

# Investigación y enseñanza de lenguas: andanzas y reflexiones

Ma. del Carmen Contijoch Escontria  
Karen Beth Lusnia

Coordinadoras



Universidad Nacional Autónoma de México

La presente obra está bajo una licencia de:  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es>



## Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)

This is a human-readable summary of (and not a substitute for) the [license](#). [Advertencia](#).

### Usted es libre de:

**Compartir** — copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato

**Adaptar** — remezclar, transformar y construir a partir del material

La licenciente no puede revocar estas libertades en tanto usted siga los términos de la licencia

### Bajo los siguientes términos:



**Atribución** — Usted debe dar [crédito de manera adecuada](#), brindar un enlace a la licencia, e [indicar si se han realizado cambios](#). Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciente.



**NoComercial** — Usted no puede hacer uso del material con [propósitos comerciales](#).



**CompartirIgual** — Si remezcla, transforma o crea a partir del material, debe distribuir su contribución bajo la [misma licencia](#) del original.

Esto es un resumen fácilmente legible del:  
texto legal de la licencia completa

En los casos que sea usada la presente obra, deben respetarse los términos especificados en esta licencia.



# El uso de portafolios para mejorar la producción escrita

DIANA HIRSCHFELD

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

CENTRO DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

## RESUMEN

Con base en los principios de una evaluación formativa, se emplearon portafolios para la producción escrita, integrando diferentes tareas escritas con sus respectivas correcciones, reflexiones de los alumnos, hojas de observación del asesor e instrumentos de evaluación. Se reporta la experiencia con este tipo de evaluación y se presentan los primeros resultados.

**Palabras clave:** portafolios electrónicos, evaluación formativa, evaluación de procesos, producción escrita, integración de diferentes saberes, proceso de enseñanza-aprendizaje

## ANTECEDENTES

En marzo del año 2007 se creó el macro-proyecto “Diseño de Principios de Evaluación del Aprendizaje de Lenguas Extranjeras en el CELE”, con el objetivo de acordar lineamientos teóricos y metodológicos que guíen los procesos de evaluación en los diversos departamentos de lenguas extranjeras. En un principio, se trató de definir cuáles fueron las prácticas evaluativas establecidas mediante entrevistas con los jefes de Departamento de alemán, francés, inglés e italiano. Como el resultado mostró que no había un sistema establecido o una política conjunta, se prosiguió al diseño de una plataforma teórica mediante lecturas especializadas. También se organizaron dos cursos sobre evaluación cualitativa y sobre investigación en educación. Después de la participación en dicho macroproyecto, surgió la necesidad de poner en práctica los siguientes principios de una evaluación formativa, establecidos por el grupo de trabajo:

### LOS CRITERIOS DE LA EVALUACIÓN: ¿CÓMO SE EVALÚA?

Una evaluación formativa se basa en una evaluación criterial, es decir, referente a una descripción detallada de lo que se espera como desempeño del alumno, no a una calificación como resultado de una comparación entre los alumnos. Se concreta en juicios descriptivos y transparentes, no sólo en números o letras.

### LAS TÉCNICAS Y LOS INSTRUMENTOS DE LA EVALUACIÓN: ¿CON QUÉ SE EVALÚA?

Para que una evaluación sea completa se necesitan integrar tanto recursos cuantitativos como cualitativos. Los tests estandarizados no ofrecen una retroalimentación suficiente para apreciar los avances del alumno y detectar problemas en el proceso del aprendizaje.

### LA FINALIDAD DE LA EVALUACIÓN: ¿PARA QUÉ SE EVALÚA?

En el contexto de los cursos de lenguas extranjeras, el propósito de la evaluación es obtener evidencias que permitan una retroalimentación adecuada con la finalidad de mejorar, en beneficio tanto del alumno como del asesor, y que permita al mismo tiempo una reorientación del proceso de enseñanza-aprendizaje si eso se considera apropiado.

### LOS ACTORES INVOLUCRADOS EN LA EVALUACIÓN: ¿QUIÉN EVALÚA A QUIÉN?

Con el propósito de una evaluación justa y transparente, se considera necesario tomar en cuenta los puntos de vista de todos los involucrados. Por eso se recomienda emplear diferentes modalidades como lo son la heteroevaluación (asesor-alumno/alumno-asesor), la co-evaluación (alumno-alumno) y la auto-evaluación (alumno/asesor). Además se debería evaluar el material empleado.

### EL MOMENTO DE LA EVALUACIÓN: ¿CUÁNDO SE EVALÚA?

La evaluación con un propósito formativo debe acompañar el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera permanente, como elemento curricular inherente. Examinar al final del curso no provee al alumno ni al maestro de puntos de referencia para rectificar problemas de aprendizaje a tiempo.

### LOS ASPECTOS EVALUADOS: ¿QUÉ SE EVALÚA?

Si el aprendizaje de una lengua extranjera no se limita solamente a un sistema lingüístico sino se entiende como un aprendizaje sociocultural, la integración de distintos saberes (saber hacer, saber ser y saber conocer) es un punto muy importante. Las actividades en clase —incluida entre ellas la evaluación— han de ser significativas, respetando la diversidad cognitiva y sociocultural de los alumnos.<sup>1</sup>

## OBJETIVOS GENERALES

Estos seis principios establecidos en el contexto del macroproyecto formaron la base para diseñar un programa de evaluación adecuado para nuestro centro. El reto fue encontrar una técnica de evaluación apropiada que permitiera observar no sólo los productos sino el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera (LE), tomando en cuenta los seis puntos mencionados en lo anterior. Con base en la bibliografía especializada (Alonso, 2003; Barberà, 2005; Barragán, 2005; Villalobos, 2002), se tomó la decisión de emplear portafolios electrónicos y limitar los alcances del proyecto piloto a la producción escrita. Sin embargo, durante las lecturas se notaron grandes

<sup>1</sup> <http://evaluaciondeleenelcele.blogspot.com>

diferencias en algunos términos, así que en lo siguiente se pretende definir lo que el autor entiende bajo estos conceptos y cuáles son los aspectos más importantes que influyeron en la decisión de adoptar este tipo de evaluación.

## DEFINICIONES Y ASPECTOS IMPORTANTES

### PORTAFOLIOS ELECTRÓNICOS

La idea de los portafolios proviene de las artes y la arquitectura, donde se emplean para recoger evidencias de las mejores obras y de la documentación correspondiente (Barragán 2005: 122). Dependiendo del contexto en el cual se emplean, contienen diversos documentos. Shores (2004: 57) define un portafolio como “una recopilación de elementos o materiales que ponen de manifiesto los diferentes aspectos del crecimiento personal y el desarrollo de cada niño o niña a lo largo de un periodo de tiempo”. Aunque Shores habla en su texto de niños, esa definición es igual de válida para aprendices adultos de lenguas extranjeras, como es el caso en el presente trabajo. Por su parte, Alonso (2003: 64) define las carpetas de evaluación como un instrumento para “estimular la participación de todos los actores de la educación”, con el objetivo de “recolectar una muestra representativa de lo que el alumno ha realizado”.

El contenido de las carpetas puede variar según los objetivos perseguidos. Antes de empezar a recopilar materiales se debe aclarar qué se espera del portafolio y qué elementos deberá contener y cuáles no, ya que resulta muy fácil sobrecargar el contenido y imposibilitar así una evaluación objetiva. Importante es que las evidencias sean representativas y se involucren diferentes puntos de vista sobre los avances y el desempeño del alumno. Para lograr eso, se recomienda que se integren trabajos en sus diferentes fases de elaboración, por ejemplo desde la planeación de un texto a la ejecución y a la corrección del mismo. Dado que se trata de observar los avances durante el curso, se propone integrar varios trabajos a lo largo del semestre. Junto con las producciones del alumno, un portafolios debería integrar las reflexiones de éste y las observaciones por parte del asesor. Con el propósito de usar este portafolios como base para una evaluación criterial, se necesita ofrecer también materiales que establezcan lo que se considera un buen trabajo. Para eso se recomienda usar rúbricas y ponerlas a disposición del alumno antes de iniciar el trabajo.

Los portafolios electrónicos tienen la ventaja de no ocupar un espacio físico, una gran ventaja cuando un grupo no dispone de un salón propio. Además permiten tanto al alumno como al asesor acceder a todos los materiales a cualquier hora y desde cualquier sitio que cuente con Internet. Como desventaja debo agregar que a veces hay alumnos en el grupo que tienen problemas con la tecnología y necesitan, al principio, un apoyo especial del asesor o de un compañero. Además existen casos aislados de alumnos que no quieren que otras personas vean sus materiales. A esto se suma el trabajo inicial de construir una página que cumpla con los requerimientos del grupo, para lo cual se necesita un espacio en un servidor, un programa para administrar la página y un buen asesor técnico. Una vez que funciona la página hay que darle mantenimiento constante.

#### EVALUACIÓN FORMATIVA Y EVALUACIÓN DE PROCESOS

Una evaluación sumativa se centra principalmente en juzgar el valor o el mérito de los productos del alumno para así comprobar que el alumno haya alcanzado —o no— los objetivos educativos. Generalmente se asignan puntos o calificaciones y el alumno debe alcanzar cierto porcentaje o más para poder pasar al siguiente curso. Cuando el alumno alcanza buenos resultados se supone que entendió el material correspondiente y que será capaz de trabajar en el siguiente nivel sin mayores dificultades. Sin embargo existen casos en los que el alumno al final del semestre aprueba el curso aunque su rendimiento no fue el deseado, pero ni él ni el asesor se preocupan por lo que le faltó aprender.

La evaluación formativa procura observar el proceso de enseñanza-aprendizaje, enfocándose en el alumno, localizando los problemas y ayudando a subsanarlos durante el transcurso del semestre. Ahumada la llama *evaluación auténtica* y la describe así: “Se trata de una evaluación centrada fundamentalmente en procesos más que en resultados, e interesada en que sea el alumno quien asuma la responsabilidad de su propio aprendizaje y, por ende, utilice la evaluación como un medio que le permita alcanzar los conocimientos propuestos en las diferentes disciplinas de la educación formal” (Ahumada 2005: 41).

Esto significa que tanto el alumno como el asesor deben reflexionar sobre los errores detectados y tratar de encontrar una forma para corregirlos, especialmente si se trata de errores recurrentes. Al mismo tiempo, eso significa que el alumno deberá cambiar de mentalidad, mostrando sus

deficiencias y preguntando abiertamente en caso de dudas, tomar conciencia sobre su propio aprendizaje, ponerse metas razonables, tratar activamente de alcanzarlos así como auto-evaluar su desempeño. Por su parte, el asesor deberá ajustar su material a los problemas actuales detectados en los trabajos presentados por los alumnos y ajustar el programa según el avance observable. Alonso lo lleva todavía un paso más adelante, con las siguientes palabras: “A los docentes, nos corresponde considerar a la evaluación de manera más sistemática, como objeto de investigación que nos lleva a emitir supuestos de trabajo que nos permitan, cuando así lo amerite, modificar nuestra práctica de acuerdo a las necesidades de nuestros estudiantes” (Alonso 2003: 73).

El hecho de que el alumno cuente de antemano con reglas claras sobre la evaluación (por ejemplo, una rúbrica que indica la calidad requerida para considerarlo un buen trabajo), así como con la posibilidad de corregir sus trabajos después de la primera revisión, ayuda a mejorar los escritos de los alumnos. Generalmente, esto lleva — durante el proceso de planeación, ejecución y corrección — a un mejor desempeño y a un aprendizaje mucho más consciente y duradero.

Sin embargo, el simple hecho de usar reglas claras e instrumentos de medición como las rúbricas no garantiza que la evaluación sea de proceso; aun empleando portafolios, la evaluación puede enfocarse en los productos. Una forma de distinguir la evaluación del proceso de E-A y de la de productos la ofrece Barberà. Según esta autora, la evaluación de proceso debe “proporcionar datos de la evolución del aprendizaje del alumno/a y de la enseñanza del profesor de manera natural e integrada”. Los alumnos necesitan “comentarios claros sobre sus errores y sus dificultades; y orientaciones sobre la manera de superarlos”. Así se entiende que “el aprendizaje tiene niveles progresivos y es mejorable”. (Barberà 1999: 132). Si la evaluación se enfoca en el proceso de la composición escrita, se deberán observar varias fases: empezando con la planificación del texto, luego la ejecución mediante borradores, y finalmente la revisión del texto, primero el contenido y después la forma (Albarrán 2005: 546).

#### PRODUCCIÓN ESCRITA

Como el presente proyecto piloto se enfoca en la producción escrita, este término se deberá definir antes de presentar los resultados. Hay quienes

consideran como producción escrita cualquier texto que el alumno produzca sobre un papel, incluyendo dictados o las notas en clases. En el contexto de este trabajo, se considera que las producciones escritas son medios de comunicación personales, así que se trata de textos auténticos, en los cuales los alumnos se presentan y se perfilan, discuten sobre publicaciones reales localizadas en el Internet y expresan su opinión personal sobre un tema de su interés. En su libro *Construir la escritura*, Cassany define los objetivos de escribir de esta manera: “Los alumnos de redacción deberían tener la oportunidad de usar la escritura como un instrumento de reflexión y de aprendizaje a través del currículum y más allá del centro educativo” (Cassany 1999: 16). Este principio es igual de válido en un idioma extranjero que en el materno.

#### EL CONCEPTO DEL ERROR

La llamada “pedagogía del éxito” (pedagogía por objetivos) se basa en el principio de la prevención del error, con lo cual se pretende garantizar que el alumno alcance los objetivos predeterminados mediante una progresión graduada, en etapas breves para así evitar la ocurrencia de un error. Se basa en cuatro principios generales: la seguridad, la facilidad, la solidez y la rapidez. Sin embargo, confrontada con la realidad de las tareas de comunicación, según De la Torre, esta pedagogía del éxito lleva a lo contrario: “nos conduce al fracaso, al inmovilismo, a la reproducción. No favorece el cambio”. Según el autor, “no es posible no equivocarse en el proceso de aprender” (De la Torre 2004: 81). Por eso recomienda un ambiente que estimule el diálogo y ayude al alumno a expresar sus pensamientos y a perder el temor a cometer errores. En vez de una “pedagogía del éxito”, se requiere una “pedagogía del error” que “valorará lo que ya se tiene conseguido y analizará, a través del error, lo que falta mejorar”. De esta manera, el error se entiende como un desajuste entre lo esperado y lo obtenido, considerándolo un elemento constructivo e innovador así como un síntoma del proceso de aprendizaje (De la Torre 2004: 80-81).

#### INTEGRACIÓN DE DIFERENTES SABERES

Justamente esta toma de conciencia a través de la reflexión es lo que estimula al alumno a esforzarse para poder expresarse. En el momento de valorar

sus textos como medio de comunicación de sus propias ideas, sabiendo que tanto el asesor como muchos compañeros leerán el texto, el alumno se comprende como individuo y el asesor acepta la diversidad entre sus alumnos, fomentando la importancia del “saber ser”. Esto incrementa su seguridad a la hora de hablar, en el caso de que después se discutan las opiniones al tema en la clase de LE, con la ventaja de que algunos alumnos pueden participar mejor ya que la preparación de la producción escrita les permitió ordenar sus ideas, buscar el vocabulario necesario y estructurar las frases con antelación.

Por el otro lado, el material adecuado, las rúbricas y la posibilidad de leer algunos trabajos de los compañeros ayudan a la integración del “saber hacer”. No cualquiera sabe escribir un texto bien estructurado en su lengua materna; hacerlo en una lengua extranjera no facilita la tarea. Muchos alumnos necesitan apoyo en los primeros textos hasta entender la mecánica de una planeación adecuada y una ejecución apropiada, apoyándose, por ejemplo, en listas de cotejo puestas a disposición junto con la tarea, las cuales proporcionan los puntos importantes para la planeación de textos y los pasos a seguir para una ejecución exitosa.

A la hora de la corrección del texto, se debe fomentar el “saber conocer”. Seguramente, el alumno comete errores al momento de escribir un texto. Sin embargo, existen faltas que él mismo puede corregir sin ayuda; otros errores se repiten en el texto y muestran un problema en el aprendizaje, así que conviene un comentario para corregir este error. Mientras tanto, existen desviaciones de las reglas que a este nivel de adquisición de la lengua no se pueden considerar errores. No obstante, ofrecen la oportunidad de explicar este fenómeno al alumno o simplemente indicar la forma correcta si esto conviene más por el momento.

## CONTENIDO DEL MÓDULO

Como he mencionado al principio del presente trabajo, se tomó la decisión de emplear portafolios electrónicos para fomentar las producciones escritas. En una página de Internet dedicada al proyecto se ofreció para cada grupo y para cada uno de los temas una selección de varias tareas

posibles según los intereses del alumno. Con la finalidad de promover una evaluación transparente y justa se publicaron desde el principio tanto listas de cotejo para cada tipo de texto con los puntos importantes que se deberían observar a la hora de construir un texto como los instrumentos de evaluación en forma de rúbricas.

En los portafolios individuales se integraron dos tareas al semestre en la versión original, su respectiva primera revisión del asesor, la corrección hecha por el alumno y la revisión final comentada por el asesor. En algunos casos, los alumnos optaron por agregar otra corrección para tener una versión “perfecta” de su texto. Asimismo se incluyeron las tres reflexiones de los alumnos: una al principio del semestre con un análisis de problemas anteriores y una definición de metas; una segunda a mediados del semestre, con un análisis de avances respecto a las metas formulados y con comentarios sobre los problemas ya resueltos y otras dificultades que el alumno haya encontrado de manera reciente; finalmente, una tercera reflexión sobre los logros en el semestre incluyendo una auto-evaluación sobre varios aspectos de su proceso de aprendizaje. Para este propósito se elaboraron cuestionarios con respuestas abiertas con la finalidad de guiar la reflexión del alumno. Además se agregaron hojas de observación del asesor a cada portafolios de alumno.

En la figura 1 se pretende ejemplificar una manera en la que el módulo de producción escrita puede ir de la mano con las clases presenciales. En esta forma combinada o híbrida, las clases apoyan al módulo — por ejemplo, con la comprensión de los textos necesarios para poder ejecutar la tarea así como con el vocabulario nuevo y la gramática necesaria. Al mismo tiempo, el módulo prepara al alumno para las actividades en clase, como las discusiones y las presentaciones individuales, ya que la producción escrita genera ideas y prepara argumentos para la discusión.

Cabe mencionar que en el contexto del presente proyecto, los alumnos eran estudiantes de diferentes carreras de la UNAM que aprendían alemán como lengua extranjera entre el sexto y el octavo semestre (entre B1 y B2/C1). Así que las tareas ya estaban encaminadas a un nivel académico, de manera semejante a lo que se esperaría en un contexto universitario, como por ejemplo presentaciones, resúmenes de textos científicos de divulgación, opiniones personales respecto a un tema así como ensayos críticos.

**Figura 1**  
Actividades por semana

SEMANA	ACTIVIDADES EN EL MÓDULO DE PRODUCCIÓN ESCRITA	ACTIVIDADES PRINCIPALES EN CLASE
1	Dar a conocer el sistema de portafolios y funcionamiento de la página de Internet, inscripciones.	Establecer contacto con alumnos, "conocerse", presentar temas y forma de trabajo.
2	Primera reflexión sobre metas.	Introducción al primer tema.
3	Primeras tareas a escoger en Internet.	Enfoque a la comprensión de lectura.
4	Entrega de la primera tarea por parte de los alumnos.	Vocabulario (con diagnóstico).
5	Revisión de la primera tarea por el asesor, agregando consejos sobre la corrección efectiva de ciertos errores detectados.	Gramática (con diagnóstico).
6	Corrección de la primera tarea por el alumno.	Otras actividades, como comprensión auditiva, etcétera.
7	Segunda revisión de la primera tarea por el asesor.	Discusión tipo "mesa redonda" en el salón sobre el mismo tema de la tarea.
8	Segunda reflexión del alumno sobre avances.	Ejercicios para la corrección de errores comunes en el grupo.
9	Observaciones del asesor sobre los alcances del alumno.	Integración de diferentes aspectos del tema, por ejemplo mediante juegos.
10	Segundas tareas a escoger en Internet.	Introducción al segundo tema.
11	Entrega de la segunda tarea por alumnos.	Enfoque a comprensión de lectura.
12	Revisión de la segunda tarea por el asesor, detectando si el alumno ha corregido los errores de la tarea anterior o los comete otra vez.	Vocabulario y gramática.

SEMANA	ACTIVIDADES EN EL MÓDULO DE PRODUCCIÓN ESCRITA	ACTIVIDADES PRINCIPALES EN CLASE
13	Corrección de la segunda tarea por el alumno.	Otras actividades, como comprensión auditiva, etcétera.
14	Segunda revisión de la segunda tarea por el asesor, con una retroalimentación enfocada a los logros del semestre.	Presentaciones orales individuales de los alumnos.
15	Tercera reflexión del alumno sobre avances y auto-evaluación.	Ejercicios para la corrección de errores comunes en el grupo.
16	Observaciones del asesor sobre los alcances del alumno.	Integración de diferentes aspectos del tema, recopilación de los temas de todo el semestre.

## PRIMEROS RESULTADOS

### OBSERVACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN EL TEXTO

El primer resultado observable fue el hecho de que algunos alumnos tienen notables dificultades en la organización de sus ideas y, por ende, en la organización de sus textos. No escriben textos sino “tareas”, partiendo de la idea de que el lector, reducido a su profesor, obviamente conoce el texto propuesto para la tarea así que se “ahorran” cualquier referencia. La coherencia de un texto clásico para una tarea exige que cuente con una introducción, la parte principal del texto donde se discute la idea, y en seguida un final donde se resume la opinión personal, se compara el texto con otra realidad cultural o se da un pronóstico. En algunos casos, esto se plasmaba más bien como una lista de diferentes puntos sin ninguna conexión entre ellos. Asimismo, en algunos textos falta la cohesión entre las ideas y cierta variación en la construcción de las oraciones. Esto llevó a la conclusión de que no se puede suponer que todos los alumnos conocen los tipos de texto que se esperan de ellos según el nivel en el que se encuentran. Revisando el material de enseñanza, se detectó la falta de ejemplos apropiados. Afortunadamente, este problema de coherencia se resolvió en la mayoría de los casos después de algunas observaciones y por medio de una lista de cotejo, indicando los puntos a observar a la hora

de planear un texto. También los textos de algunos compañeros fueron de gran ayuda, ya que sirvieron como modelo a los más inexpertos.

En la corrección de errores se presentó un reto parecido. Algunos alumnos presentan tantos errores diferentes que no pueden corregirlos todos al mismo tiempo. A ellos se les propusieron en cada tarea dos metas relacionadas con la importancia de los errores cometidos y el efecto que éstos producen en el lector. En alemán, tanto los errores en la cortesía como las confusiones en los pronombres personales formales pueden provocar “rechazo” por parte del lector, errores en la posición del verbo “cansan” al momento de leer, mientras tanto los tiempos verbales llevan a confusiones. En estos casos se estableció un plan para resolver estos problemas poco a poco, según su importancia. Pero no solamente los alumnos más débiles aprovecharon este sistema individualizado, también los alumnos avanzados sacaron provecho a las explicaciones individuales y alcanzaron niveles más allá de los esperados.

Sin embargo, existe cierta persistencia en algunos de los errores detectados en diferentes grupos y a todos los niveles, a pesar de formar parte, a veces, de las primeras lecciones —por ejemplo faltas ortográficas como en las palabras “lessen”, “dannach”, “geherte”, etc., o las faltas de puntuación agregando una coma después de la palabra “dass”, en vez de antes. Probablemente se trata de fosilizaciones de algunos errores que no se corrigieron a tiempo o de interferencias del español. Estos puntos se analizan todavía y se busca una forma de corrección adecuada. La problemática no reside en el error, sino en el hecho de que no hubo corrección en el transcurso de los seis semestres anteriores.

#### OBSERVACIONES RESPECTO A LA RELACIÓN ALUMNO-ASESOR

Pedir a un alumno que muestre abiertamente sus problemas con el idioma extranjero a su asesor para que éste le pueda ayudar a resolverlos no es tan fácil. Muchos alumnos aprendieron a lo largo de su vida que los errores son algo malo y que provocan desaprobación y a veces hasta burla. Por esas razones aprendieron a evadir tareas, a copiar de otras fuentes, como páginas de Internet, o a pedir ayuda a externos. El sistema de evaluación formativa enfocado en los procesos se basa principalmente en la confianza entre el alumno y su asesor, a través de una retroalimentación adecuada y apoyada en la transparencia por medio de una evaluación criterial, por ejemplo, mediante rúbricas. El fomento de la “mejora pla-

neada” permite al alumno alcanzar el mejor resultado posible. Antes que nada, un alumno es un ser humano que necesita respeto y apoyo constructivo. Parece obvio, pero en la práctica, lamentablemente, eso se llega por corrección y presión.

#### OBSERVACIONES RESPECTO A LA EVALUACIÓN FORMATIVA

Después de tres semestres de trabajar con los portafolios, se observan ciertos cambios en los alumnos, de los cuales destacan el hecho de que haya más auto-corrección y más autonomía, así como una mejor organización del tiempo.

Asimismo, se recolectó mucha información para el asesor, principalmente como retroalimentación sobre el progreso del grupo. A veces fue necesario repetir algunos temas en una forma muy diferente; otros temas se tuvieron que incluir en el semestre a pesar de que no estaban planeados, mientras que otros, que antes consumían mucho tiempo, parecían ser comprendidos sin gran esfuerzo.

Por lo que respecta al material, se detectaron muchas deficiencias: la ya mencionada carencia de ejemplos para ciertos tipos de texto, la progresión de la gramática a veces no es adecuada y el vocabulario no es suficiente para el nivel, especialmente si se consideran alumnos universitarios. En general, se necesita una adecuación de los materiales a las necesidades de los alumnos.

#### CONCLUSIONES

Como primeros resultados del proyecto piloto con los portafolios electrónicos surgieron diferentes puntos interesantes que a continuación se mencionan. Existe una gran variedad de problemas y de tipos de errores cometidos en producciones escritas. Al principio esta forma de trabajo significa una inversión de mucho tiempo en la corrección de las tareas y en la elaboración de las rúbricas. A parte de eso, se debe fomentar la auto-corrección por parte de los alumnos. En general existe una falta de material adecuado para LE. El alumno tiene la necesidad de conocer mejor diferentes tipos de texto, no basta solamente leerlos, sino que es necesario analizarlos para poderlos construir después, con el fin de aprender a organizar el trabajo y el texto. El trabajo intenso con la producción escrita mostró grandes ventajas para su uso en la vida diaria; escribir textos en

alemán se ha convertido en algo “normal”: Si las primeras comunicaciones de algunos alumnos vía e-mail fueron en español para evitar los posibles errores, esta forma de comunicación cambió al alemán como lengua de trabajo, presentándose de una manera fluida, sin restricciones, a pesar de las faltas de ortografía ocasionales. Como efecto secundario quisiera mencionar que la parte de la producción escrita de la certificación oficial del idioma alemán (ÖSD) aplicada en el CELE también se basa en textos comunes, así que el trabajo con los portafolios ayuda al alumno también en la preparación de este tipo de examen.

Por la forma de trabajar (parcialmente a distancia), se pudo observar que las necesidades de los alumnos de la UNAM, con respecto a cursos, niveles y horarios, han rebasado las posibilidades del CELE, ya que no hay suficientes salones ni horarios disponibles. Además, se observó que la mayoría de los alumnos hace sus tareas de alemán en la noche o el fin de semana. Reducir las horas de cursos presenciales y ofrecer módulos en Internet podría incrementar las posibilidades de aprender un idioma hasta un nivel avanzado, adecuado para un universitario. Sin embargo, existe un problema ya bien conocido: se necesitan horas pagadas para la asesoría en línea. Se considera conveniente trabajar en equipos por departamentos para elaborar materiales adecuados. Y como último punto, aunque no menos importante, se recomendarían cursos de actualización docente con respecto a la corrección de errores y para una retroalimentación adecuada. La meta no debe ser “corregir al alumno”, sino ofrecerle herramientas para que pueda auto-corriger sus errores de manera permanente.

## REFERENCIAS

- Albarrán, S. M. (2005). La evaluación en el enfoque procesual de la composición escrita. *EDUCERE*, 9(31), 545 - 551.
- Alonso Palacios, C. (2003). La carpeta de evaluación, una posibilidad para la evaluación de los aprendizajes de lenguas extranjeras. En G. Cortés Sánchez, y G. Novoa Gamas (Eds.), *Memorias del tercer Coloquio de Lenguas Extranjeras*. México: UAM-Azcapotzalco.
- Ahumada Acevedo, P. (2005). La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Revista Perspectiva Educativa*, 45, primer semestre 2005.
- Barberà Gregori, E. (1999). Procedimientos evaluativos renovados (II): ¿Cómo evaluar el proceso? *Evaluación de la enseñanza, evaluación del aprendizaje* (pp.131-189). Barcelona: Edebé.
- Barberà Gregori, E. (2005) "La evolución de competencias complejas: la práctica del portafolio" *EDUCERE*. 9(31): (497-504).
- Barragán Sánchez, R. (2005). El portafolio, una metodología de evaluación y aprendizaje de cara al nuevo espacio europeo de educación superior. Una experiencia práctica en la universidad de Sevilla. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 4(1), 121-139.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- De la Torre, S. (2004). *Aprender de los errores. El tratamiento didáctico de los errores como estrategia de innovación*. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- Shores, E. F. (2004). *El portafolio paso a paso*. Barcelona: Editorial Graó.
- Villalobos, J. (2002). Portafolios y reflexión: Instrumentos de evaluación en una clase de escritura. *EDUCERE*, Año 5, (16).