflexionar; y conseguir finalmente que los estudiantes sean más autónomos y responsables de su aprendizaje.

2.1. Etapas del portafolio y de evaluación

Para observar y evaluar cómo nuestros estudiantes elaboran el portafolio, cómo van aprendiendo la lengua y cuáles son los objetivos a los que van llegando, es conveniente monitorizar su proceso en diferentes intervalos durante el curso. Además de compartir con los estudiantes los objetivos y los contenidos del portafolio desde el inicio del curso, también conviene compartir con ellos los criterios de evaluación que se van a usar para evaluar y autoevaluar los trabajos escritos y orales.

Por otra parte, es necesario informar a los estudiantes de cuál será el porcentaje que se le asignará al portafolio en relación con la nota final del curso. Por ejemplo, dado que en el contexto educativo en el que se enmarca este portafolio es obligatorio realizar tres exámenes a lo largo del semestre, el portafolio deberá evaluarse junto con estos tres exámenes y la participación y asistencia del estudiante en clase.

A diferencia del PEL, en el que se hace hincapié en la autoevaluación de los estudiantes durante y al final del curso, nuestra propuesta combina la autoevaluación del estudiante con la evaluación del profesor durante y al final del curso. Para ello, se fijarán varias fechas de evaluación: portafolio inicial, portafolio parcial y portafolio final.

Finalmente, en cada una de las etapas, se ofrecerá uno o dos ejemplos de actividades aplicables al aula y que pueden formar parte del portafolio.

2.1.1. Portafolio inicial

Al inicio de cada curso, llevamos una muestra o ejemplo de portafolio a clase para presentarles a los estudiantes la herramienta de evaluación que vamos a utilizar a lo largo del semestre. Una muestra o ejemplo de portafolio es fundamental para que los estudiantes tengan claro lo que es un portafolio, las partes de que estará compuesto el portafolio, los contenidos que deberán incluir, etc., ya que para

algunos será la primera vez que elaboren un portafolio o será la primera vez que elaboren, por lo menos, una de las partes o secciones del portafolio⁴.

a) Objetivos

Se insistirá en el hecho de que el portafolio es la herramienta de evaluación más importante del curso, por lo que deberán poner todo su empeño y esfuerzo para presentar un trabajo bien elaborado y que refleje sus habilidades lingüísticas y también experiencias culturales. También será el momento de que los estudiantes escriban una carta inicial dirigida al profesor con los objetivos del semestre: ¿qué objetivos tienen para el semestre?, ¿qué quieren aprender?, ¿de qué manera van a llegar a sus objetivos?, etc. Con la palabra “objetivos” me refiero, no solamente a los objetivos lingüísticos del curso sino también a los procedimentales, es decir, a los procesos que los estudiantes deberán llevar a cabo para alcanzar los objetivos lingüísticos. Y por último en esta carta deberán figurar la nota por la que van a luchar o que quieren conseguir al final del curso.

b) Estrategias de aprendizaje

Para empezar a enseñarles o a recordarles algunas de las estrategias de aprendizaje que deberán utilizar a lo largo del curso y que les ayudará a aprender con mayor eficacia, se les puede facilitar un cuestionario⁵ para que en clase, de forma individual, completen y luego compartan con otros compañeros. Es interesante insistir en que después de completar la lista, piensen en otras estrategias que no figuran en la lista y las compartan también con otros compañeros.

c) Contenidos

Los contenidos del portafolio deberán realizarse a lo largo del curso y es muy importante dejarles claro lo que podrán y deberán incluir y de qué manera. En primer lugar, presentaremos las partes de que estará compuesto el portafolio y los trabajos que contendrá cada parte. Estos contenidos se dividirán en tres tipos de materiales:

1. materiales de “selección”: se trata de los materiales que el estudiante debe decidir y confeccionar libremente o que los materiales que hace en clase o en casa pero que debe seleccionar entre un conjunto para incluir en su portafolio.
2. materiales de “no selección”: se refiere a los materiales que son obligatorios, en los que el estudiante no decide ni selecciona ningún material.
3. materiales de reflexión: los materiales en los que el estudiante describe el proceso de aprendizaje del español.

4 Generalmente, *pasaporte cultural*, *diccionario personal* y *mis errores* son secciones nuevas para algunos estudiantes.

5 Cordón (2007): cuestionario adaptado de un portafolio elaborado por los profesores de español como lengua extranjera en el Programa de Lenguas y Comunicación de las Naciones Unidas-NY.

Un ejemplo de materiales son los siguientes:

Materiales de “selección”	Materiales de “no selección”	Materiales de reflexión
<p>-Confección de una <u>1</u> <u>tarea audiovisual libre</u></p> <p>-Elaboración de un pasaporte cultural con <u>6</u> <u>experiencias culturales</u> o de <u>aprendizaje</u> en España.</p> <p>-Presentación oral sobre <u>3</u> <u>experiencias</u> del <u>pasaporte cultural</u>.</p> <p>-Selección de <u>4</u> <u>actividades</u> importantes hechas en clase.</p> <p>-Selección de <u>4</u> <u>ejercicios</u> relevantes del curso hechos en casa.</p> <p>-Selección y comentario de <u>1</u> <u>lectura</u>.</p>	<p>-Elaboración de <u>composiciones</u> junto con los <u>criterios de evaluación</u> de la expresión escrita.</p> <p>-Elaboración de todos los <u>estudios de campo</u> del curso (seguir las instrucciones).</p> <p>-Lectura de <u>2</u> <u>textos obligatorios</u> con la realización de los ejercicios correspondientes.</p> <p>-Elaborar una <u>lista</u> (o cualquier otro tipo de clasificación) del vocabulario aprendido en el transcurso del curso, tanto en clase como en las actividades del portafolio (palabras, expresiones, etc.).</p> <p>-Elaborar una <u>lista</u> con las correcciones contextualizadas de los errores del portafolio.</p> <p>-Elaborar una <u>guía</u> con los aspectos gramaticales más difíciles del curso.</p>	<p>-<u>Carta inicial</u>: consiste en una carta que escriben los estudiantes al inicio del curso con los objetivos y planes que tienen para el curso.</p> <p>-<u>Reflexiones sobre los materiales de selección</u>: ¿Por qué has elegido esta tarea o actividad?, ¿cuál es el objetivo que querías conseguir?, ¿lo has conseguido?, ¿cómo lo has hecho?, ¿qué has aprendido?, ¿para qué te va a servir?</p> <p>-<u>Reflexiones varias</u>: elegir <u>3</u> <u>entradas</u> sobre cualquiera de los siguientes temas: relaciones con los compañeros, metodología de la clase, necesidades de aprendizaje, dificultades, sistemas de evaluación, etc.</p> <p>-<u>Cuestionarios</u>: estrategias aplicadas; elaboración de los contenidos (orales y escritos); participación en clase.</p> <p>-<u>Carta final</u>: con esta carta, el alumno se autoevalúa y escribe la nota que cree que merece al final del curso acompañada de una breve justificación.</p>

A partir de aquí, el papel del profesor es facilitar al estudiante la tarea de selección de los materiales y actividades que permitan mostrar mejor sus mejores logros.

d) Modo de presentación

En esta primera fase, también se iniciará la tarea de educar a los estudiantes en la elaboración y presentación de los trabajos tanto escritos como orales. Una tabla de preguntas de autoevaluación, en forma de listas de control, puede ser una buena alternativa de manera que sea el estudiante quien se autoevalúe y compruebe si la presentación de los materiales es la correcta. Las preguntas pueden hacer referencia a cómo se deben organizar los materiales, a cómo se deben presentar los trabajos escritos y orales, etc. Un ejemplo de preguntas referentes a la organización del portafolio son las siguientes:

1. Partes del portafolio: estructura, materiales, etc.	SÍ	NO
¿Las partes del portafolio están bien señaladas, organizadas? ¿Se encuentran fácilmente?		
¿Hay una portada relevante?		
¿Hay diversidad de trabajos?		
(...)		

En relación con los textos escritos, las preguntas de autoevaluación que se pueden formular son:

2. Textos escritos	SÍ	NO
¿Los textos están bien presentados? ¿Limpios? ¿Sin arrugar?		
¿Están escritos con buena letra o en formato electrónico?		
¿Dejas suficiente espacio entre líneas para las correcciones?		
¿Cumplen con la extensión específica para el curso (150 palabras)?		
¿Cumplen las características formales que corresponden a su tipología textual (carta, ensayo, email, etc.)?		
¿Están bien estructurados u organizados formalmente?		
¿Son coherentes? ¿Tienen sentido? ¿Expresan correctamente lo que quieres decir?		
¿El contenido de los textos se corresponde exactamente con las instrucciones del ejercicio?		
¿Utilizas un vocabulario preciso y correcto, que se ajusta al registro de la situación o contexto de comunicación? (Formal, informal, etc.).		
¿Los signos de puntuación están usados correctamente?		
¿Las palabras están bien escritas ortográficamente?		
¿Incluyes los borradores de tus trabajos en el portafolio antes de presentar la versión final?		
¿Revisas los textos antes de presentarlos al profesor (ortografía, estructura, etc.)?		
(...)		

También podemos formular preguntas para ver cómo van desarrollando los materiales orales del portafolio:

3. Trabajos orales	SÍ	NO
¿Los materiales orales se escuchan bien? ¿Están bien grabados?		
¿Los textos orales están grabados en situaciones comunicativas reales?		
¿Hablas con naturalidad y fluidez? ¿El ritmo es adecuado?		
¿Hablas con una entonación adecuada?		
¿La pronunciación es correcta? ¿Se entiende bien lo que quieres decir?		
¿Comunicas eficazmente lo que quieres decir? ¿Te expresas con claridad?		
(...)		

e) Criterios de evaluación

El profesor deberá **recoger** los materiales de los estudiantes a medida que los vayan realizando semanalmente, **corregirlos** y **evaluarlos** conforme unos criterios de evaluación determinados. A continuación, presentamos un ejemplo para la expresión escrita:

EXPRESIÓN ESCRITA

<p>10 (2,5)</p>	<p>MUY BIEN</p>	<p>Estructura compleja. Buen uso de conectores. Desarrollo del tema con una clara exposición de las ideas.</p> <p>Vocabulario muy bien utilizado. Preciso y claro. No hay errores ortográficos.</p> <p>Contenido excelente: muy relevante e interesante. Están todos los elementos incluidos.</p> <p>Gramática con pocos o ningún error: buen control de las estructuras aprendidas en clase.</p>
<p>8 (2)</p>	<p>BIEN</p>	<p>Estructura adecuada. Uso de conectores que facilitan la cohesión del texto, aunque con algún error en la exposición de las ideas.</p> <p>Vocabulario adecuado. Uso de palabras aprendidas en clase, aunque con pequeños errores que no dificultan la comprensión.</p> <p>Contenido adecuado: relevante e interesante. Están todos los elementos básicos incluidos.</p> <p>Gramática con pequeños errores, aunque con control de las estructuras básicas.</p>
<p>6 (1,6)</p>	<p>ACEPTABLE</p>	<p>Estructura básica con pocos conectores y traducciones del inglés que pueden dificultar la exposición de las ideas.</p> <p>Vocabulario con imprecisiones y errores ortográficos que pueden dificultar la comprensión del texto. Se usan pocas palabras estudiadas en clase.</p> <p>Contenido parcial del tema: falta algún elemento básico, aunque el resto está bien.</p> <p>Gramática con errores básicos y con cierta dificultad en la comprensión.</p>
<p>4 (1)</p>	<p>REGULAR</p>	<p>Estructura muy básica, sin conectores y con calcos del inglés que dificultan la comprensión del texto.</p> <p>Vocabulario impreciso, limitado y muy básico. Errores ortográficos importantes. No hay uso de palabras aprendidas en clase.</p> <p>Contenido poco relevante. Faltan elementos básicos.</p> <p>Gramática con frecuentes errores básicos y específicos del tema estudiado. No hay control de las estructuras básicas.</p>

2 (0,5)	NO SUFICIENTE	<p>Estructura sin conectores. No hay conectores y no tiene sentido.</p> <p>Vocabulario extremadamente limitado. Errores ortográficos importantes. Ausencia de palabras estudiadas.</p> <p>Contenido insuficiente. No se corresponde con el tema. Ausencia de información relevante.</p> <p>Gramática completamente incomprensible.</p>
0	NO EVALUABLE	No presentado

Después de corregirlos, los **devolverá** a los estudiantes con una nota basada en los contenidos del trabajo y un feedback del proceso de elaboración y posibles sugerencias para mejorar su trabajo, siempre felicitándole por el trabajo bien hecho. Por otra parte, es importante que los estudiantes no se queden solamente con el feedback del profesor sino que **revisen** también las correcciones y observaciones hechas por el profesor autocorrigiéndose y reelaborando los materiales para guardarlos en la carpeta. Un ejemplo de cómo potenciar y facilitar la autocorrección de los errores que hacen los estudiantes es pasarles una lista con un código que permita al estudiante saber siempre a qué se refiere el error, reflexionar y ser capaz de corregirlo.

CÓDIGO DE AUTOCORRECCIÓN

GEN = Error de concordancia (masculino/femenino) entre las palabras.

NUM = Error de concordancia (singular/plural) entre las palabras.

ORT = Palabra con un error ortográfico de cualquier tipo.

CONJ = Verbo que no está conjugado correctamente.

ORD = Conjunto de palabras que no están en el orden correcto.

TRAD = Palabra traducida o adaptada directamente del inglés.

CONF = Confusión entre dos palabras cercanas: por/para; ser/estar.

VOC = Palabra imprecisa, inexacta o incorrecta.

ART = Confusión en el artículo (un/el) o artículo mal utilizado.

TVB = Problema en el tiempo verbal (tiempos del pasado, condicional).

MVB = Modo verbal (indicativo; subjuntivo; imperativo) mal utilizado.

?? = Palabra o frase que no tiene sentido o no se entiende.

(...)

f) Actividad: CUANDO TENÍA...

Una actividad práctica que puede llevarse al aula con el fin de fomentar la reflexión sobre cómo los estudiantes elaboran y evalúan un texto escrito del portafolio y con el fin de que se familiaricen con

los criterios de evaluación es pedirles que cuenten y describan un episodio o periodo de su vida en el pasado de forma anónima. El profesor recoge los textos y los reparte a entre los estudiantes de forma aleatoria y les pide que los lean para adivinar quién ha escrito cada texto. Después, el profesor debe pedirles que lo corrijan y evalúen el texto de su compañero (evaluación entre compañeros) usando los criterios de evaluación para la expresión escrita y el código de corrección. Asimismo, se les puede pedir que escriban un *feedback* fijándose en las cosas que el compañero ha hecho muy bien y en las cosas que debe mejorar. Para este ejercicio se les puede pedir a los estudiantes cualquier tipo de texto, en función del nivel, tema de la clase, etc.

2.1.2. Portafolio parcial

Se realiza a mitad de curso para revisar el trabajo realizado hasta la fecha: identificar sus puntos fuertes y débiles en la elaboración del portafolio, reorientar el proceso de aprendizaje que están llevando a cabo y reformular parte de los objetivos establecidos. Una buena práctica docente es dedicar una sesión completa a la reflexión oral en grupos de 3 o 4 personas en clase, ya que la interacción con otros estudiantes fomenta procesos cognitivos que favorecen el aprendizaje (Vygotsky, 1978) y permite también que los estudiantes tomen mayor conciencia de qué manera están desarrollando las estrategias metacognitivas. De esta manera, el papel de la evaluación incorpora el carácter dinámico del proceso de aprendizaje: la evaluación de compañeros.

Para llevar a cabo esta sesión, el profesor entrega a los estudiantes el siguiente cuestionario con preguntas relativas al proceso de aprendizaje, concretamente a las estrategias aplicadas en el aprendizaje. A continuación, presentamos un ejemplo de cuestionario que se puede llevar a cabo en clase y que se puede grabar en una cinta registradora. Los estudiantes se organizan en grupos y discuten los siguientes puntos con su portafolio delante. Las preguntas de la primera parte corresponden al conocimiento metacognitivo del estudiante y las preguntas de la segunda parte corresponden a preguntas de sensibilización lingüística, es decir, preguntas sobre la relación que tiene el estudiante, no con el aprendizaje de la lengua, sino con la lengua en sí misma.

a) PRIMERA PARTE (preguntas de metacognición)

1) Elige tu mejor trabajo del portafolio:

- ¿Por qué has elegido este trabajo?
- ¿Cuál era su objetivo?
- ¿Lo conseguiste?
- ¿De qué manera lo hiciste? ¿Qué te ayudó?
- ¿Qué aprendiste?

2) Elige tu peor trabajo del portafolio:

- ¿Por qué has elegido este trabajo?
- ¿Cuál era su objetivo?
- ¿Por qué no lo conseguiste?
- ¿De qué manera lo hiciste?

3) ¿Cómo estás organizando tu portafolio? ¿De qué manera?

4) ¿Qué recursos usas para hacer tus trabajos? ¿Cuándo? ¿Para qué?

5) ¿Cómo estás corrigiendo tus errores? ¿Te está ayudando?

6) ¿Cómo estás resolviendo las dudas gramaticales que tienes?
7) ¿Cómo estás organizando tu diccionario personal?
8) ¿Qué te resulta más útil... cuando <u>escribes</u> ...? cuando <u>lees</u> ...? cuando <u>escuchas</u> ...? cuando <u>hablas</u> ...? Comparte con tus compañeros esta información. ¿Hacéis las mismas cosas?

b) SEGUNDA PARTE (preguntas de sensibilización lingüística)

1) ¿Qué cosas has hecho muy bien en el portafolio? (composiciones, estudios de campo, tarea audiovisual, deberes...) ¿Por qué?
2) ¿Qué cosas haces muy bien en español...? Tus puntos fuertes. Cuando escribes... Cuando hablas... Cuando escuchas... Cuando lees...
3) ¿Qué dificultades tienes en el aprendizaje...? Tus puntos débiles. Cuando escribes... Cuando hablas... Cuando escuchas... Cuando lees...
4) Elaborando el portafolio, ¿estás aprendiendo? ¿Te está ayudando? ¿Cómo?

Con esta información, el estudiante recoge datos del portafolio, los analiza y reorienta su tarea. Estas entrevistas, por otra parte, pueden grabarse y recogerse para analizar la manera en la que han hecho sus reflexiones.

c) TERCERA PARTE: Descriptores

Por último, se les puede entregar a los estudiantes un cuestionario con descriptores de objetivos del curso para que se autoevalúen. Como se ve, algunos hacen referencia a objetivos lingüísticos y otros a procesos que han tenido que llevar a cabo los estudiantes. Esta parrilla se puede utilizar en otros momentos del curso. Es importante que estos descriptores se concreten en el currículo del curso y que el estudiante los reconozca con facilidad.

1. ¿Qué has aprendido hasta ahora?

1: Muy bien	2: Bien	3: Con dificultad	4:	1	2	3	4
Todavía no							
<input type="checkbox"/> PUEDO describir con cierto detalle a una persona física y psicológicamente.							
<input type="checkbox"/> PUEDO entender el significado de expresiones y palabras gracias al contexto.							
<input type="checkbox"/> PUEDO utilizar expresiones idiomáticas relacionadas con las partes del cuerpo.							
<input type="checkbox"/> PUEDO describir los cambios que ha sufrido una persona a lo largo de su vida.							
<input type="checkbox"/> PUEDO comprender una historia divertida que ha escrito un compañero de la clase.							
<input type="checkbox"/> PUEDO usar el diccionario para buscar el significado de una palabra, información gramatical, ejemplos de uso, etc.							
<input type="checkbox"/> PUEDO contar con un lenguaje estándar una anécdota sobre alguno de mis viajes.							
<input type="checkbox"/> PUEDO explicar y usar correctamente los tiempos del pasado estudiados en clase cuando hablo o escribo en clase.							
<input type="checkbox"/> PUEDO usar diferentes palabras para relacionar o conectar las frases en los textos escritos: por ejemplo, para añadir o contraponer información.							
<input type="checkbox"/> PUEDO corregir información falsa de un texto y dar la información verdadera utilizando las expresiones estudiadas en clase: <i>sino (que), es más, etc.</i>							
(...)							

2) ¿Por qué has aprendido las cosas que haces muy bien o bien?

3) ¿Cómo las has aprendido?

4) ¿Por qué no has aprendido las cosas que haces con dificultad o que todavía no sabes hacer?

d) CUARTA PARTE: Plan de trabajo

Finalmente, cada estudiante deberá escribir un plan de trabajo reformulando los objetivos que se había planteado al inicio del curso y pensando nuevas estrategias o maneras para seguir con el aprendizaje: **¿Qué vas a hacer ahora para continuar o mejorar tu aprendizaje?**

e) Actividad: MI AMIGO INVISIBLE

Con este ejercicio, los estudiantes reflexionan y evalúan la actuación de un compañero en clase. Cada estudiante escribe en una tarjeta su nombre y se mezclan con el resto de las tarjetas. Luego se reparten entre los estudiantes de forma aleatoria de manera que a cada uno le toque un compañero diferente. A continuación, se les pide que durante un tiempo determinado (una o dos semanas) observen a su compañero en clase y evalúen su actuación oral, participación, etc., de forma anónima. Finalmente,

transcurrido el tiempo de observación establecido, cada estudiante se sienta con su compañero para hacerle el feedback correspondiente. Una tabla de preguntas para guiar el feedback es la siguiente:

1. Participación	2. Expresión oral
¿Promueve la interacción con toda la clase?	¿Es un discurso claro? ¿Le entiendes?
¿Siempre habla en español?	¿Habla con fluidez o con naturalidad?
¿Tiene una actitud positiva hacia el aprendizaje?	¿Hace pausas innecesarias?
¿Ayuda a los compañeros?	¿Qué cosas sabe hacer bien? ¿Por qué?
¿Presta atención en clase?	¿Qué dificultades tiene? ¿Por qué?
¿Llega con puntualidad a clase?	4. Estrategias
3. Contenido	¿Cómo puede mejorar sus dificultades?
¿Sus ideas u opiniones son relevantes?	¿Usa el diccionario? ¿Cuándo? ¿Para qué?
¿Expresa correctamente lo que quiere decir?	¿Se autocorriges cuando haces un error? ¿Cómo?
¿Utiliza vocabulario estudiado en clase?	Si no sabe una palabra, ¿qué hace?

2.1.3. Evaluación final

a) Carta de reflexión final

Se realiza al concluir el curso para valorar y medir el dominio lingüístico y el progreso que han hecho los alumnos. Por un lado, el profesor evalúa el trabajo realizado por el estudiante junto con los exámenes, la participación y la asistencia en clase y por otro el estudiante escribe una carta de reflexión final con la nota que cree que merece acompañada de una justificación y reflexión autoevaluativa sobre su actuación en el aula, y el progreso y los objetivos conseguidos:

- **¿Has conseguido los objetivos iniciales escritos en la primera carta del portafolio? ¿En qué medida? ¿Cómo los has alcanzado?**
- **¿Qué ha sido lo más fácil de conseguir? ¿Y lo más difícil?**
- **¿Qué nota final crees que mereces? ¿Por qué? (Rendimiento y resultados)**

Asimismo, en esta carta los estudiantes deberán buscar y mencionar muestras o evidencias del portafolio que confirmen por lo menos parte de su justificación. El profesor, por su parte, también escribirá una carta con muestras o evidencias del portafolio para justificar el feedback que le ofrecerá al estudiante y con la calificación. Un ejercicio interesante, llegados a este punto, es comparar con el resultado del estudiante. La experiencia hasta el momento demuestra que en la mayor parte de los casos existe una correspondencia casi exacta entre los resultados del profesor y del estudiante.

b) Cuestionario de satisfacción

Con el fin de mejorar esta herramienta, es importante fomentar la reflexión entre los profesores y los estudiantes para validar los planteamientos del portafolio, para sugerir correcciones y mejoras, para explorar y desarrollar distintas formas didácticas y para contrastar la experiencia que tiene el profesor con el resto del departamento.

Por ello, la reflexión sobre el proceso de elaboración es fundamental en el portafolio. Es recomendable que se desarrolle al principio del curso con la planificación de los objetivos, materiales y contenidos;

durante el curso, con las tareas que los estudiantes presentan en el portafolio; y también al final del curso, después de la evaluación de lo aprendido.

Con relación al final de la evaluación, también es importante hacer reflexionar a los estudiantes sobre el proceso que han seguido en la elaboración del portafolio. Así pues, se les puede entregar al final del curso un cuestionario para ver cuáles han sido sus puntos más fuertes y sus puntos más débiles de este proceso, para ver qué cosas les han ayudado más y cuáles les han parecido más interesantes, para saber qué cosas cambiarían, etc.

CUESTIONARIO DE SALIDA

1) ¿Por qué has realizado un portafolio en esta clase?
2) ¿Te ha ayudado el portafolio? ¿De qué manera?
3) ¿Qué ha sido lo más difícil? ¿Por qué?
4) ¿Mostrarías tu portafolio a otras personas? ¿A quiénes?
5) ¿Qué les destacarías del portafolio?
6) ¿Qué parte no te gustaría enseñarles?
7) ¿Tienes alguna sugerencia que pueda servir para mejorar el portafolio?

Este proceso de reflexión constituye una fuente de retroalimentación muy beneficiosa para el profesor de cara a cursos posteriores. Por otra parte, estas preguntas son solamente una propuesta: el profesor podrá proponer otras preguntas que le parezcan más convenientes.

c) Actividades

JUEGO DE DETECTIVES

Esta actividad tiene como objetivo aprovechar las experiencias culturales y de aprendizaje de la sección del *Pasaporte Cultural*. Muchos estudiantes viajan con cierta regularidad a otros países de Europa por lo que se les puede proponer que recopilen muestras culturales o de aprendizaje de sus viajes, como folletos, entradas, billetes de avión, etc., con el fin de que el resto de los compañeros, a partir de las muestras de esta sección, puedan reconstruir las experiencias que ha tenido y las cosas que ha hecho a lo largo del curso. Con esta actividad, invitamos a los estudiantes a que busquen nuevas experiencias culturales y que las compartan con los compañeros en la clase.

EXAMEN

Esta actividad consiste en el diseño de un examen por parte de los estudiantes. Éstos pueden organizarse por grupos y cada uno de cuales preparar una sección diferente: expresión oral, comprensión auditiva, gramática, etc. Evidentemente, el objetivo principal de este ejercicio no radica en que cada grupo conteste correctamente a las preguntas formuladas en el examen, sino en que cada grupo, a través de la interacción con otros compañeros de grupo, aproveche este ejercicio para recordar, consolidar o tomar conciencia de las cosas que han aprendido.

3. REFLEXIONES FINALES

Varias son las razones por las que usar un portafolio en el aula como instrumento de evaluación puede ser beneficioso y productivo y así lo hemos expresado en este artículo. Algunos de sus puntos más fuertes son:

- a) la coherencia que guarda este sistema de evaluación con la metodología de la clase;
- b) la facilidad de incluirlo en el currículo del curso y la actuación docente.
- c) la flexibilidad de poder gestionarlo en cualquier lugar y a cualquier hora;
- d) la posibilidad de incluir variedad de materiales auténticos, tareas y ejercicios, etc., que permiten una evaluación más precisa;
- e) el establecimiento de objetivos relacionados con necesidades lingüísticas concretas y con estilos de aprendizaje diferentes;
- f) el fomento del trabajo cooperativo;
- g) y el énfasis en lo que el estudiante es capaz de hacer, destacando siempre su mejor actuación.

Sin embargo, el establecimiento de criterios de evaluación más precisos, el tiempo que se debe invertir en la corrección, la variedad de necesidades y estilos de aprendizaje que tienen los estudiantes y su adiestramiento en el aula pueden ser algunos de los inconvenientes de este procedimiento.

4. BIBLIOGRAFÍA

- Barrett, H.C. (2001): "Electronic portfolios", en A. Kovalchick & K. Dawson (Eds.). *Educational technology: An encyclopedia*. Santa Barbara: CA: ABC-Clie
- Cassany, D. (2007): "Del portafolio al e-PEL", en Alonso, I. (coord.). *El portafolio Europeo de las Lenguas (o PEL) y la enseñanza de lenguas extranjeras / segundas lenguas*. CARABELA, 60. Madrid: SGEL
- Cordón, C. (2007): "Una propuesta de portafolio como sistema de evaluación continua". Universidad de Alicante: Actas del XVIII Congreso ASELE
- Danielson, C. y Abrutyn, L. (1997) *An introduction to Using Portfolios in the Classroom*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development (citado en Barrett, C. (2001)).
- Esteve, O. y Arumí, E. (2004) *La evaluación por competencias y el portafolio del estudiante: dos experiencias en asignaturas de lengua alemana y de interpretación simultánea*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra
- Flavell, J. (1985) *El desarrollo cognitivo*. Colección Aprendizaje. Madrid: Visor
- Kohonen, V. (2000): "La evaluación auténtica en la educación afectiva de lenguas extranjeras", en Arnold, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Colección Cambridge de didáctica de lenguas. Madrid: Cambridge University Press
- Little, D. (2000): "Learner Autonomy and Human Interdependence: some Theoretical and Practical Consequences of a Social-Interactive view of Cognition, Learning and Language" en Sinclair, B y otros (2000): *Learner autonomy, Teacher autonomy: Future directions*. Londres: Longman
- Monereo, C. (1995) *Enseñar a conciencia. ¿Hacia una didáctica metacognitiva?* En Aula, nº 34, 74-80
- Mosaico*, 9, monográfico (2002): "Marco Común Europeo de Referencia y Portfolio de las Lenguas". Ministerio de Educación y Cultura: Consejería Educación de Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo Cambridge University Press